



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

MÁRCIO FERNANDO DUARTE PINHEIRO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ÁREA DE RESERVA EXTRATIVISTA
MARINHA: O CASO DA ESCOLA BENJAMIN RAMOS EM TRACUATEUA-PA**

BELÉM - PA
2019

MÁRCIO FERNANDO DUARTE PINHEIRO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ÁREA DE RESERVA EXTRATIVISTA
MARINHA: O CASO DA ESCOLA BENJAMIN RAMOS EM TRACUATEUA-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva.

BELÉM - PA
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- P654e Pinheiro, Marcio Fernando Duarte.
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ÁREA DE RESERVA EXTRATIVISTA MARINHA: : O CASO DA ESCOLA BENJAMIN RAMOS EM TRACUATEUA-PA / Marcio Fernando Duarte Pinheiro, . — 2019.
XII, 135 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. José Bittencourt da Silva
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2. RESERVA EXTRATIVISTA. 3. TEORIA FREIREANA. I. Título.

CDD 370

MÁRCIO FERNANDO DUARTE PINHEIRO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ÁREA DE RESERVA EXTRATIVISTA
MARINHA: O CASO DA ESCOLA BENJAMIN RAMOS EM TRACUATEUA-PA**

Data da Defesa: 29/01/2019

Banca Examinadora

_____ Orientador

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva.
UFPA/NEB/PPEB

_____ Membro Externo

Prof. Dra. Maria Cecília de Paula Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

_____ Membro Externo

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
UFPA/ICED/PPGED

_____ Membro Interno

Prof. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
UFPA/PPEB

Belém - PA
2019

Dedico este trabalho a Deus, por me conceder o dom da vida, por todas as bênçãos alcançadas ao longo da minha vida, por me presentear com o menino do sorriso mais lindo do mundo, que encanta meus dias e faz minha vida ser mais alegre - Marlon Giordano. Menino travesso, que mesmo na tenra idade cria um mundo de fantasia, onde vivem dinossauros, monstros e escorpiões gigantes, com seus superpoderes, colocando-os ao nosso lado, em um mundo onde tudo é possível, a partir de sua fantástica, mente criadora.

À minha esposa amada, Fernanda Aviz, pelo amor, apoio, companheirismo, paciência ao longo dos anos e principal incentivadora dos meus objetivos.

À minha filha do coração, Rúbia Jordana, por seu apoio dedicado diariamente à nossa família.

AGRADECIMENTOS

A minha Mãe, mulher batalhadora, simples e de bom coração, pelo seu amor e carinho incondicional;

Ao meu filho, Marlon Giordano, ser maravilhoso que me arranca mil sorrisos por dia, me faz querer ser melhor, dotado de amor, solidariedade e humildade;

Aos amigos Marcelo Mendonça e Helena Aviz, que sempre estão me alegrando os dias, inclusive os dias tristes;

À minha comadre e amiga Aninha Moreira pelas contribuições na vida acadêmica e pessoal;

Ao meu Orientador, professor Dr. José Bitencourt da Silva por ter confiado em mim, pela paciência e sabedoria compartilhada nestes dois anos de aprendizado;

Aos professores Ronaldo Araújo, Doriedson Rodrigues, Ney Cristina, Maria de Fátima Matos de Souza, Salomão Hage, Maria Cecília de Paula Silva e Jacqueline Cunha da Serra Freire pelas suas contribuições e ensinamentos, dedicando seus tempos para o sucesso e qualidade deste Trabalho de Dissertação;

À Universidade Federal do Pará pelo compromisso que tem assumido em ofertar cursos de tamanha abrangência e que prima pela formação de qualidade de profissionais da educação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, pela excelência em que exerce seu percurso formativo, onde o horizonte é o chão da escola;

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, pela construção, partilha e socialização de conhecimentos;

À minha turma do Mestrado (2017) e à Turma de 2018, em especial minha amiga Cris, com quem aprendi ensinamentos que levarei em minha caminhada;

Às amigas Ellen, Valdiléia, Keila, Cleidinei e ao Professor Raimundo Leite, amigos e companheiros que fizeram de minha jornada um lugar de aprendizagens coletivas;

Aos sujeitos em aprendizagem da EJA das turmas de 3ª e 4ª etapa do ano letivo de 2018, por contribuírem com esta investigação, doando seu tempo para comigo dialogar, jovens estes do campo, que plantam, colhem e semeiam sonhos;

Aos professores da Escola Benjamin Ramos que possibilitaram o diálogo aberto sobre suas práticas;

À Escola Municipal Benjamin Ramos, por ter aberto as portas para que esta produção se materializasse;

Em especial à Diretora Maria do Socorro e aos Coordenadores Lucas Lima e Hélio Figueiredo, que providenciaram todas as condições para eu poder estar com os educandos.

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.

Paulo Freire (2001, p. 46)

RESUMO

O presente estudo traz como tema a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em área de entorno de Reserva Extrativista. Problematisa-se o projeto de EJA implantado pela Rede Municipal de Educação de Tracuateua, buscando discutir as possíveis interfaces estabelecidas entre o processo de escolarização de populações tradicionais e a realidade vivida pelos moradores locais. O objetivo foi analisar tal processo a partir da categoria freireana da comunicação ou dialogicidade, com enfoque na prática pedagógica na RESEX extrativista Marinha Tracuateua. Utilizou-se um conjunto de procedimentos metodológicos qualitativos para a realização da pesquisa de campo, a partir de um caso específico, com as técnicas de observação, análise documental e entrevistas. Refletimos que o projeto de EJA tem colaborado com mudanças no campo da alfabetização de adultos no município de Tracuateua, para além de uma alfabetização que apenas ensina os códigos linguísticos, ajudando na leitura crítica da realidade onde vivem e na edificação de uma práxis não alienada. Pertinente destacar que embora seja um projeto oportuno para a efetivação de uma educação de qualidade, visualiza-se na sua materialização alguns desencontros, a começar pela estrutura precária da escola, a rotatividade do corpo técnico e docente, a adoção de práticas enviesadas em modelos tradicionais, como, o uso exagerado de exercícios de repetições e cópias do livro didático.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Reserva Extrativista. Teoria Freireana.

ABSTRACT

The present study focuses on Youth and Adult Education (EJA) in the area of Extractive Reserve. The EJA project implemented by the Municipal Education Network of Tracuateua is being challenged in order to discuss the possible interfaces established between the process of schooling of traditional populations and the reality lived by local residents. The objective is to analyze this process from the Freirean category of communication or dialogue with a focus on pedagogical practice in the extractive activity of Marinha Tracuateua (RESEX). A set of qualitative methodological procedures was used to carry out field research based on a specific case with the techniques of observation, documentary analysis and interview. It is hoped to reflect on the EJA project to see to what extent it is able to collaborate with changes in the field of adult literacy in Tracuateua, in addition to a literacy that only teaches the language codes, helping in the critical reading of the reality where they live and in the building up of a non-alienated praxis. It is worth noting that although it is a timely project for the implementation of quality education, it is seen in its materialization some misunderstandings, starting with the precarious structure of the school, the rotation of the technical and teaching staff, the adoption of skewed practices in traditional models, in spite of which, the exaggerated use of exercises of repetitions and copies of the didactic book.

Words- Key:-Youth and Adult Education. Extractive Reserve. Freirean theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|--|-----|
| Mapa 1 | Mapa de localização do município de Tracuateua – PA | 58 |
| Mapa 2 | Reserva Extrativista Marinha Tracuateua | 64 |
| Mapa 3 | Comunidades “Polos” do município de Tracuateua – PA | 66 |
| Mapa 4 | Localização da Escola Benjamin Ramos | 69 |
| Figura 1 | Construção ética-crítica da teia do conhecimento | 77 |
| Figura 2 | Rede temática, Benjamin Ramos – 1º semestre de 2015 | 79 |
| Figura 3 | Rede temática, Benjamin Ramos - 2º semestre de 2015 | 81 |
| Figura 4 | Teia curricular Educação Infantil, Benjamin Ramos ano 2016 | 84 |
| Figura 5 | Teia curricular, Ensino Fundamental, Benjamin Ramos ano 2016 | 85 |
| Figura 6 | Teia curricular, Ensino Fundamental anos finais - 2016 | 86 |
| Figura 7 | Teia do Conhecimento, escola Benjamin Ramos – 2017 | 95 |
| Figura 8 | Proposta para as turmas de 6º, 7º Ano e 3ª Etapa | 96 |
| Figura 9 | Proposta para as turmas de 8º, 9º Ano e 4ª Etapa | 98 |
| Figura 10 | Tema geral do encontro | 100 |
| Figura 11 | Tema do encontro específico da EJA | 100 |
| Figura 12 | Sala dos professores | 105 |
| Figura 13 | Corredor que dá acesso às salas de aula | 105 |
| Figura 14 | Hall de entrada da escola | 105 |
| Figura 15 | Sala de leitura | 105 |
| Figura 16 | Sala de aula da 3ª Etapa | 111 |
| Figura 17 | Sala de aula da 4ª Etapa | 111 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|------------------|---|
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| CONFITEAS | Conferência Internacional de Jovens e Adultos |
| ENEJAs | Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| RESEX | Reserva Extrativista Marinha Tracuateua |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| GPS | Sistema de Posicionamento Global |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária |
| UC | Unidade de Conservação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| PNAC | Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescente e Adulto |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| CEPLAR | Campanha de Educação Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| CNBB | Confederação Nacional dos Bispos do Brasil |
| CONED | Congresso Nacional de Educação |
| DCNEs | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| CAQi | Custo Aluno Qualidade Inicial |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| CR | Coordenação Regional |

| | |
|---------------|---|
| ICMBio | Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade |
| CONAMA | Conselho Nacional de Meio Ambiente |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| IES | Instituições de Nível superior |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| PNAIC | Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa |
| PNME | Programa Novo Mais Educação |
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| SISPAE | Sistema Paraense de Avaliação Educacional |
| BM | Banco Mundial |
| OCDE | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1 | Eventos sobre EJA na Amazônia, 2011 - 2018 | 48 |
| Tabela 1 | Dados populacionais do município de Tracuateua entre os anos de 1996 a 2010 | 56 |
| Quadro 2 | Unidades de Conservação na Amazônia | 61 |
| Quadro 3 | Demonstrativo das matrículas no ano de 2018 | 71 |
| Quadro 4 | Temas das formações ocorridas no ano 2017 na EJA | 90 |
| Quadro 5 | Organização para a construção do tema gerador na EJA, 2017 | 91 |
| Quadro 6 | Distribuição de turmas de EJA no município de Tracuateua – PA | 93 |
| Quadro 7 | Perfil da gestão escolar | 113 |
| Quadro 8 | Perfil dos sujeitos docentes | 113 |
| Quadro 9 | Tipologia ocupacional dos alunos da EJA - 3ª Etapa | 124 |
| Quadro 10 | Tipologia ocupacional dos alunos da EJA - 4ª Etapa | 125 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| Estrutura da dissertação | 16 |
| 1 PERCURSO METODOLÓGICO | 19 |
| 1.1 Materiais e Método | 19 |
| 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS, IDEOLOGIAS E PROPOSTAS | 28 |
| 2.1 Reflexões sobre o processo de construção da Educação de Jovens e Adultos no Brasil | 28 |
| 2.2 Percepções ideológicas e políticas em propostas de EJA no Brasil | 42 |
| 2.3 Paulo Freire como base teórica e prática para a implementação da EJA no Brasil: a questão do diálogo em educação | 49 |
| 3 A ESCOLA BENJAMIN RAMOS NA RESERVA EXTRATIVISTA MARINHA TRACUATEUA ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA | 53 |
| 3.1 A RESEX Marinha Tracuateua e sua relação com os aspectos geográficos e históricos do Município | 53 |
| 3.2 A Escola Benjamin Ramos em área de Resex Marinha: uma caracterização possível | 67 |
| 3.3 O currículo por tema gerador na escola da RESEX Marinha: olhar o passado para entender o presente | 71 |
| 3.4 EJA na Escola Benjamin Ramos: uma perspectiva institucional | 93 |
| 4 O PROJETO DE EJA IMPLEMENTADO NA ESCOLA BENJAMIN RAMOS NA RESEX MARINHA TRACUATEUA: ENTRE O DITO, O ESCRITO E O PERCEBIDO | 103 |
| 4.1 As condições físicas para a realização do projeto: analisando a estrutura da escola | 103 |
| 4.2 O projeto na perspectiva dos sujeitos educacionais: uma análise a partir dos educadores e gestores | 112 |
| 4.3 O projeto na perspectiva dos sujeitos educacionais: uma análise a partir dos educandos | 124 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 136 |
| REFERÊNCIAS | 140 |

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem recebido atenção nos últimos anos, por enfrentar condições desiguais de acesso e permanência de um quantitativo significativo da população que, por algumas razões, esteve ou ainda está fora da escola. Essa preocupação já se entende como resultado das muitas mobilizações que vêm ocorrendo no país, seja no âmbito dos grandes eventos, como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAS), os Fóruns Nacionais da EJA no Brasil, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), bem como outros que ocorreram, e ainda ocorrem, nos estados e municípios brasileiros. A intenção dessas mobilizações é a possibilidade de desconstruir a imagem da EJA por ser uma modalidade de educação básica, na qual contempla alunos que não aprenderam ou não ingressaram na escola no período “apropriado”.

Diante disso, é oportuno fazer uma tentativa de conceituar a EJA, buscando aproximações e definições acerca desse campo. Começamos dizendo que cunhar um conceito sobre a Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa difícil, e até mesmo impossível, como informa Mayo (2011), o termo se constrói dentro de um campo polivalente e amorfo, seguindo tradições, algumas excludentes. Com isso, preferimos seguir a linha de que a EJA é uma possibilidade de acesso à educação das classes trabalhadoras nas suas mais distintas especificidades e singularidades.

Adentrar no construto histórico desse processo de educação é reconhecer que a luta tem sido constante, principalmente com o aparecimento dos movimentos sociais, como, o Movimento de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base. Estes dois movimentos de educação concretizaram-se no início dos anos de 1960, a fim de que um direito adquirido desde a Constituição de 1934 quando instituiu obrigatório o ensino primário para adultos, não fosse tratado apenas como uma política compensatória, no sentido de minimizar os índices de analfabetismo.

Cury (2000), faz menção a este momento quando cita os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA, sendo uma resposta às necessidades do capital, como por exemplo: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria e maior controle social. Diante dessa exigência, percebe-se que a EJA surgiu como uma resposta ao chamado do capital e não para atender as necessidades das classes populares trabalhadores desprovidas do acesso à educação. Foram os sujeitos, público da EJA os responsáveis inicialmente pela engrenagem das grandes fábricas e indústrias.

É pertinente dizer, que na história da educação de jovens e adultos, verifica-se as marcas da negação de um direito, pois, mesmo nos dias atuais, o índice de analfabetismo ainda é um dado alarmante, ainda que tenha sido registrada redução nessas taxas. Implica concordar com Paiva (2009, p. 61) quando ela cita a luta por direitos:

[...], porque empresta força particular aos movimentos que reivindicam a satisfação de novos carecimentos e necessidades, tanto materiais quanto morais, embora sua formulação, por si só, não garanta a proteção que o direito deveria conferir. A proclamação de muitos deles não invalida a busca permanente por novos direitos, no horizonte de novos carecimentos sociais.

A expressão desse direito se constata nos dados do último censo de 2010 quando evidencia 9, 6% da população com 15 anos de idade não alfabetizada. Fazendo a comparação com o ano de 2000 constata-se uma redução desse índice, haja vista que a taxa de analfabetos era de 13, 63%. Quantitativamente, o Brasil tinha no ano de 2000 cerca 16. 294.889 pessoas analfabetas, na faixa etária de 15 anos. No ano de 2010, os dados evidenciam que 13. 933.173 pessoas não sabiam ler ou escrever.

As estimativas do IBGE indicam em 2018 uma taxa de analfabetismo de 7, 2% em pessoas de 15 ou mais anos, o que equivale a 11,8 milhões de analfabetos no país. Regionalmente, o Nordeste continua com uma das taxas mais elevadas, ou seja, 14,8%, enquanto o Norte o percentual de 8, 5% (PNAD, 2012).

Diante desses dados, é possível afirmar que o Brasil ainda tem um número expressivo de pessoas não alfabetizadas, compondo parte dos desafios enfrentados por esta modalidade de educação. Além disso, a EJA tem recebido atenção, sobretudo, diante da possibilidade de redução de turmas, evasão de alunos, currículos incoerentes com a realidade dos sujeitos, falta de apoio financeiro, dentre tantas outras dificuldades que são percebidas ao longo da sua história. São desafios que nos convidam a assumir o compromisso com a educação desses sujeitos, de forma que essa educação de fato se efetive amparada em princípios de igualdade de oportunidade e de condições de acesso.

Retornamos a discussão da EJA enquanto garantia de acesso ao processo de escolarização, mas uma educação articulada à realidade social de jovens e adultos, trabalhadores das camadas populares. Busca-se uma educação que respeite o momento e a história de cada sujeito, uma vez que eles têm experiência de vida acumulada.

Enveredar estudos sobre a educação de jovens e adultos proporcionou o entendimento de um campo que precisa de discussões e ações para ela não ser secundarizada, ou até mesmo invisibilizada. Foram estes estudos que nos possibilitou a efetivação do encontro com sujeitos historicamente excluídos. São sujeitos, com histórias de vida forjada na

persistência e resistência, os carregadores de sonhos e de esperança. Vivem acreditando e buscando um mundo mais justo, equitativamente. Estão nas florestas, nos montes, nos campos e nos rios vivendo e construindo suas histórias, sua cultura. Pensar nesses sujeitos nos fez ir aos labirintos por onde andam para descrever sua inserção nos projetos educacionais.

Cabe destacar, que a seleção do objeto e do lócus de pesquisa congrega uma escolha particular, pela possibilidade de desenvolver algumas ações no período em que cursava a graduação em Gestão Ambiental. No contexto desse curso, engajei-me em um grupo de pesquisa no qual realizava estudos em áreas de Reservas Extrativistas. Foi em uma ação de formação de jovens da comunidade da Flexeira, em parceria com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), que vivenciei um pouco do lugar, da comunidade.

Estivemos por um período aproximado de quinze dias, alojados em uma escola, em companhia de 30 jovens, de diferentes comunidades que faziam parte da área do entorno da RESEX Marinha Tracuateua. Esses jovens compunham um grupo que o ICMBIO denominava de “Jovens Protagonistas da RESEX”, no qual a atuação se voltava para a gestão dessa área. Em um dos cursos que se realizou na Flexeira, orientávamos os jovens quanto à manipulação do Sistema de Posicionamento Global (GPS), uma vez que eles tinham a missão de mapear todas as casas que foram adquiridas pelas famílias moradoras da RESEX, com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Tratava-se de fazer o levantamento para saber se o benefício social de construção de moradias concedido pelo Governo Federal, via INCRA, de fato estava sendo usufruído pelos moradores usuários da Reserva. Esse era o maior objetivo da ação, pois muitos beneficiários adquiriram as casas sem serem usuários da RESEX ou, quando muito, abandonavam as construções, alugavam para outras pessoas ou/e vendiam a terceiros. E, foi nesse contexto, que nasceu o desejo de aprofundar estudos sobre a comunidade, um lugar que se reveste de uma mística de que ali viviam grupos indígenas, por isso o nome Flexeira.

Trata-se de uma comunidade que se encontra dentro de uma área de preservação ambiental no ecossistema conhecido como campos naturais ou savanas. As savanas são terrenos baixos sujeitos à inundação, com seu ciclo obedecendo ao período chuvoso (primeira metade do ano). Nesse período, os campos enchem, recebendo a carga de abastecimento do regime pluviométrico e das águas dos principais rios (AVIZ, 2016).

Por ter trilhado o caminho das Ciências Ambientais enquanto primeira formação no ensino superior e, posteriormente, a Pedagogia, justifico a escolha do tema de estudo como possibilidade de aprofundar o debate em educação ambiental, tomando como referência um projeto de educação escolar com o discurso de ser dialógico. Nisso, elegemos a pesquisa de

campo como uma das possibilidades de adentrar na comunidade da Flexeira, no âmbito da modalidade de EJA, tendo em vista ser a única comunidade nos Campos de Cima (como é comumente conhecido pelos munícipes) que atende a esse público.

Para isso, nosso objetivo foi analisar o projeto implementado na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da RESEX Extrativista Marinha Tracuateua, região nordeste do Estado do Pará. Pensando na complexidade da análise desse projeto da EJA a partir da perspectiva freireana, temos os objetivos específicos: 1º) caracterizar as condições de ofertas da EJA, na escola da Reserva Extrativista Marinha Tracuateua – PA; 2º) identificar no projeto da EJA implementado na escola da Reserva Extrativista Marinha, a sua proposta freireana no papel e na prática cotidiana; 3º) analisar o conhecimento e compreensão dos sujeitos educacionais sobre o projeto da EJA.

A sua relevância se dá por ser um dos poucos estudos que se debruçam sobre a EJA, em RESEX extrativista no Município de Tracuateua – PA. Sobretudo, por trazer em sua concepção epistemológica as ideias deste grande intelectual, Paulo Freire, outrossim uma possibilidade de analisar um projeto em curso, e com o discurso freireano.

As ideias do Freire quando diz que os sujeitos devem fazer sempre a leitura crítica de sua realidade, assim como a educação enquanto perspectiva dialógica, têm embasado muitas propostas de estudiosos a partir das novas reinvenções de seu legado nos estudos críticos e com rigor do seu pensamento. Para isso, será investigado como se dá as interfaces estabelecidas entre o processo de escolarização de populações tradicionais e a realidade vivida pelos moradores locais na implementação do projeto da EJA, na Escola Benjamin Ramos.

Buscou-se, ainda, problematizar como o projeto da EJA se materializa em uma escola da RESEX Marinha, na Amazônia Paraense. No que esse projeto avança em relação aos propósitos da EJA numa perspectiva dialógica freireana? Caso não avance, quais as limitações para a sua efetivação? Essas indagações são pertinentes para conhecer e determinar até que ponto esse projeto pode corroborar com mudanças no campo da Educação de Jovens e Adultos, em Tracuateua.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A Dissertação está estruturada em quatro seções. A primeira se intitula “Percurso Metodológico”, na qual sinalizamos o caminho utilizado no delineamento do problema da pesquisa, indicando a abordagem qualitativa enquanto perspectiva de estudo, por fazer uso da pesquisa de campo a partir de um caso particular, que é o currículo por tema gerador de uma escola que está no âmbito de uma RESEX Marinha, a Escola Municipal Benjamin Ramos.

Além das abordagens de pesquisa, indicam-se os sujeitos e as técnicas de investigação.

A segunda seção se denomina “Educação de Jovens e Adultos: conceitos, ideologias e propostas”, a qual discorre sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir das considerações de como ela vem se construindo ao longo dos anos, sobretudo no Brasil. Foram abordadas as percepções ideológicas e políticas presentes nas propostas de EJA no cenário brasileiro, assim como direcionamos a discussão para a concepção de Paulo Freire como base teórica e prática à implementação da EJA no Brasil, buscando, em particular, definir uma educação dialógica.

A partir das discussões mais gerais de como a EJA foi se constituindo, chegamos a algumas experiências de EJA, algumas endereçadas por políticas governamentais, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Fundação EDUCAR, Alfabetização Solidária, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)

A terceira seção trata da “Escola Benjamin Ramos na Reserva Extrativista Marinha Tracuateua enquanto campo de pesquisa”, onde se adentra na RESEX para traçar relações com os aspectos geográficos e históricos desse município inserido na Mesorregião do Nordeste Paraense.

Trata-se de um território distinto por suas peculiaridades, cuja base produtiva ainda é a agricultura. No entanto, devido à presença do ecossistema de campos naturais muitas comunidades, tem a pesca como outra atividade que contribui na economia local, sem deixar de fazer referência à criação de rebanhos bubalinos, equinos, suínos e bovinos.

Os traços aqui mencionados contribuem com arranjos e formas de organização da população que reside na sede do município de Tracuateua e, nas comunidades do campo. De tal maneira que a comunidade da Flexeira, lócus desta pesquisa, cuja base produtiva é a agricultura e a pesca, ainda carrega as marcas das populações tradicionais, visto que os sujeitos trabalhadores saem desde pequenos acompanhados dos pais para o roçado e para os grandes lagos, no intuito de aprenderem as técnicas de pesca, uma prática cultural que se mantém viva e, é repassada de pai para filho.

Ainda nessa seção, apresenta-se a escola onde a pesquisa foi realizada, evidenciando aspectos sistematizadores dessa modalidade de educação básica, a EJA, um projeto de educação que tem se pautado na dialogicidade, traço marcante da teoria freireana. É o momento de trazer para a cena a trajetória de como se chegou a essa perspectiva curricular, indicando os avanços e desafios. Dentro desse universo particular de exuberância e riqueza que é a comunidade da Flexeira, discorre-se também como tem se efetivado a EJA na Escola Benjamin Ramos, localizada na Reserva Extrativista Marinha de Tracuateua – PA.

A quarta seção, cujo título é “o projeto de EJA implementado na escola Benjamin

Ramos na RESEX Marinha Tracuateua: entre o dito, o escrito e o percebido” reflete sobre as condições para a realização do projeto, analisando a estrutura física da escola. Nessa seção, os sujeitos educacionais vem para o centro da discussão e, sobretudo, colaboram no debate acerca do projeto implantado na escola. Finaliza-se refletindo a partir das vozes dos sujeitos educacionais, o conhecimento e a compreensão sobre o projeto de EJA, assim como os avanços e limitações para sua efetivação.

As considerações finais trazem os pontos de maior relevância na pesquisa. Nelas, procura-se não apenas dizer o que se discute nas seções propostas, mas, sobretudo, as indicações de estudos futuros que contribuam para com o debate da EJA, no contexto amazônico.

Evidencia-se que as limitações para a efetivação do projeto na escola é marcado pelas condições físicas, visto que as salas de aulas são escuras e com pouca ventilação. Acrescenta-se ainda, a falta de metodologias mais motivadoras por parte de alguns professores, que insistem em concepções tradicionais de ensino tendo o livro didático e a reprodução de atividades como central no trabalho pedagógico. Outro aspecto diz respeito à rotatividade do corpo gestor e dos docentes, com isso há rupturas no desenvolvimento do projeto.

Os avanços sinalizados pelos sujeitos em relação ao projeto diz respeito a possibilidades de articular os saberes, inclusive de trazer para a escola os saberes que os alunos vivenciam na comunidade, nas relações de trabalho, na cultura da vida e de sua materialidade. Além disso, o projeto por tema gerador tende a possibilitar um trabalho transdisciplinar, uma vez que as disciplinas dialogam entre si.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentam-se os caminhos trilhados para a realização do estudo. Indica-se o aporte metodológico, que neste caso se ampara na pesquisa qualitativa, a partir de estudo de um caso no contexto de uma RESEX. Para tanto, primou-se pela técnica de observação direta, do registro fotográfico, da análise documental e da entrevista não diretiva.

Após a escolha de cinco grupos de sujeitos representativos que estiveram conduzindo a proposta de trabalho a partir dos temas geradores, apontou-se: uma professora de uma instituição pública federal que atuou na assessoria pedagógica da proposta como Grupo 1; o Grupo 2 constituiu-se de dois coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); o Grupo 3 contou com a participação da gestão e coordenação pedagógica da Escola Benjamin Ramos; o Grupo 4, atuaram na condição de informantes, os professores que ministram as disciplinas de Geografia, História, Ciência e Estudos Amazônicos; o Grupo 5 é formado por alunos de uma turma de 3ª e 4ª Etapa de EJA.

1.1 Materiais e Método

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa de campo qualitativa constituiu-se no tipo de investigação que produz as evidências necessárias ao debate acadêmico-científico sobre a problemática lançada. Nesse sentido, quando se estabelece uma relação paradigmática com a pesquisa qualitativa, faz-se necessária uma explanação esclarecedora do que se entende por isso, bem como demonstrar quais os pressupostos teóricos que lhes conferem uma “coloração” específica.

A bibliografia que tem servido de apoio às disciplinas ligadas ao método científico aponta que é necessária, em primeiro lugar, uma explanação acerca da forma específica de produção do conhecimento no contexto acadêmico-científico frente ao senso comum, ao conhecimento filosófico, religioso, artístico, etc. (CARVALHO, 1997; SEVERINO, 2007). Como bem afirmam Lakatos e Marconi (2003, p. 75), “ao se falar em conhecimento científico, o primeiro passo consiste em diferenciá-lo de outros tipos de conhecimento existentes”. Todavia, essa diferenciação tem variado de autor para autor e, dependido muito do paradigma de cientificidade que cada um deles toma como referência.

Deve-se entender por paradigma científico certo padrão ou modelo explicativo de questões propostas e tidas como fundamentais, por dada comunidade científica no campo acadêmico (KUHN, 2006). Portanto, a ciência apresenta um formato peculiar dado pelo paradigma vigente e aceito como “normal” pelos praticantes desse campo. Segundo Santos

(2003), é verdade que a ciência apresenta um contorno próprio, uma maneira característica de colocar o real percebido em um plano abstrato, ideal. Todavia, o estatuto de cientificidade inaugurado no início da era moderna, o qual se hegemonizou no campo acadêmico pela via positivista, criou uma série de dicotomias discricionárias que fizeram da ciência e de seu conhecimento uma esfera de opressão, poder e dominação (SANTOS, 2003).

Essa visão positivada e positivista de ciência contribuiu para a edificação de preconceitos entre o que seriam avançado e atrasado, moderno e tradicional, verdadeiro e falso, entre ciência e senso comum. Esse discurso bipolar serviu (e ainda serve) tão somente como ideologia para a manutenção de um paradigma dominante de ciência fortemente influenciado pelo poder de grupos sociais no campo econômico e político.

Uma dicotomia marcante nesse contexto científico positivado é a separação entre sujeito e objeto, entre aquele que pensa e a parte do real a ser supostamente apreendida objetivamente pelo intelecto humano. Sobre esse aspecto, Santos (2003, p. 80) vem dizer que a “ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico”. Nessa perspectiva, o sujeito cognoscente deveria manter o máximo de distância possível da realidade investigada, tal qual um biólogo analisando uma célula, que é tratada como uma coisa separada dele mesmo (o observador) ou de suas subjetividades (LÖWY, 2000).

Com isso, a ciência positiva exterioriza o objeto e interioriza o sujeito, refletindo a falta de relação entre ambos, pois eles estão em planos diferentes e incomunicáveis, como se houvesse uma barreira responsável em provocar esse distanciamento. Ao pensar que tudo está interligado, este isolamento vai refletir apenas uma parte daquilo que é o objeto e não a sua totalidade; com isso, não é possível compreendê-lo em sua inteireza com as condições circundantes e suas conexões.

Essa postura de neutralidade deveria ser seguida também pelos cientistas sociais, que poderiam manter-se neutros em relação aos fenômenos observados. Somente assim, a objetividade do conhecimento estaria garantida, pois ao tratar os fenômenos sociais de forma neutra, como uma coisa (DURKHEIM, 2007), o produto final desse processo investigativo estaria pleno de verdades inquestionáveis.

Na ciência, aqui proposta, respaldada nas ideias de Santos (2003), não há um pesquisador neutro, desprovido de juízo de valor, zerado de ideologias e de crenças. Existe um homem onde certo momento tenta se desvencilhar desses juízos, de forma que os resultados produzidos na sua ação não estejam carregados do pensamento da sua verdade: uma verdade na qual se apresenta de forma provisória e sob diferentes perspectivas.

Várias são as críticas em relação a esses postulados cientificistas propostos pela tradição positivista. Dentre as muitas reflexões acerca da positividade da ciência moderna, é de se destacar a contribuição da crítica feminista surgida na década de 1960. As principais questões que se pretendeu questionar, nesse contexto, foram:

a) argumentos naturalistas, condição de neutralidade da ciência, com perspectiva masculinista e com linguagem androcêntrica; e b) dimensão universal atribuída ao conhecimento científico, assim como pela crença no caráter progressista da racionalidade científica (BANDEIRA, 2008, p. 208).

Essa crítica feminista, além de expor os problemas de ordem epistemológica (crítica à neutralidade, separação sujeito/objeto, matematização da linguagem, relação de poder e dominação, etc.), também desnudou o aspecto machista incrustado nesse modelo de ciência, pois, criticamente, “[...] a ausência das mulheres e o respectivo silêncio em torno de sua presença na história e, por extensão, na história das ciências acabam por revelar, eles próprios, a associação hegemônica entre masculinidade e pensamento científico” (BANDEIRA, 2008, p. 209-210).

É claro esse movimento não foi o único a fazer fortes críticas ao paradigma de ciência trazido com o advento da formação das modernas sociedades capitalistas. A tradição marxiana e marxista também é um exemplo marcante no contexto da crítica ao positivismo (MARX, 1988). Todavia, essa tradição mostra a existência de um mesmo procedimento de investigação científica para todos os pesquisadores, ou seja, existe uma lógica de base para todas as pesquisas de cunho científico. Primeiro tem-se um tema, o qual é problematizado. Posteriormente, recolhem-se várias informações, as quais são tratadas objetivando responder o/um problema lançado.

Portanto, em qualquer área do conhecimento esse é o procedimento geral, quer o dado recolhido seja um número, uma fala, um documento. Contudo, é possível afirmar que as pesquisas de campo qualitativas apresentam certa “coloração” particular quanto ao seu delineamento enquanto plano investigativo (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010).

A primeira característica das pesquisas de campo qualitativas é a negação do estatuto de cientificidade próprio da tradição positivista. Precisamente, nega-se a neutralidade do conhecimento, a separação sujeito-objeto e a objetividade plena, pois o produto final do percurso investigativo (movimento do pensamento) se configura como uma análise ou compreensão da realidade sujeita à condição de classe do sujeito cognoscente, a qual vai determinar as suas escolhas teóricas e visões sociais de mundo que vão refratar o seu olhar,

ouvir e o escrever acerca do real (OLIVEIRA, 1996), em que pese este real apresentar uma visão exterior ao sujeito histórico e social determinado.

É nessa perspectiva a pesquisa se fundamenta na necessária inserção do pesquisador no contexto da realidade pesquisada, na proximidade ou mesmo inter-relação íntima entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível e, portanto, na impossibilidade da neutralidade do observador. Aliás, esse observador é visto como instrumento de investigação onde suas vivências, experiências cotidianas e relato de campo são tidos como evidências do real percebido que possuem valor heurístico (SEVERINO, 2007), colaborando com as demais técnicas de pesquisa utilizadas.

Ao designar a pesquisa de campo como estratégia para estudar esse projeto de EJA, faz-se, ao mesmo tempo, referência ao papel do pesquisador enquanto um dos sujeitos principais no recolhimento dos dados, pois foi ele quem interagiu com os demais sujeitos da pesquisa, nesse caso, professores, alunos e demais informantes, como o gestor escolar, o coordenador pedagógico e a coordenadora da EJA na rede de ensino.

O papel que o pesquisador assumiu nesse tipo de estudo, segundo Minayo (2009), foi o de um ser curioso, perguntador. São essas qualidades que o fazem o sujeito principal, visto que a ele cabe a competência de olhar, sentir e refletir sobre as situações de pesquisa. Isso precisou ser um exercício permanente durante toda a sua estada em campo, em contato com a realidade social da RESEX.

O caso selecionado, o projeto por tema gerador da escola Benjamin Ramos, foi analisado e compreendido em sua complexidade institucional e social, pois apresentou feições próprias em sua configuração, bem como informou aspectos relevantes e reveladores de processos mais gerais no que concerne à política nacional de educação, nessas Unidades de Conservação (UC).

Talvez essa seja a maior crítica levantada aos trabalhos advindos dos estudos de caso, ou seja, a possibilidade ou impossibilidade de generalização científica a partir do caso estudado (YIN, 2010). Todavia, essa questão tem sido bastante discutida, com um grau elevado de consensualidades entre os mais diferentes epistemólogos das múltiplas áreas do conhecimento, como as questões aqui colocadas:

‘Como você pode generalizar a partir de um único caso?’ é uma questão frequentemente ouvida. A resposta não é simples (Kennedy, 1976). No entanto, considere por um momento que a mesma questão tivesse sido feita sobre um experimento: ‘Como você pode generalizar a partir de um único experimento?’ Na realidade, os fatos científicos são raramente baseados em experimentos únicos; eles são geralmente baseados em um conjunto múltiplo de experimentos que replicaram os mesmos fenômenos sob condições diferentes. A mesma abordagem pode ser

usada em estudos de caso múltiplos, mas exige um conceito diferente dos projetos de pesquisa apropriados [...]. **A resposta curta é que os estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma ‘amostragem’ e ao realizar o estudo de caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Ou, como três notáveis cientistas sociais descrevem em seu estudo de caso *único* feito há anos, a meta é fazer uma análise ‘generalizante’ e não uma ‘particularizante’ (LIPSET; TROW; COLEMAN, 1956, p. 419-420) (Grifo nosso).**

Portanto, o caso selecionado não foi percebido como uma fatia representativa de um todo como, tradicionalmente se tem observado nos métodos quantitativos, mas, sim, como uma realidade particular a partir da qual foi possível fazer generalizações teóricas e em níveis mais gerais como, por exemplo, em relação à Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos no contexto das UC amazônicas ou em escala nacional como um todo.

Do ponto de vista técnico, a investigação proposta também levou em consideração as características da chamada pesquisa de campo qualitativa, a qual se caracteriza, dentre outras coisas, pelo envolvimento do pesquisador com o objeto pesquisado, pela utilização da observação *in loco* e pelas entrevistas baseadas em roteiros não diretivos de perguntas, também conceituados por Gil (2008) como entrevista semiestruturada.

A observação *in loco* possibilitou sustentar aquilo que a fala ou os manuscritos não conseguiram dar conta. Para tanto, os olhares estiveram voltados para as situações de campo durante a produção de dados com os alunos, professores, coordenadores pedagógicos ou em outros momentos em que o pesquisador julgou necessários, como por exemplo, as atividades que ocorreram fora da sala de aula, os eventos culturais da escola, a saber, o Café Literário, o Forrozão da SEMED, o projeto Soletrando. Outros momentos observados foram os momentos da formação do professor, na escola ou na Secretaria Municipal de Educação. Dentre os aspectos observados foram:

1. Organização do trabalho pedagógico na escola (pressupostos, organização, currículo);
2. O agir dos professores e alunos na relação com a prática;
3. Posicionamento dos professores e técnicos pedagógicos acerca do tema nos momentos em que forem discutidos (sala de aula, encontros, etc.);
4. Atitudes dos alunos acerca dos temas debatidos em sala de aula).

A respeito do uso da observação, concorda-se com Minayo (2009, p. 70) quando este diz que, a pesquisa que faz uso da observação se enriquece de muitas dimensões, de muitos olhares e de sensações. No estudo de caso, o papel do observador:

Fica em relação direta com os seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

Para tanto, a observação carece do diário de campo. O uso de instrumentos de registros é defendido por Gil (2008), o qual diz que eles se enquadram em duas grandes categorias: a primeira, em que a observação do contexto se remete à descrição dos locais, dos sujeitos observados e das razões de sua presença no local; e, a segunda, que faz referência aos comportamentos das pessoas.

Em todo caso, o diário de campo permitiu guardar o que a memória nem sempre conseguia armazenar, como por exemplo, os momentos e as situações em que determinada ação ocorrera, a ação dos participantes diante do pesquisador. Nesse diário foram registrados dados que não constavam nos documentos formais. Com isso, sempre que o pesquisador ia a campo, levava consigo o diário.

Adotar a entrevista foi uma decisão tomada diante das possibilidades deste tipo de técnica. As entrevistas tomaram como referência as seguintes questões:

- Quais os motivos que os levaram para a Educação de Jovens e Adultos?
- Quais os projetos de vida dos alunos?
- A formação dos discentes da EJA implementa um percurso formativo que leva em consideração a realidade vivida pelas populações tradicionais? De que maneira?
- Qual a relação dos sujeitos com a RESEX Marinha Tracuateua?
- Como a escola trabalha a realidade vivida, considerando o fato de vocês pertencerem a populações tradicionais? De que maneira?

Ainda no que se refere às técnicas de produção de dados, utilizaram-se documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Ação e Projetos Educacionais desenvolvidos pelos professores nesses últimos quatro anos. Tais documentos possibilitaram ampliar os olhares acerca da organização e efetivação do projeto na EJA. A fotografia subsidiou as análises, possibilitando a leitura e a interpretação sobre as imagens de contexto, pessoas e situações. Como mostram Burke (2004) e Kossoy (2000), dentre tantos outros, o ato de fotografar é sempre uma relação de cumplicidade, entre quem aperta o botão da máquina e aquele que se deixa fotografar. Portanto, há sempre uma intencionalidade quando se trata de registrar imagem fotograficamente.

Ressalte-se, ainda, a fotografia enquanto instante racionalmente estacionado de certa fatia do real percebido, constitui-se em uma maneira importantíssima de comunicação, não verbal e não textual (MAUAD, 2004). Corrobora com tal afirmativa Edwards (1997), mostrando onde a imagem fotográfica pode ser vista como parte da estratégia de recolhimento

das evidências produzidas, a qual se apresenta como necessária, não apenas pela produção da imagem em si vista como um texto expresso em luz e sobre, mas, também, pela problemática que se pretendeu demonstrar e aprofundar.

No caso desta Dissertação, tal prática possui dois objetivos: primeiro, dar suporte as vozes, enfatizando pontos que merecem ser bem mais discutidos e, em segundo lugar, servir como evidência científica (reconstrução do real a partir de dada perspectiva) para as demonstrações dos ambientes e fatos observados.

No tocante a esse aspecto, os sujeitos da pesquisa somaram um total de 14 pessoas, distribuídas em cinco grupos representativos do contexto educacional local. Cabe citar que, o critério para essa escolha se deu por compreender que esses grupos assumem posições relevantes na Rede Municipal de Educação e na escola pesquisada, fornecendo informações preponderantes para a pesquisa, uma vez que eles vivenciaram, seja na condição de gestores ou de alunos, o projeto por tema gerador nestes últimos quatros anos.

Nessa escolha, os grupos foram compostos por sujeitos que tem ou tiveram relação direta na efetivação do projeto. O grupo formado pelos docentes envolveu apenas quatro professores, dos nove que atuam nas duas turmas de EJA, (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Ensino Religioso, Artes, Inglês, Estudos Amazônicos) visto que estes são os que mais alinharam as disciplinas ao projeto por tema gerador. Trata-se de uma escolha direcionada por perceber que grande parte do corpo docente não tem trabalhado seguindo as diretrizes do projeto.

A análise dos dados recolhidos durante a pesquisa de campo (observações, entrevistas, fotografias, documentos) foi realizada com base na análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 2009; BARDIN, 2011) e no referencial teórico norteador da problematização. De acordo com Triviños (2009), a análise de conteúdo apresenta três momentos para o investigador construir as suas argumentações, a saber: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. O primeiro momento se refere ao acesso, recolhimento e à organização do material; o segundo momento à descrição analítica, sendo que o material a ser discutido é apresentado de forma objetiva, ou seja, é feita uma exposição do conteúdo manifesto sem a utilização de uma teoria de base, a fim de que se faça alguma inferência propriamente dita.

Na terceira e última Etapa, na fase de interpretação referencial, o pesquisador deverá ultrapassar o conteúdo manifestado do material da informação e “[...] aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente” (TRIVIÑOS, 2009, p. 162) ultrapassando a sua expressão fenomênica (KOSIK, 1976), afinal toda linguagem (escrita ou oral) está sempre

ancorada em processos sócio históricos, vale dizer, é tributária de uma visão social de mundo, formas ideológicas de representação da realidade surgidas das relações estabelecidas entre os grupos sociais, principalmente de relações sociais de classes.

Esta terceira etapa da proposta de Triviños assemelha-se àquilo que Orlandi (2013, p. 15) chama de análise de discurso, este percebido como “[...] palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Um homem não abstrato, um ser histórico concreto, envolvido em relações sociais diversas e concretas, estas determinadas por situações de classe, interesses grupais e tantas outras interfaces conflitivas e formadoras do tecido social.

Por sua vez, um texto (que pode ser escrito ou oral) é a materialidade do discurso, lugar onde os sentidos e as intencionalidades se fazem presentes, onde os sujeitos históricos deixam impressas as suas marcas de maneira direta ou indireta, mas sempre impregnadas de ideologia própria do lugar social no qual este sujeito comunga das subjetividades simbólicas sobre o real. Como afirma Orlandi (2012, p. 12), “embora o texto se apresente, para o analista, como uma unidade imaginária, enquanto manifestação material concreta do discurso ele se oferece como um excelente observatório do funcionamento do simbólico”.

É necessário ressaltar a ideologia nas ideias de Orlandi (2013), cuja perspectiva será comungada neste trabalho, não é vista como falsa consciência ou ideias tendenciosas ao esconderem aspectos da realidade, mas sim, como interpretações ou abstrações produzidas e reproduzidas por um sujeito condicionado socialmente, seja esse condicionamento de classe, de grupos ou de qualquer outro tipo de identidade coletiva pertencente a dada formação societária. Apenas para efeito de ilustração, pode-se citar a noção que os grupos indígenas possuem acerca da terra e o uso da mesma. A interpretação simbólica desses grupos humanos certamente não é a mesma comparada a dos proprietários rurais quando discursam sobre questões fundiárias no Brasil.

Por isso, é necessário que o pesquisador (que também interpreta a partir do referencial teórico utilizado academicamente) vá além dos registros próprios do conteúdo manifesto da fala dos sujeitos da pesquisa e busque desvelar os sentidos ideologizados do discurso, ou seja, apresente de maneira compreensiva e analítica as intencionalidades ou visões sociais de mundo subsumidas na aparência fenomênica do material descrito.

Kosik (1976), fala de expressão fenomênica (aparência ideologizada) das coisas, a qual precisa ser ultrapassada para se chegar à essência a partir de processos teóricos e metodológicos analíticos capazes de expressar as mediações que ligam o fenômeno à sua

essência. Somente dessa maneira, diz o autor, é possível construir um conhecimento substancial com conteúdo não fetichizado e mais próximo dos processos reais.

A fim de compreender melhor a realidade pesquisada, seu contexto sócio histórico, econômico-ambiental e cultural, se fez também, um levantamento documental entendido como qualquer material escrito que pode ser utilizado como fonte primária de informação sobre o comportamento humano. Inclui-se desde leis e regulamentos até dados estatísticos, relatórios de empresas, documentos informativos arquivados em repartições públicas, mas que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação (SANTOS, 2001).

Dessa maneira, a pesquisa apresentou três momentos bem definidos, a saber:

1ª etapa: levantamento documental acerca da escola e da RESEX, momento na qual buscou-se informações, principalmente de caráter legal, produzidas institucionalmente. Nesse momento, foram relevantes as informações expressas em tabelas, mapas, quadros, projetos, atas de reuniões, deliberações escritas e outros.

2ª etapa: foi o momento da pesquisa de campo propriamente dita, ou seja, o momento da observação à realidade local, de entrevista das pessoas selecionadas, das vivências educacionais no cotidiano da escola, etc.

3ª e última etapa: foram feitas as sistematizações e organizadas todas as informações de campo, momento em que se buscou expressar, da maneira mais objetiva possível, as práticas desenvolvidas pelos agentes educacionais e comunitários locais dentro da RESEX. Nessa fase, foram selecionadas, expostas e analisadas as falas, os documentos, as atividades práticas e tantas outras ações voltadas à conscientização do projeto de EJA, na escola Benjamim Ramos.

Por fim, ressalte-se que será fornecida uma cópia desta Dissertação para cada um dos entes governamentais envolvidos com processos de Educação de Jovens e Adultos, no contexto da RESEX, bem como às lideranças da UC a fim de que sirva, de alguma maneira, de reflexão para a construção de novas intencionalidades quanto aos processos educacionais escolares locais.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS, IDEOLOGIAS E PROPOSTAS

Nesta seção serão percorridos os caminhos da construção histórica da Educação de Jovens e Adultos, destacando os aspectos relevantes para se falar da EJA no cenário atual. Passou-se por momentos de recuos e avanços presentes em eventos de renome, como as grandes conferências e o papel dos sujeitos sociais que têm se colocado à frente dessa luta.

Sinaliza-se que em alguns momentos históricos existem percepções ideológicas e políticas em propostas de EJA no Brasil, em que se preza por formação de mão de obra para o mercado ou, quando muito, pelos programas de alfabetização instituídos ao longo dos anos para minimizar a pressão exercida pela sociedade sobre o governo sem dar conta de uma formação mais humana e completa.

Em muitos programas de alfabetização é possível ver os desafios presentes como, por exemplo, a formação aligeirada dos professores, a falta de recursos financeiros, de apoio, entre tantos outros. No subitem que trata da “concepção de Paulo Freire como base teórica e prática para a implementação da EJA no Brasil, discute-se como as contribuições de Freire, desde Angicos, em 1963, têm colaborado nas reinvenções das propostas de Educação de Jovens e Adultos a partir de estudos de interpretação crítica, com base no seu pensamento e em sua filosofia, sobretudo, na categoria central do seu legado que é a dialogicidade.

2.1 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido um dos temas mais emblemáticos no campo educacional, em virtude de trazer algumas perspectivas excludentes, sobretudo quando é vista como uma “segunda chance” aos sujeitos que estiveram fora da escola. Além disso, há ainda a perspectiva de uma educação como treinamento para habilidades de leitura e escrita, ou como preparação ao mercado de trabalho (MAYO, 2011).

Buscando avançar para além desses discursos excludentes trazemos Cardoso e Hage (2017) para contribuir com o debate, pois os autores sinalizam que a EJA vivencia momentos de intensos debates alavancados pelos Fóruns de EJA e movimentos sociais. O intenção desses movimentos é apresentar os anseios da sociedade, as identidades, os territórios e os sujeitos da EJA, e ao mesmo tempo refletir sobre as mudanças de sentido dessa modalidade de educação. Com isso, indicam como objetivo da EJA, possibilitar o ingresso de jovens e

adultos na escola para concluírem os estudos, amparados na concepção de educação ao longo da vida e não apenas uma etapa de escolarização.

Assim, a concepção defendida por esses autores trazem as marcas da luta coletiva traçada nos espaços de diálogo entre os movimentos sociais, os fóruns de EJA e a sociedade. Se busca fortalecer o debate da EJA enquanto educação ao longo da vida sendo resultante de uma luta histórica, em que os sentidos e significados foram se modificando a partir do entendimento e concepção de sujeitos em palco.

São significados que atravessam tempos e gerações. Autores, como Gadotti (2013), Mayo (2011) e Beisiegel (2003) sinalizam a EJA sobre diferentes interpretações. Observam na I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Elsinore (Dinamarca) após a II Guerra Mundial, em 1949, a EJA foi entendida como uma espécie de educação moral que se fazia paralela à educação formal, pois esta não teria dado conta de mobilizar os sujeitos no sentido de evitar a barbárie da guerra.

A EJA se configurava como uma alternativa a fim de contribuir na formação humana para a construção de uma paz duradoura, uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola, onde as especificidades da educação de adultos era proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população, ademais a educação de adultos deveria ser desenvolvida através do espírito de tolerância.

Em 1960, realiza-se a II Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Montreal, no Canadá, cujo nome era “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável” onde a EJA teve dois enfoques distintos: a Educação de Adultos concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária. Houve, também, um debate sobre a necessidade de países desenvolvidos ajudarem os países que estavam em desenvolvimento a melhorarem a sua aprendizagem.

Na década de 1970 (III Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Tóquio), entendeu-se a EJA como “suplência” da educação fundamental (escola formal). Neste caso, o objetivo seria o de reintroduzir os jovens e os adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação, criando-se as categorias de ensino escolar e extraescolar. Essas que deveriam garantir a educação integral dos indivíduos de todas as idades. É através dessa educação que haverá o desenvolvimento educacional, econômico e cultural dos países.

Em 1985, é realizada a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, na cidade de Paris. Para Gadotti (2013), foi essa Conferência que de fato “implodiu” o conceito de Educação de Adultos, através da pluralidade de conceitos apresentados sobre essa

modalidade de educação. Temas como alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica, compunham essa pluralidade.

Para este autor, o ponto mais importante dessa conferência emergiu da possibilidade dos sujeitos terem o direito de ler o próprio mundo e escrever a história, além de ter acesso aos recursos educacionais, desenvolvendo as capacidades individuais e coletivas. Ressaltou-se, ainda, o fato de todos terem direito a uma educação de qualidade.

Na década de 1990, o conceito de Educação de Adultos segue o processo de reinterpretção. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia), em 1990, propunha que a Educação de Jovens e Adultos seria como uma primeira etapa da educação básica. Isso implicaria no entendimento de que a alfabetização não se separaria da pós-alfabetização; por isso diz o autor ser uma inseparável da outra. As duas compunham as necessidades básicas de aprendizagem (GADOTTI, 2013). O Brasil, por sua vez, assumiu o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo.

Em julho de 1997, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou, em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a CONFINTEA V, como é conhecida. Nesse evento, foi aprovada a “Declaração de Hamburgo”, onde se realçou a importância da diversidade cultural, os temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Nessa declaração, Paiva (2009, p. 67) sinaliza dois aspectos relevantes, a saber:

O primeiro, a reafirmação do direito à educação – mais que direito –, e o segundo, o vínculo inalienável na materialidade do ser humano como centro de ações de desenvolvimento que, inegavelmente, leva aos direitos humanos como pacto maior de qualquer ação em que a pessoa humana esteja envolvida.

É pertinente destacar, que nessa conferência, a EJA traz uma concepção diferenciada das anteriores, sendo visto como aprendizagem ao longo da vida (IRELAND, 2011). Aqui no Brasil, por meio da V Conferência Internacional de Jovens e Adultos – CONFINTEA, reiterou-se a importância e a necessidade da EJA para todos (SAMPAIO, 2009). Foi, também, a época de início do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação. Esses eventos ajudaram a reacender o debate e, o governo da época respondeu, a partir de 1997, com um Programa intitulado Alfabetização Solidária, no qual se firmou parcerias entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), e empresas, universidades e prefeituras, convocando a sociedade civil para se engajar na concretização de ações de EJA.

No governo Collor, houve uma descontinuidade nas políticas relacionadas à EJA, justamente no ano em que se comemoravam e propunham-se novas ações na alfabetização. Assim sendo, discutiam-se e apresentavam-se propostas em todo o país, em diversos eventos, com o intuito de pôr fim ao analfabetismo no Brasil. De acordo com Alvarenga (2010), ao negar o direito à Educação de Jovens e Adultos, cumpre-se o papel de servir à economia, legitimando um modelo econômico excludente, mantendo, dessa forma, os trabalhadores da EJA marginalizados pela elite econômica ao longo dos séculos. Esse mesmo modelo econômico seria confirmado nas políticas educacionais governamentais, no decorrer da década de 1990.

No entanto, o Governo Presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1º mandato 1994-1997 e 2º mandato 1998-2002), popularmente conhecido como FHC, começou a atuar na área da educação, investindo recursos da união em projetos de alfabetização que foram postos em prática por iniciativa de várias organizações, com diferentes propostas pedagógicas e pouco investimento na formação de professores, a partir do que se propunha alfabetizar em poucos meses. Em relação a essa atuação para a educação, Sampaio (2009, p. 23) faz forte crítica, quando diz que:

O aporte de verbas federais para diferentes e pontuais projetos que se propõem a alfabetizar em poucos meses, revela que a antiga visão de campanha ainda fundamenta a ação governamental e vai na contramão das resoluções e tratados assinados nos grandes encontros internacionais e do conceito de alfabetização, defendido pela UNESCO, que pressupõe a continuidade de estudos para dar uma base sólida e funcional para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro momento histórico importante no país, durante a década de 1990, foi a realização da VI CONFINTEA em Belém do Pará em 2009. Esse evento, anuncia-se como um marco brasileiro por ter ocorrido no hemisfério sul e contado com um intenso processo de mobilização e preparação. O texto base dessa conferência reafirma o compromisso político do Estado brasileiro em fazer caminhar a garantia de direito à educação para todos. Com o tema “vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, reporta que a aprendizagem e a educação desses sujeitos devem ter como premissa o viver e o aprender, onde esses dois elementos são indispensáveis dentro da educação. O trecho do documento sinaliza:

A EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados- de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais- todas elas

instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (CONFINTEA VI -PARÁ, 2009, p. 9).

O resultado desse evento foi a construção de agendas futuras, do fortalecimento de metas, inclusive aquelas que haviam sido estabelecidas em outros encontros, a criação de um grupo de especialistas em alfabetização, assim como o debate sobre os desafios da educação de adultos enquanto direito.

Assim, visualizamos uma postura proativa no que tange a luta de sujeitos e da sociedade civil, cobrando dos Estados Nacionais o compromisso com a política da educação de adultos. Todavia, tal compromisso reflete a maneira como a EJA tem sido vista pelos agentes políticos e tomadores de decisão no campo educacional, ou seja, como uma “ponte frágil” que nem sempre consegue garantir a inserção das pessoas nos espaços de educação escolar. As perspectivas atuais defendidas pelos estudiosos da área e movimentos sociais de defesa da educação popular, é o rompimento com as perspectivas de uma modalidade de educação compensatória e, mas vislumbra-se uma educação capaz de contribuir efetivamente com os processos de desenvolvimento humano e social no Brasil.

Pierro, Joia e Ribeiro (2001) dizem que a EJA ganha centralidade como tema de política educacional, sobretudo no Brasil, a partir dos anos 40 do século passado. Apesar de mencionar o ano 1940 como momento de maior destaque nessa construção, os autores não negam a existência da educação de adultos, em períodos anteriores. Referenciam que textos normativos já faziam menção a esta necessidade da oferta de educação aos adultos, como, por exemplo, a Constituição de 1934. A fim de situar o leitor em como se deu a educação de adultos antes da década de 1940, foi feito um recorte, apontando os percursos e continuidade dessa luta histórica.

O marco orientador das ideias na década de 1930 reforçava que a educação deveria preparar os sujeitos para a responsabilidade e para a cidadania. No ano 1930, o país estava sob o governo de Getúlio Vargas, onde se priorizava a centralidade das ações e a formação de um estado nacional, expresso na constituição das leis trabalhistas, normatização dos sindicatos e expansão do sistema educativo (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), pois o processo de industrialização e a crescente mobilidade para os centros urbanos exigiam a ampliação e o atendimento a todas as camadas, gratuitamente. Ao governo federal cabia ampliar o ensino e, ao mesmo tempo, traçar metas e diretrizes para o país, incumbindo nessa missão os estado e municípios.

Ainda no ano de 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde, um dos primeiros atos do Governo provisório Getúlio Vargas. Nas mãos de Francisco Campos (1930-1932) uma

estrutura organiza ao ensino secundário, comercial e superior começa a se estruturar no país (MORAES, 1992). Em 1938, criou-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). A criação do INEP permitiu, em 1942 a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, um programa de ampliação da educação primária na qual incluía o Ensino Supletivo para adultos e adolescentes (HADDAD; PIERRO, 2000). A partir desse momento, começam a surgir ações concretas referentes à preocupação da escolarização das camadas até então excluídas da escola. As ações se expressam em várias iniciativas de cunho local e estadual, além daquelas de amplitude nacional, como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo em 1958.

No Brasil, no ano de 1940, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para o campo (GADOTTI, 2013). Na década seguinte, entendia-se a educação como de base, com desenvolvimento comunitário. Ao final dos anos 50 duas tendências mostram-se expressivas no que tange à educação de adultos, são elas: a da educação de adultos envolvida como uma educação libertadora a partir dos pressupostos de Paulo Freire; e aquela entendida como educação profissional. Duas concepções que podem partilhar das ideias de Freire sem prejuízo aos princípios que defendiam.

Pondera-se que a educação ofertada nesse momento de longe se pautava na criticidade como ainda hoje vemos nas escolas brasileiras. “Na verdade, se defendia uma educação com forma de integração social, passiva e instrumental, sem visão crítica” (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 13). Os pressupostos dessa educação se assimilavam com aquela da qual Freire se refere como educação bancária: uma educação que não se preocupa com o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos; ao contrário, eles são tratados como depósitos de informação. Longe de tentar dizer que a educação na atualidade tem formado apenas sujeitos críticos, somos cautelosos em sinalizar diferentes percepções e projetos de educação tanto progressista quanto opressor em dias atuais.

Na contramão dessa educação bancária, havia o Movimento de Cultura Popular (MCP) que lutava em prol da alfabetização a partir do pensamento freireano. Pertinente mencionar que, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), após sua criação em 1945, trouxe contribuições ao campo da educação por meio de ações voltadas para a redução do analfabetismo, a educação de adultos e a redução das desigualdades sociais aos países de terceiro mundo. Cabe lembrar que o MCP, é marcado pela efervescência política da democratização após a ditadura de Vargas. Os ares sopravam que a

educação deveria ser impulsionada para que o povo fosse educado e participasse das decisões por meio do voto, concretizando o sentido da democracia. De certa forma, se acreditava que isso poderia permitir que o país também se desenvolvesse.

Houve bastante esperança nos educadores da época, a partir da instauração de democratização do país, que o período foi batizado de “entusiasmo pela educação”. E, de fato, houve muita mobilização e conquista. Por exemplo, foi criado em 1947 o Serviço Nacional da Educação de Adultos, cujo objetivo era orientar e coordenar os trabalhadores do ensino supletivo, conseguindo gerar ações que permitiram a organização da 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), liderada por Lourenço Filho.

O intuito da referida campanha seria de mobilizar para a preparação de uma mão de obra especializada, já que o momento provocado pelo processo de industrialização e urbanização exigia serviços cada vez mais elaborados. Além desse, outros objetivos da campanha voltavam-se para a integração dos Estados do Sul e para a melhoria das estatísticas sobre o analfabetismo. Sobre este momento de mobilização, Scortegagna e Oliveira (2006, p. 1064) descrevem que:

O início da Campanha se deu no Congresso, quando delegados de Estados e Territórios apresentaram teses que geraram sugestões para a elaboração de uma Lei Orgânica de Educação de Adultos. A campanha de Educação de Adultos, pretendia-se numa 1ª etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-a as diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criados vários supletivos, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. A campanha extinguiu-se antes do final da década de 50, sobrevivendo à rede de Ensino Supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios.

Com isso, as ações que se concretizaram na década de 1940 foram oportunas para germinar muitas sementes desse modelo de educação. São ações palpáveis que saíram do campo da reflexão e da discussão sobre o analfabetismo para se consolidarem como referencial de base para a educação de adultos no cenário brasileiro. Uma dessas sementes é a alfabetização idealizada e realizada por Paulo Freire.

Considerando que a história pode ser narrada por diferentes autores, busca-se, em Beisiegel (2010) e Sampaio (2009), compreender aspectos dessa história representativa na década de 1960, uma vez que nesse mesmo período as condições de vida da população não alfabetizada caminham ainda mais para o campo da dominação. Isso corrobora à efervescência no campo da educação de jovens e adultos e na busca de alternativas para minimizar essa dominação. A título de exemplo, merece destaque:

O Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, a partir de maio de 1960, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal, a partir de 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros, os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes e outros movimentos de menor amplitude são testemunhos da notável criatividade desse período. Essas iniciativas voltavam-se, progressivamente, para as potencialidades políticas dos trabalhos de educação com jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados (BEISIEGEL, 2010, p. 18).

A década de 50/60 do século XX representa um segundo momento na cronologia das lutas no campo da educação de jovens e adultos por ser o momento em que os movimentos sociais, impulsionados pela abertura política, começam a promover inúmeras intervenções diante das situações concretas e existências. Como exemplo dessa atuação está o embate político e ideológico em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61. Sobre esse aspecto, Sampaio (2009, p. 20) diz ser o:

[...] campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público.

Diante do elevado índice de analfabetismo que assolava o país, as iniciativas provocaram a construção de propostas de alfabetização influenciadas também na experiência cubana, como a Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba, de 1961. Foi na cidade de Angicos, Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 1962, que Freire construiu e aplicou a sua proposta de alfabetização de adultos, visando uma educação humanizadora. O objetivo da proposta era atuar na formação crítica dos trabalhadores na intenção de levá-los ao conhecimento e a consciência de classe. O resultado foi a alfabetização de 300 trabalhadores rurais em apenas 45 dias. Esse fato impressionou a opinião pública de forma que a aplicação da proposta pôde estender-se a todo o território brasileiro, com o apoio do Governo Federal.

Durante o período do início de 1963 a março de 1964, desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em várias capitais dos estados. No início de 1964 estava prevista a instalação de 20.000 círculos de cultura para dois milhões de analfabetos. No entanto, o Golpe Militar interrompeu os trabalhos e reprimiu toda a mobilização popular já conquistada. Ao seu idealizador, a sentença de prisão e, mais tarde, o exílio. O que levou Freire a receber essas sentenças foram as ideias que disseminou, mas, principalmente, porque empenhou-se em fazer de suas intenções de libertação do homem o sentido essencial de sua prática.

Esse novo formato de educação de adultos considerava a relação entre a problemática educacional (marcada pela taxa de analfabetos) e a problemática social,

enraizado na dominação de uma classe sobre a outra. Era o momento em que os educandos problematizavam a realidade, desnaturalizando a mesma. A problematização era feita nas situações concretas de cada grupo de trabalho. Os círculos de cultura, como eram chamados, constituíam-se como espaço para desenvolver a visão crítica dos educandos, inseridos em um contexto cultural que fazia do homem a sua própria humanidade ou desumanidade. Mesmo diante da repressão dos militares à proposta de Freire, outras experiências de educação de adultos podem ser sinalizadas por parte de ação governamental. Uma delas é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que iniciou-se no ano de 1971 e encerrou-se no ano de 1985. Este Movimento foi considerado como um dos mais importantes dos anos 1970.

Sampaio (2009, p. 21) vem dizer que o MOBRAL serviu para equilibrar as tensões sobre a “negação histórica da educação para as classes populares”, a fim de atender às exigências da UNESCO, constituindo-se como um dos maiores movimentos de alfabetização, aderindo os estados e os municípios. Corroborando com a discussão sobre o MOBRAL, Pierro, Joia e Ribeiro (2001), afirmando que o mesmo instalou comissões municipais em todo o país, responsabilizando os municípios pelas atividades, mas centrando a orientação, a supervisão e a produção de materiais em suas mãos.

Os autores mencionam a baixa articulação com o sistema de ensino básico, característica do MOBRAL naquele momento, pois tinha como finalidade a erradicação do analfabetismo, uma tentativa falha do ponto de vista dos estudiosos. Na visão de Pierro, Joia e Ribeiro, (2001, p. 61):

Ao longo dos anos 70, o Mobral diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência e, mais para o final do período, a responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentava como resultado ou à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover. Um dos desdobramentos mais importantes nessa linha de diversificação foi a criação de um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para a reorganização de iniciativas mais sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos.

Apesar do MOBRAL ter alcançado amplas dimensões espaciais, os resultados deixaram a desejar, uma vez que faltou dar aos educandos a possibilidade de continuidade aos estudos. O mesmo caminhou rumo à descrença nos meios políticos e educacionais. Durante o período em que esteve em vigência, o MOBRAL foi perdendo recursos, sendo absorvido pela Fundação Educar, a qual manteve o formato de parcerias das iniciativas governamentais e civis, mas abandonou o controle pedagógico que o MOBRAL tinha como suporte. Com isso, em 1985, o Movimento foi extinto sendo substituído pela Fundação Educar, a qual cinco anos após a sua implantação deixou de existir, em 1990.

No que tange aos aspectos legais da educação de jovens e adultos, apesar do Estado angariar esforços desde a década de 1940, como visto anteriormente, a primeira legislação que de fato contempla a EJA é a Lei de Reforma nº 5.692/71, a qual fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Essa Lei, segundo Pierro, Joia e Ribeiro (2001), foi produzida pelos governos militares, mas fortemente influenciada pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) que lutava em prol da alfabetização a partir do pensamento freireano. Nela, há um direcionamento, no Capítulo IV, para o ensino supletivo, onde há recomendações de que os Estados atendam a jovens e adultos:

Capítulo IV:

Do ensino supletivo

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade: a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25 - O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º- Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26 - Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

Os artigos da referida lei mencionam os objetivos, finalidades, abrangências, duração e organização curricular da Educação de Jovens e Adultos. O Estado reconhece que a lei chega para suprir a escolarização às pessoas sem o devido acesso na idade própria. Para Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o alcance dessa lei aos adultos representa avanço em relação as leis anteriores, pois foi a primeira vez que esse segmento ganha um capítulo inteiro na legislação educacional brasileira.

Um dos pontos significativos é quando ela confirma ser o ensino supletivo aquele que atenderá as necessidades da leitura, da escrita, da soma e da educação profissional. Indica, ainda, formas alternativas para os cursos mediante o uso de tecnologias como o rádio, a

televisão, correspondências, entre outros. Sobre isso, Haddad e Ximenes (2010) se posicionam relatando, pois embora tenha sido fruto de um governo conservador, foi uma das leis mais completas a incorporar a educação de jovens e adultos como um direito de cidadania. Isso leva a pensar que embora a educação estivesse nas mãos de governos não democráticos, houve experiências de participação mais ampla nas decisões sobre a educação no país, sem deixar de mencionar tensões existentes, forjadas por lutas de sujeitos minoritários reivindicando direitos sociais.

Posterior à década de 1970, especificamente em 1988, na Constituição Federal, a educação de adultos se constitui como direito de garantia aos sujeitos que não tiveram oportunidade de estudar em idade própria. O artigo que dá destaque à EJA é o 208, inciso I, o qual reafirma o compromisso em “garantir o acesso e a permanência ao ensino fundamental, inclusive aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade própria” (BRASIL, 1988, p. 44). Ainda na Constituição de 1988, o inciso VI vem garantir a oferta de ensino noturno regular, apropriado às condições do educando, nesta carta magna, se coloca no mesmo patamar a EJA e a educação infantil.

Haddad e Ximenes (2010, p. 131) reforçam que o Estado amplia seus deveres para com os sujeitos que estiveram de fora da escola, reconhecendo que “a sociedade foi incapaz de garantir escola para todos na idade adequada”. Acrescentam, ainda, que uma das maneiras de minimizar as desigualdades foi destinar “50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para fazer frente ao analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, estabelecendo, para isso, um prazo de dez anos” (HADDAD; XIMENES, 2010, p. 131). Embora as metas não tenham sido alcançadas, apesar do grande esforço, os autores reconhecem no documento uma intencionalidade política. Trata-se de um documento que sinaliza ser o caminho para superar as injustiças sociais.

Outro documento legal diz respeito à Lei nº 9.394/96 (LDB), a qual deixou a desejar no que tange às discussões traçadas na proposta do Congresso Nacional de Educação (CONED) e, não incorporadas no texto final. Com a LDB, a Educação de Jovens e Adultos integra o Ensino Fundamental, enquanto uma modalidade da educação básica. Nos artigos 37 e 38, veem-se algumas recomendações:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

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

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

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

Expressa a Lei a gratuidade da Educação de Jovens e Adultos em caráter de igualdade, sem prejuízo aos alunos, de forma que eles tenham a possibilidade de manter-se na escola. Haddad e Ximenes (2010, p. 137) elaboram algumas críticas, no sentido de dizer que é possível identificar avanços. No entanto, a LDB atual trata a EJA de “forma parcial e sob a ótica da reforma do Estado, priorizando a educação fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino, como é a Educação de Jovens e Adultos”. E, assim, continua-se buscando uma educação renovada, ao mesmo tempo em que se assume nos discursos e nas atitudes, posições atrasadas.

Apesar das críticas em relação à Educação de Jovens e Adultos na LDB, visualiza-se uma tentativa positiva de mudança de perspectiva dos sujeitos e dessa educação, certamente contribuíram para a elaboração de leis posteriores, como foi o Parecer nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEs) para a Educação de Jovens e Adultos e a Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação. Nas DCNEs, a EJA representa:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

A perspectiva em dizer que a EJA é uma dívida do Estado com os sujeitos que não tiveram condições de ingressar na escola em idade própria representa o indício de muitas questões até então não sanadas. Como destaca Cury (2010), ainda hoje somos detentores do processo de desigualdade, seja no campo econômico, social e educacional. Busca-se um sistema único de educação como forma de equilibrar as disparidades entre os sujeitos com histórias de exclusão e negação.

É preciso superar as desigualdades expressas pelo modo de produção capitalista, pois é ele o maior desafio para o ajustamento das igualdades. Esse autor esclarece que, embora seja

um sistema único, é uma das alternativas para minimizar as diferenças abissais entre a educação dos ricos e dos pobres, em um país desigual como o nosso. Isso é um dos grandes desafios extraescolares; um desafio posto para além da escola, mas, sobretudo, na sociedade.

Podem aqui ser expostos os motivos que levam os sistemas educativos a alimentarem a exclusão dos jovens e adultos. Um deles é a delimitação do tempo de escolarização que se inicia aos seis anos e se estende até os quatorze. O fator idade se sobrepõe às diferentes trajetórias de vida dos sujeitos que, por alguma razão, não conseguiram entrar na escola na infância.

Com isso, a infância adquire centralidade enquanto a educação de adultos é secundarizada, constituindo-se modalidade de educação básica. Essas múltiplas percepções, segundo Oliveira (2009, p. 5) “estão no cerne do debate sobre a exclusão social e sobre a questão da democratização do ensino, ou seja, do acesso de todos à educação, bem como da permanência”. As pessoas impedidas de entrar na escola pelas condições de sua existência ou, ainda, pela falta de oferta são, hoje, homens e mulheres que tiveram que superar as desigualdades também de acesso ao mundo letrado. Nesse sentido, ainda hoje, diante de tantas garantias formais de direito, tem-se uma considerável população de analfabetos. Passou-se dos 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD).

Há uma luta em curso expressa em documentos como o Plano Nacional de Educação 2001-2011 e no mais recente, 2014-2024. No PNE 2001-2011 se vislumbrou a ampliação do atendimento aos jovens e adultos, além da redução de taxas de analfabetismo. Entretanto sabemos dos desafios impostos para o atendimento dessa meta, visto que o cumprimento delas depende de outras, como por exemplo, de investimentos financeiros.

Embora a aprovação do PNE 2001-2011 tenha despertado a esperança e otimismo dos defensores da educação, sobretudo por ver expresso nele a possibilidade de redução dos índices de analfabetismo, a aprovação do plano ficou estagnada, uma vez que o ex-presidente, Fernando Henrique Cardoso vetou a ampliação de recursos para a implantação do mesmo. Uma das principais metas a possibilitar investimento nessa modalidade era o dispositivo que elevaria gradativamente os gastos em educação, até atingir os 7% do Produto Interno Bruto (PIB). No entanto, os investimentos ficaram restritos a apenas 4%. Pode-se acrescentar, ainda, o valor Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), que é de 2.061,69, um dos menores se comparado aos alunos de outras modalidades de ensino (IBGE, 2015). O PNE em vigência estabelece algumas metas de alcance para efetivar a garantia do direito à educação, entre elas estão a Meta 3, 8, 9 e 10, conforme o PNE 2014-2024:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL 2014, p. 23).

É importante ressaltar que tais metas sinalizam para esse direito, orientando, articulando e indicando os caminhos a serem perseguidos. Nas quatro metas destinadas ao público da EJA é possível ver a força dos movimentos sociais pela garantia de acesso à educação, são eles que tem resistido aos mandos de um sistema que invisibilizada os grupos populares. É importante destacar que embora tenhamos quatro metas para a EJA, a Meta 9 é a mais ousada, pois apresenta doze estratégias. Nela, a intenção de fato é ampliação do acesso à educação aos sujeitos da EJA.

- 9.1 Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- 9.2. Realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- 9.3. Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- 9.4. Criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- 9.5. Realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.6. Realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de quinze anos de idade;
- 9.7. Executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
- 9.8. Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
- 9.9. Apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses(as) alunos(as);
- 9.10. Estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11. Implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os(as) alunos(as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12. Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014) é possível visualizar uma ruptura com as orientações tradicionais. A EJA não se restringe apenas a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita, mas se constitui como uma “educação ao longo da vida”, em que a formação se inscreve em um tempo mínimo a oito séries iniciais do Ensino Fundamental.

Machado (2017) reflete que entre o PNE de 2001 e o de 2014 poucos avanços foram alcançados, no entanto este último é o que mais fortalece a luta pelo direito a educação colocando a EJA no patamar de políticas públicas. Sabemos que a efetivação das metas proposta no PNE depende da vontade sobretudo dos entes federados, união, estado e município.

Mas e a Educação de Jovens e Adultos, o que ela representa no cenário atual? Uma pergunta desafiadora para a compreensão de como a EJA se construiu, como está hoje e para o quê ela tem servido. Talvez essas perguntas transitem entre diferentes pontos de vista, mas o importante é problematizar o papel que ela representou e que representa hoje na alfabetização de jovens e adultos.

2.2 PERCEPÇÕES IDEOLÓGICAS E POLÍTICAS EM PROPOSTAS DE EJA NO BRASIL

As questões lançadas nos conduzem para as discussões traçadas nas últimas décadas em eventos de renome conceituados, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien em 1990. Nesse evento, o Brasil, assim como outros países, assumiu o compromisso de reduzir as suas taxas de analfabetismo. Para isso, o então Presidente Fernando Collor, na época, lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cujo intuito era a redução em 70% do número de analfabetos no país, em um período de cinco anos. O lançamento do programa, em 1990, possibilitou a criação, por parte do governo, de uma comissão da qual faziam parte organizações e pessoas que eram consideradas de notório conhecimento acerca de programas de alfabetização.

Entretanto, em poucos meses o programa enfrentava sérios problemas, uma vez que houve a desvinculação de alguns membros da comissão. O rompimento desses membros foi decorrente da falta de compromissos do governo que “assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam” (HADDAD, 1994, p. 97). Um programa exitoso, mobilizador e parceiro dos entes federados e da sociedade que sucumbiu aos favores políticos, como tanto temos visto. Os favorecidos deixaram de ser a população analfabeta e passaram a ser os aliados do governo.

Com o impeachment, Collor sai do governo, possibilitando que seu vice, Itamar Franco, ocupe a cadeira presidencial. Nas mãos do novo presidente estava o desafio de reconstruir a imagem do governo junto à opinião pública nacional e internacional. No que compete à EJA, Itamar Franco vai em busca de fortalecer as discussões, se propondo a implantar um programa sistemático não apenas de alfabetização, mas também a garantia do ensino fundamental aos jovens e adultos. Com essa intenção, cria uma nova comissão responsável pelo debate em torno dessa temática para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003). As discussões desse grupo resultam no documento Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, além de fertilizarem o campo para as leis, como a LDB de 1996.

Embora haja sinais visíveis desse comprometimento com a educação de jovens e adultos em certos períodos, é preciso inferir que ela também é marcada por descontinuidade. E foi justamente isso que ocorreu com a chegada de Fernando Henrique Cardoso ao governo. Machado (2008, p. 5) faz referência a este momento quando diz:

O sucessor no Governo do Presidente Itamar Franco, o atual Presidente, Fernando Henrique Cardoso e sua equipe à frente do Ministério da Educação, mantém o caráter descontínuo na política educacional brasileira. Toda a mobilização realizada no Brasil para elaboração da LDB e, os encontros estaduais, regionais e nacional, realizados no ano de 1996, num processo de levantamento da realidade do atendimento em EJA e às propostas de avanço para o mesmo, foram desconsideradas com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei Nº 9394/96) e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de set/ 1996.

A autora diz que a lei mais importante que poderia fortalecer a Educação de Jovens e Adultos, a LDB de 96, ficou restringida a cursos e exames supletivos, reduzindo a idade para o seu ingresso e, ainda, motivando os jovens ao abandono às classes regulares de ensino. É perceptível no trecho acima que Machado (2008) retoma o processo de participação da sociedades, estando de fora das decisões que lhe cabiam. Decisões tomadas “de cima para baixo” reforçam que a democracia e a cidadania ainda estavam presas ao papel. Na intenção

de conter os desmandos de decisões centralizadoras, e em resposta à pressão das organizações nos eventos que vinham ocorrendo, o governo indicou ações de combate ao analfabetismo. Um indicativo dessa abertura pode ser percebido na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em 1997, que contou com o apoio dos fóruns social e nacional de educação. Nesse evento, se anunciou a necessidade da EJA a todos. Foram, portanto, eventos que reacenderam o debate sobre este campo e, como resposta, o governo implantou o Programa Alfabetização Solidária, direcionado pela então primeira dama Ruth Cardoso.

A partir disto constata-se em primeira instância, o resultado das ações das lutas sociais, para efetivação dessa leis. Observou-se poucos casos onde houve o bom senso do governo, com questões a fim de garantir esse direito, as quais tem sido protagonizadas por velhos e novos sujeitos. Um governo unilateral não pode fazer política para o povo. É preciso resguardar a participação da população frente aos seus direitos.

Dito isso, vamos aprofundar as discussões no Programa Alfabetização Solidária, criado em 1997, a partir do que se propõe levar alfabetização aos municípios que apresentavam os maiores índices de analfabetos, localizados nas Regiões Norte e Nordeste, equiparando a média nacional. O Programa pautava-se em cinco eixos: a mobilização nacional, um projeto piloto como referência, a busca e o incentivo a parcerias, avaliação permanente e mobilização da juventude. Em suma, um programa de grande proporção que contou com o apoio de muitas instituições, organizações e voluntários. Traversini (2003, p. 25-26) define o que competia a cada envolvido, lembrando que cada um assumia funções diferenciadas:

O MEC responsabiliza-se pelo fornecimento de material didático, de apoio e constituição de bibliotecas, pela garantia da estrutura de apoio técnico e gerencial para implementação de ações do projeto, e também pela “garantia do pagamento de uma bolsa -ajuda de custo- ao professor coordenador da Instituição de Ensino Superior (IES)”. As prefeituras tornam-se parceiras quando o município é selecionado. Elas assumem o compromisso de mobilizar e indicar jovens que estão cursando o Magistério, o ensino médio ou a 8º série do ensino fundamental. Esses são selecionados pelas universidades parceiras para tornarem-se os futuros alfabetizadores. Às universidades, por sua vez, cabe indicar um/a professor/a para coordenar um ou mais municípios a serem alfabetizados. A responsabilidade de cada uma das aproximadamente 200 universidades, faculdades e Institutos de Ensino Superior inicia-se com a seleção dos alfabetizadores para atuar diretamente no seu município de origem.

Com as primeiras ações focando na seleção e capacitação de alfabetizadores, estabelecendo o período de um mês. A segunda ação consistia em alfabetizar a população jovem e adulta em cinco meses. À Universidade caberia selecionar, capacitar e avaliar o

trabalho dos alfabetizadores a partir de encontros mensais nos municípios em que atuavam. O pagamento das bolsas dos professores, coordenadores e a alimentação dos alunos competiam às empresas parceiras. A responsabilidade do MEC se voltava ao fornecimento e reprodução do material didático e de apoio, e à seleção do coordenador do município. Este último viabiliza o espaço físico e mobiliza os alunos (MACHADO, 1998).

Assim, tem-se um programa grandioso de alfabetização. O próprio nome reflete o caráter mobilizador, a fim de atender aos objetivos propostos. O mesmo também é solidário, no sentido de olhar os sujeitos que não tiveram acesso à escola e, sobretudo, angariar forças para enfrentar um problema tão grande e crônico como o analfabetismo. Sampaio (2009) relembra que esse programa, criado em 1997, convidava toda a sociedade a engajar-se na concretização de ações da EJA.

Tratava-se de uma parceria entre Governo Federal, representado pelo Ministério da educação, sociedade civil, empresas e prefeituras, além do apoio das universidades. Era um aperto de mãos em prol desse tipo de educação. Apesar de ter sido um engajamento coletivo, com introjeção de verbas federais pelas iniciativas privadas, seu contexto é marcado por tensões, uma vez que as ações pouco se centraram na formação de professores, os quais eram cobrados a formar-se em um mês.

Sem formação que pudesse atender às demandas dos sujeitos não alfabetizados, o resultado tombava para o fracasso. Pouco adiantava possuir uma política tão grande, com apoio coletivo, se o processo formativo dos professores incumbidos de alfabetizar era minimizado.

Machado (1998), sinaliza duas concepções de atuação em Educação de Jovens e Adultos desde o lançamento do programa pelo Governo Federal: uma delas resulta do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, em 2006, onde há uma preocupação com as políticas para além da erradicação do analfabetismo, pensando-se na continuidade de políticas vinculadas a uma rede pública de ensino que garanta o caráter formativo dos professores, e no resgate da dívida histórica com estes sujeitos; a outra concepção diz respeito à aceleração do Programa Alfabetização Solidária, sem o devido acompanhamento pelas instituições responsáveis, em que pese que os alfabetizadores não tivessem o conhecimento aprofundado da realidade onde atuavam.

Com isso, o caráter formativo é questionado, pois ele é insuficiente para garantir melhor apropriação aos professores dos conhecimentos para com os alunos da EJA. A formação tem adquirido centralidade na realização do trabalho docente em diferentes níveis e modalidades de ensino. As novas exigências, diante da pluralidade de sujeitos, de formas de

trabalho e de modos de viver faz com que os professores busquem formarem-se. Na Educação de Jovens e Adultos, esse processo se constrói pouco a pouco.

Isso permite, de certo modo, problematizar as práticas educativas que têm sido direcionadas a crianças, jovens e adultos. Parte-se da constatação de que a formação deve ter caráter contínuo, no sentido de dizer que é preciso buscar outras metodologias que de fato legitimem os educandos como os sujeitos do processo educativo. Do contrário, eles estarão ocupando lugares secundários, sem direito à valorização de sua cultura. Gomes (2007) aponta que há um crescimento de profissionais sensíveis à diversidade, dentro do campo da formação, reflexo da inserção desses sujeitos nos movimentos sociais, culturais e identitários. Com isso:

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional, em um sistema inclusivo, democrático, e aberto a diversidade (GOMES, 2007, p. 27).

É importante lembrar, o movimento de resistência tem provocado mudanças, embora paulatinamente, no campo da educação dos excluídos. Temos acompanhado essa trajetória de luta e enfrentamento, para minimizar os processos de exclusão social dentro de um contexto de educação seletiva e elitizada. Quando se acompanha a história da EJA no Brasil, percebem-se diversas ideologias sendo incorporadas aos documentos oficiais. Parece que se está diante de um “cabo de guerra” entre o governo puxando para um lado e, a sociedade e os movimentos sociais para o outro.

O exemplo citado serve para dizer que as políticas, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, têm servido muito mais aos interesses do governo do que ao povo. Isso reflete nos programas vistos até agora, sem desmerecimento dos ganhos conquistados. Após o Programa Alfabetização Solidária, o governo centrou esforços no Programa Brasil Alfabetizado, cujo lançamento ocorreu em 2003.

Esse programa, segundo Sampaio (2009), contou com a participação das Organizações não Governamentais (ONGs) e prefeituras, tendo estas a liberdade de contratar professores sem formação específica para atuar nas turmas. O que inquieta é que os professores contratados recebiam apenas uma formação de curto prazo, já estando preparados para alfabetizar os jovens. Sobre isso, Sampaio (2009, p. 23) se posiciona do seguinte modo:

O aporte de verbas federais para diferentes e pontuais projetos que se propõem a alfabetizar em poucos meses, revela que a antiga visão de campanha ainda fundamenta a ação governamental e vai na contramão das resoluções e tratados assinados nos grandes encontros internacionais e do conceito de alfabetização, defendido pela UNESCO, que pressupõe a continuidade de estudos para dar uma

base sólida e funcional para a aprendizagem da leitura e da escrita. Apenas em janeiro de 2007, após três anos de constantes críticas dos profissionais da área, foi realizada uma avaliação e um redirecionamento do Programa Brasil Alfabetizado levando o investimento público federal para os sistemas públicos estaduais e municipais e diminuindo consideravelmente o financiamento de Organizações Não Governamentais.

A fala da autora revela que, apesar dos discursos e da garantia do atendimento da Educação de Jovens e Adultos, as propostas que têm se consolidado não levam em consideração uma boa formação dos responsáveis em fazer o processo de alfabetização. Em muito pesa que as ações caminhem no sentido marginal aos sistemas educativos.

Diante das críticas que recaíram sobre o programa, em 2007 foi realizada uma avaliação para o redirecionamento do mesmo. Passado esse momento, os estados e municípios assumiram a responsabilidade de conduzi-lo. Com essas mudanças há uma redução de recursos, uma vez que as ONGs perderam o posto de financiadoras. Um dos pontos a que a autora se reporta diz respeito à EJA enquanto educação para aqueles que não tiveram acesso em idade própria a uma educação ao longo da vida e, ainda, enquanto educação que tenha a função qualificadora.

No que se refere ao contexto amazônico, a EJA é uma modalidade de educação marcada pela pluralidade de sujeitos e práticas educativas. As determinações para o ingresso dos jovens e adultos nessa modalidade de educação são diversas: a começar pelo excluído sistema seriado, que define objetivos e tempos para a aprendizagem; a questão econômica é outro fator marcante, pois muitos jovens e adultos trabalhadores não conseguem encontrar na dinâmica do dia a dia um tempo acessível que possibilite estudar e trabalhar; há, ainda, questões culturais, expressas sobretudo nos grupos étnicos, negros e indígenas, os quais, por serem estigmatizados como inferiores são colocados à margem do sistema.

Oliveira (2004), acrescenta as especificidades etárias, socioculturais e ético-políticas como parte dessas determinações. Em se tratando da questão etária, ela menciona os sujeitos que não tiveram acesso à escola no tempo da “escolarização infantil”: são os evadidos, expulsos, desistentes. O segundo grupo indicado pela autora compreende aqueles que pertencem a grupos sociais de poder aquisitivo menor. Por fim, a última classe compreende as pessoas rotuladas a partir do binômio alfabetizadas/não alfabetizadas, escolarizados/não escolarizados.

Neves, Costa e Costa (2018) sinalizam outros desafios, sobretudo no que tange a formação docente na Amazônia. As autoras citam as contradições presente no âmbito dessa modalidade de educação, de um lado a precarização do trabalho dos professores, dos espaços pedagógicos, da falta de apoio, das condições de trabalho e valorização, do outro lado, a

necessidade de atender um direito, de construir uma identidade a um campo tão secundarizado. A partir de um estudo reflexivo sobre o trabalho docente na EJA, essas autoras evidenciam as lacunas decorrente do processo de formação inicial e continuada dos professores. Com isso, é preciso repensar os modos como as práticas pedagógicas chegam até os alunos, pois estão em outro estágio da vida, são possuidores de outras experiências, condições sociais, culturais e históricas. É necessário considerar a especificidade dos alunos para buscar superar as práticas trabalhadas com os alunos do ensino Fundamental e Médio. Os dizeres das autoras revelam como esses desafios são corporificados:

[...] a complexidade se intensifica dada as territorialidades que constitui essa região como uma das maiores diversidades étnicas e culturais do mundo, que se confrontam com modelos generalistas de formação de professores, expressas por um conjunto amplo de legislações educacionais que quando se associam aos exames nacionais de larga escala, pouco interagem com as possibilidades docentes diante desta diversidade, e em muitos casos, limitam e até mesmo, se justapõem no atendimento educacionais dos sujeitos jovens e adultos desta região em suas peculiaridades geracionais, de gênero, de raça e etnia, socioculturais e nos processos e práticas educativas que com eles se efetivam (NEVES; COSTA; COSTA, 2018, p. 304).

Para além desses binômios, a EJA na Amazônia constitui respostas às diferentes formas de exclusão, de silenciamento, de negação de direitos. Significa a possibilidade de observar os jovens e adultos ajudando a construir um projeto de vida e de sonho. Sonho que se efetiva a partir dos grandes e dos micros movimentos pelo direito à educação, conforme se visualiza no Quadro 1, o qual evidencia os eventos sobre essa modalidade de educação na Amazônia entre os anos de 2011 a 2018. O recorte temporal citado, reflete que anterior a 2011 os eventos voltado a EJA eram poucos expressivos na região, fato que nos limitou a fazer um recorte mais abrangente.

QUADRO 1 - EVENTOS SOBRE EJA NA AMAZÔNIA, 2011 - 2018

| Evento | Tema | Ano /local |
|--|---|-------------------|
| II Encontro de Educação Inclusiva e Diversidade na Amazônia Paraense | Educação de Jovens e Adultos na Educação Inclusiva | 2011/Belém |
| I Seminário de Educação de Jovens e Adultos na Amazônia (SEJARTE-Amazônia), | O Ensino das Artes e a Educação Profissional: inquietações e mudanças | 2014/ Belém |
| XI Jornada Paulo Freire e VI Encontro de Educação Inclusiva e Diversidade na Amazônia Paraense | Educação Popular e Inclusão Socioeducacional | 2014/ Belém |

| | | |
|---|--|-------------------|
| III encontro dos Educadores da EJA | Os dilemas e desafios da EJA: a base curricular nacional para a EJA, Juventude na EJA e Política de formação de professores. | 2016/ Bragança |
| II Jornada científica da EJA NA Amazônia Meridional | O poder do conhecimento. | 2017/ Mato Grosso |
| Simpósio integrado de EJA do IFAM | | 2018 / Manaus-AM |

Fonte: construído pelo autor a partir de informações recolhidas junto a página do FORUMEJA, EDUCAMPO PARENSE, NEP/UEPA, 2018.

Embora os eventos levantados represente um número pouco expressivo, a importância deles para a região amazônica é indiscutível, pois permitam debates e reflexões sobre a realidade da EJA. É possível perceber que o estado do Pará com os Programas de Pós Graduação da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará, com os Núcleos de pesquisa (GPERUAZ, NEP) fomentam estudos mais aprofundados sobre o tema. Para além do debate que as instituições de ensino e pesquisa tem feito, há possibilidade de reflexões acerca das práticas, dos projetos de educação, da formação dos professores, da trajetória de vida e de escolarização desses sujeitos e, das perspectivas de vida.

Surge a reflexão de que é preciso formar para o mundo do trabalho, mas, sobretudo, é preciso uma formação política que ensine os sujeitos a serem protagonistas do seu processo de aprendizagem, participando, problematizando e propondo alternativas para mudanças das condições de vida e existência. Pierro, Joia e Ribeiro (2001) vêm dizer que o caráter político dessa formação se ampara na Pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Uma Pedagogia que ensina os sujeitos a problematizarem a situação existencial na qual estão imersos, sobretudo, que possibilita a formação de uma consciência preocupada com as questões sociais, econômicas, políticas e outras. Desde o seu surgimento foi pensada, a fim de tirar os não alfabetizados da condição de sujeitos passivos, aceitadores da condição em que vivem, sem direito, sem voz e principalmente sem participação.

2.3 PAULO FREIRE COMO BASE TEÓRICA E PRÁTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NO BRASIL: A QUESTÃO DO DIÁLOGO EM EDUCAÇÃO

As concepções teóricas que embasam a pedagogia de alfabetização crítica de Paulo Freire são resultados de uma construção marcada pelo contexto histórico, fruto das diferentes experiências pela qual ele passou. Foram essas experiências que o ajudaram a construir conceitos essencialmente importantes para a elaboração e consolidação da proposta de

alfabetização na década de 1960, dentre os quais está a categoria diálogo. Para adentrar nos pressupostos freireanos, evidenciando o processo de sistematização e consolidação dessa categoria, é preciso, antes, elucidar o contexto que Freire acreditava ser um obstáculo para a formação de uma consciência crítica.

Em uma de suas obras, “Educação como Prática de Liberdade”, ele cita que a educação vigente na época servia apenas como depósito de informação aos sujeitos, não os encorajando a debater as problemáticas do momento. Ela não tinha embasamento teórico porque lhe faltava o gosto da comprovação, da invenção e da pesquisa (FREIRE, 1983). Diante da transição de uma sociedade em que homens e mulheres encontravam-se desprovidos de direito de vez e voz, Paulo Freire esperava ser ele o educador que traria contribuição à sociedade. Almejava uma educação diferente daquela que até então existia. Uma educação que se revelasse como instrumento de libertação, entendendo que seria necessária uma educação para a decisão, que colocasse o educando em diálogo permanente com o outro, pois a democracia implicava mudança. “Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (FREIRE, 1983, p. 89).

Ele se debruça sobre a alfabetização por ser ela o campo inicial e, ao mesmo tempo, o tema de maior relevância social e política no Brasil. O aprendizado deveria encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. Nesse contexto, o educador Paulo Freire, preocupado com a situação do analfabetismo e, mais ainda, com a opressão das massas mais oprimidas, atendeu ao chamado daquele que sofre atuando a serviço da sua libertação, acreditando na sua capacidade de criação e de crítica.

Buscando contribuir com a perspectiva libertadora presente no pensamento de Freire, McLaren no livro “Utopias Provisórias, as pedagogias críticas num cenário pós-colonial” situam a pedagogia de Freire como uma pedagogia de resistência, uma vez que ela:

[...] seria o principal veículo para o desenvolvimento da “consciência crítica” entre pobres, conduzindo a um processo de busca e de esforço criativo que combina significados pessoais profundos e um propósito comum. A alfabetização, para Freire torna-se esse processo comum de participação, aberto a todos os indivíduos (MCLAREN, 1999, p. 23).

Freire (2015), vê a alfabetização a partir da dimensão da conscientização do homem que pensa, que vive, e que é capaz de fazer história porque faz cultura imerso em sua vida, interpretando e intervindo na realidade que está colocada. Com isso, ele se torna um homem sujeito, um homem histórico. Nas proposições de McLaren (1999), a Pedagogia de alfabetização que Freire defende é um modo de pensar, de negociar e de transformar a relação entre ensino em sala de aula, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais da

escola e as relações sociais materiais da comunidade mais ampla, da sociedade e dos estados-nação.

Com isso, o termo diálogo toma proporções maiores em seus pressupostos, pois é por seu intermédio que os sujeitos podem manifestar desejos, sentimentos e opiniões. O diálogo possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora a partir de suas bases epistemológicas. Nessas bases, a educação dialógica assume a importância do outro no processo de construção de uma práxis libertadora. O outro é conhecimento, ao mesmo tempo é vítima do sistema mundo. Freire (2015 p. 120) indica o caminho a percorrer para chegar a essas falas significativas:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

As contradições presentes na situação existencial do povo surgiriam mediante a pesquisa sociocultural, onde seriam reveladas as situações significativas e conflituosas, uma vez que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2015, p. 121). O conteúdo da educação seria aquele que surge das vozes do povo, diante da realidade em que vivem. Um conteúdo vivo, dinâmico e em construção.

Nessa perspectiva, ele confronta com os modelos antidialógicos que chegam sem nenhum questionamento. Freire, educador que defende o caráter dialógico da educação, vem dizer que é pelo diálogo que se chega ao “universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”, ponto de partida de um currículo crítico, onde a pesquisa sociocultural supramencionada é realizada no sentido de conhecer o “outro”, uma vez que Dussel (2002) confirma que o “outro” é construtor e possuidor do conhecimento. Esse conhecimento não pode ficar restrito ao seu possuidor, mas deve ser socializado e reelaborado com os outros, como sugere a fala da professora ao processo que esse projeto proporcionou à escola, no âmbito da educação tracuateuense:

E de repente a escola em Tracuateua ela deixou de ser uma escola só de parentes, então ela ultrapassou um pouco esse exercício [...] E a gente conseguiu então finalmente ter essa a proximidade de perceber que os saberes locais também eles podem ser articulados com a própria escola, e a própria escola sai dos seus muros para fazer esse movimento de busca desse conhecimento (Entrevista realizada com a Dr. Joana D’arc, professora da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, 2018).

A partir da dialogicidade se chegou aos temas geradores, em uma escola que buscou se abrir para novos sujeitos em diálogo com a sua realidade. Freire se reporta aos temas

geradores como sendo aquele que inaugura a educação como prática de liberdade: “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 2015, p. 121). Todas estas etapas vão levar à construção de uma rede temática que se origina a partir da problematização.

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2015, p. 121).

Os temas geradores se fazem mediante o diálogo entre educadores e educandos. São eles os responsáveis em problematizar as suas realidades, revelando os seus desejos e buscando atuar sobre a opressão do sistema mundo. Uma metodologia dinâmica, dialógica e participativa para a escolha dos conteúdos educacionais.

Experiência implementada na década de 60 mas muito utilizada nos dias atuais no processo de educação de Jovens e Adultos. Visivelmente é comprovado que a proposta de Freire não apenas referenciou a educação de sujeitos trabalhadores, mais tem muito a contribuir com a educação brasileira hoje.

E assim, refletimos que a construção da educação de Jovens e Adultos no Brasil tem passado por momentos de avanços e retrocessos, sobretudo quando se percebe posições ideológicas retrogradadas impressa nas concepções e nas formas de atendimento desses sujeitos. Para além dos conceitos difusos, as dicotomias chegam até as políticas, ofuscando-as de políticas de direito para compensatórias, principalmente na Região Amazônica em que jovens e adolescentes ribeirinhos, quilombolas, praianos, indígenas tendem a lidar com as desigualdades regionais e geográficas, marcada pela falta de acesso as escolas distantes do lugar onde vivem.

Nessa dinâmica de garantia de direito a um processo educativo não urbanocêntricos, o Município de Tracuateua, Estado do Pará, vivenciou a implementação de um projeto de EJA, amparado nas ideias de Freire. Tal projeto sinaliza a educação de Jovens e Adultos sustentada na dialogicidade, na leitura crítica da realidade e na educação protagonizada por seus sujeitos. Nesta perspectiva, o projeto prima por uma educação emancipadora como ponto central em seu processo educacional (Plano de ação da SEMED, 2017-2020). Esse projeto vem sendo desenvolvido em várias escolas da rede pública, dentre as quais uma localizada na Reserva Extrativista (RESEX) Marinha Tracuateua-PA.

3 A ESCOLA BENJAMIN RAMOS NA RESERVA EXTRATIVISTA MARINHA TRACUATEUA ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA

A seção 3 é constituída por quatro subitens. O primeiro, fala da “RESEX Marinha Tracuateua e sua relação com os aspectos geográfico e históricos do município” se ampara na história para dizer como surgiu esse pequeno município, perpassando por períodos desde o seu surgimento com a construção da estrada de ferro Belém – Bragança, em 1908, até os dias atuais. No mesmo, sinalizam-se os aspectos geográficos de maior relevância, indicando a sua posição geográfica dentro de mapas cartográficos. Neles, são evidenciados os contornos da RESEX e sua caracterização socioambiental. O segundo subitem, “A Escola Benjamin Ramos em área de Resex Marinha: uma caracterização possível” mostra como é essa escola, adentrando por dimensões estruturais e pedagógicas. O terceiro subitem “O currículo por tema gerador na escola da RESEX Marinha: olhar o passado para entender o presente” adentra nas nuances de como o projeto chegou à educação do município, revelando os dilemas e desafios desde a primeira experiência em 2009. Por fim, o último subitem, “EJA na Escola Benjamin Ramos: uma perspectiva institucional” aponta para como se dá o trabalho pedagógico, sinalizando os temas trabalhados e a participação dos sujeitos educacionais.

3.1 A RESEX MARINHA TRACUATEUA E SUA RELAÇÃO COM OS ASPECTOS GEOGRÁFICOS E HISTÓRICOS DO MUNICÍPIO

Tracuateua, município do Nordeste Paraense, desenvolveu-se a partir da abertura da ferrovia com a colaboração da mão de obra dos trabalhadores nordestinos, por volta do ano de 1908. As narrativas locais e os registros documentais em uma revista de circulação regional, “Conhecendo Tracuateua” de 2007 indica que, na Vila, havia um rio de grande importância nesse período, que servia de lugar de parada para os trabalhadores nos intervalos para o descanso e a alimentação. Foi às suas margens que, certo dia, os trabalhadores nordestinos que vieram para a construção da estrada de ferro pararam para descansar, sendo surpreendidos por uma infinidade de formigas grandes e pretas conhecidas como tracuás. As tracuás haviam sido atraídas pelas sobras dos alimentos que caíram no chão durante as refeições dos nordestinos (AVIZ, 2010).

Com isso, o nome Tracuateua origina-se do prefixo “Tracuá”, que neste caso relaciona-se às formigas que foram encontradas naquele momento de descanso/alimentação, acrescido do sufixo “teua”. Este termo é bastante conhecido na Região Bragantina, o qual significa “lugar”, o que presume a conceituação de “lugar de formigas” ou “terra de

formigas”. Diante desse achado, o rio onde as formigas foram encontradas recebeu a denominação de Rio Tracuateua, o que mais tarde deu nome ao povoado (CONHECENDO TRACUATEUA, 2007). Ele entrecorta a cidade sendo o lugar de realizações de atividades domésticas como, lavagem de roupa, animais, banho e lazer.

Ainda sobre a constituição histórica do município, relatos historiográficos apontam que a construção da referida estrada de ferro foi de grande importância para o desenvolvimento de Bragança e para o povoado de Tracuateua que até a década de 1990 pertencia à Bragança. A esse respeito Cruz (1955, p. 96) complementa:

[...] Cada vez que os trilhos chegavam próximos a Bragança organizavam-se novos núcleos, acentuando o espírito colonizador [...]; novos imigrantes chegavam para povoar e cultivar as áreas marginais na estrada, estabelecendo pontos de partidas e perspectivas para a exploração da terra e progresso agrícola.

De 1908 aos dias atuais, o Município de Tracuateua passou por quatro períodos históricos e distintos, evidenciados tanto por Cruz (1963) quanto Pinheiro (2006) e Reis (2016), como período Pré-Ferrovário; Ferrovário; Pós-Ferrovário e Municipalização, sendo:

Pré-ferrovário: Este período compreende o início da ocupação do espaço tracuateuense entre os anos de 1889 e 1908 com a construção da ferrovia;

Ferrovário: Esta fase deu-se entre 1908 e 1965, durou 57 anos e destacou-se pelo intenso processo migratório e colonização de Tracuateua e outros povoados da região bragantina que influenciados pela ferrovia começaram a investir na agricultura com práticas de cultivo artesanal. As comunidades descendentes de negros, índios e extrativistas dos campos e da colônia, contribuiriam para que a região se tornasse a maior produtora de feijão, farinha, cana-de-açúcar e tabaco;

Pós-ferrovário: No governo do General Castelo Branco, em 1965, a ferrovia foi desativada com alegação de não ser eficiente para os fins que foi construída. A Vila de Tracuateua sofreu um retrocesso econômico muito grande, assim como outras vilas que surgiram ao longo dos trilhos;

Municipalização: Iniciado em 1990, o período traz a insatisfação da população que vivia a mercê de Bragança e resultou em um movimento em prol da emancipação política da vila. Liderado por Mario Nogueira que encaminhou em 14 de novembro de 1990 ao deputado Zeno Veloso, uma lista com assinaturas de eleitores que queriam a emancipação (REIS, 2016, p. 49).

Reforça-se que o período Pré-Ferrovário é marcado pela chegada dos nordestinos ao povoado, com o surgimento de novos núcleos de povoamento, representados pelos “cassacos¹” que chegaram para trabalhar e fazer a manutenção da estrada. Pode-se dizer que esse momento inicial representa o surgimento das primeiras moradias, as primeiras casas comerciais, entre outros avanços. Possivelmente foi a mão de obra dos nordestinos a responsável pelo crescimento e organização social do povoado nesse período, visto que foram muitos imigrantes que chegaram em relação aos moradores que habitavam a Vila.

¹ Trabalhadores nordestinos da estrada de ferro.

Almeida e Silva (1998) descrevem que um dos nordestinos, Luís Pereira de Lima, conhecido como “Luís Ligeiro”, construiu a primeira mercearia, a fim de atender as necessidades dos trabalhadores da estrada. Foi esse cidadão junto ao diretor da estrada, que conseguiu construir uma parada de trem para escoamento da produção dos gêneros alimentícios, originando, mais tarde, o ponto de referência para a instauração do núcleo central da cidade, atualmente o prédio onde os Correios estão instalados.

Quando a ferrovia começou a funcionar os trabalhadores nordestinos foram construindo vários núcleos agrícolas ao longo da mesma, com o objetivo de cultivar feijão, arroz, mandioca, milho, tabaco, entre outros e ainda, trazendo novas oportunidades de trabalho e desenvolvimento para outras comunidades na colônia e nos campos, menores e distantes do centro urbano. Como exemplo deste período, Pinheiro (2006, p. 13) diz que a comunidade quilombola de Jurussaca se destaca:

Com a produção de farinha, venda de animais de pequeno porte, aves e peixe, também contribuiu de maneira significativa para o movimento financeiro do município. Esse período que o trem passava levando as mercadorias para a capital, era a oportunidade que as comunidades tinham de vender os produtos excedentes de suas pequenas produções familiares.

Com os trilhos a todo vapor o povoado recebe novos fluxos migratórios, inclusive de outras nacionalidades como, espanhola, portuguesa e italiana. Nessa intenção econômica e atraídos pelo aumento da comercialização, “chegam ao povoado Antônio Pio dos Reis e Auto dos Santos Lisboa e, junto, o paraense Francisco Bandeira, todos interessados em implementar o comércio local, visto que existiam muitos lavradores domiciliados na redondeza” (ALMEIDA; SILVA, 1998, p. 5).

Em 1965, quando a ferrovia foi desativada e o Governo Militar reconheceu como Pós-Ferrovário, representou o momento da descrença, da desilusão e da mudança na estrutura que, até então, a estrada possibilitava. Muitos viam a extinção da estrada como sinal da decadência, de certa forma foi sim, pois muitos perderam seus postos de trabalho, considerando que muitas funções desapareceram e surgiram outras formas de trabalho.

Ressalta-se que depois da extinção da ferrovia em 1965, o governo iniciou a construção da estrada de rodagem Capanema – Bragança (PA-342). Contudo, na década de 1970, os indícios do desenvolvimento social são pouco visíveis, principalmente àqueles relacionados ao setor de infraestrutura e saneamento básico. Somente uma década depois é que esses serviços começam a ser implantados no município (na sede urbana) entre eles: água encanada, energia elétrica, delegacia de polícia civil, posto telefônico, posto médico. Nas áreas rurais, os serviços municipais se restringiram à oferta de educação e saúde, em lugares

de pouca estrutura (AVIZ, 2010). A insatisfação que a população alimentou em relação ao município de Bragança foi muito grande ao ponto de articular-se o movimento em prol da emancipação política da Vila. Após várias tentativas, Reis (2016, p. 49) esclarece que:

[...] somente em 11 de maio de 1993 foi entregue à presidência da Assembleia Legislativa do Estado do Pará um abaixo assinado com 239 assinaturas solicitando a abertura do processo de criação do município, organizado por uma comissão pró-emancipação. Esse movimento, cada vez mais forte, realizou no dia 21 de abril de 1994 um plebiscito, no qual o povo votou a favor da emancipação.

De reivindicações para a emancipação, em 29 de setembro de 1994, foi criado o município de Tracuateua por meio da Lei número 5.858, sancionada pelo Governador Carlos Santos e publicada no Diário Oficial de 30 de setembro do mesmo ano. Foi desmembrado do município de Bragança, com sede na localidade de Tracuateua, que passou à categoria de cidade, com a mesma denominação e uma população com aproximadamente 17.815 habitantes.

Nesses vinte e quatro anos de emancipação, se percebe que Tracuateua ainda necessita de muitos serviços básicos. Estes, não têm sido suficientes para atender de forma satisfatória aos munícipes da *cidade dos Ipês*. Esse termo foi cunhado pelos próprios moradores por apresentar uma das mais belas floradas de ipês amarelos (*Handroanthus albus*), uma espécie de árvore do gênero *Handroanthus*. No Brasil, essa espécie recebe diferentes denominações, como: ipê-amarelo-da-serra, ipê-ouro, ipê-amarelo, ipê-da-serra, ipê-dourado, ipezeiro, pau-d'arco-amarelo.

As floradas mais belas ocorrem no final do mês de outubro tornando-se uma das marcas mais imponentes desse território, cujo chão transforma-se em um lindo tapete amarelo, revestindo aproximadamente 500 metros de estrada, por onde, em algum dia do passado, os trilhos do trem tocavam a terra de chão no centro da cidade de Tracuateua. Uma paisagem convidativa que agracia moradores e visitantes.

Tracuateua é um território que tem mostrado, a partir dos dados da tabela 1, indícios de crescimento, onde é possível observar que, do total de uma população de 27.455 hab., há 7.256 vivendo na sede municipal, área urbana, enquanto que 20.199 ocupam áreas rurais (IBGE, 2010). Isso caracteriza Tracuateua como uma cidade rural, dada a sua distribuição populacional.

TABELA 1 - DADOS POPULACIONAIS DO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA ENTRE OS ANOS DE 1996 – 2010

| Anos | Urbana | Rural |
|------|--------|--------|
| 1996 | 9.482 | 8.333 |
| 2000 | 4.677 | 18.066 |
| 2007 | 6.854 | 19.275 |
| 2010 | 7.256 | 20.199 |

Fonte: Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará. Estatística Municipal 2013

Do número de pessoas que vivem nos campos de Tracuateua, muitos não dependem exclusivamente das atividades agrícolas, mas buscam outras formas de viver. De acordo com informações da Secretaria de Estado de Turismo (2014, p. 11):

A principal atividade econômica do Município é a agricultura. Porém, existem outras ocupações praticadas tais como a pesca (peixe de água doce e de água salgada) e o extrativismo, a mais antiga das suas atividades econômicas. Há extração vegetal (açai, buriti, inajá, folhas de palmeira para a confecção de artesanato de palha), animal (caranguejo e “Camarão da Malásia”) e extração mineral através da pedreira Santa Mônica.

A partir disso, é possível visualizar muitas atividades desenvolvidas nas comunidades de campos naturais, desde a prática tradicional da agricultura, perpassando pela pesca, extrativismo vegetal e exploração mineral. É importante pontuar que a maioria da população residente nesse território contribui de forma significativa com a economia local. São eles os produtores da farinha de mandioca, consumida e vendida a outros municípios; cultivam, ainda, o feijão e o milho.

Colaboram com a criação de aves e mamíferos de pequeno porte como, galos, galinhas, perus, patos, suínos, bovinos e ovelhas. Com essas formas de produção, as quais não se fecham apenas na agricultura, mas envolvem uma pluralidade de novas atividades, as famílias conseguem garantir o sustento como forma de se manter e, assim, construir uma história que seja de superação e de esperança.

Nesse território existe uma diversidade ambiental, social e cultural de grande representatividade, pois os munícipes se rendem aos chamados do padroeiro São Benedito e São Sebastião no mês de janeiro; pulam carnaval nos blocos do esqueleto e do Caldo de Traíra; celebram a paixão de Cristo acompanhada dos rituais de alimentação; dançam nas Quadrilhas de São João e no festival folclórico; apreciam o Festival da Pipa no mês de julho; louvam a Nossa Senhora de Nazaré no mês de agosto; e comemoram o aniversário da cidade no mês de setembro.

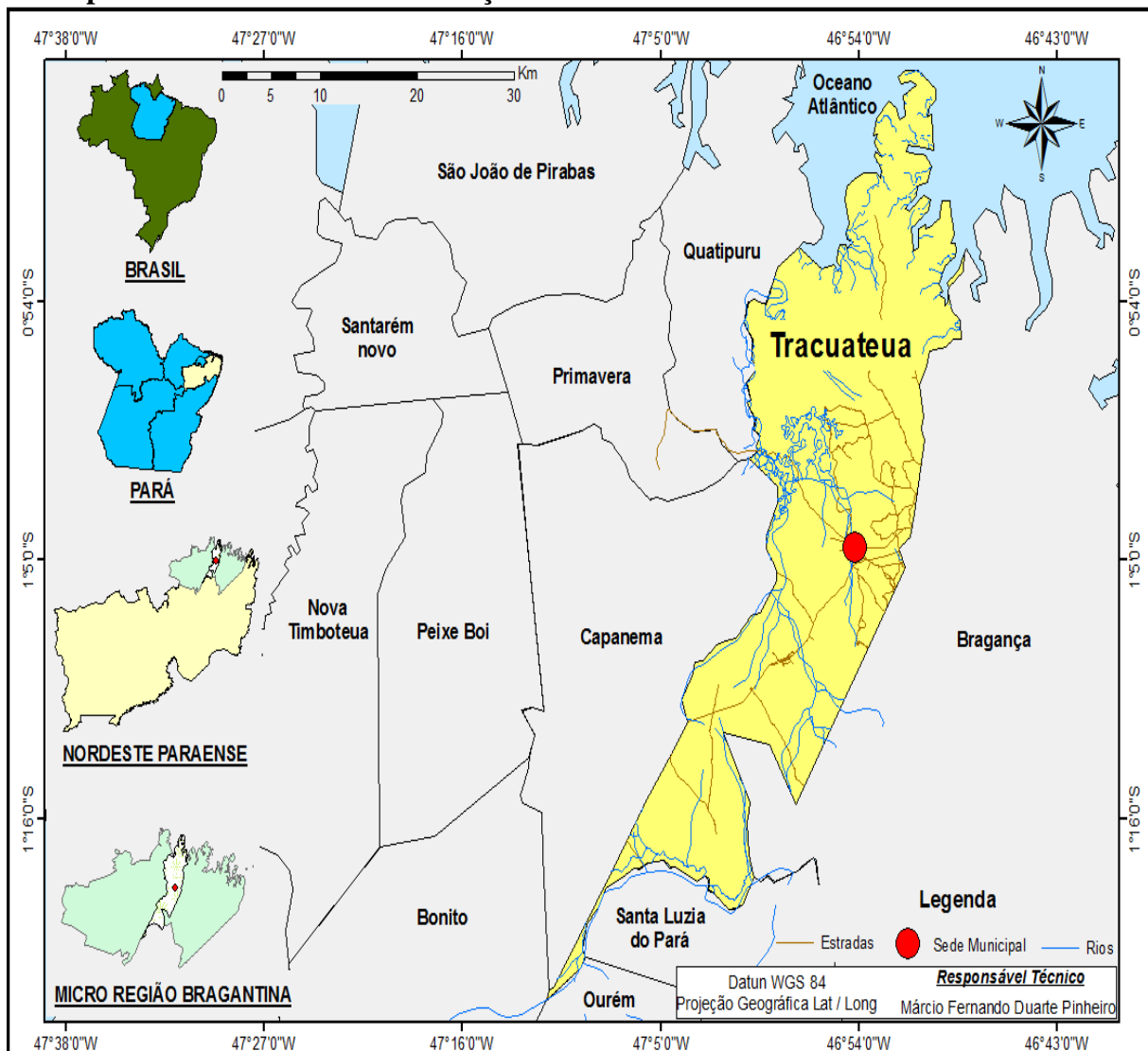
Nas suas terras, a cultura se expressa nos costumes de quem toma chibé² com peixe assado, típico do caboclo amazônico; nos coletores e produtores de vinhos de muritis e açai feito manualmente; na prática da pesca da piaba (*Astyanax bimaculatus*) em litros e anzóis no período de piracema; da captura do peixe carataí (*Pseudauchenipterus nodosus*). Um lugar que abarca nas suas dimensões territoriais áreas de terra firme, campos naturais, manguezais, dunas, as quais são possuidores de diferentes formas de vida e recursos naturais.

² Comida à base de farinha de mandioca e água.

Nessa diversidade, os municípios comungam suas histórias e, juntos, constroem identidades sobre o chão que pisam e de lá retiram o alimento. Identidade no sentido do que Santos (2007) caracteriza como sendo o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence, aquilo que é nosso, aquilo que nos torna quem verdadeiramente somos. Para Santos, essa identidade forma um território, o qual é mais do que a sobreposição do pedaço de chão e do povo que nele mora, pois forma-se pela materialidade da vida concreta, das relações, dos sentimentos, das aspirações dos desejos e sonhos.

Por localizar-se na Mesorregião Nordeste Paraense, integra-se a Microrregião Bragantina, e estabelece limites com os Municípios de Bonito, Augusto Corrêa, Bragança, Capanema, Igarapé-Açu, Nova Timboteua, Peixe Boi, Primavera, Quatipuru, Santa Maria do Pará, Santarém Novo e São Francisco do Pará, com área de 936,1 km² (IBGE, 2010), conforme indica o Mapa 1, trata dos municípios confinantes à Cidade de Tracuateua – PA.

Mapa 1 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA – PA



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Observando o Mapa 1, no centro está o Município de Tracuateua e, ao lado, cada município que faz limite com o mesmo, no qual é possível confirmar a partir de Almeida e Silva (1998), os limites espaciais se dão ao norte com o oceano Atlântico, iniciando-se na Baía do Maiaú, no oceano Atlântico, e segue pela costa, envolvendo todas as ilhas e praias, indo até a foz do rio Quatipuru.

No sentido leste, faz fronteira com o Município de Bragança, no qual começa na plataforma continental no Oceano Atlântico, confrontação da Baía do Maiaú, seguindo no sentido geral sul até a Baía do Maiaú, atravessando este pelo seu álveo até o Rio Manintea, continuando para montante pelo talvegue do Rio Manintea até cruzar com o ramal que vai para a localidade Rio do Forno; do referido cruzamento, segue rente no sentido geral sudeste até o extremo oriental da comunidade Cajueirinho, que fica para Tracuateua, deixando para Bragança a localidade Parada Bom Jesus, localizada na Rodovia PA-242; do extremo oriental da localidade Cajueirinho, continua em linha reta no sentido geral sudoeste até a nascente do Igarapé Cajueiro; da nascente do Igarapé Cajueiro, continua em linha reta até alcançar a Travessa Simão Lopes, continuando pelo eixo da Travessa Simão Lopes até alcançar o Igarapé Anauerá, continuando pelo curso do Igarapé Anauerá até a sua foz, no Rio Caeté.

No sentido sul, os limites se dão com o Município de Santa Luzia do Pará, cujo início se dá com o Rio Caeté; confronte à foz do Igarapé Anauerá segue para montante pelo talvegue do Rio Caeté até confrontar a foz do Rio Grande, tributário direito do Rio Caeté. Com o Município de Ourém – Tem início no Rio Caeté, confronte à foz do Rio Grande; segue para montante pelo talvegue do Rio Caeté até a ponte na PA-124, na localidade Arraial do Caeté, que pertence a Ourém.

A oeste, com o Município de Capanema, inicia na ponte sobre o Rio Caeté, na Rodovia PA-124, e daí segue em linha reta no sentido geral nordeste até a nascente do Igarapé Açaiteua, continuando para jusante pelo curso do Igarapé Açaiteua até o Rio Quatipuru, e pelo talvegue deste para jusante, até confrontar a foz de sua vertente esquerda – Vala do Basílio. Com o Município de Quatipuru, começa no Rio Quatipuru, confronte à foz da Vala do Basílio e segue para jusante pelo talvegue do Rio Quatipuru até a sua foz, na Baía de Quatipuru, daí seguindo no sentido geral nordeste, pela Baía de Quatipuru e pelo Oceano Atlântico até a plataforma continental, por onde continua até o ponto inicial.

Segundo as descrições apresentadas acima e a percepção do Mapa 1, é possível constatar que é um município entrecortado por rios, dos quais os mais importantes são o Rio Quatipuru, o Rio Tracuateua, o Rio Anauerá e o Rio Caeté, sendo estes responsáveis pelas características marcantes desse território, sobretudo na manutenção dos campos naturais. Suas

terras abarcam áreas de terra firme, de mangues, de campos naturais, de pastagens naturais ou cultivadas e áreas de florestas nativas, ainda que sejam poucas.

As áreas de terra firme podem ser representadas pelas comunidades das colônias, na parte sul do município. São nelas que se concentram a maior parte das culturas de mandioca e feijão, além de outros cultivos. A produção da farinha e do feijão é vendida em Tracuateua ou nos municípios vizinhos, como Bragança, por exemplo.

As áreas de pastagem natural ou cultivada compreendem tanto as áreas de campos, nos lugares fora da inundação, quanto as áreas de colônia. Elas garantem a criação de animais de pequeno e grande porte, como a pecuária bovina, equina, bubalina e suína. Algumas das atividades mencionadas são a fonte direta de muitos camponeses, seja na alimentação ou na comercialização da produção.

As florestas nativas são minorias representadas pelas florestas de várzea, mangues e campos naturais, uma vez que o crescente aumento populacional demanda novos espaços para a moradia. Muitas florestas, inclusive as primárias, têm sido derrubadas para o plantio da mandioca e do feijão, dando lugar a capoeiras. Nota-se que as pessoas têm mantido o sistema de corte e queima, como muitos amazônidas vêm fazendo ao longo dos anos.

Os campos naturais são ecossistemas que recebem a carga d'água dos rios que abastecem o município, somando-se isso a descarga pluviométrica. Suas características são marcadas por extensos corpos d'água, muito permanentes, que agregam uma vegetação rasteira conhecida como junco (*Juncus effusus*). Os grandes lagos naturais possuem um potencial grande para a pesca, sobretudo a artesanal.

As áreas de manguezais encontram-se nas Comunidades do Cocal e do Sessenta, as quais são abastecedoras do caranguejo. Na Comunidade do Cocal, os caranguejos recebem a denominação local de “caranguejos das curtias”, e são muito procurados pelos munícipes. Isso porque são maiores que os demais, além de possuírem carapaça resistente e sempre estarem propícios à degustação.

São um atrativo degustativo ao mesmo tempo que tem preocupado os órgãos ambientais defensores dos recursos naturais, sobretudo a partir de 2005 quando Amazônia Oriental passou ativamente a participar da dinâmica de criação das unidades de conservação, denominadas de reservas extrativistas marinhas.

O que impulsionou a criação dessas unidades foi a necessidade de preservação e conservação de alguns ecossistemas ricos em diversidade e ao mesmo tempo frágeis para a exploração desenfreada dos seres humanos, entre eles os manguezais. Embora as unidades de conservação, criadas para garantir a preservação desses ecossistemas, estejam sob a dinâmica

marinha, elas encontram-se em estreita relação com outros ambientes de terra firme ou transição, muitos possuidores de uma dinâmica produtiva intensa.

Importa citar, as RESEXs enquanto categoria de unidades de conservação de uso sustentável (BRASIL, 2000). A partir de um recorte biogeográfico da Região Amazônica disponível na base geográfica do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), listou-se no quadro abaixo todas as Unidades de Conservação de uso sustentável – Reservas Extrativistas, distribuídas em seis estados brasileiros: Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará e Rondônia, totalizando aproximadamente 11.984.524,9 (há) de área federal protegida, como pode se visualizar no Quadro 2, abaixo.

QUADRO 2 - UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NA AMAZÔNIA

| QUANTIDADEDES DE RESEX NA AMAZONIA | | | | | |
|---|-----------|----------------------|-----------------------------|------------------|-----------------------|
| UF | Nº | Município | Nome | Área (ha) | Ano de criação |
| AC | 01 | Assis Brasil | RESEX Chico Mendes | 101.194,6 | 1990 |
| | 02 | Brasiléia | RESEX Chico Mendes | 193.019,4 | 1990 |
| | 03 | Capixaba | RESEX Chico Mendes | 5.570,3 | 1990 |
| | 04 | Cruzeiro do Sul | RESEX Riozinho da Liberdade | 34.452,9 | 2005 |
| | 05 | Epitaciolândia | RESEX Chico Mendes | 59.817,2 | 1990 |
| | 06 | Jordão | RESEX Alto Tarauacá | 87.484,4 | 2000 |
| | 07 | Marechal Thaumaturgo | RESEX Alto Tarauacá | 5.293,2 | 2000 |
| | 08 | Marechal Thaumaturgo | RESEX do Alto Juruá | 532.377,7 | 1990 |
| | 09 | Porto Walter | RESEX Riozinho da Liberdade | 11.674,8 | 2005 |
| | 10 | Rio Branco | RESEX Chico Mendes | 173.179,0 | 1990 |
| | 11 | Sena Madureira | RESEX Chico Mendes | 99.744,6 | 1990 |
| | 12 | Sena Madureira | RESEX do Cazumbá-Iracema | 748.511,5 | 1990 |
| | 13 | Tarauacá | RESEX Alto Tarauacá | 58.144,9 | 2005 |
| | 14 | Tarauacá | RESEX Riozinho da Liberdade | 277.998,1 | 2000 |
| | 15 | Xapuri | RESEX Chico Mendes | 298.932,0 | 1990 |
| UF | Nº | Município | Nome | Área (ha) | Ano de criação |
| AM | 16 | Barcelos | RESEX Rio Unini | 848.854,1 | 2006 |
| | 17 | Boca do Acre | RESEX Arapixi | 133.706,0 | 2006 |
| | 18 | Carauari | RESEX do Médio Juruá | 286.954,9 | 1997 |
| | 19 | Fonte Boa | RESEX Auatí-Paraná | 66.868,7 | 2001 |
| | 20 | Japurá | RESEX Auatí-Paraná | 79.752,3 | 2001 |
| | 21 | Juruá | RESEX do Baixo Juruá | 108.921,7 | 2001 |
| | 22 | Jutai | RESEX do Rio Jutai | 275.514,6 | 2002 |

| | | | | | |
|-----------|---------------|------------------------|--------------------------------|------------------|-----------------------|
| | 23 | Lábrea | RESEX do Médio Purus | 550.268,8 | 2008 |
| | 24 | Lábrea | RESEX Ituxí | 776.324,2 | 2008 |
| | 25 | Manicoré | RESEX do Lago do Capanã Grande | 303.971,8 | 2004 |
| | 26 | Pauini | RESEX do Médio Purus | 51.930,1 | 2008 |
| | 27 | Uarini | RESEX do Baixo Juruá | 69.116,4 | 2001 |
| UF | Nº | Município | Nome | Área (ha) | Ano de criação |
| AP | 28 | Laranjal do Jari | RESEX do Rio Cajari | 200.176,3 | 1990 |
| | 29 | Mazagão | RESEX do Rio Cajari | 218.988,6 | 1990 |
| | 30 | Vitória do Jari | RESEX do Rio Cajari | 113.228,8 | 1990 |
| UF | Nº | Município | Nome | Área (ha) | Ano de criação |
| MA | 31 | Apicum-Açu | RESEX de Cururupu | 186.057 | 2004 |
| | 32 | Bacuri | RESEX de Cururupu | 186.057 | 2004 |
| | 33 | Cidelândia | RESEX do Ciriaco | 8.107 | 1992 |
| | 34 | Cururupu | RESEX de Cururupu | 186.057 | 2004 |
| | 35 | Mirinzal | RESEX do Quilombo Flexal | 9.338,4 | 1992 |
| | 36 | Porto Rico do Maranhão | RESEX de Cururupu | 186.057 | 2004 |
| | 37 | Serrano do Maranhão | RESEX de Cururupu | 186.057 | 2004 |
| UF | Nº | Município | Nome | Área (ha) | Ano de criação |
| PA | 38 | | RESEX Rio Iriri | 398.998 | 2008 |
| | 39 | Altamira | RESEX Rio Xingu | 303.005 | 2006 |
| | 40 | | RESEX Riozinho do Anfrísio | 737.089 | 2004 |
| | 41 | Augusto Corrêa | Resex Marinha Arai-Peroba | 41.031,7 | 2005 |
| | 42 | Aveiro | RESEX Tapajós-Arapiuns | 677.521 | 1998 |
| | 43 | Baião | Resex Ipaú-Anilzinho | 55.834,5 | 2005 |
| | 44 | Bragança | Resex Marinha Caeté-Taperaçu | 27.982,0 | 2005 |
| | 45 | Breves | RESEX Mapuá | 93.748 Ha | 2005 |
| | 46 | Currálinho | RESEX Terra Grande-Pracuuba | 194.870 | 2006 |
| | 47 | Curuçá | RESEX Mãe Grande de Curuçá | 36.679 | 2002 |
| | 48 | Gurupá | RESEX Gurupá-Melgaço | 145.574 | 2006 |
| | 49 | Maracanã | RESEX Maracanã | 30.180 | 2002 |
| | 50 | Magalhães Barata | RESEX Marinha Cuinarana | 11.036 | 2014 |
| | 51 | Marapanim | RESEX Marinha Mestre Lucindo | 26.465 | 2014 |
| | 52 | Melgaço | RESEX Gurupá-Melgaço | 145.574 | 2006 |
| | 53 | Oeiras do Pará | RESEX Arióca Puanã | 83.817 | 2005 |
| | 54 | Porto de Moz | RESEX Verde Para Sempre | 1.289.000 | 2004 |
| 50 | Praíha | RESEX Renascer | 209.667 | 2009 | |
| 55 | Santarém Novo | RESEX Chocoaré-Mato | 2.783 | 2002 | |

| | | | | | |
|-----------|-----------|----------------------------|-------------------------------|------------------|-----------------------|
| | | | Grosso | | |
| | 56 | São Caetano de Odivelas | RESEX Marinha Mocapajuba | 21.028 | 2014 |
| | 57 | Santarém | RESEX Tapajós-Arapiuns | 677.521 | 1998 |
| | 58 | São João da Ponta | RESEX de São João da Ponta | 3.409 | 202 |
| | 59 | São Sebastião da Boa Vista | RESEX Terra Grande-Pracuuba | 194.870 | 2006 |
| | 60 | Soure | RESEX Marinha de Soure | 29.579 | 2001 |
| | 61 | Tracuateua | Resex Marinha Tracuateua | 27.865 | 2005 |
| | 62 | Viseu | Resex Marinha de Gurupi-Piriá | 72.790 | 2005 |
| UF | Nº | Município | Nome | Área (ha) | Ano de criação |
| RO | 61 | Guajará-Mirim | RESEX Barreiro das Antas | 106.199 Ha | 2001 |
| | 62 | Guajará-Mirim | RESEX do Rio do Cautário | 75.125 Ha | 1990 |
| | 63 | Guajará-Mirim | RESEX do Rio Ouro Preto | 204.633 Ha | 1990 |
| | 64 | Nova Mamoré | RESEX do Rio Ouro Preto | 204.633 Ha | 1990 |
| | 65 | Porto Velho | RESEX do Lago do Cuniã | 50.604 Ha | 1999 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No Estado do Pará existem vinte e seis (26) RESEXs, distribuídas em 24 municípios, totalizando uma área (ha) protegida de 4.556.005,3, divide-se em 02 Coordenações Regionais (CR3 e CR4). A CR3, com sede em Santarém, gerencia as atividades de gestão das UCs, dos Municípios de Altamira, Aveiro, Porto de Moz, Prainha e Santarém. A CR4 possui 19 RESEXs, totaliza uma área protegida de 940. 725,2, distribuídas entre os Municípios de Augusto Corrêa, Baião, Bragança, Breves, Curalinho, Curuçá, Gurupá, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Melgaço, Oeiras do Pará, Santarém Novo, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, São Sebastião da Boa Vista, Soure, Tracuateua e Viseu.

Dentre as vinte e seis (26) RESEXs em território paraense, somente 08 são de categoria RESEXs Marinha, compreendendo os Municípios de Augusto Corrêa, Bragança, Magalhães Barata, Marapanim, São Caetano de Odivelas, Soure, Tracuateua e Viseu. As RESEXs Marinhas abrangem uma categoria dentro do contexto geral das reservas extrativistas na qual desenvolve-se diferentes tipos de atividades como, agricultura familiar, expressa pelo roçado, criação de animais de pequeno e médio porte, assim como o extrativismo florestal.

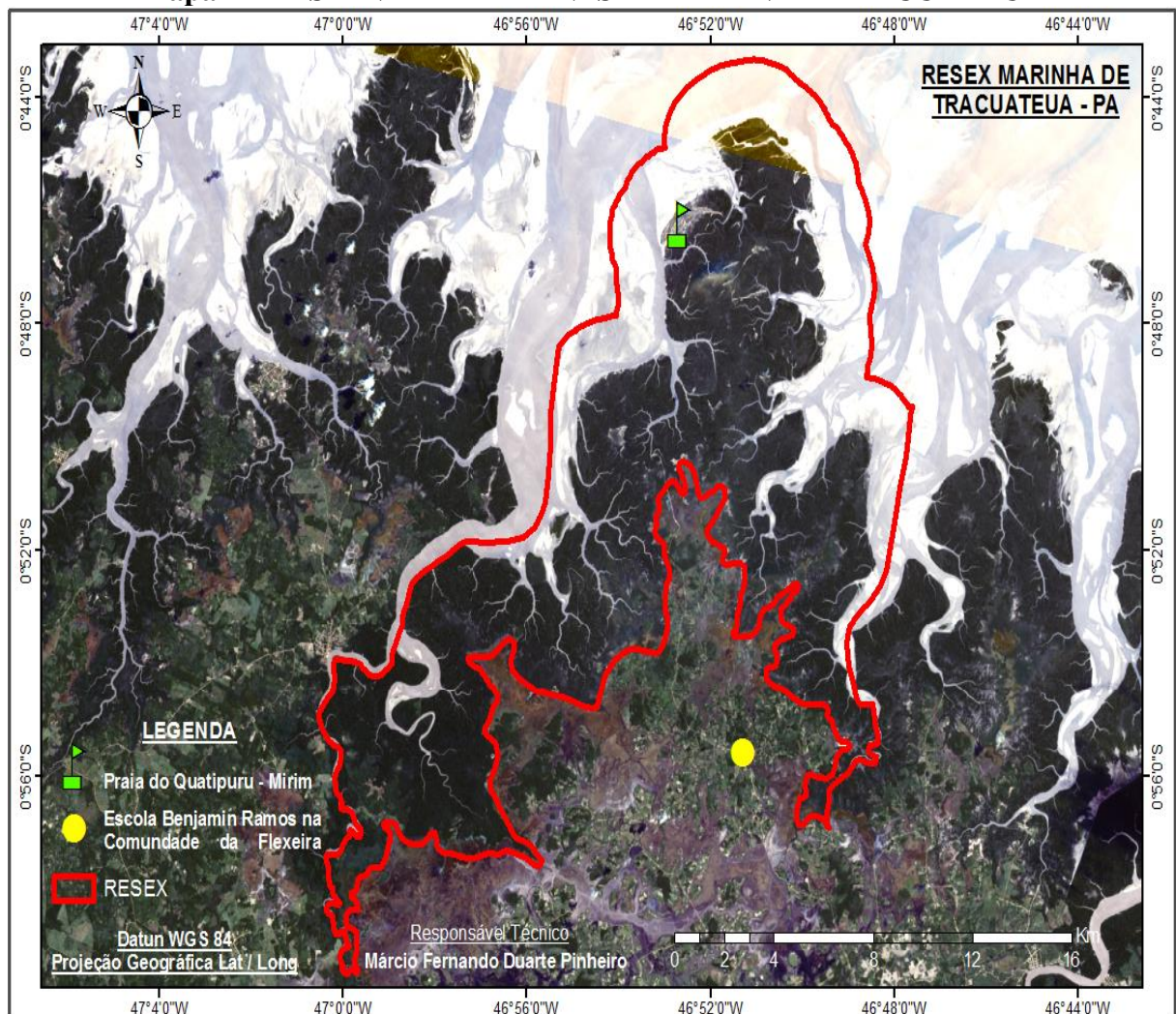
Essas atividades exercem forte pressão sobre as unidades, levando os órgãos competentes a estabelecerem formas de uso e manejo nas áreas que circundam as RESEXs. Conhecidas como zona de amortecimentos, essas áreas de acordo com o ICMBio (2000), são delimitadas para garantir a proteção das unidades, visto que a pressão predatória sobre elas

geralmente vem do ambiente externo. Pensando em minimizar os impactos negativos, o Sistema Nacional de Unidade de Conservação delimitou o raio de abrangência onde as atividades humanas ficam sujeitas a restrições.

O limite é 10 km ao redor da unidade (Resolução CONAMA nº 13/90). É esperado, a partir dessa delimitação, que ações voltadas ao controle ambiental sejam uma atividade frequente, aprofundando e disseminando conhecimentos da região, conscientizando as populações vizinhas acerca de sua importância. Por estarem sob o domínio de áreas protegidas, as zonas de amortecimento ou do entorno devem primar por atividades pautadas na sustentabilidade dos ecossistemas da qual fazem parte.

Nessa perspectiva de conservação dos ecossistemas, a RESEX Marinha Tracuateua (Mapa 2), criada em 20 de Maio de 2005, no bioma marinho, é uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável, onde são desenvolvidos processos educacionais variados, inclusive a Educação de Jovens e Adultos.

Mapa 2 - RESERVA EXTRATIVISTA MARINHA TRACUATEUA



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017. Imagem de satélite Spot- ICMBIO, 2008

O Mapa 2 indica a delimitação de toda área de RESEX, a qual hoje tem uma única comunidade pesqueira situada em seu interior, a comunidade do Quatipuru Mirim. É importante destacar, a existência de outras comunidades na área delimitada, como Bossa Nova e Furo Novo. Essas comunidades foram extinta com o avanço do oceano, obrigando os moradores a mudarem-se para outras comunidades próximas.

Fora da área da RESEX, encontra-se a comunidade da Flexeira, indicada pelo ponto em cor amarelo. De acordo com o mapa 2, é possível ver que, na comunidade, existem áreas de transição entre campos naturais alagados e área de terra firme, expressos pela coloração verde escuro.

O diferencial desta unidade é a grande dinâmica das atividades rurais no seu entorno, fazendo com que os órgãos que gerem a UC, neste caso o ICMBIO e a Associação dos Usuários da Reserva Extrativista Marinha Tracuateua (AUREMAT) considerem as especificidades territoriais da área, criando uma relação interativa das comunidades que circundam a Resex com a comunidade que fica dentro da UC.

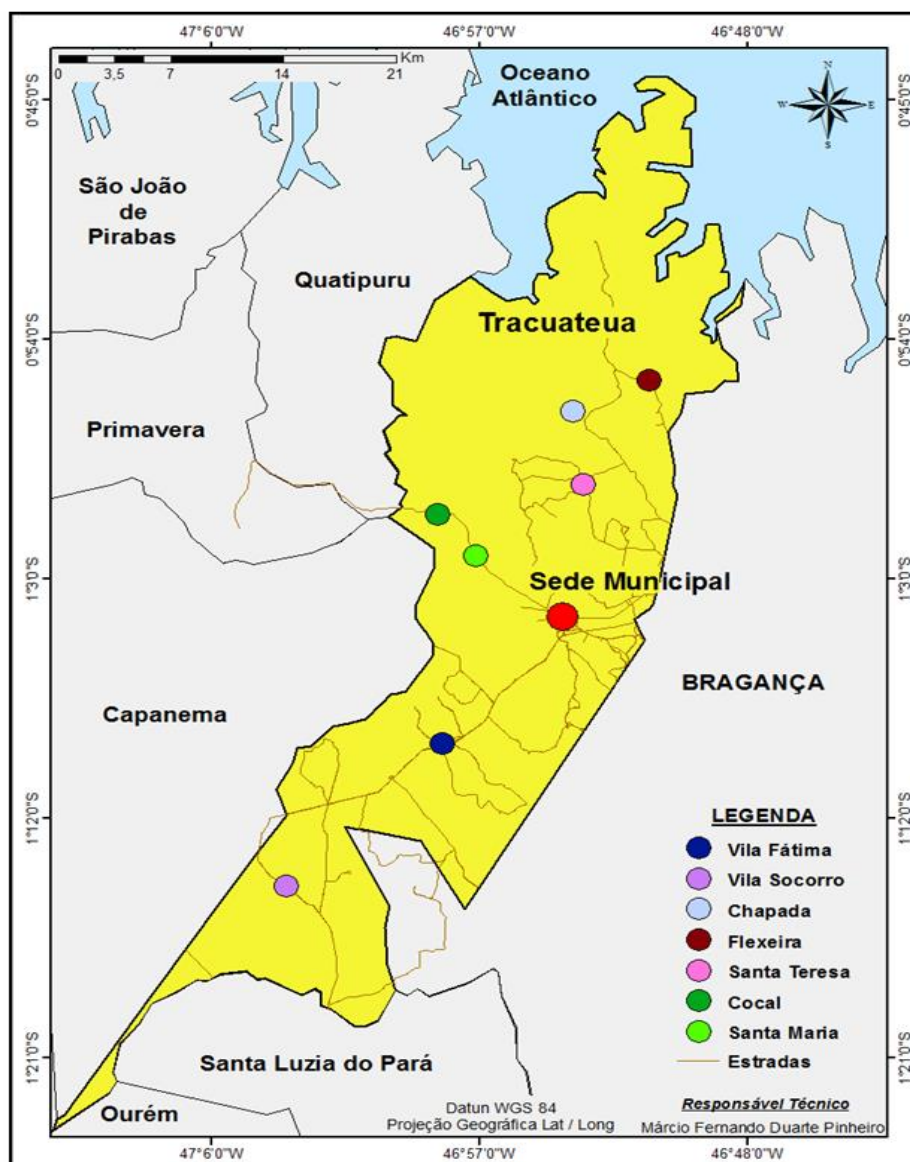
Dessa forma, os órgãos gestores da UC atuam sensibilizando às pessoas que tem como fonte de renda a pesca ou outros recursos naturais de forma sustentável. Apesar da pesca ser uma atividade de predominância da comunidade de dentro da UC, nas comunidades vizinhas outras atividades são desenvolvidas, tais como, as agrícolas com o cultivo da mandioca, milho, feijão, e outras culturas; a pecuária; e a pesca artesanal.

Implica citar que apesar dos órgãos gestores atuarem para uma dinâmica de uso menos impactante sobre o ecossistema de manguezal, é possível a partir de Rodrigues (2017) localizar conflitos nos usos e apropriação de alguns recursos presentes nessas comunidades, como por exemplo, a pesca de marrecas, criação de búfalos soltos e a utilização de malha fina para pesca. A referida autora constata que esses conflitos ocorrem entre os próprios usuários da RESEX ou com proprietários que residem nas comunidades circundantes.

Os pontos de maior conflito situam-se nas comunidades que estão em relação direta com os campos naturais. As áreas de campos naturais estão na parte norte e estendem-se dentro de aproximadamente 74 comunidades, algumas mais representativas que outras de menor tamanho, dada a sua população e a extensão territorial.

Embora Tracuateua tenha se tornado município recentemente, conta atualmente com um número expressivo de comunidades, com alguns distritos de maior relevância (Mapa 3) como: Vila Fátima, Vila Socorro, Flexeira, Santa Tereza, Chapada, Santa Maria e Cocal, estes cinco últimos localizadas no domínio dos campos naturais. Um desses distritos recebe atenção especial, por ser o lócus da pesquisa.

Mapa 3 - COMUNIDADES “POLOS” DO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA – PA



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Cada um dos sete distritos aqui apresentado (Mapa 3) tem determinada importância, pois são eles que agregam outras comunidades menores, uma vez que alguns serviços são mais acessíveis nesses Polos. Na maioria deles, encontram-se escolas que atendem modalidades de ensino que vão da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, Unidades Básicas de Saúde (UBS), sistema de abastecimento de água, alguns comércios de médio porte, energia elétrica, antenas de comunicação, internet, entre outros serviços. Ainda no que se refere aos serviços de educação, nessas comunidades, as escolas recebem a denominação de Escolas Polos, estas se responsabilizam e agregam escolas de menor porte, dando suporte técnico e pedagógico.

Um dos Polos que merece atenção é o da Flexeira, localizada a uma distância aproximada de 23 quilômetros da sede municipal. Os documentos da escola, fazem referência

as fontes locais enquanto meio de reconstrução da história da comunidade. De acordo com o PPP e o plano de ação, o início do povoado, datado de 1880, se deu por duas famílias que ali se estabeleceram: a do Sr. Sátiro Bibiano e a do Sr. José do Rico. Anos mais tarde, chegaram à comunidade e estabeleceram residência outras famílias, como: a dos Correa, a família do Sr. Cecílio, do Sr. Ambrósio, dentre outras.

Nesse período inicial, essas famílias enfrentavam dificuldades para se deslocarem ao Município de Bragança, uma vez que não havia estradas, tendo os moradores que adentrarem na mata fechada, abrindo pequenos caminhos para se locomoverem. As informações é que, após alguns anos, também chegaram à comunidade o Sr. Benjamin Ramos, uma figura importante na luta pelo desenvolvimento educacional e religioso, e uma senhora de nome Ana, vinda do Estado do Maranhão, que lutou por melhorias, inclusive sendo a responsável, junto com os demais moradores, pela abertura da primeira estrada de chão até Bragança.

Com a abertura da estrada, novas famílias chegaram e ampliaram a comunidade. Até os anos de 1990, a economia se sustentava na pesca, no plantio da mandioca, na plantação do tabaco e na criação de pequenos rebanhos. Com as mudanças ocorridas na melhoria de infraestrutura (abertura de novas estradas, eletrificação das comunidades dos campos, construção de escolas, de casas e postos de saúde), aliadas ao processo de emancipação de Tracuateua, a economia da Fleixeira diversificou-se, abrindo as portas para outras atividades, sobretudo ligadas ao comércio, conforme indica o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Benjamin Ramos (TRACUATEUA, 2018, p. 3).

Encontram-se atualmente, na comunidade, pequenos e médios estabelecimentos comerciais como mercadinhos, armarinhos, panificadoras; ambientes de lazer como, balneários, piscinas, bares, arenas, campos de futebol e praça; além disso, a mesma possui, também, alguns serviços como Unidade Básica de Saúde (UBS), água encanada e duas escolas, uma de nome Sátiro Bibiano, em homenagem ao primeiro morador e, outra de nome Benjamin Ramos, também em homenagem a um importante professor que lutou pela melhoria educacional da comunidade.

3.2 A ESCOLA BENJAMIN RAMOS EM ÁREA DE RESEX MARINHA: UMA CARACTERIZAÇÃO POSSÍVEL

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Ramos está localizada na comunidade da Fleixeira, nos campos do Município de Tracuateua – PA. O processo de construção da escola está relacionado à chegada, em 21 de maio de 1951, do Sr. Benjamin Ramos, a convite da senhora Sebastiana Portilho da Silva, que tinha por objetivo cuidar da

educação dos filhos das famílias que ali moravam. Após quatro dias de sua chegada, ocorreu a primeira aula, com 12 crianças, nas dependências da casa dessa senhora (Fonte: PPP da escola Benjamin Ramos, 2018).

No ano seguinte, houve mais crianças à procura de escolarização, visto que a pequena escola começou a receber recursos subvencionados, destinados ao pagamento dos profissionais atuantes na mesma. Em maio de 1955, por meio de decreto do Governador da época, Zacarias de Assunção, a escola vinculou-se à rede estadual de ensino, ganhando credibilidade e mais alunos.

Com o aumento populacional da Flexeira, a pequena escola, que funcionava ainda na casa da senhora Sebastiana, não estava dando conta de atender a toda a demanda de alunos. Foi nesse momento que o Sr. Benjamin Ramos doou o terreno para a construção da nova escola. Assim, em 1978, foi construído o prédio escolar, recebendo o nome de Escola Estadual de 1º Grau Professor Benjamin Ramos. Cabe destacar que, por ainda não possuir resolução de autorização para o funcionamento do ensino primário, esteve durante algum tempo anexa à Escola Padre Luís, na Cidade de Bragança.

Em meados dos anos 90, após esforço de alguns professores, iniciou-se a ampliação da escola e, juntamente, a implantação gradativa de turmas de 5ª a 8ª séries. Lutava-se para regularizar a escola, estando garantido o funcionamento e expedição de diplomas dos alunos concluintes por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 630/2002 (PPP da escola e Plano de Ação de 2015).

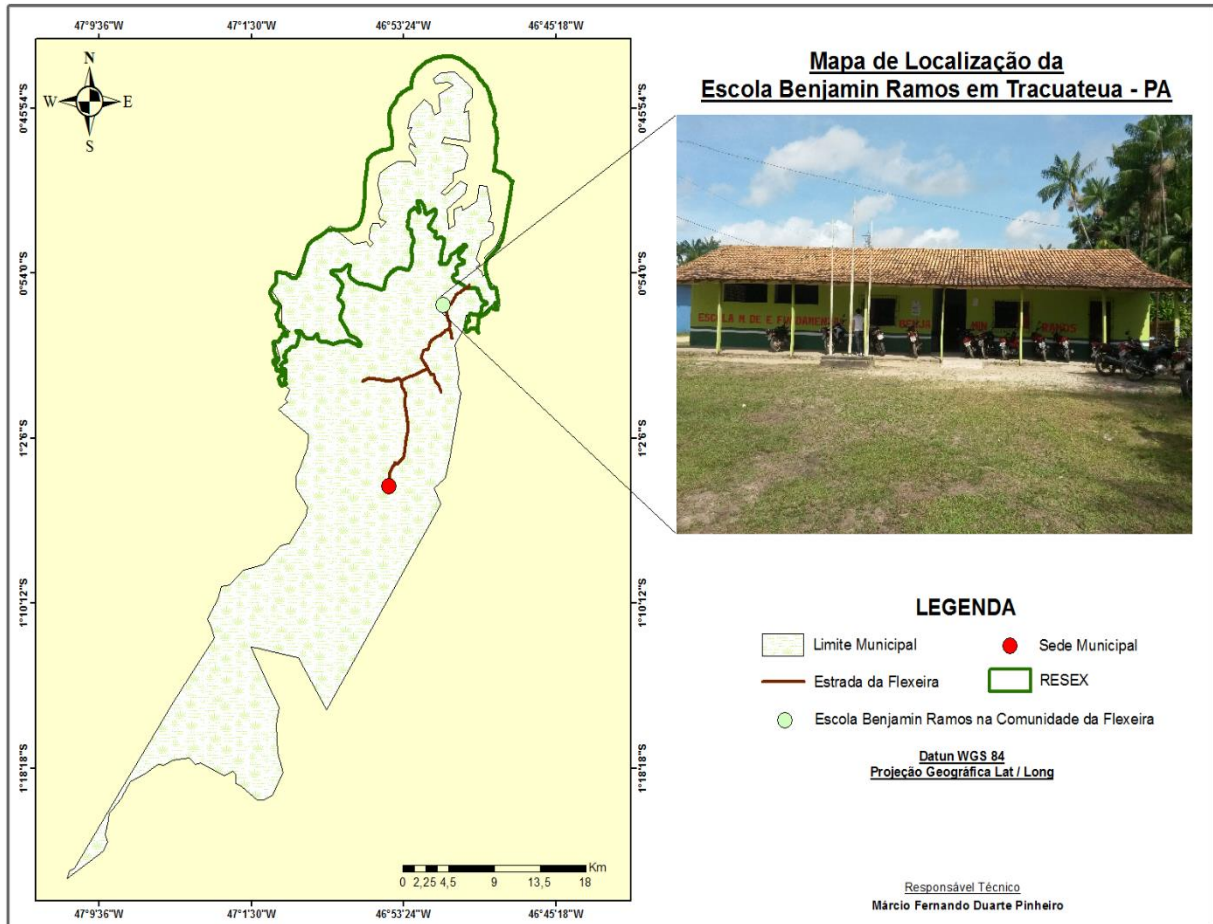
Em 2005, com o processo de municipalização, o Ensino Fundamental torna-se competência da gestão municipal, ocasionando mudanças em sua organização. Diante disso, houve a necessidade de compor um corpo técnico pedagógico formado por diretor, coordenador e secretário escolar que se responsabilizassem pela instituição.

Com 67 anos de existência e resistência para que o direito à educação seja uma garantia aos sujeitos que moram no campo, a Escola Benjamin Ramos tem formado crianças, jovens e adultos. O trajeto de 45 minutos até a escola em estrada de chão empoeirada durante o período seco e com poças de água no período chuvoso, onde há casos em que se registra o domínio dos grandes lagos sobre a estrada, revela uma paisagem única composta continuamente com a presença de grandes lagos esverdeados pela vegetação juncosa em ambos os lados da estrada, com a presença de aves e mamíferos, alternando-se entre áreas de plantio de mandioca, de pastejo e moradias.

A localização espacial da Escola Benjamin Ramos na comunidade da Flexeira,

Campos de Cima³, (como é comumente conhecida), encontra-se no Mapa 4, que retrata, de um lado a cartografia do município e, do outro a imagem da escola, da mesma forma que nos situa de sua aproximação com a área ao entorno da RESEX Marinha Tracuateua.

Mapa 4 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA BENJAMIN RAMOS, MUNICÍPIO DE TRACUATEUA – PA



Fonte: Elaboração do autor 2017.

A escola, conforme mostra a imagem, apresenta uma estrutura em alvenaria, cujo terreno, em certo período do ano, encontra-se encharcado pelas águas das chuvas. Aparentemente as suas condições são de boa qualidade, embora se tenha verificado que na área interna existem muitos problemas por falta de iluminação e ventilação.

Ainda sobre a estrutura física, encontram-se nas suas dependências oito (08) salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma cozinha, dois banheiros, sendo um feminino e outro masculino, uma área coberta, uma sala de

³ Denominação local utilizada pelos munícipes para falar das regiões de campo de Tracuateua. Campos de Cima faz referência às comunidades que se situam na parte leste do município.

professores, uma secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, um almoxarifado e uma sala da gestão.

O corpo docente da escola Polo é formado por vinte professores, sendo 16 atuantes nos anos finais do ensino fundamental e na EJA, dois no ensino fundamental anos iniciais, dois na sala do AEE e dois na sala de leitura. Conta ainda, com uma gestora e dois coordenadores pedagógicos. Compõe o quadro de funcionários, quatro agente administrativos, um secretário escolar, dois vigias e oito auxiliares de serviços gerais.

Nesses espaços, desenvolvem-se diferentes tipos de processos educativos, onde os sujeitos se juntam para representar peças teatrais, comemorar momentos especiais, discutir os problemas da escola, ou mesmo para refletir sobre o trabalho pedagógico. Conforme verificado em campo, a escola tem acolhido cada sujeito, o que ficou evidente nas tantas vezes em que se esteve nos seus espaços. Subsidiando o que os olhares captaram da realidade, o trecho do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Benjamin Ramos reforça essa atuação da escola junto à comunidade:

[...] lidar com a dimensão comunitária, dialogar com a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes nos remete ao trabalho com a diversidade humana, à abordagem e ao desenvolvimento de ações que enfrentam as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindos das distintas formas de deficiência, e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. Conhecer esse próprio trabalho na comunidade onde está localizada a escola, no meio ambiente natural, social e cultural de seu entorno, é essencial para a construção da cidadania efetiva (Trecho extraído do PPP da escola Benjamin Ramos, 2017-2019).

A escola agrega, enquanto Escola Polo, mais sete escolas anexas, sendo elas: Escola Jandira Pinheiro (Ponta da Areia), Escola Sabino Pereira Filho (Fazenda Santa), Escola Sátiro Bibiano (Flexeira), Escola Raimundo Costa (Icaraú), Escola Manoel Felício da Silva (Apicum), Escola Laurentino Epifânio da Costa (Santo André) e Escola Joaquim Rosa (Mimim). Estas escolas contêm um quadro de, aproximadamente, noventa funcionários, atendendo em torno de novecentos alunos, divididos nas modalidades da Educação Infantil, Fundamental do 1º ao 5º ano, Fundamental do 6º ao 9º ano e EJA, tendo como auxílio pedagógico a sala do AEE e a sala de leitura (Plano de Ação da Escola, 2017).

Como grande parte das escolas do campo do Município de Tracuateua, a Escola Benjamin Ramos não tem um muro ou uma cerca que divide o seu terreno das demais áreas da comunidade (pelo menos na parte frontal). Parece, aos olhos de quem chega, que ela está sempre de portas abertas, a esperar pela comunidade, alunos e demais visitantes. (Observação *in loco*, Nota de Campo, 2018). Atualmente, a escola atende alunos do 4º ao 9º ano do ensino

fundamental e duas turmas de EJA, sendo uma de terceira e a outra de quarta etapa, conforme abaixo no Quadro 3, que traz um demonstrativo das matrículas no ano de 2018.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DAS MATRÍCULAS NO ANO DE 2018

| Nível de educação | Turmas | Nº de alunos |
|------------------------------------|---------------|---------------------|
| Fundamental - Anos Iniciais | 4º ano A | 21 Manhã |
| | 4º ano B | 23 Tarde |
| Fundamental - Anos Finais | 5º ano A | 29 Manhã |
| | 5º ano B | 25 Tarde |
| | 6º ano A | 26 Manhã |
| | 6º ano B | 25 Manhã |
| | 6º ano C | 24 Tarde |
| | 6º ano D | 25 Tarde |
| | 7º ano A | 35 Manhã |
| | 7º ano B | 34 Tarde |
| | 8º ano A | 33 Manhã |
| | 8º ano B | 25 Tarde |
| | 9º ano A | 24 Manhã |
| 9º ano B | 20 Tarde | |
| Educação de Jovens e Adultos – EJA | 3ª Etapa | 12 Manhã |
| | 4ª Etapa | 20 Tarde |
| TOTAL DE MATRÍCULAS | | 401 |

Fonte: Levantamento de campo, Secretaria da Escola Benjamin Ramos, 2018.

Nota-se que o quantitativo de alunos chega a 401 matrículas apenas na Escola Polo. No entanto, a partir do Quadro 3, visualiza-se que a escola Benjamin Ramos não atende os anos iniciais do primeiro ciclo e nem a educação infantil. Estes alunos e crianças são atendidas nas escolas anexas das comunidades circunvizinhas sendo vinculados ao polo. Os levantamentos em campo permitem confirmar que, na outra escola que existe dentro da comunidade, é ofertada a Educação Infantil e os demais anos do primeiro ciclo. Esse fato se dá por a escola não ter uma estrutura física que garanta o atendimento de todas as demandas da comunidade. Cabe citar que a escola anexa é acompanhada pela Escola Benjamin Ramos, tanto administrativamente quanto pedagogicamente.

3.3 O CURRÍCULO POR TEMA GERADOR NA ESCOLA DA RESEX MARINHA: OLHAR O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE

A educação do Município de Tracuateua tem caminhado no sentido de atender às demandas atuais, amparadas em orientações nacionais do Ministério da Educação (MEC), por meio das Diretrizes Nacionais, dos Planos Nacional e Municipal de Educação. A partir do encontro com os docentes durante a pesquisa verificamos que alguns têm buscado formar-se

melhor, seja em cursos de licenciatura em Instituições de Nível Superior – IES particulares ou pelo Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Essa busca por formação inicial reflete no trabalho docente, que chega com maior qualidade até os alunos do município.

Além da formação inicial, foi possível verificar que no município os docentes também participam de formações continuadas, a exemplo do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, Programa do governo federal com o apoio do município. Vem desde 2013 orientando as práticas dos professores de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. O propósito é que até os oito anos, as crianças devem estar alfabetizadas. Trata-se de um programa que foca na mudança das práticas docentes, sobretudo na exigência de aquisição do processo de leitura, escrita e matemática, sem desconsiderar as outras áreas, que também são contempladas nos encontros de formação.

Além desse programa existem ainda, outros criados pelo governo federal e que recebe o apoio do município, como o Programa Novo Mais Educação (PNME), Mais Alfabetização, Programa Escola da Terra. O PNME, estratégia do Ministério da Educação criado em 2017, visa melhorar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática a partir da ampliação da jornada escolar. Além da atenção dada a essas duas disciplinas, outras atividades como artes, cultura, lazer e esporte fazem parte do acompanhamento pedagógico.

O Mais Alfabetização criado em 2018 destina-se a fortalecer o processo de alfabetização dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais no que tange à leitura, escrita e Matemática. A partir de critérios definidos pelo programa, cada turma recebe o apoio de um professor alfabetizador para mediar esses processos nas unidades de ensino.

O programa Escola da Terra destinado as populações do campo, objetiva melhorar as condições de acesso, permanência e aprendizagem desses sujeitos. Os professores atuantes nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental são inseridos em processos formativos a fim de compreender as especificidades e funcionamento das escolas do campo.

Além desses programas, a Rede Municipal tem “buscado mudar as concepções de educação e de trabalho docente dos níveis e modalidades de ensino”. (Fonte: Entrevista realizada com Danubia Ribeiro, Coordenadora Pedagógica Geral da EJA de Tracuateua, ano 2018). Segundo ela, há uma tentativa de buscar outras perspectivas de currículos que não sejam engessados, não se distanciem da realidade dos educandos. Fato que respalda a permanência do trabalho pedagógico por tema gerador nos dias atuais.

De acordo com os relatos da Coordenadora da EJA, na ocasião que se colocou em prática o currículo por tema gerador, no ano de 2009, havia apenas três escolas dentro do

quantitativo de 59 integrantes da Rede Municipal que ofertavam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Foi justamente em uma delas que o projeto foi implantado sob a orientação e assessoria de professores da Universidade Federal do Pará – UFPA. A atual coordenadora pedagógica da EJA, (Danúbia Ribeiro) diz como o projeto por tema gerador chegou a Tracuateua:

Logo de início foi o professor Rogério que trouxe essa proposta do currículo crítico ou a teia, quando ele trabalhou na escola RPM no bairro da água fria, no primeiro ano quando funcionou a EJA nessa escola, quando ele já era discípulo do Paulo Freire, ele já gostava do Tema Gerador, então ele trouxe logo de início para o RPM, inclusive foi muito, muito bom. Foi através do Professor Rogério que a Professora Joana D'arc abraçou e veio, mas quem deu esse ponta pé inicial foi o Professor Rogerio na escola RPM. Mais depois com a mudança de governo o professor Rogério deixou o município.

Na fala da coordenadora pedagógica foi possível acompanhar o processo de implementação desse trabalho a partir dos temas geradores, seus protagonistas e os sujeitos envolvidos. É possível, ainda, constatar que o trabalho com os temas geradores reflete uma visão positiva, quando ela diz “foi muito bom”. Em um texto produzido por esses professores (NEVES; MARCIEL, 2009), o qual se encontra disponível em endereço eletrônico, eles descrevem como se deu essa primeira experiência, os seus desdobramentos e a organização da proposta. Dentre os objetivos almejados estava o desenvolvimento de uma formação comprometida com a vida das pessoas e com a história do município, de forma que o resultado fosse a participação ativa dos sujeitos no processo educativo. A metodologia consistia inicialmente em momentos formativos com os docentes e em seguida a escuta dos alunos para levantar as problematizações e chegar aos temas de maior relevância nessas vozes. Posterior a isso, o grupo de professores se reuniam para junto construírem a teia do conhecimento.

A teia direcionava o trabalho educativo tomando como ponto de partida a realidade dos alunos, pois só assim eles estariam preparados para lidarem com as problemáticas sociais. A construção da teia se fazia via processo formativo diante das falas significativas, onde estava em cena os educadores e as educadoras e a escolarização dos jovens e adultos. Para fazer a formação dos educadores era preciso se colocar no contexto da realidade onde os mesmos iam atuar para transformar.

Em consonância com esse desejo, a equipe técnica pedagógica da escola teve um papel central, enquanto articuladora e orientadora dessa proposta. Todos eram convidados a assumirem o lugar de formadores nos seus contextos. Lançava-se um convite para que eles se empoderassem das discussões, a fim de que, posteriormente, pudessem realizar as mesmas em

seus polos, tornando-se protagonistas desse projeto.

Para os professores formadores da UFPA, o conhecimento não seria apenas uma doação daquilo que julgavam possuir, mas uma ferramenta importante na construção da compreensão da realidade e na conquista da escolarização de jovens e adultos. Os professores que lançaram essa proposta se reportam à teia enquanto perspectiva que possibilitaria desnaturalizar as situações, onde os sujeitos estão em movimento na conquista da autonomia. Uma experiência que se traduz no trabalho coletivo entre educadores, educadoras, rede de educação e apoio pedagógico.

As etapas de construção e a escolha do tema gerador nascem da pesquisa sobre a realidade, da história e do fazer dos sujeitos do processo, nesse caso, os alunos da EJA da Escola Raimundo Pinheiro de Melo. Os autores descrevem que, durante o processo de formação, em 2009, percorreram dois caminhos, conforme a citação a seguir:

O primeiro foi fazer a pesquisa a partir das histórias de vida dos educandos e educandas alunos da Escola RPM, num processo de escuta, diálogo e reflexão. Este material foi organizado em Teia de conhecimento tanto a formação dos/as educadores/as quanto para organização da estrutura curricular da EJA. Para este levantamento, os sujeitos da EJA, coordenados pelos/as educadores/as, registram em todas as turmas, através do desenho, o que era significativo em sua história de vida. Depois socializaram as suas histórias. Neste processo, os/as educadores/as buscaram registrar o que havia de comum nas histórias de educandos e educandas e, a partir daí, encontramos o tema gerador e os eixos temáticos que possibilitarão a reflexão sobre o contexto em que os sujeitos da EJA vivem e no qual se inserem também os/as educadores/as dessa modalidade de ensino. [...].

O segundo caminho articulado ao primeiro, foi organizado no sentido de que os/as educadores/as possam desenvolver pesquisa em suas turmas, utilizando-se da metodologia de projetos. Cabe ressaltar que um projeto não é apenas um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem organizadas. Há muito mais na essência de um bom projeto. Esta metodologia possibilita elementos teórico/ metodológicos aos/as educadores/as, ou seja, a forma que procedemos no levantamento dos Temas Geradores e na organização da programação deve servir de referência para suas práticas em suas turmas de escolarização. Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros (NEVES; MARCIEL, 2009. p. 4).

Sobre as escolhas dos temas geradores, Neves e Marciel (2009) indicam que eles precisam partir das necessidades e não das vontades pessoais dos sujeitos do processo. Por isso, as necessidades compõem um patamar que precisa ser entendido teoricamente, para que o planejamento e o processo de tomada de decisão (escolhas) sejam coerentes com a realidade.

Ainda acerca dessa tomada de decisão sobre que temas trabalhar há orientações para que tais escolhas partam do coletivo, de forma que os temas não sejam descartados, mas organizados tomando como referência os alunos, a comunidade e a sociedade. O recorte de

como se deu essa experiência permite reconstruir o início de uma trajetória que se pensa ser a mais indicada para o trabalho com a educação de jovens e adultos. Uma experiência que gerou muitas expectativas por parte dos professores, uma vez que eles não estavam sozinhos, podendo contar com a parceria de outras instituições (UFPA) e de outros sujeitos (gestores, coordenadores pedagógicos e alunos).

Durante todo o ano de 2009 foram ofertadas formações docentes sobre o que significava trabalhar com os temas geradores. De certa forma, havia o reconhecimento de que a educação necessitava dos sujeitos (professor, aluno, gestor, coordenador). “Ao dizer que o projeto foi fácil estaríamos negando a possibilidade de reconstrução, inclusive dos professores que tiveram que fazer estudos intensificados”. (Entrevista realizada com a Dra. Joana D’arc, docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2018). As formações constantes proporcionadas pela Rede Municipal de Educação e o apoio da gestão escolar colaboraram na caminhada dos professores rumo à autonomia na elaboração e construção das suas práticas. Houve a redescoberta, por parte dos alunos, da sua importância e centralidade dentro do processo educativo.

Entretanto, esse foi um projeto novo baseado nos princípios da “democracia, da solidariedade e da esperança” (ESTÊVÃO, 2013, p. 24) freado com as mudanças no campo político de Tracuateua. A reflexão que se faz é que a política partidária tem mudado drasticamente os rumos da educação no município. Isso se apresenta inclusive nos discursos dos sujeitos da pesquisa, quando a coordenadora pedagógica Danubia Ribeiro faz referência a essas mudanças, conforme veremos a seguir:

[...] depois com a mudança de governo, o professor Rogério deixou o município, ele foi se especializar e o projeto ficou engavetado. Mas os outros professores continuaram entendendo a EJA, só que colocando no currículo uma proposta pra EJA que era igual para todos os níveis e modalidades de ensino, vamos dizer assim, que o currículo que eles adotavam para o fundamental menor era o mesmo para o fundamental maior e era o mesmo adotado para a EJA, não tinha diferença nenhuma.

A fala da coordenadora sinaliza que as mudanças na gestão municipal inviabilizaram a continuidade desse projeto e que os professores alinharam o trabalho pedagógico aos demais níveis de ensino que, naquele momento, focava nas matrizes de conteúdo das disciplinas escolares, com destaque para projetos que algumas escolas já desenvolviam.

Em 2015, o projeto com os temas geradores retorna para a Rede Municipal, dessa vez não apenas para a EJA, mas para todos os níveis de ensino. Orientado pelos mesmos professores que estiveram em 2009, o currículo vai se dividir entre os críticos e os adeptos. A fala da Coordenadora da EJA relata esse retorno:

Depois de muito tempo, já no governo do prefeito Aluizio Barros, foi que a professora Joana D'arc estava com uma proposta de implementação de um currículo crítico e veio para a secretaria municipal de educação e a SEMED abraçou a ideia e lançou para os professores, para todos os professores não só para trabalhar com a EJA, mais para trabalhar com todos os níveis e modalidades com o sistema dos Temas Geradores.

De acordo com esta fala, o retorno do projeto envolveu todos os níveis e modalidades, a partir daí que a SEMED teve papel importante em abraçar as ideias e colaborar com o processo formativo dos sujeitos educacionais. Para esse início, foram realizadas várias formações com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, conforme relatos da Professora Dra. Joana D'arc:

Quando a Coordenadora da SEMED do município de Tracuateua nos contatou queria que nós trabalhássemos com o processo de formação e planejamento do município. Quando nós fomos conversar e fazer um diálogo, nós mostramos nossa concepção, de que planejamento não pode ser algo estanque, não pode ser algo que seja somente no início do ano, mais que nós precisávamos fazer esse diálogo [...]. Então nesse primeiro momento que foi o nosso primeiro grande encontro a ideia de fato era a gente implementar essa visão de nós trabalharmos com a realidade, os sistemas, a dinâmica do próprio município que ela pudesse ser elementos que configurasse como ponto de partida para a construção de um currículo. Então nosso primeiro eixo de formação, nosso grande objetivo ele vem nessa direção do debate, da necessidade de uma reorganização do currículo a partir de uma realidade local articulado com as questões de âmbito nacional e internacional, esse é o primeiro movimento.

Quando nós, a partir desse momento, começamos então a articular com a Coordenadora Fernanda Dantas, isso já foi algum momento em que nós tivemos esse grande encontro e depois nós passamos a ter pequenos encontros com a coordenação e com os gestores. Nós fizemos a opção em Tracuateua de primeiro trabalharmos isso em concepção e isso foi muito legal, pois os avanços positivos que eu senti foi que nós montamos uma agenda de formações com todos os coordenadores e gestores, no qual a gente sempre ia com eles, duas pessoas com eles, com as temáticas, com as estruturas das discursões, com as estruturas das oficinas (Entrevista realizada com Dra. Joana D'arc, docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2018).

Segundo a Professora Joana D'arc, o que ocasionou seu retorno ao município foi o convite para participar do planejamento pedagógico, em 2015, alimentado por uma concepção de planejamento como continuidade e não como momento estanque. O ponto de partida era de construir uma nova reorganização curricular que se encarregasse da realidade local em diálogo com o nacional, internacional e global.

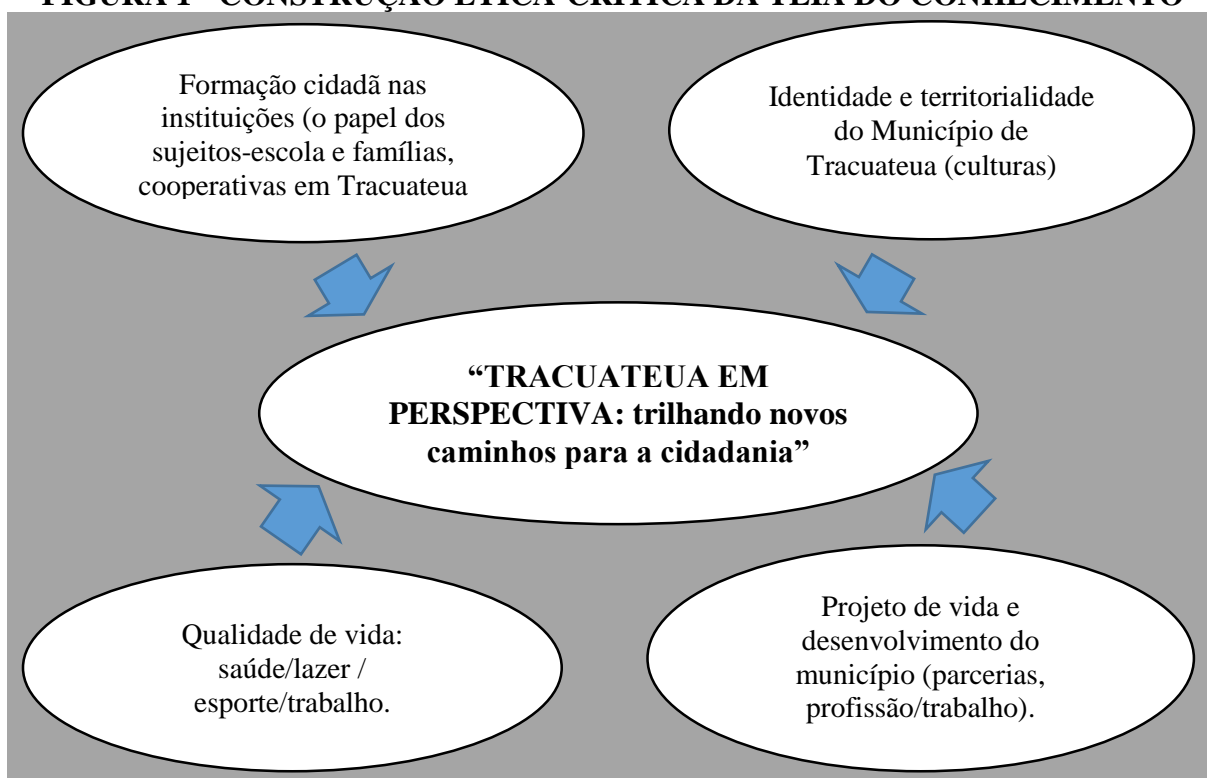
Esse retorno, conforme sugere a fala da professora, foi marcado por grande mobilização em que a formação ocorria em nível macro e micro, oportunizando os gestores e coordenadores a contribuir também com o processo formativo nas suas escolas: “E nós deixávamos com eles as atividades para que pudessem replicar essas discursões dessa formação dentro do próprio município de Tracuateua” (Entrevista realizada com a Dra. Joana D'arc, docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2018).

Os motivos que levavam a Rede a realizar essas formações constantemente era para fazer-los se apropriar dos temas mais relevantes para a construção de um currículo que tomasse, como ponto de partida, o lugar e a história dos sujeitos. Eram momentos de exposição teórica aliada aos questionamentos docentes, como relatou a professora entrevistada:

[...] foi muito interessante porque ao longo desse ano (2015) apesar das dificuldades às vezes nós tínhamos muito mais encontros pra fazer, onde nós fizemos um grande encontro e outros dois ou três pequenos encontros com os coordenadores e gestores onde nós conseguimos fazer uma boa discussão com eles e depois eles encaminhavam essas atividades com as comunidades, com os polos e com as escolas (Entrevista realizada com Dra. Joana D'arc, docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2018).

A experiência com o currículo crítico sinaliza avanços e desafios no que tange à sua implementação, desde 2009. No que se refere à Escola Benjamim Ramos, está segue orientações da Rede Municipal de Educação (SEMED), alinhando-se desde o ano de 2015, pelo menos a EJA ao currículo por temas geradores. Foi a possibilidade de sair de um currículo fechado para o dialógico, que Tracuateua definiu em 2015 o tema gerador “Tracuateua em perspectiva: trilhando novos caminhos para a cidadania” (Figura 1). No centro da figura, o tema gerador escolhido pelos sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos, docentes e alunos).

FIGURA 1 - CONSTRUÇÃO ÉTICA-CRÍTICA DA TEIA DO CONHECIMENTO



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEMED, 2015

Foram esses eixos que orientaram as escolas na escolha dos projetos a serem trabalhados bimestralmente. A centralidade do tema gerador é descrita por Freire (2015, p. 131), quando dispõe que eles “podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular”, como se observa na Figura 1. A produção local foi tamanha que se chegou ao ponto de construir não apenas as redes temáticas das escolas, mas:

[...] nós conseguíamos a partir deste propósito construir, por exemplo, um caderno, onde neste caderno nós trazíamos as temáticas que foram articuladas e puxadas durante o grande encontro do município de um debate geral da realidade do município que foi problematizado no primeiro encontro, nós conseguimos construir os eixos maiores e a partir destes eixos nós construímos nossos cadernos de leitura para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental (Entrevista realizada com a Dra. Joana D’arc, docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2018).

Nota-se que a mobilização foi representativa no que tange ao trabalho de formação e construção de material pedagógico das escolas. O sentimento expresso no gesto e na fala dessa professora é de ver um trabalho se desenvolver mesmo com dificuldades, de forma articulada, gerando frutos como foi o caso dos cadernos.

Para saber como esse processo ocorreu na escola pesquisada foram consultados documentos importantes que se encontram na secretaria da escola, como o Plano Diretivo e Pedagógico e os projetos didáticos dos docentes. Visualizou-se, assim, a sistematização dos eixos com as respectivas disciplinas no período compreendido entre 2015 e 2018.

Para efeito de organização e compreensão dessa construção e elaboração, comece-se pelo ano de 2015. Assim, a escolha dos temas maiores ou geradores se deram a partir do trabalho de escuta sensível nas escolas que fazem parte da escola Polo Benjamin Ramos, nas salas de aulas e na própria Secretaria Municipal de Educação. A escuta direcionou a elaboração da rede temática, mas, para isso, o exercício foi aprender a escutar de outra forma. Uma forma que possibilitasse analisar diferentes pontos de vistas e interpretações sobre a realidade.

Esse momento na pedagogia freireana é conhecido como Círculo de Cultura, tornando-se ao mesmo tempo um espaço a ecoar diversas expressões, reflexões e diálogos. O lugar que possibilita a desalienação dos sujeitos oprimidos (FREIRE, 2001). A Figura 2 mostra, no centro do processo educativo indagações sobre a contribuição da escola para a comunidade a partir do diagnóstico expresso nas rodas de conversas com os sujeitos.

Articula-se com a problemática as disciplinas presentes no desenho curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais, como: Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Língua Inglesa, Geografia, História, Ensino Religioso, Estudos Amazônicos, Educação Física e

Ciências. Caminham na mesma linha os espaços pedagógicos como: sala de leitura e sala de atendimento educacional especializado, indicando possibilidades de trabalho para somar à problemática levantada.

FIGURA 2 - REDE TEMÁTICA, BENJAMIN RAMOS, 1º SEMESTRE DE 2015



Fonte: Benjamin Ramos, adaptado por Pinheiro, 2017.

Dentre as inúmeras atividades que foram desenvolvidas pelas respectivas disciplinas, encontramos nesse Plano de Ação indicações de leitura, oralidade e escrita, manipulação de materiais concretos, confecção de cartazes, destacando os recursos naturais e materiais presentes na comunidade, debates, seminários e provas escritas.

Cada nível de educação buscou centrar-se sobre o eixo do bimestre. Por exemplo, a educação infantil da Escola Benjamin Ramos desenvolveu o projeto “Formação cidadã: direitos e deveres para a infância”, com a finalidade de propiciar que a criança adquira valores éticos e morais e, ainda, buscar estreitar a relação com suas famílias e com a comunidade.

Os professores de 1º ao 5º ano alinharam a discussão baseado no tema “Minha família, meu bem maior”, por meio do qual objetivaram desenvolver um trabalho coletivo no ambiente familiar em parceria com as famílias. O Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e, ainda, a EJA adentraram a temática “valorizando a cultura indígena”, destacando a importância desse grupo social na formação da sociedade brasileira (Plano de Ação da Escola, 2015).

Verificou-se que as problematizações foram as mesmas para os diferentes níveis de ensino, o que mudou foram as estratégias utilizadas de acordo com a faixa etária dos alunos. Sobre a problematização que questiona de que forma a escola pode possibilitar aos educandos a criação de cooperativas sustentáveis, nas análises efetuadas não foram encontradas sugestões ou direcionamentos para essa questão.

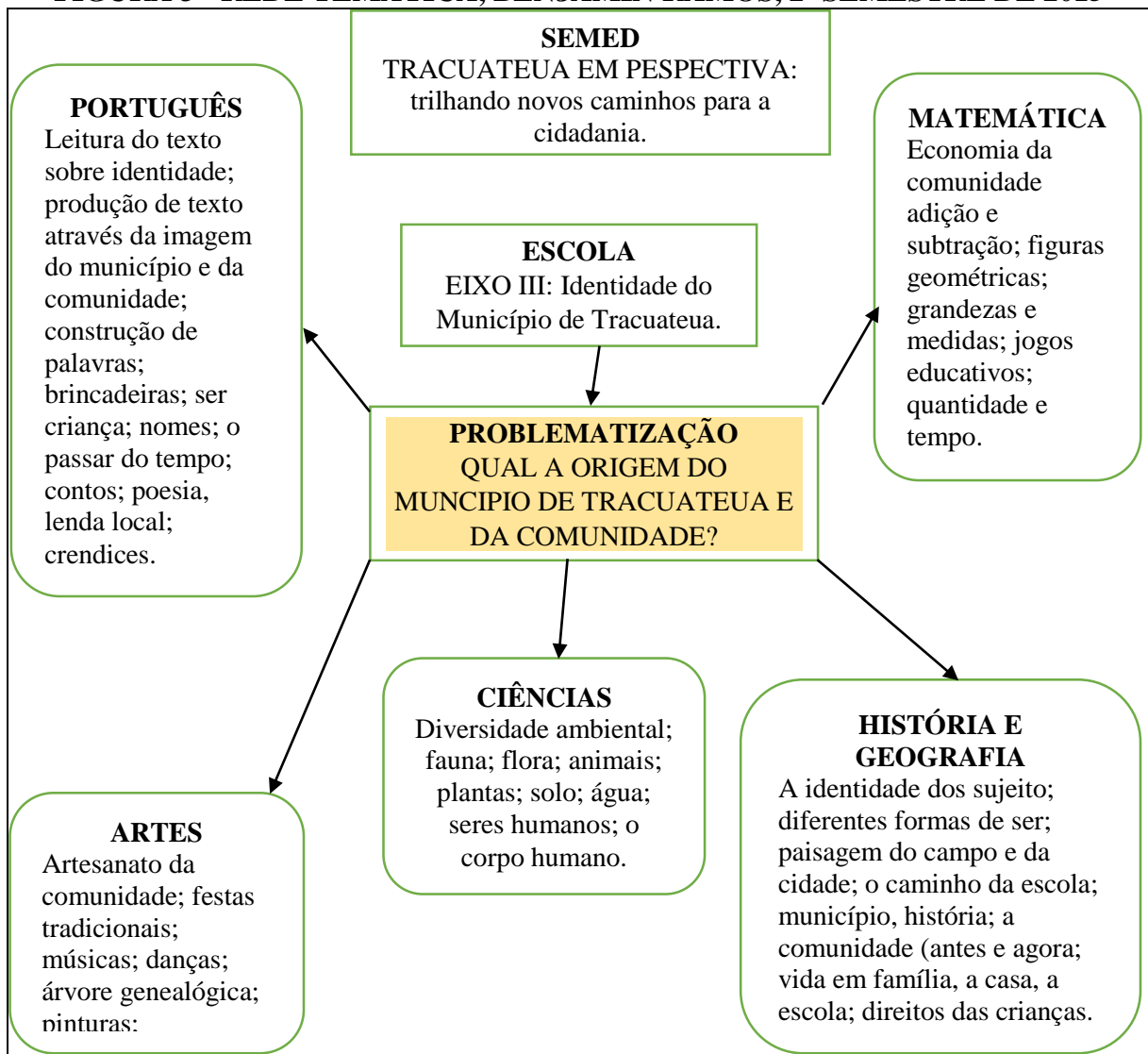
No entanto, no projeto maior, que constitui um instrumento norteador para o trabalho pedagógico dos níveis e modalidades foram encontrados objetivos e estratégias metodológicas que orientam para a valorização da diversidade natural e sociocultural do contexto da Flexeira, trabalhando a leitura e a escrita em situações contextualizadas, zelando pela valorização da cultura camponesa, mostrando a importância dos meios de produção presentes na comunidade, possibilitando ao aluno a exploração de fatores relacionados à sua vivência.

Nota-se, com isso, que a orientação do trabalho pedagógico da escola traz a materialidade e concretude dos sujeitos em seus distintos territórios de vida e de produção de cultura, onde a educação, independente dos níveis e modalidades, se volta para “sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (ARROYO, 2007, p. 7).

Um dos apontamentos metodológicos cita a pesquisa de campo sociocultural e ambiental da comunidade, o estabelecimento de parcerias entre a escola e a família nas ações desenvolvidas, o envolvimento dos alunos nas aulas a partir de uma metodologia lúdica e dinâmica. Outro ponto observado foi curto tempo para trabalhar os quatro eixos propostos no momento do planejamento da Rede Municipal, em 2015.

Com isso, as escolas conseguiram trabalhar entre dois e três eixos, como foi o caso da escola pesquisada, dificilmente atingindo os quatro temas propostos. Isso propiciou mudanças na estrutura da teia para o ano seguinte (2016).

Em relação ao segundo semestre, foram encontrados, nos planos e relatórios da escola, a Teia do Conhecimento, na qual se fazia menção ao eixo “Identidade e territorialidade do Município de Tracuateua”, conforme se observa na Figura 3:

FIGURA 3 - REDE TEMÁTICA, BENJAMIN RAMOS, 2º SEMESTRE DE 2015

Fonte: SEMED, adaptado por Pinheiro, 2017.

Os dois eixos trabalhados pela escola trouxeram, para dentro das áreas e disciplinas, as problematizações acerca da formação cidadã e da territorialidade do município, os quais propiciaram um trabalho comprometido com os sujeitos da comunidade da Fleixeira, embora nas observações de campo se tenha visto projetos ainda focados em resultados, ou seja, projeto preparatório para as avaliações externas dos alunos.

De modo geral, encontraram-se nas justificativas, nos objetivos e nas estratégias metodológicas, termos que de fato evidenciam a cultura do sujeito do campo, a preocupação com as questões ambientais da comunidade. O que se observa a partir dos dados disponíveis no plano de ação do ano de 2015 da Escola Benjamin Ramos é que não houve um projeto específico para a Educação de Jovens e Adultos, tendo se alinhado na mesma proposta que os demais níveis de ensino, uma vez que a mesma já dava abertura para começar um trabalho com a problematização da realidade.

Assim, é possível conferir que toda a Rede Municipal de Educação se envolveu com a proposta e não apenas a EJA: “foi algo extraordinário, porque a gente conseguiu fazer a Teia dentro do Fundamental Maior [...]” (Entrevista realizada com Danubia Ribeiro, Coordenadora Pedagógica da EJA Tracuateua, Residência da Entrevistada, 2018).

No segundo ano de vigência, os formadores foram consultados a continuar o trabalho por tema gerador, pois a Rede Municipal garantiu o processo formativo docente, como havia feito no ano anterior. Entretanto, a Professora Joana D’arc relembra que foi o momento de refletir e avaliar para saber como estava sendo a articulação entre os saberes e a transformação do conhecimento local em conhecimento sistematizado. Na sua narrativa, ela cita os limites que haviam encontrado no ano anterior:

[...] a nossa intencionalidade era começar a mostrar os limites, que não é qualquer ida a comunidade, que é um currículo crítico, que é um currículo freireano, era preciso que a gente começasse a enxergar a necessidade de problematizar essa realidade, a necessidade de trazer novos elementos e articular isso com a perspectiva da transformação social que não está na ação desses sujeitos (Entrevista realizada com a Dra. Joana D’arc, docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2018).

Diante dos desafios encontrados no ano anterior, sobretudo em relação ao tempo, os eixos foram redimensionados para apenas dois. No entendimento de Freire (2001), esse momento é de grande importância, uma vez que há a necessidade de se refletir sobre a prática, para assim traçar novos percursos. Isso possui uma dimensão crítica, na tentativa do pensar certo, como afirma Freire:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, revolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Com isso, a dialética desse movimento entre o fazer, o pensar e o novo fazer só é possível a partir de uma formação permanente, como a que a Rede Municipal se propôs a fazer. As primeiras formações voltaram-se ao aprofundamento do que seria este currículo, uma vez que tiveram mudanças no quadro de professores e técnicos pedagógicos. O exercício era rever as práticas realizadas pelas escolas no ano de 2015, apontando os desafios e os resultados alcançados. A síntese desse processo construtivo expressa-se da seguinte forma:

No segundo momento quando nós fomos chamados a retomar o projeto, eu digo para eles, eu preciso saber em que pé está cada escola, então o que eles fizeram, eu fiz um documento pedindo o que eles tinham que apresentar, eles montaram apresentações de como eles desenvolveram a proposta da teia no ano anterior, como a escola se articulou, como ela articulou com a comunidade, as dificuldades, o que eles

conseguiram encaminhar, o que não conseguiram encaminhar. Então do ponto de vista das ações todas as escolas, sem sobra de dúvida se empenharam nessa busca da articulação com os saberes locais, mas com muitas limitações de problematizar a realidade, de transformar aquilo que é fato, aquilo que é realidade, aquilo que é cotidiano, de desnaturalizar algumas questões para uma reflexão mais crítica, essa era a dificuldade. Ai como nós percebemos que era esse o limite, a gente veio então fazendo essa análise de que a gente precisava avançar e a formação que foi proposta aqui ela veio no sentido de saber como articular os saberes locais com os saberes sistematizados nessa dinâmica de uma construção social crítica (Entrevista realizada com a Dra. Joana D'arc, docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2018).

A partir dos dados, as escolas deveriam escolher o eixo a ser trabalhado no primeiro semestre. Esse momento se deu entre assessoria, técnicos de referência da SEMED e docentes. A escolha dos temas foi apresentada pelos coordenadores pedagógicos em um encontro, no início de março de 2016. A cada apresentação havia pausas para reflexões, apontando os possíveis desencontros entre a metodologia e os temas.

Esse exercício ativo e dialógico possibilitava o reencontro com uma pedagogia que estivesse a serviço dos sujeitos da educação, na qual o exercício da docência reivindicava a sua politização, ainda que reconhecesse os seus limites. Arroyo (2013) diz que o campo da docência é o lugar onde as disputas ultrapassam os seus próprios limites, talvez muito mais que o currículo. Para ele:

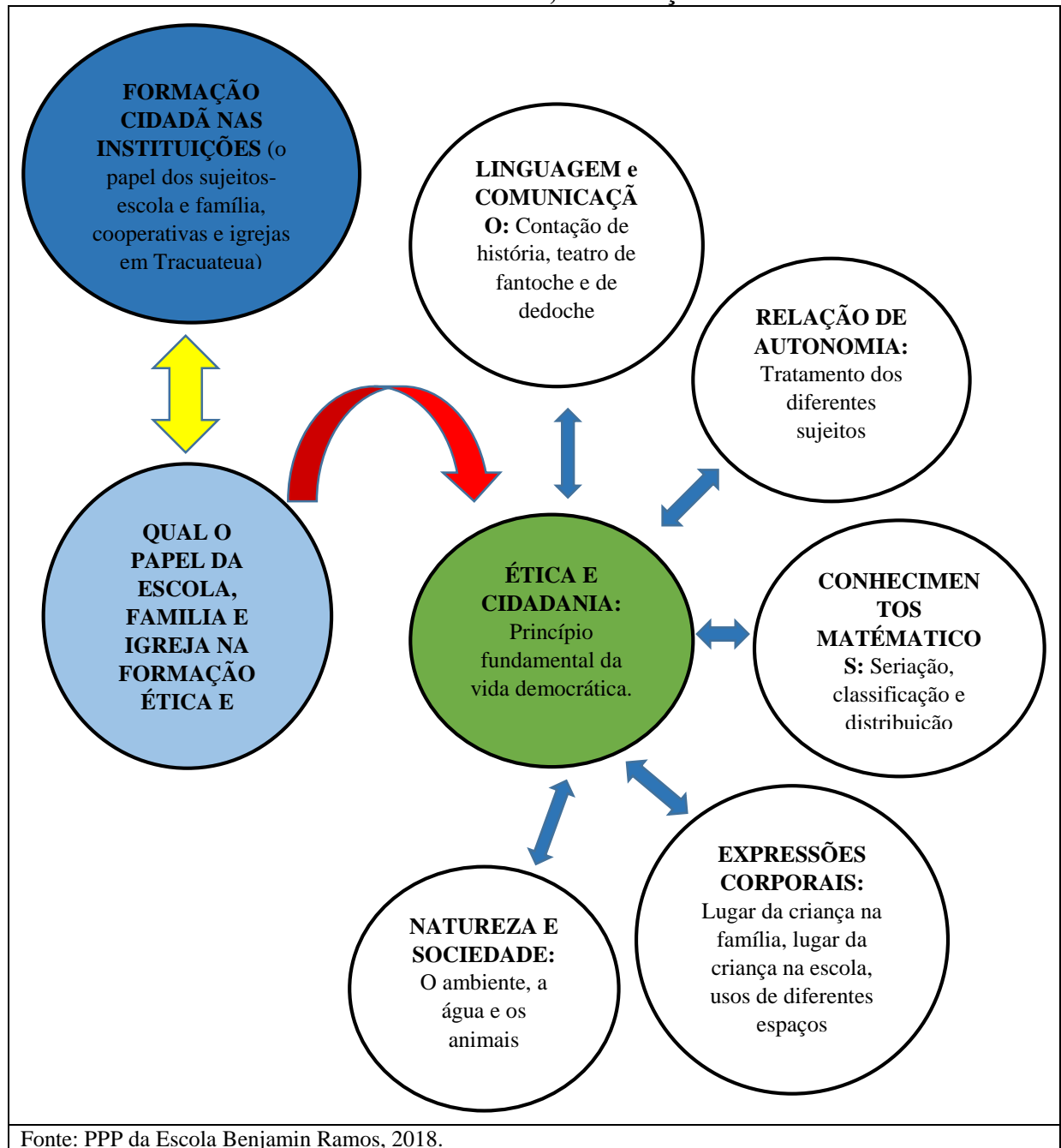
Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas e éticas. [...] resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado (ARROYO, 2013. p. 51-52).

Com isso, a autoria era de cada um, coordenador, gestor, professor, aluno e comunidade, visto que a metodologia possibilitava a presença dos sujeitos negados e ocultados, vendo-os como sujeitos de experiência, de conhecimento, de pensares, de fazeres; sujeitos de história e de cultura, ainda que essa história seja forjada na resistência e luta.

Como o trabalho era construir a Teia do Conhecimento a partir dessa polifonia de vozes, a escola Benjamin Ramos indicou os eixos de trabalho que perpassaram por todos os níveis e modalidades de ensino, mudando as estratégias metodológicas, conforme a Figura 4, 5 e 6.

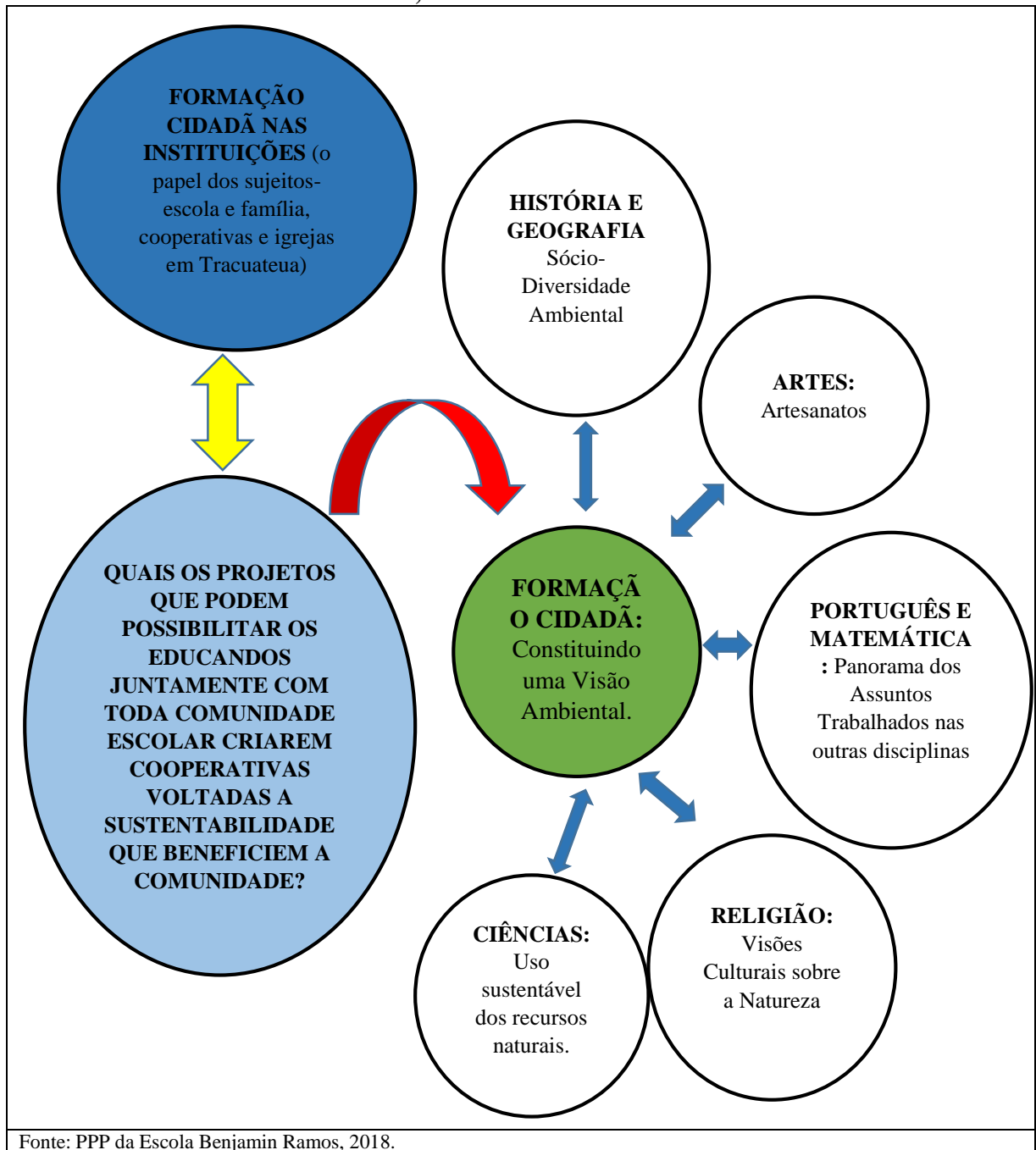
Nesta Figura, os temas geradores se apresentam em cada nível e modalidade de educação, com seus respectivos componentes. A Educação Infantil com as linguagens e o Ensino Fundamental dividindo-se em anos iniciais e finais com as disciplinas curriculares, da mesma forma que a EJA:

FIGURA 4 - TEIA CURRICULAR, EDUCAÇÃO INFANTIL - 2016



A teia da Educação Infantil centrada na ética e cidadania articulou-se com as algumas linguagens. O que conseguimos analisar a partir dessa organização e de alguns projetos encontrados nos arquivos da escola, é a centralidade do meio ambiente, de valores e a formação cidadã. A linguagem da natureza e sociedade voltou-se ao ambiente, os animais e a água; a linguagem corporal foi utilizada para abordar o lugar da criança na comunidade e os usos que fazem dos espaços sociais; as demais linguagens não deixam evidentes o que de fato foi trabalhado e sua relação com o tema gerador. A seguir apresentamos a Figura 5 para discorrer acerca do que foi trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

FIGURA 5 - TEIA CURRICULAR, ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS -2016

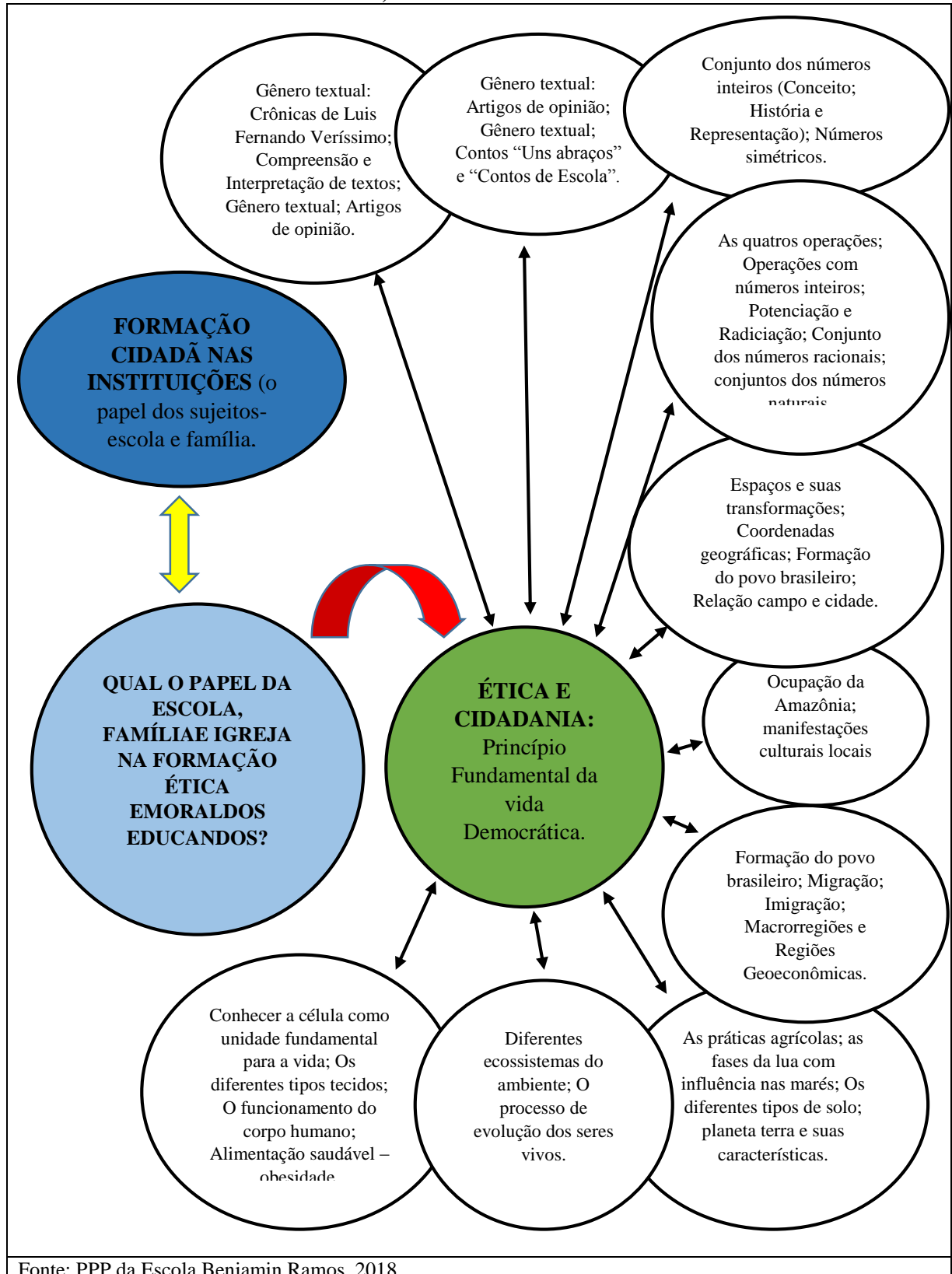


No Ensino Fundamental anos iniciais, o tema gerador foi a formação cidadã. Diferente da teia da Educação Infantil, ela evidencia o foco de todas as disciplinas, que neste caso é o meio ambiente. Cada disciplina se preocupou em tratar um aspecto do meio ambiente, respondendo a problematização lançada de saber quais os projetos que podem possibilitar os educandos junto com a comunidade escolar de criarem cooperativas voltadas à sustentabilidade?

Artesanato, sociodiversidade ambiental, recursos naturais, visão e percepção ambiental cercaram o tema gerador iluminando possíveis caminhos de respostas a esse

questionamento. Importante dizer que as teias da escolas trouxeram a cidadania como foco educativo, conforme revela a Figura 6, representativa da teia do Ensino Fundamental anos Finais.

FIGURA 6 - TEIA CURRICULAR, ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS - 2016



A última teia construída para o ensino fundamental anos finais e EJA, embora apresente um emaranhado de ligações entre as áreas disciplinares e o tema gerador, pouco diz dos conteúdos elencados e sua relação com a temática. Visualizamos um distanciamento ainda maior da temática com as disciplinas, sem desmerecer o esforço empenhado nessa construção. Os conteúdos são os mesmos encontrados na matriz curricular do município. Refletimos sobre a dificuldades dos professores horistas na sistematização e articulação dos temas com os conteúdos a serem dado conta em cada ano escolar, daí a rede municipal ter investido esforço no processo formativos dos sujeitos educacionais.

Nesse ano de 2016, houve duas formações aos docentes conduzidas pela assessoria da UFPA, uma no início do ano, durante o planejamento pedagógico da Rede, e a outra no segundo semestre. Sobre essas formações a Professora Joana D'arc expõe que, embora as intenções e pretensões fossem sempre de melhorar o processo formativo educacional, no sentido de buscar outras formas de trabalho pedagógico que garantisse esse diálogo com a realidade e com os diferentes saberes, os desafios foram dando lugar à esperança e à perspectiva de mudança:

E isso causou certa insatisfação, um movimento meio que uma insatisfação, aliado a outro processo, porquê de repente é preciso que a gente entenda que eles ficaram só fazendo essas pesquisas na comunidade, e nós conseguimos orientar somente aquilo que a prefeitura nos colocava lá para fazer esse movimento, e praticamente a gente conseguiu fazer isso no primeiro semestre, O segundo semestre eles caminharam praticamente sozinhos com aqueles velhos discursos de sem recursos, sempre tinha empasses no sentido financeiro. E de repente eles caminharam e de repente você chega e faz uma avaliação dizendo que legal que vocês caminharam, mas vocês caminharam bem até aqui. Vamos agora ver se de fato vocês deram conta do que era pra fazer e vamos avançar naquilo que a gente precisa avançar. Algumas pessoas, óbvio que vão entender e outras pessoas irão ficar extremamente incomodadas de ter seu trabalho avaliado (Entrevista realizada com a Dra. Joana D'arc, docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2018).

O discurso da professora evidencia que no primeiro semestre o trabalho pedagógico com os temas geradores se restringiu a pesquisas na comunidade, reproduzindo apenas aquilo que a SEMED orientava. Isso causou insatisfação, uma vez que o desejo era não apenas o estudo do universo temático, mas a construção e produção do conhecimento sistematizado, conforme Freire indica quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2001, p. 21). Diante disso, o trabalho pedagógico precisava dessa produção, ou seja, sistematizar tudo o que o universo temático revelava, materializar os pensares e fazeres dos sujeitos.

Outro desafio é sinalizado em face da escassez de recursos financeiros. Uma das questões indicada pela professora relaciona-se ao processo de avaliação do trabalho. Para ela,

a avaliação do que foi proposto e realizado nem sempre é visto como positivo, pois alguns profissionais se sentem incomodados em ter seu trabalho avaliado por outras pessoas.

Assim, o trabalho com temas geradores rendeu críticas e elogios. As críticas ocorreram no sentido de dizer que ele não dá conta das questões mais gerais como Prova Brasil, da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE). Discursos que se materializam quando se diz que os conteúdos trabalhados não dão conta de atender às exigências de avaliações externas como essas. Avaliações de larga escala, incapazes de avaliar os processos de aprendizagem, cuja ocorrência se dá na sala de aula, na relação professor/aluno. São, portanto, posições contraditórias que não se encaixam na compressão mais ampla sobre o sentido da educação, tampouco se alinham com o que Arroyo (2013, p. 38) vem orientar:

É preciso abrir o conhecimento às indagações instigantes que vem do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; [...] quando se abrem às indagações, vivências posta na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionados, disputando o território dos currículos.

Conhecimentos que a escola nega, ignora, secundariza, optando em continuar adotando visões fechadas de conhecimento curricular, com suas caixinhas de disciplinas que não dialogam umas com as outras e tampouco consigo mesmas, como Arroyo (2013) cita, ou seja, que as escolas tendem a continuar o trabalho a partir de conhecimentos superados, fora da validade. Os elogios se deram por reconhecer que o trabalho com os temas geradores proporcionou olhar a escola para além de suas dimensões físicas. Metodologicamente os ambientes da comunidade tornaram-se laboratórios de pesquisa, onde as aulas ocorriam na casa do forno, nos campos, na roça, na praça, na floresta, nos rios, nos pequenos comércios.

A educação trouxe o diálogo entre os saberes e a valorização da cultura local. Trouxe, em suma, os sujeitos para o currículo, onde o ensinar e o aprender estiveram relacionados com as experiências de vida desses sujeitos. Nos dizeres de Freire (1992, p. 31):

[...] não é possível ao (à) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola. [...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. [...] partir do “saber de experiência feita” para superá-lo não é ficar nele.

Embora o autor cite que não se pode ficar preso ao saber da experiência, este saber deve ser orientador das práticas pedagógicas. Diante de novas mudanças decorrentes da troca da gestão municipal e com as eleições de 2016, Tracuateua em 2017 experimenta outra perspectiva curricular sob o discurso de que muitos docentes tiveram dificuldades em sistematizar o currículo por temas geradores. Entretanto, a EJA foi a única modalidade de

educação que permaneceu seguindo os pressupostos do currículo por temas geradores. A fala da entrevistada, a seguir, reforça bem essas mudanças políticas e suas implicações na educação:

[...] fazendo uma análise de todo esse processo. É que as nossas perspectivas críticas elas são a implementação de um currículo crítico elas são freadas na continuidade e descontinuidade das gestões e dependendo a gestão administrativa que tem no município a gente consegue fazer algumas ações, a minha análise dessa minha experiência como formadora e nessas tentativas nas construções desses currículos críticos que nós temos feito em Tracuateua e Augusto Corrêa é a necessidade de nós construirmos uma proposta curricular aprovada, para que quando o gestor chegue ele não troque tudo o que já foi construído e jogue tudo por água abaixo. Então a gente precisa institucionalizar as concepções de currículo, para que elas deixem de ser questões políticas de governo para ser de fato uma proposta da rede de ensino aprovada e que a gente possa ter mais continuidade dessas nossas propostas, porque ao sabor de quem estar, ou do grupo político que estar na SEMED ou na compreensão dos próprios (Entrevista realizada com a Dra. Joana D'arc, docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, 2018).

As questões citadas no discurso da professora entrevistada colocam em debate as descontinuidades de projetos e propostas a partir de visões e posições diferentes sobre a educação. Posições que veem a educação a partir de pontos de vistas diferentes. Em entrevista realizada com a coordenadora que atualmente atende a EJA no município, é perceptível essas descontinuidades quando cita que: “eu não queria que adotassem outro currículo, eu não queria que fosse feito de outra forma, eu queria que dessem continuidade a um trabalho que a gente já tinha construído no decorrer dos anos anteriores, essa era a minha maior preocupação” (Entrevista realizada com Danubia Ribeiro, Coordenadora Pedagógica da EJA Tracuateua, Residência da Entrevistada, 2018).

Esse querer reforça bem o posicionamento político da coordenadora, semelhante àquilo que Freire (2000) se refere como a não neutralidade do educador. Logo, a sua posição de querer manter um trabalho que via resultados positivos corrobora com a dimensão crítica de ver que essa decisão poderia interferir, na dinâmica de todo ato educativo, nessa modalidade de educação.

As orientações da nova equipe técnica da SEMED voltaram-se para a organização das formações de professores por meio de Ciclos de Diálogos Pedagógicos como estratégia de planejamento, com indicação de quatro ciclos anuais. A coordenadora pedagógica da EJA da SEMED descreveu como ocorreram estes encontros, conforme indica o Quadro 4:

QUADRO 4 - TEMAS DAS FORMAÇÕES OCORRIDAS NO ANO DE 2017 - EJA

| Ciclos | Temas das formações | Período de realização |
|---------------|---|------------------------------|
| I Ciclo | Diálogos na Educação de Jovens e Adultos | 18 a 20 de março |
| II Ciclo | Currículo escolar e práticas sociais: Identidade, Sujeitos e Cultura. | 24 de maio |
| III Ciclo | Currículo e avaliação da aprendizagem. | 16 e 17 de agosto |
| IV Ciclo | Experiência Vivida na EJA e sua relação com a diversidade cultural. | 17 a 19 de outubro |

Fonte: SEMED, 2017.

No **primeiro ciclo**, cujo tema foi “Diálogos na Educação de Jovens e Adultos”, enfatizou a importância dos pressupostos freireanos na EJA. Dentre os quais, trouxe o diálogo como elemento central para conhecer e atuar na Educação de Jovens e Adultos do município. Nesse ciclo, a EJA teve uma formação de 20 horas sob o direcionamento de uma professora da Rede Estadual de Educação.

Nesse encontro houve debates sobre o currículo, pois ocorreram mudanças no quadro de professores e coordenadores. Dessa formação, além da discussão teórica que apresentava os pressupostos de um currículo freireano, os professores construíram os eixos e as problematizações a partir das áreas do conhecimento. Esse processo se deu após a escuta nos Polos, a partir do levantamento das problemáticas que foram comuns às escolas.

As práticas e projetos pedagógicos centram-se no tema “mercado de trabalho e drogas”, problematizando o avanço e o aumento do consumo de drogas pela juventude urbana e camponesa, refletindo sobre a importância do mercado de trabalho enquanto estratégia para conter esse avanço.

O **segundo ciclo**, realizado em maio, teve como tema “Currículo Escolar e Práticas Sociais: identidade, sujeito e cultura”, estando à frente os próprios coordenadores pedagógicos, após uma formação específica realizada com a Professora Dra. Norma Cristina, da UFPA, Campus Universitário de Bragança, ficando os mesmos responsáveis em fazer a formação nos seus respectivos Polos.

O momento foi de problematizar a realidade, levantando questões acerca dos sujeitos e de suas identidades. A partir desse levantamento, as escolas focaram seus temas e nas falas significativas dos alunos levantadas durante o estudo do universo vocabular, conforme indica o Quadro 5:

QUADRO 5 - ORGANIZAÇÃO DO TEMA GERADOR NA EJA - 2017

| Pesquisa sobre a Identidade dos sujeitos (Levantamento de questões problemas) | Proposição de temática e sua articulação com as questões problemas | Conhecimentos Interdisciplinares | Métodos de ensino e aprendizagem | Dimensões da avaliação emancipatória |
|--|--|---|---|---|
| O professor pode efetuar a pesquisa sobre a identidade dos sujeitos do campo/EJA, constituído pelos saberes locais e questões emergentes do cotidiano. | Formulação dos temas geradores, a partir questões problemas do cotidiano dos alunos. | Construção coletiva dos conteúdos por área do conhecimento em diálogo com a temática, questões problemas e a identidade dos sujeitos. | Práticas cotidianas a serem realizadas pelos professores e alunos a partir dos conteúdos interdisciplinares (Sujeito educando e educador – protagonistas da ação cultural). | Práticas exitosas desenvolvidas pelo trabalho docente durante a atividade diagnóstica, formativa e somativa que se traduzem na construção do conhecimento dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. |

Fonte: SEMED, 2017

Desse encontro surgiram os projetos e o direcionamento do trabalho até o final do primeiro semestre. Cada professor construiu, sozinho ou coletivamente, o roteiro do que estariam discutindo no bimestre. É importante citar que o Polo da Escola Benjamin Ramos realizou o seu encontro no dia 24 de maio. Segundo a coordenadora da EJA na SEMED, as orientações não foram levadas em conta. O que se realizou foi uma discussão sobre os desafios de se colocar em prática as ações da escola e dos professores.

A formação no Polo da Flexeira não seguiu o direcionamento dado pela SEMED, ainda que a escola trouxesse para o cerne da formação, a problematização do seu fazer (FONTE: pesquisa de campo). Com isso, enquanto as demais escolas construíram os eixos a partir dos temas geradores, a referida escola continuou explorando o tema do primeiro bimestre.

O **terceiro ciclo**, com o tema “Currículo escolar e práticas sociais: avaliação significativa no contexto escolar” debateu a avaliação a partir do texto de autoria de Lilian Anna Wachowicz, “Avaliação e Aprendizagem”. Os professores da EJA reuniram-se na SEMED, sob a coordenação da Profa. Dr^a. Norma Cristina para realizar o estudo dirigido e, juntos, problematizarem a avaliação que estava sendo dada aos sujeitos dessa modalidade.

As discussões se voltaram para a avaliação enquanto processo que inclui alunos, docentes e a escola, com o objetivo de direcionar os caminhos para que as aprendizagens sejam vista com outros olhares. No diário de campo, as falas de alguns docentes foram registradas cuidadosamente sinalizando que: “temos trabalhado passando atividades, trabalhos, pesquisas e provas. Fazemos a escuta, conhecemos muitos, sabemos que tem uns que querem de fato estudar, mais tem outros que não querem, vem só pra bagunçar” (Observação *in loco*, Nota de Campo, 2017).

Na escola, a formação se deu por meio de um estudo coletivo entre professores, gestores e coordenadores da escola e da SEMED. As falas ocorreram no sentido de saber como avaliar os sujeitos da EJA, considerando toda a dinâmica que recai sobre eles, visto que muitos estavam fora da escola por médio período de tempo, que a maioria é de trabalhadores que costumam se ausentar para dar conta do sustento da casa, ao que o abandono é um fator muito frequente nas turmas.

As discussões caminharam no sentido de sensibilizar novos olhares para esse público tão singular, o qual necessita de apoio e compreensão. Significa confrontar as velhas formas de avaliação excludentes, que priorizam certas disciplinas curriculares em detrimento do conhecimento de mundo e de vida que esses sujeitos possuem. Nisso, se quer confrontar essas velhas formas, deve-se sempre questionar quem são os jovens-adolescentes e adultos que chegam às escolas. Muitos deles carregam histórias de exclusão, negação, abandono e preconceito.

Esses Outros que Arroyo (2013, p. 224) cita são “os vistos como incômodos nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais e até nas suas famílias”. São os Outros que nunca chegaram à escola, conforme citado no início desse texto. Trata-se de jovens-adolescentes e adultos para quem a escola esteve de portas fechadas, sob o discurso que o tempo de estudo havia ficado para trás. Segundo Arroyo (2013, p. 225-226) esses sujeitos são:

Filhos de setores populares que nunca antes entraram na escola. Se sua entrada física é um avanço, entretanto está deixado exposto que precisamos reconhecê-los como Outros. Logo, precisamos de outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, e até de outra formação profissional.

Para isso, é preciso sensibilizar os olhares, investir na formação acreditando ser ela um processo que não termina com um curso de aperfeiçoamento ou de formação inicial e continuada, mas vai se constituindo e constrói o sujeito ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. Como sinaliza Moura (2009, p. 48) que:

Pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática

educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores.

Uma revisão, portanto, que possibilite conhecer o que pensam e como agem diante dessa multiplicidade de sujeitos com trajetória de vidas marcadas por diferentes desafios, como a rede municipal tem tentado fazer ao longo desses cinco anos. Um trabalho árduo que reconhece os limites e dificuldades, mas vê a educação de Jovens e Adultos alicerçada em uma esperança que, longe da espera pura, se ampara na prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 2001). Um esforço que se coloca como a possibilidade de uma educação da esperança para esses jovens e adultos tão esquecidos pela sociedade.

3.4. EJA NA ESCOLA BENJAMIN RAMOS: UMA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

Falar da institucionalização da EJA na Escola Benjamin Ramos faz rever o quanto tem reduzido o número de matrículas nos últimos anos. De 1.012 alunos matriculados em 2002 para 188 em 2017, e atualmente, 190 (Fonte: Sistema Educacenso/MEC/INEP – Consulta a Matrícula/SEMED), divididos em 08 turmas, nas localidades indicadas abaixo, no Quadro 6 referenciando a distribuição da EJA pelo município de Tracuateua:

QUADRO 6 - DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS DE EJA EM TRACUATEUA-PA

| Quantidade de turma | Localidade | Escola | Etapas |
|----------------------------|-------------------|---------------------|----------------|
| 02 Turmas | Flexeira | Benjamin Ramos | 3ª e 4ª Etapas |
| 01 Turma | Vila Socorro | Odilon Pontes | 4ª Etapa |
| 02 Turmas | Vila Fátima | Edon Pinheiro | 3ª e 4ª Etapas |
| 01 Turma | Vila Fátima | Valdemar Pinheiro | 2ª Etapa |
| 02 turmas | Sede Municipal | Elias Feres Gorayeb | 3ª e 4ª Etapas |

Fonte: SEMED, 2018

Observa-se que um dos maiores desafios é pensar o futuro dessa modalidade de educação no município, visto que é preocupante constatar o quanto vem diminuindo as taxas de matrículas na Rede Municipal. Essa preocupação é visível quando se verifica que a coordenação pedagógica responsável pela EJA indica diferentes estratégias para buscar novas matrículas ou para garantir a permanência dos que já estão matriculados. No plano de ação da Secretaria Municipal de Educação, no item que se refere à EJA, verificaram-se as seguintes proposições:

- a) Campanha para novas matrículas da EJA (cidade e interior);
- b) Visita, escuta e oficinas nas turmas onde atendem a modalidade de ensino EJA (Projeto realizado em parceria com a instituição de Ensino privada FACESP – Graduandos em Pedagogia);
- c) Turmas de informática exclusivas para educação de Jovens e Adultos compatível com a sua disponibilidade (Projeto em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia);
- d) Gincanas educativas para todas as turmas de EJA;
- e) Oficina de **O Liberal**, realizada nas escolas que atendem a EJA (projeto realizado em parceria com O Liberal);
- f) 1ª Amostra Pedagógica da EJA, no município de Tracuateua (Mesa temática, exposição de trabalhos para comunidade escolar, apresentações culturais) (FONTE: Plano de Ação 2017-2020, SEMED).

Inúmeras estratégias são citadas no Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação no intuito de diversificar o ensino e aprendizagem desse público. Na Escola Benjamin Ramos, das duas turmas, uma de 3ª e outra de 4ª Etapa, o público presente é formado por alunos de faixa etária entre quinze a trinta e quatro anos (15-34) na 3ª Etapa; e de dezesseis a vinte e seis anos (16-26) na 4ª Etapa (Levantamento *In loco*, Matrícula da escola, 2018).

Desse público de jovens e adultos, a maioria exerce atividades de cuidado com a terra e/ou com a pesca, complementando a ação da família no sustento da casa. Pais e mães de família trabalhadores, atuantes no trabalho informal dentro da comunidade, sendo protagonistas e assumindo o cuidado da casa, dos filhos, dos irmãos menores. Jovens e adultos que protagonizam histórias de superação e de reconhecimento (ARROYO, 2013).

São sujeitos de uma escola que, por estar sob os domínios da Reserva Marinha Tracuateua, tem o uso e ocupação do solo orientado pelas políticas de proteção ao meio ambiente. Logo, protagonizam esse cuidado com seus pares, retirando o sustento para as gerações do presente, ao mesmo tempo em que zelam para que as gerações futuras tenham acesso a esses recursos.

Por atender jovens e adultos, a Escola Benjamin Ramos continuou com o currículo por tema gerador até mesmo nos outros níveis de ensino (6º ao 9º), conforme se observou nos documentos a que se teve acesso, como o Plano de Ação de 2017. Notou-se que a EJA não possui uma matriz curricular específica. Segue a mesma proposta traçada para o Ensino Fundamental, pois os professores tendem a complementar a sua carga horária na EJA.

A partir do tema da SEMED, a escola definiu o seu subtema a ser trabalhado durante o semestre. Cada etapa se propõe a explorar um aspecto que, junto aos demais, chega à totalidade do tema, conforme indica a Figura 7:

FIGURA 7 - TEIA DO CONHECIMENTO, ESCOLA BENJAMIN RAMOS – 2017.

Fonte: Escola Benjamin Ramos, 2017.

A escola adentrou em aspectos da valorização da cultura local, a partir de diferentes dimensões (cultural, ambiental, social e econômica). A problematização levantada na escuta dos sujeitos reside em saber: qual a importância da valorização dos aspectos locais da comunidade? Pergunta essa que leva a adentrar nas dimensões da cultura local, da vida cotidiana de como as pessoas cantam, festejam, brincam, dançam; das formas e práticas de trabalhos realizados por jovens e adultos na agricultura, na pesca, na pecuária; dos recursos naturais que a comunidade dispõe.

O tema convida a refletir nesses diálogos de saberes, o qual está no cerne do debate dos aspectos locais da comunidade. Com isso, a educação que se partilha na Escola Benjamin Ramos tem a intenção de dialogar com os saberes locais. Saberes que se manifestam a partir da apropriação dos recursos por essa população extrativista, nas formas que eles utilizam e manuseiam, nas partilhas que fazem, entre outras.

Falar de saberes ou diálogos de saberes faz refletir sobre epistemologias que colocam em questão os conhecimentos do senso comum que tanto foram negados pela ciência moderna. Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 73) apresenta elementos que ajudam a pensar que é possível haver diálogo entre saberes, de forma que um não se sobreponha sobre o outro. “As linhas abissais que separam e negam os saberes comuns têm sido fortemente problematizadas, a linha visível se assenta em um conhecimento verdadeiro, mensurável”.

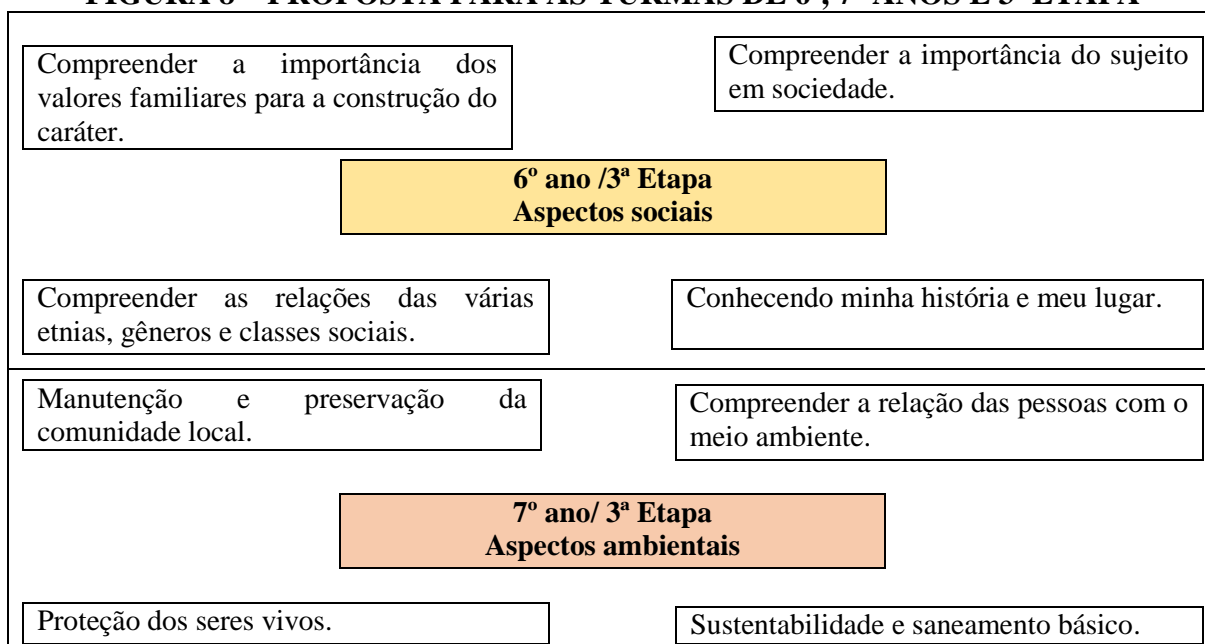
Diferente dela, no outro lado da linha está uma “vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa”. Sugere, assim, como forma de superar esses dois polos um pensamento pós-abissal que reconheça a existência do pensamento abissal. A partir daí propor alternativas plurais de formas de conhecimento para além do científico.

O tema indicado pela escola sinaliza para além do diálogo entre saberes, as valorizações de aspectos socioculturais para uma educação transformadora. Entende-se que esta educação deve partir da relação teoria e prática, em um processo reflexivo e crítico, uma vez alertado por Freire (2015) que a educação sozinha não dá conta de transformar o mundo. A transformação se concretiza quando ela é capaz de tocar e transformar as pessoas e estas, em comunhão, podem transformar o mundo.

Acredita Freire que a práxis é a reflexão-ação. Um instrumento potencializador, a partir do conhecimento e da ação sobre a realidade, de mudanças reais sobre o lugar, sobre o mundo. Na afirmação de Freire (2015, p. 121), “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Com isso, se faz um convite aos professores e alunos à compreensão e reflexão de como a comunidade da Flexeira é constituída, para assim agir sobre ela. Para isso, cada professor encarregou-se de conduzir o trabalho com uma turma específica, buscando estratégias de abordagem e consolidação da temática, conforme mostra a Figura 8:

FIGURA 8 – PROPOSTA PARA AS TURMAS DE 6º, 7º ANOS E 3ª ETAPA



Fonte: Plano de ação da Escola Benjamin Ramos, 2017.

Na Figura 6, as orientações são de que as turmas se encarregassem de uma dimensão. As turmas de 6º e 7º ano e a 3ª Etapa da EJA trataram dos aspectos sociais e ambientais. Vê-se presente a preocupação em garantir que a comunidade conheça a sua história, que mantenha e preserve as suas belezas naturais, a partir da formação cidadã com o sentimento de pertencimento e de cuidado.

Os objetivos traçados colocam em evidência a relação do homem com o ambiente de vida, onde ele cria e reproduz cultura. Um ambiente que oferece condições de existência uma vez que lá ele planta, colhe, pesca e se alimenta. Nos grandes lagos os peixes existem em abundância, servindo de alimento diário. Das plantações de mandioca ele não vende somente para o mercado local, como também garante que a base de seu alimento diário não falte. Do rebanho que cria bebe o leite e come a carne fresca aos finais de semana. Modo de vida de quem vive no campo e dele se ergue.

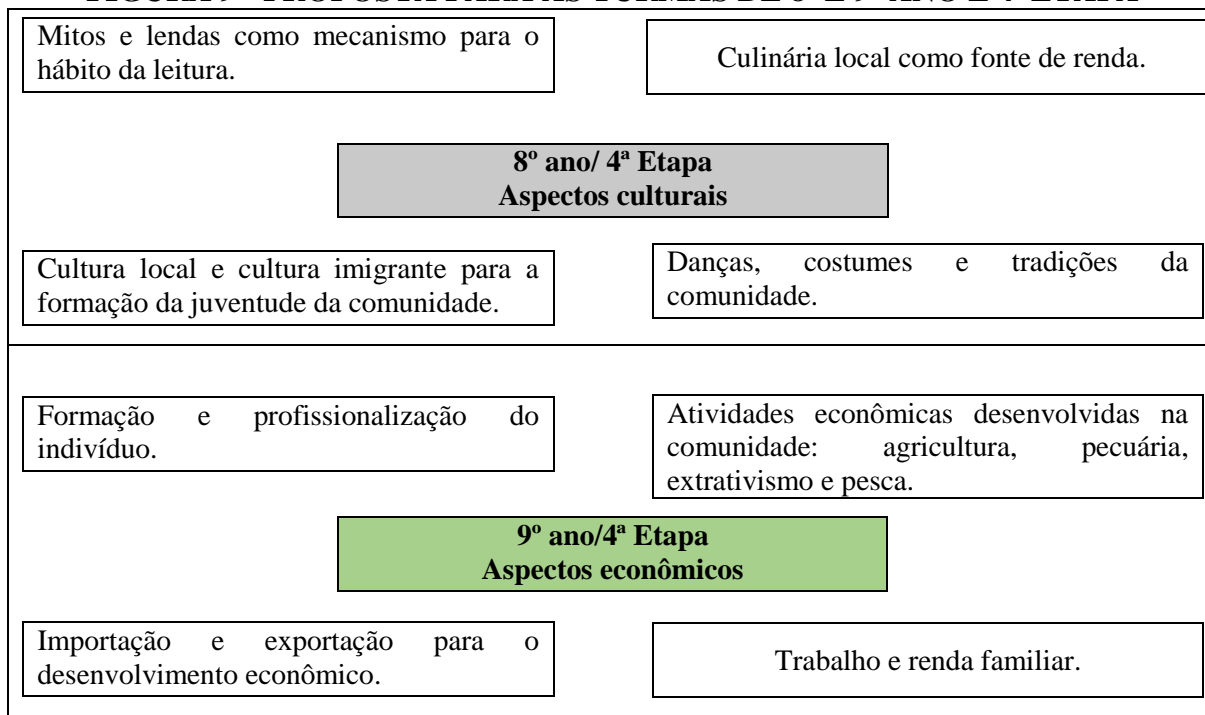
Uma Pedagogia que se nutre da terra, dos rios, da floresta e que chega desde cedo às infâncias e juventudes do campo. “Crianças, jovens e adultos levam à escola experiências de participar desde cedo na produção da vida, na sobrevivência, no trabalho” (ARROYO, 2014, p. 86-87).

Entretanto, é oportuno sempre questionar o lugar da produção da vida nos espaços da escola, haja vista que nem sempre os currículos das instituições propiciam debates para essa materialidade da vida dos sujeitos que nela estudam. O trabalho que o homem camponês desenvolve é fundamental na garantia da vida que leva, se apresentando como matriz formadora. No entendimento de Arroyo (2014, p. 87):

Os povos dos campos, da floresta, das periferias, os sem-terra, sem-teto, sem-território, sem trabalhos, sem comida, sem-um-justo-viver (...) lutam por processos produtivos onde se produzem humanos. Sabem que seu produzir-se como humanos, pensantes, culturais, éticos, identitários, é inseparável de sua condição de sujeitos produtivos, trabalhadores que, ao produzir os bens em relação de libertação e de justiça sociais, produzem-se.

A sua formação como humanos caminha ao lado do seu produzir. A relação com a natureza não é de dominação de um sobre o outro, mas de cumplicidade pois ele sabe que a sua existência no presente e no futuro depende do que o mesmo faz, da forma como se relaciona e dos cuidados que tem na preservação dos recursos.

Ainda sobre a proposta, as turmas de 8º e 9º anos e 4ª Etapa se debruçaram sobre as questões culturais e econômicas da comunidade da Flexeira, conforme evidencia a Figura 9:

FIGURA 9 - PROPOSTA PARA AS TURMAS DE 8º E 9º ANO E 4ª ETAPA

Fonte: Plano de ação da Escola Benjamin Ramos, 2017.

As turmas de 8º e 9º anos e 4ª Etapa priorizaram os aspectos culturais e econômicos, dando ênfase na cultura dos sujeitos que vivem na comunidade da Flexeira, nas atividades produtivas que desenvolvem, suas danças, seus costumes e suas crenças. O encaminhamento foi no sentido de refletir sobre a base produtiva e cultural que os alunos vivenciam. Nisso, foram levantadas todas as atividades produtivas da comunidade, como a pesca, a agricultura, o extrativismo, a pecuária, o comércio, as funções empregatícias, os benefícios, etc. Cabe destacar, por se tratar de uma RESEX Extrativista marinha, predomina o uso de consórcio entre a coleta e a agricultura. Rodrigues (2017) em estudo sobre a RESEX Marinha Tracuateua identifica esse tipo de consórcio, inclusive orienta que os usuários da referida Resex podem ser chamados de agroextrativista.

Entretanto, apesar de as Reservas Extrativistas terem sido criadas como meio de abrandar conflitos sociais relacionados ao manejo de recursos naturais e a territórios, sendo implementado um novo modelo de gestão com princípios participativos, tanto nas Reservas Extrativistas Florestais, quanto nas Reservas Extrativistas Marinhas (REM) continuam sendo observados estes tipos de conflitos de uma forma mais branda, sendo que, no caso das REM nos deparamos ainda com o conflito relacionado ao sistema de propriedade.

Constatou-se, portanto, que a agricultura de subsistência é majoritária, ainda que a atividade pesqueira e extrativista venham em seguida como atividades de maiores relevância

na comunidade. Com isso, é possível, a partir de Arroyo (2014, p. 91), dizer que a multiplicidade de tipos de trabalhos e de produção:

Traz uma rica diversidade nas formas de ser, de pensar, de ver o mundo, de ver-se. Essa diversidade na base material-social de produção implica ricas pedagogias diversas, processos de formação diversos, formas de pensar, de ver o mundo, de se ver e identificar diversas.

Indica o autor que as diversas formas de trabalho se assentam também em pedagogias diversas, em que a escola cumpre ou deveria cumprir o seu papel, sustentada na pluralidade de formas múltiplas de educar e de formar. O trabalho assume, portanto, não apenas a dimensão formadora / educadora, mas cultural, pois é resultado do seu trabalho (FREIRE, 2011).

Em relação aos aspectos culturais se propiciou discutir o imaginário local, as crenças do povo e as suas festas que são tradicionais e, a culinária local expressa nos derivados da produção agrícola e pesqueira. A cultura da comunidade da Flexeira pode ser abrangida a partir do entendimento de Brandão (2009), uma vez que representa mais do que os objetos culturais que estão em nossa volta. Representam os atos, os desejos, as ideias, as regras, as normas, as crenças, o imaginário, os valores, os comportamentos e os saberes. Elementos esses que são pensados e elaborados por humanos, daí dizer que somos seres de cultura diferente dos demais animais porque construímos um mundo para habitarmos de forma específica e particular, a fim de atender desejos e necessidades. Assim, o autor acrescenta que:

A cultura estaria mais no que dizemos e em como nós dizemos palavras, ideias, símbolos e sentidos entre nós, para nós e a nosso respeito do que propriamente no que fazemos em nosso mundo ao nos organizarmos socialmente para viver nele e transformá-lo (BRANDÃO, 2009, p. 717).

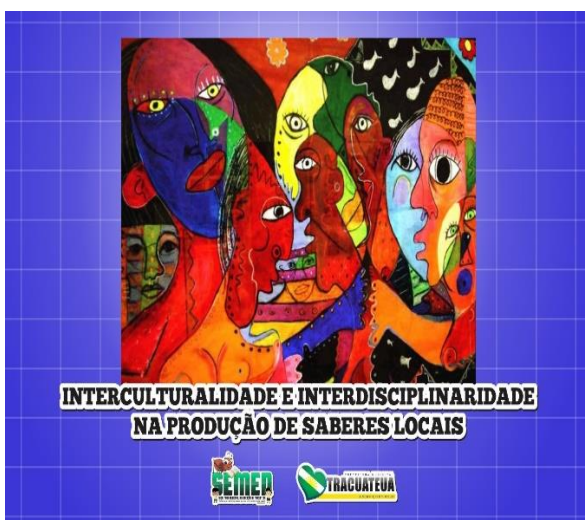
A cultura, para o autor, se materializa muito mais no que dizemos e em como dizemos, do que propriamente naquilo que construímos. Por isso, dizer que a cultura, para além do vaso que produzimos, carrega um sentido e significado socialmente partilhado. Para Brandão (2009, p. 720), “ao invés de se limitar a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver, de falar e de dizer como tipos de culturas variáveis em sua geografia e em sua história”.

Essa diversidade de produção de cultura permite, a partir das ideias do autor, inferir que cada cultura só pode ser entendida de dentro para fora pelos sujeitos que dela partilham. Por isso, a escola indicou a cultura enquanto possibilidade de trabalhos para ampliar as experiências e vivências do público da EJA. Os elementos culturais e econômicos indicados

pela Figura 7 corroboraram a visão dos alunos de que a comunidade possui uma organização produtiva e cultural que se constitui como base de sustentação da própria comunidade.

Avançando para o ano de 2018, a formação da Educação de Jovens e Adultos ocorreria em momentos específicos, a partir de um encontro no primeiro semestre. Desse encontro participaram os professores do Sistema Modular e da Educação de Jovens e Adultos. Duas palestras foram socializadas no dia 16 de abril. Uma mais geral, que abordava os saberes locais a partir da interculturalidade e interdisciplinaridade e, a outra, era direcionada aos professores dessas duas modalidades de educação citada acima (Figuras 10 e 11).

FIGURA 10 – TEMA GERAL DO ENCONTRO **FIGURA 11 – TEMA DO ENCONTRO ESPECÍFICO DA EJA.**



Fonte: Arquivos da SEMED, 2018.

A palestrante esboçou considerações sobre a EJA e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando que embora haja uma metodologia específica para essa etapa não se pode esquecer dos desafios que recaem sobre ela, sobretudo no que se refere à transição de uma modalidade para outro nível de ensino. Algumas falas sinalizaram que os alunos saem de uma etapa e adentram no Ensino Médio, e é lá que se cobram as competências e habilidades a que, em alguns casos, muitos sequer tiveram acesso.

Esse desafio acaba por colocar em posição desigual os alunos da EJA. Tais reflexões indicam que, ou se busca aproximar os alunos da base curricular e das competências comuns que eles precisam vivenciar, garantindo a especificidade e dialogicidade com a cultura e com os saberes locais ou eles estarão cada vez mais distantes e com menos oportunidades de realizarem processos seletivos para acesso ao ensino superior, uma vez que se cobra competências gerais que todos os alunos devem ou deveriam saber.

Com isso nos parece que a luta travada pela garantia de acesso à educação de jovens, adolescentes e adultos longe de acabar ganha contornos diferentes diante dos desafios impostos por um sistema seletivo e excludente. Esses jovens e adultos ao chegarem ao Ensino Médio são desafiados em condições desiguais a permanecerem ou saírem da escola por perceberem as dicotomias entre o que foi exigido durante o processo de escolarização no ensino fundamental e o ensino médio. São dois processos de escolarização com rupturas significativas para os alunos da EJA. No cotidiano da escola, recebem estereótipos dos mais diversos possíveis, afastando-os cada vez mais dos sistemas educativos.

O segundo momento da formação de 08 horas ocorreu por Polos, na qual a palestrante definiu como investigação preliminar, a partir de duas Etapas (Etapas 1 e 2).

Etapa 1. Essa Etapa consistiu na elaboração de respostas pelos grupos sobre as seguintes questões: Quais as características do território onde atuam? O que fazem os moradores locais? Que cultura produzem? Qual a minha relação com o território onde atuam? Que problemas consigo identificar nessa localidade? Quais as possíveis causas e soluções? Os professores da escola, coletivamente, responderam:

Resposta da pergunta 1 - Atuamos na região dos campos, onde a agricultura está presente, com uma população de católicos e evangélicos. Temos também comércio de mercadorias de enlatados, feijão, arroz e agricultura.

Resposta da pergunta 2 – Eles trabalham na produção da farinha, da pesca do peixe, extração de marisco e cultivo de abelhas, na produção do mel e da cera.

Resposta da pergunta 3 – Produção de artesanato para pesca e farinha, compra e venda de produtos do comércio, a farinha e a pesca, a caça, a venda de tapeçaria e a agropecuária.

Resposta da pergunta 4 – No caso, o nosso grupo, a gente tem atualmente aqui na (...) nossa conversa de cinco professores e profissionais. Dois deles moram na sede e os três na comunidade da Flexeira.

Resposta da pergunta 5 – Consumo de drogas lícitas e ilícitas, falta de orientação sexual, falta de respeito ao próximo, o problema do transporte, e por incrível a gente conseguiu observar, não que eu tenha observado, mas o professor Alex e Levi é (...) disponibilizaram informação de que adolescentes convivam com a pesca, conseqüentemente, ah, consomem álcool, drogas ilícitas e assim por diante.

Resposta da pergunta 6 – A gente colocou pra causa só uma e pra solução também, a falta de acompanhamento da família ao adolescente, a solução seria a parceria da escola à família é, que possam ajudar os jovens, e políticas públicas também para dar suporte à escola pra que esses alunos mudem. (Entrevista realizada com os professores da EJA, comunidade da Flexeira, 2018).

Após a socialização de cada resposta, novamente foram dados outros comandos, dentro da chamada Etapa 2. Nessa Etapa, os professores deveriam se juntar por disciplina ou áreas de conhecimentos para responderem às seguintes perguntas: Como relaciono minha área do saber com a diversidade e a territorialidade local? O que nos aproxima? O que nos distancia? Que ações poderíamos fazer coletivamente? Como resposta, alguns professores

citaram a arte negra, indígena, valorização da arte na perspectiva local. O destaque recaiu sobre a possibilidade de sair de sala de aula e envolver a comunidade nas ações da escola.

A **investigação temática ou círculo da memória**, também denominada pela formadora de 3º Etapa, consistiu em fazer a escuta dos alunos. Nessa escuta, as perguntas lançadas pelos professores eram: Qual a minha origem? Quem sou eu? Porque eu estou na EJA? O que pretendo fazer com o que aprendo aqui? Qual a minha relação com o local onde moro? Quais os principais problemas locais. Nessa etapa ocorre a problematização do espaço, do território. Cada professor deveria registrar as falas no quadro branco. Após todas as falas, escolheram aquelas que mais se repetiam. A partir disso, fizeram-se os círculos de cultura ou a oficina temática.

A **oficina temática ou círculo de cultura** compreende a 4ª Etapa, que consiste em ouvir os alunos e observar as falas significativas para assim, definir os temas geradores. Essa Etapa ficou marcada para ser analisada e construída no encontro seguinte. No entanto, de acordo com os levantamentos, identificou-se que esse encontro não ocorreu devido às condições financeiras da SEMED.

Assim, o trabalho pedagógico realizado na Rede Municipal e na escola Benjamin Ramos, por certo trouxe contribuições à formação dos sujeitos da EJA, embora as rupturas e resistência tenham colaborado para minimizar as potencialidades do projeto por tema gerador. Se percebeu um caminhar cheios de obstáculos, e isso se evidenciou nas falas das coordenadoras participantes da pesquisa quando elas sinalizam posições contrárias ao projeto quando há mudanças políticas decorrente de eleições municipais.

Finalizamos esta seção dizendo que entre os sonhos almejados pelos sujeitos preocupados com uma educação ao alcance das classes populares e aquilo que se efetiva em cada canto da sala de aula exige vigilância e tomada de decisões. É preciso resistir ao sistema, as condições materiais, as forças contrárias, e isso foi visualizado nos discursos dos sujeitos pesquisados. Pensar nesse projeto iniciado em 2009 e ainda hoje em vigência, nos leva a analisar sua permanência na escola Benjamin Ramos identificando avanços e limitações, conforme trata a seção a seguir.

4 O PROJETO DE EJA IMPLEMENTADO NA ESCOLA BENJAMIN RAMOS NA RESEX MARINHA TRACUATEUA: ENTRE O DITO, O ESCRITO E O PERCEBIDO

Esta seção apresenta as vozes dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, destacando aspectos que evidenciam os pressupostos do projeto por tema gerador na Escola Benjamin Ramos. Por meio dessas vozes, evidenciaram-se as condições físicas para a realização desse projeto, tomando como ponto de partida a escuta, a observação e a orientação de documentos oficiais da escola.

É importante dizer que embora tenham sido feitos realces de que está em curso um projeto que tem o diálogo como caminho para a construção de uma educação participativa, foram evidenciados muitos encontros e desencontros que ora sinalizam um percurso promissor à educação. Sobretudo, quando se trata dos processos formativos advindos da Secretaria Municipal de Educação, ao mesmo tempo que padecem da falta de apoio e incentivo no que tange à sua concretização com a prática pedagógica.

4.1 AS CONDIÇÕES FÍSICAS PARA A REALIZAÇÃO DO PROJETO: ANALISANDO A ESTRUTURA DA ESCOLA

Antes de iniciar as discussões sobre as condições físicas para a materialização do projeto por tema gerador, é pertinente adentrar nas concepções teóricas e filosóficas que embasam a educação dessa escola do campo. No PPP foram encontrados indicativos de teorias e autorias que dão sustentação ao projeto por temas geradores, conforme se observa no trecho inicial do referido documento. A intenção é utilizá-lo para confrontar as situações vividas pelos sujeitos, alunos, docentes e a gestão, no que tange aos avanços e limitações no campo das práticas pedagógicas.

A prática da construção proposta está amparada por concepções teóricas sólidas – concepção socio-histórica de Vygotsky, libertadora de Paulo Freire, Piaget e Emília Ferreiro – concepções de sociedade, de ser humano, de ensino e de aprendizagem, voltadas para o bem coletivo, envolvendo o aperfeiçoamento e a formação contínua de seus sujeitos, pois dessa forma serão rompidas as resistências em relação às novas práticas educativas, pois se está falando de conquistas coletivas, de espaço para o exercício da autonomia. E a autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de uma concepção própria das metas da tarefa educativa numa democracia (Trecho extraído do PPP da Escola Benjamin Ramos, 2018, p. 6).

Observa-se, no documento, uma concepção de educação que olha para a formação dos sujeitos como processo compartilhado e em constante busca. Tal perspectiva é condizente com os pressupostos de Freire (2001), quando cita o inacabamento do ser humano e a busca pelo ser mais. É essa busca que pode quebrar com as resistências, no que se refere a outras

práticas educativas. Além disso, o texto faz referência à autonomia enquanto elemento na formação de sociedades democráticas, ou seja, que os indivíduos sejam capazes de exercer as suas atividades de forma refletida, visto que sem “a autonomia, a prática educativa deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão” (Trecho do PPP, 2018, p. 10).

Essa autonomia enquanto projeto de educação é compartilhada por Castoriades (1992, p. 140), quando a conceitua como “o agir reflexivo de uma razão, que se cria num movimento sem fim, como ao mesmo tempo individual e social”. Assim, a autonomia ou a busca dela se constitui como um projeto em constante movimento, que se efetiva quando o individual e social se entrelaçam. Temos que ser livres no domínio do nosso pensamento, pois nessa condição temos possibilidades de provocar mudanças nas estruturas.

Pensar um projeto de educação alinhado aos pressupostos de Paulo Freire, quando propõe um fazer revolucionário contra as formas de opressão, significa persistir mesmo sabendo que as condições materiais onde o exercício docente se realiza não são as melhores. Os cenários estão cada vez mais desmotivadores, a começar pela estrutura física das escolas, sobretudo das escolas do campo. São escolas que por sua localização estão sujeitadas às diferentes ausências do poder público.

Localizada em um ambiente tão abundante de riquezas naturais, a Escola Benjamim Ramos, carece de melhorias, como tantas outras. Como já citado anteriormente, aparentemente ela possui uma estrutura física boa, mas ao adentrar em suas dependências percebe-se facilmente como a mesma é precária, principalmente as salas de aulas que atendem crianças, jovens e adultos.

O que se percebe é que as demandas que foram surgindo ao longo desses anos, sobretudo com o aumento das matrículas, forçaram mudanças na estrutura do espaço físico com a construção de novas salas de aulas, de depósitos e banheiros. No entanto, esse crescimento se deu de forma desordenada, sem atender as orientações de uma política ambiental da qual é beneficiária.

Denomina-se como crescimento desordenado porque não houve comunicação adequada com os aspectos ambientais, com o contexto que a escola está inserida, não potencializando o que a natureza proporciona em abundância, como: ar fresco, luminosidade solar, aproveitamento das águas pluviais, sombras das árvores, de forma a possibilitar uma construção sustentável que minimizasse o uso de lâmpadas, ventiladores e ar condicionado, como podemos perceber nas imagens das Figuras 12, 13, 14, 15.

FIGURA 12 – SALA DOS PROFESSORES



FIGURA 13 – CORREDOR QUE DÁ ACESSO ÀS SALAS DE AULAS



FIGURA 14 – HALL DE ENTRADA DA ESCOLA

FIGURA 15 – SALA DE LEITURA



Fonte: Elaborado pelo autor, pesquisa de campo, 2018.

As Figuras acima, retratam as condições materiais de algumas das dependências da escola. Cada uma delas apresenta desafios impostos pelo crescimento sem o mínimo diálogo e sem o planejamento com esses aspectos já mencionados. A sala dos professores é composta por uma pequena mesa de centro e um armário que não acomoda o público na sua totalidade, ainda que haja um painel confirmando a importância do trabalho coletivo, com a frase: “nem

um de nós é tão bom, como todos juntos” sem autoria revelada. A frase nos leva a pensar da importância do espaço durante as trocas de experiências e de partilha de conhecimento no período em que os professores aguardam o início das aulas ou a troca de professores de uma sala a outra.

Surge a indagação de como os professores descansam nas horas vagas ou após o longo percurso até a escola? A resposta é que não há como descansar diante do desconforto do mobiliário oferecido e do calor em tempos de verão, e das goteiras que a escola tem em suas dependências em tempos de chuva. Os professores e demais sujeitos do processo educativo que não são da comunidade se abrigam na casa de familiares, amigos, de alunos ou mesmo, na área central da escola à espera do retorno até o local de sua moradia.

A Figura 13 mostra o corredor estreito, que possibilita o acesso à área central da escola e, por conseguinte, aos demais blocos de salas. Em ambos os lados desse corredor estão dispostos espaços pedagógicos como: sala de coordenação, secretaria e sala da direção. Nesses espaços, se não fosse os vários pontos de instalação da luz artificial pouco se veria os painéis informativos e convidativos. Talvez não fosse possível ver a fotografia do Professor Benjamin Ramos, que deu nome à escola, pendurada nos altos de uma parede verde para que possamos observar e refletir a importância da luta, da resistência e dos desafios que é manter uma educação em territórios como este que a escola está inserida.

Os losangos dispostos no chão podemos confirmar o crescimento sem planejamento da escola. A leitura que se faz é que, nessa mesma área coberta, em algum momento do tempo passado, o sol irradiava suas luzes sobre os alunos. Seria esse o lugar de socialização e interação de grupos de amigos que partilhavam a vida em comum? Sem dúvida. Ele permite que os alunos estreitem os laços uns com os outros, onde risos e falas saem quase ao mesmo tempo na dinâmica movimentada que é a escola. Lá foi possível ver grupos de alunos estudando, conversando sobre coisas banais, reclamando da monotonia das aulas, das condições ambientais da escola, da fome, das dificuldades de acesso e permanência.

Caminhando para além desse pátio coberto, chega-se a uma sala convidativa à formação leitora. A sala de leitura, conforme se visualiza na Figura 15, é o lugar mais propício para as interações, acolhimento e aprendizagens. Nela se desenvolvem projetos de incentivo à leitura e à escrita. Diariamente, o fluxo de alunos é intenso, visto que há um cronograma de atendimento com data e hora para as turmas se deleitarem.

Alguns passos adiante, chega-se ao segundo corredor estreito, que dá acesso a um pavilhão de nove salas de aulas. Neste último, as condições ambientais são mais desafiadoras ainda. Calor, pouca luz e muito barulho. Pergunta-se como é possível aprender diante de tanta

precariedade? Como é possível ensinar se as condições materiais não possibilitam um trabalho diferente? Que qualidade está-se pleiteando? Como atuar para que a educação nos coloque em posições de sujeitos, mesmo que as condições desencorajem a seguir?

Essas questões lançadas são uma forma de chamar a atenção sobre os problemas das escolas públicas que, diga-se de passagem, não são poucas, sobretudo nas escolas do campo, visto que Hage (2014, p. 5), ao analisar a realidade das escolas multisseriadas no campo paraense, encontrou desafios recorrentes no que tange à infraestrutura e às condições de funcionamento dessas escolas. Segundo ele, muitas funcionam:

[...] na casa de um morador local, do professor ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. Em muitos casos, os prédios não são apropriados para o funcionamento de uma escola, pois são muito pequenos, ou carecem de ventilação, iluminação, cobertura e piso adequados; encontrando-se em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos estudantes e professores que neles estudam ou trabalham.

Os indicativos presentes na fala do autor evidenciam a precariedade das escolas e da educação do campo, tanto que a luta dos movimentos sociais tem sido no sentido de garantir direito à saúde, educação e moradia. Quando se fala que há em curso uma luta por direitos à educação desde a década de 1980, realça-se que não está em pauta qualquer educação, mas uma que não se distancie das histórias desses sujeitos; está em pauta uma educação que rompa com os modelos que desconsideram as culturas, as identidades e os modos de vida.

O decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu artigo 4º, menciona que para se concretizar a educação do campo, depende-se da oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, da garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao Projeto Político Pedagógico, e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Expressa, ainda, o referido documento questões centrais como as condições de infraestrutura para a efetivação de uma política que legitime, aos sujeitos do campo, o direito à educação no e do campo. Importante mencionar as diferenças presentes nesses termos, visto que elas refletem uma posição política daqueles que de fato têm levantado a bandeira dessa luta. Por educação *no* campo se entende que “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive”, para além da educação que ocorre em um espaço físico, de vida e de cultura. A educação *do* campo compreende que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e

sociais” (CALDART, 2011, p. 150).

Quando se reflete sobre essa diferença, entende-se que a educação é um direito dos sujeitos e não para os sujeitos. Revela, assim, um movimento de resistência e enfrentamento, evidenciando que os sujeitos têm buscado construir uma história frente ao silenciamento, aos direitos usurpados e negados. Toda vez que a escola assume essa posição política, ela dá passos na construção de uma identidade que, por via da participação, nega os modelos prontos, os pacotes fechados.

Escolas no campo há inúmeras, mas a luta tem sido no sentido de construir escolas do campo. Fernandes (2011, p. 142) faz menção a essa denominação, aponta as escolas que se alinham nessa denominação são aquelas com “Projetos Políticos Pedagógicos vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Com isso, *no* e *do* campo configuram expressões complementares, mas carregam significados distintos. Do campo representa, também, a possibilidade de educar as pessoas que vivem e trabalham no campo, no sentido de serem protagonistas dos seus destinos, criando, opinando e decidindo sobre as ações que corroboram nas suas condições de existência.

Assim, as condições materiais dos espaços físicos de educação da Escola Benjamin Ramos têm deixado de proporcionar uma educação criativa, interferindo na qualidade educacional, conforme revelam as falas dos sujeitos que compõem a gestão escolar:

A nossa maior limitação é escancarada pra todos que chegam aqui, que é a questão estrutural, a falta de uma estrutura física de qualidade, esse é um dos fatores que a gente se esbarra, nessa época agora é muito calor, tem hora que a gente não consegue nem trabalhar direito, isso interfere também no comportamento, no temperamento e na concentração dos alunos (Entrevista realizada com Luís Santos, coordenador pedagógico, escola Benjamin Ramos, 2018).

[...] a estrutura física da escola que não é uma ideal, nós estamos com essa estrutura há muitos anos, nesses anos todos da escola, a reforma mais recente foi no ano de 2012, pela prefeitura e SEMED [...]. E devido a essa estrutura, principalmente no período da tarde aqui é muito complicado, sobretudo nas salas, a temperatura é muito alta, nós só temos duas salas com ventiladores, o calor é muito alto, os alunos não conseguem se concentrar na hora de desenvolver suas atividades, então essa questão da estrutura da escola é um fator que contribui para essas limitações, então a gente não deve culpar somente os alunos e professores por isso, pois como a gente convive diariamente aqui na escola, a gente percebe visivelmente essas limitações, e ainda tem a questão da sala de aula da EJA que tem um banheiro próximo a sala, quase em frente, e em hora e hora as meninas da cozinha tem que ir lá para limpar o banheiro, se não aquele mau cheiro de xixi fica incomodando todos na sala, e também aquela bomba d'água que quando acaba a água da caixa o rapaz de apoio tem que ir lá ligar a bomba, e as vezes o professor está em sala e acaba atrapalhando a concentração de todos (Entrevista realizada com Agenor Ferreira, coordenador pedagógico, escola Benjamin Ramos, 2018).

[...] tem que melhorar mesmo é essa estrutura aqui, para as aulas serem melhor, pra gente ter mais conforto, ter cadeiras melhores, uma mesa pros professores, ter

ventiladores aqui na sala, essa sala aqui era pra ser maior também, mais aberta pra entrar vento e luz do sol, essas lâmpadas aqui elas são muito fracas (Entrevista realizada com Ivan Barros, discente da EJA, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Eu não gosto da estrutura, as salas são muito feias, é muito quente, não tem ventilação, é escura, tem uma bomba dentro da sala que barulha muito quando eles ligam, tem um buraco na sala, a sala não é nem lajotada é de cimento feio (Entrevista realizada com Bruno Sarmento, discente da EJA, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Evidenciam as falas que a falta de condições decorrente de uma boa estrutura física implica diretamente na efetivação do projeto na escola, pois as condições de estudo e trabalho são afetados pela inúmeros problemas elencados pelos sujeitos. De acordo com esses discursos, o calor, a falta de luminosidade, o piso empoeirado afasta ainda mais os alunos da escola. Eles não sentem-se seguros a estar em um ambiente precário, como este que nos foi apresentado.

Assim, a estrutura física da escola, torna-se um empecilho à qualidade do ambiente. A qualidade da educação é um termo complexo, mas que segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9), envolve um conjunto de condições, em que a estrutura física é uma delas. Na fala dos autores fica claro que,

A qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

A partir disso, é possível falar que esses elementos configuram a qualidade da educação entrelaçando-se, não podendo ser analisados separadamente, pois os recursos matérias articulam-se às dimensões organizativas e de gestão. Na percepção de Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11), “a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que dialoguem com a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens”. Nota-se, com isso, que embora a estrutura física e as condições da escola sejam um fator de qualidade estão também em cena dimensões intraescolares e extraescolares, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização.

É importante refletir a dimensão intraescolar, destacando como está atrelada ao plano do sistema envolvendo as condições de oferta do ensino; o plano da escola e organização do trabalho escolar; o plano do professor, compreendendo a formação, profissionalização e ação pedagógica; e, por fim, o plano do aluno, que compreende o acesso, a permanência e o desempenho escolar (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Volte-se a atenção ao plano do

sistema, uma vez que nele há indicativos de elementos concorrem para essa qualidade:

Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on-line*, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 208).

É notório, a partir das considerações dos autores, que a qualidade educacional é perseguida a partir do reconhecimento das suas múltiplas dimensões, as quais compõem o sistema educativo. Ainda sobre qualidade, na Constituição Federal de 1988 é pontuada a Educação de Jovens e Adultos, bem como os demais níveis de ensino como direito fundamental, o que representa possibilitar o acesso e também a permanência dos educandos. Diante do que é posto, não basta estar matriculado, é preciso garantir condições para que os sujeitos da EJA estejam e desenvolvam as suas aprendizagens na escola.

Compreende-se, a partir desse pressuposto, que as condições de acesso devem vir acompanhadas de melhorias dos espaços, dos currículos, da gestão e da formação dos professores, pensar na qualidade do ambiente escolar é, sobretudo, pensar no bem-estar dos sujeitos, de forma que eles se sintam acolhidos. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 19) sintetizam que:

A qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar têm sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes.

As instituições deveriam estar à altura do público que delas participa. Embora haja proposições de que a escola deve ser um contexto acolhedor, evidenciam-se muitas escolas em condições desumanas e de precarização, onde muitas estão relegadas ao abandono, conforme citam Fernandes, Cerioli e Caldart (2011).

Tanto nas políticas de educação como no Decreto nº 7.352/2010, há sinalizações de melhorias das estruturas físicas das escolas do campo, como o que se vê a seguir, que trata de apoio técnico à ampliação de oferta, por meio de: construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando

as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo.

Está sublinhada a melhoria das escolas. No entanto, nota-se que as salas de aulas da escola pesquisada apresentam condições desmotivadoras: sem total ventilação, com pouca iluminação natural e artificial, além de cadeiras de madeira antigas e em péssimas condições, organizadas de modo enfileirado, como podemos visualizar nas figuras 16 e 17. Pelo material das cadeiras, é possível constatar que há muito tempo elas estão ocupando os espaços da escola, alinhadas uma atrás da outra, visto que o pequeno espaço pouco possibilita uma organização em círculo ou semicírculo.

Contraditoriamente, isso se distancia dos pressupostos defendidos por Caldart (2011), ou seja, de que as escolas do campo têm que despertar o desejo para que as crianças, os jovens e adultos queiram estar nelas, tendo consciências dos seus problemas, mas se unindo para enfrentá-los.

**FIGURA 16 – SALA DE AULA DA 3ª
ETAPA – EJA**



**FIGURA 17 – SALA DE AULA 4ª
ETAPA – EJA**



Fonte: Elaborado pelo autor, pesquisa de campo, 2018.

Nas imagens acima, as estreitas e escuras salas de aula recebem os alunos de EJA para as mais diferentes atividades. Um contexto sombrio que, sem os sujeitos, pouco define um contexto de aprendizagem. Não há nenhuma menção que revelasse os elementos identitários dos sujeitos dessa educação. Se não fosse pelas cadeiras, familiarizadas pela história e memória de um tempo passado, pouco se saberia dizer que nesse espaço acontecem

trocas de experiências, interações entre os pares e diálogos de uma possível relação eu-outro (McLAREN, 1999). A maioria dos alunos está cabisbaixa, concentrada na realização de uma atividade, enquanto um ou dois viram-se para trocar palavras com seus pares. Certo esvaziamento é visto na figura 16, evidenciando a evasão de muitos dos alunos, pois dos trinta e um alunos das duas turmas de EJA, nove deles desistiram de ir a escola.

É pertinente destacar que, embora o espaço físico potencialize a aprendizagem e as relações entre sujeitos, ele não é o único que interfere negativamente no processo ensino-aprendizagem. Aproveitando a fala de Freire (2001), de que há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade dos espaços escolares, eles não são suficientes para tornar, de fato, a escola um contexto social, visto que um contexto além do espaço físico envolve relações e mediações. O que significa dizer que, para uma escola ser um contexto educativo é necessário que ela articule atores que desenvolvam atividades intencionais, que criem memória da presença.

Uma escola é um contexto social que acolhe os sujeitos, os quais juntos constroem intencionalidades e partilham de uma educação, de um sonho de projeto de cidadania. Nisso, as escolas do campo enfrentam desafios de resistir às condições estruturais do ambiente físico. Além disso, as escolas do campo devem construir uma identidade que não se alimente apenas dos problemas, mas das potencialidades que o campo oferece.

4.2 O PROJETO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EDUCADORES E GESTORES

Nos tempos atuais, marcados por políticas de regulação e de cunho mercadológico oriundos do capital, a educação tem sido vista como algo menos importante. Daí, de se pensar em pedagogias de resistência, de enfrentamento, devolvendo à educação sua centralidade como processo que colabora com a transformação, não sendo essa a única via, mas indubitavelmente possibilita a formação de homens e mulheres comprometidos com mudanças e com o sonho coletivo.

Quando se fala em um sonho coletivo, pensa-se nos sujeitos alunos, professores e na comunidade que edificam cada passo desse projeto de educação. É no confronto entre a realidade vivida pelos sujeitos e as teorias que sustentam o projeto via tema gerador que se problematizam os limites e avanços, no que se refere à sua implantação. Para tanto, inicia-se essa reflexão a partir de uma categoria que são os professores e a gestão escolar, conforme se visualiza no Quadro 7.

QUADRO 7 - PERFIL DA GESTÃO ESCOLAR

| Sujeitos | Idade | Formação | Tempo de atuação na gestão escolar |
|---|--------------|--|---|
| Diretora Mara Silva | 55 Anos | Licenciatura em Pedagogia. Espec. em Gestão Escolar Espec. em Libras | 3 Anos |
| Coord. Pedagógico Agenor Ferreira | 31 Anos | Licenciatura em Pedagogia. Espec. em Linguagens e Cultura na Amazônia. Espec. AEE. | 2 Anos |
| Coord. Pedagógico Luís Santos | 21 Anos | Licenciatura em Pedagogia. | 2 Anos |

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do roteiro de entrevista, 2018.

O perfil do corpo gestor da Escola Benjamin Ramos evidencia uma formação mais consistente, no qual dois deles possuem especialização no campo da educação e apenas um ainda é somente graduado. É esperado que a formação a nível de especialização contribua na compreensão dos processos de gestão e de educação na escola. O que chama a atenção é o fato de perceber que os mesmos têm uma atuação recente na gestão. São iniciantes, ainda que sejam professores com longos anos de carreira. Dos três sujeitos, dois atuam em outros municípios, dividindo-se entre um local e outro. Ao trio gestor é depositada maior referência, por serem eles os sujeitos que articulam e mobilizam o projeto na escola, juntamente com os docentes. Em seguida, no Quadro 8 apresentamos os demais sujeitos participantes da pesquisa, na categoria dos professores.

QUADRO 8 – PERFIL DOS SUJEITOS DOCENTES

| Sujeitos | Idade | Formação | Anos de atuação na docência | Anos de atuação na EJA | Anos de atuação na EJA Na escola Benjamin Ramos |
|--------------------------|--------------|--|------------------------------------|-------------------------------|--|
| Prof. de História | 35 Anos | Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais. | 10 Anos | 9 Anos | 5 Meses |
| Prof. de Ciências | 32 Anos | Licenciatura em Ciências Naturais. Técnico em Pesca. Piscicultor, Assessoramento técnico em Agricultura Familiar, e em Ciências Agrárias. | 2 Anos | 2 Anos | 5 Meses |
| Prof. de | 45 | Licenciatura em História | 26 Anos | 10 | 10 Anos |

| | | | | | |
|------------------|------|--|--|------|--|
| Geografia | Anos | e Pedagogia. Esp. Em Gestão Ambiental e Atendimento Educativo Especializado - AEE. | | Anos | |
|------------------|------|--|--|------|--|

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do roteiro de entrevista, 2018.

Os professores participantes, por serem de área de conhecimento específico, têm uma formação mista que perpassa por Licenciaturas em Educação do Campo, Ciências Naturais e História. Áreas potencializadoras do debate acerca das relações entre sociedade e meio ambiente, podendo permitir a interlocução com o espaço em que a escola está inserida, a RESEX. Além do que possuem outras formações continuadas, potencializadoras de uma discussão mais consistente sobre o campo e as suas interfaces. De acordo com as observações realizadas, dos nove docentes atuantes nas turmas de EJA, oito são temporários e apenas um é efetivo do município, reforçando-se dos três que diretamente participaram da pesquisa são temporários, os demais atuam há menos de um ano na comunidade.

Levando em conta a intencionalidade de analisar o projeto por tema gerador da Escola Benjamin Ramos, é propício conhecer os sujeitos protagonistas deste projeto, evidenciando o percurso e os grandes desafios na sua implantação. De um lado, há a SEMED, instância formadora de gestores e docentes desde o ano de 2015. Suas orientações apontam para a necessidade de olhar a EJA como uma modalidade de educação diferenciada. De outro lado, há responsabilizações sobre as escolas cuja missão é concretizar o currículo. Chamamos atenção para as dicotomias presentes nas ações dos sujeitos, revelando as diferentes posturas e compreensões, dito de outro modo, entre os anseios e desejos da SEMED e o que chega até os educandos envolve um sinuoso caminho de confronto, resistência e rupturas.

Por certo, as visões e percepções acerca do projeto se manifestam de forma heterogênea, em alguns momentos coadunam para uma educação que não deve apenas ensinar códigos; em outros, se voltam ao cumprimento das matrizes de conteúdo. Pertinente citar que alguns professores e técnicos pedagógicos reforçam a importância das formações da SEMED, no sentido de provocar mudanças acerca dos olhares sobre os sujeitos da EJA:

Eu participei de todas as formações e elas foram muito importantes pra mim, eu pude compreender como se deve de fato trabalhar com a EJA, que devemos ter um olhar diferenciado pra estes alunos, pois eles têm uma idade mais elevada que os outros alunos das turmas normais⁴ e possuem responsabilidade em suas casas, principalmente em relação ao trabalho, todos eles ajudam seus pais na roça e já chegam na escola cansados e com sono (Entrevista realizada com o professor de Ciências, Escola Benjamin Ramos, 2018).

⁴ Por turmas normais, o professor se refere as turmas regulares do Ensino Fundamental

E essa formação é muito significativa para os nossos professores porque devido a rotatividade de professores, tem professores que será sua primeira experiência em sala de aula, principalmente nas turmas de EJA, pra trabalhar na EJA tem que compreender que esse público é diferenciado, que precisa de mais atenção, um carinho e compreender a realidade deles e usar metodologias que atraiam esses alunos pra escola, porque se o professor, por exemplo, for somente encher o quadro de conteúdo e for somente cobrar dos alunos, logo, logo teremos a evasão escolar, então a gente precisa estar sempre revendo a metodologia desses professor. Então esse processo formativo é muito importante, porque antes do professor ter seu primeiro contato com a turma ele tem toda essa formação, posso falar que é uma formação preparativa pra poder ele fazer um bom trabalho com a turma vendo o aluno como aluno, como ser um humano capaz de apreender (Entrevista realizada com Luís Santos, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Esse ano eu não participei de nenhuma formação da EJA com o pessoal da SEMED. Eu também não tive nenhuma orientação sobre o trabalho com a EJA com a coordenadora da EJA da SEMED nem com a Coordenação da Escola. Mas, nos anos anteriores que eu participei, eu considero como muito importante pra minha experiência, pra minha formação, pois se hoje eu tenho um outro olhar para os sujeitos da EJA é por causa dessas formações, porque antes eu não conseguia perceber que esses alunos, são alunos que tem possibilidades, que tem potencial, são pessoas sofridas, com histórias interessantes. Antes, pra mim, eu tinha uma visão que todos os alunos da EJA eram preguiçosos, não queriam estudar, eram alunos problemáticos, que não queriam nada com nada. Então eu consegui a partir das formações entender que isso era quase que um tipo de preconceito meu mesmo (Entrevista realizada com o professor de História, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Eu participei de todas as formações da SEMED, eu considero muito boa, muito produtiva, os professores formadores eram mestres e doutores, que conheciam sobre a discussão teórica, a gente compreendia fácil, tinha as oficinas com produção de material de apoio, teve momentos de teoria e momentos de prática esses dois aspectos se entrelaçando (Entrevista realizada com Mara Silva, Gestora, Escola Benjamin Ramos, 2018).

As falas reafirmam a importância da SEMED enquanto organização municipal que possibilita a formação continuada da sua Rede de Ensino. A formação continuada impulsiona repensar as práticas, definir novos rumos, tomar posições frente às demandas do contexto escolar e, sobretudo, assumir que nesse movimento entre o que o professor sabe e o que ele faz no dia a dia em sala de aula é preciso refletir e avaliar. De acordo com Freire (1991), a reflexão no âmbito dos processos formativos instrumentaliza os educadores para que eles criem e recriem a prática. Por sua vez, a avaliação pode ser compreendida como um instrumento de planejamento, cuja finalidade é colaborar para uma escola pública de qualidade.

Assim, a formação inicial ou mesmo a continuada é sempre um exercício pela busca de novos conhecimentos, na constituição desse ser profissional. Como Freire aponta, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Por isso, defende-se que a formação seja um movimento permanente do sujeito, no âmbito do seu trabalho, que é educar.

Marcada por inúmeras determinações, a prática docente é o lugar em que se inter cruzam diferentes visões e percepções, é onde se espera, do professor, habilidades para atuar no contexto de mudanças e incertezas. Não é possível educar sem se lançar na escuta sensível, para ouvir e ver quem são os sujeitos e o que eles desejam.

Nas vozes que tocam pela sensibilidade com que se olha para os sujeitos da EJA, os professores e gestores os reconhecem como sujeitos de maior idade e, sobretudo, de responsabilidades, estas impostas pela chegada da vida adulta, da constituição familiar, onde os mesmos tornam-se pais e mães de família. Aos jovens que moram com seus pais, cabem as atribuições compartilhadas com aqueles, em relação ao cuidado da casa, da roça e dos irmãos menores.

Jovens e adultos que conciliam o mundo do trabalho com o mundo da escola. Dois mundos, grandes responsabilidades, e o que sobra é um corpo cansado que se esforça em busca de direitos e de sonhos por uma vida menos dura. Mais importante do que reconhecer que, na EJA, deve ser realizado um trabalho diferente, é sensibilizar-se pelo sofrimento do outro. É acreditar que outros sujeitos merecem outras pedagogias (ARROYO, 2013). É perseguir sonhos e projetos em função de uma relação dialógica com os outros.

É, em suma, caminhar em buscas de objetivos maiores, como o que é apontado no PPP: o desenvolvimento social e comunitário. Entende-se que esse desenvolvimento ocorre somente quando todos têm consciência de suas necessidades e, juntos, somam forças para atendê-las. Dispõe o PPP “quando a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social e comunitário, seus sujeitos devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desse objetivo” (Trecho extraído do PPP da Escola Benjamin Ramos, 2018, p. 23).

Reafirma-se, a partir do PPP que a escola se assume enquanto lugar onde as forças se somam na busca da transformação, de apoio mútuo, sendo esta a sua missão: “Buscamos garantir um ensino de qualidade através de ações efetivas, inovadoras e éticas, buscando assegurar um atendimento efetivo às necessidades e expectativas de nossas comunidades” (Trecho extraído do PPP da Escola Benjamin Ramos). Visualiza-se a unificação de adjetivos provocativos de mudanças, a partir do respeito e de uma postura inovadora e proativa dos sujeitos. Postura essa que exige comprometimento e abertura ao diálogo.

Assim, na intenção de dar continuidade ao processo de análise em torno do projeto, são apresentadas as vozes e olhares dos docentes e da gestão sobre ele. Essas vozes sinalizam percepções positivas sobre o trabalho da escola, por considerar que ele abarca múltiplas

dimensões, dentre as quais a **transdisciplinaridade**,⁵ o diálogo e a articulação de saberes, conforme veremos a seguir.

[...] então pra mim esse momento agora na EJA não é algo estranho, eu acredito que eu estou fazendo um bom trabalho aqui, até porque eu já vi como algumas escolas trabalham com a EJA aqui no município, onde todas as escolas do município que tem a EJA elas seguem umas orientações da SEMED que trabalha uma concepção freireana de educação (Entrevista realizada com o professor de Ciências, Escola Benjamin Ramos, 2018).

O projeto ajuda sempre fazendo um paralelo, trabalhando a pluralidade, o multiculturalismo e essa temática a gente vem trabalhando ao longo do ano, a gente trabalhou a obra literária do Jorge Amado – Os capitães de Areia- que inclusive nós apresentamos no evento do Forrozão Pedagógico da SEMED. Então, principalmente ao longo do primeiro semestre a escola se dedicou a discutir essa obra, que trata muito bem das mazelas sociais do Brasil e que se relaciona com o município de Tracuateua, então está obra vem principalmente denunciar os problemas sociais da cidade de Salvador na Bahia, como: as situações de abandono de crianças, crianças moradoras de rua, crianças sem afeto familiar, sem educação, a violência e também o pensamento ingênuo de toda criança e como a falta do acompanhamento da familiar influencia na educação de todas as crianças, jovens e adolescentes (Entrevista realizada com Agenor Ferreira, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

A troca de experiência entre os professores e alunos de como aconteceu o desenvolvimento de cada projeto naquele bimestre, esses trabalhos sempre articulam os conhecimentos do global para o local, por exemplo, o que acontece lá em Salvador que tem relação com o município de Tracuateua e com a comunidade da Flexeira, nós trabalhamos assim, numa busca de resgatar os conhecimentos locais da comunidade (Entrevista realizada com Luís Santos, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Em cada fala, foi retratado um dos aspectos citados. O professor de Ciências fez uma auto avaliação do seu trabalho, sinalizando o processo formativo da SEMED como orientador dos projetos e propostas da escola. Com isso, a escola passa a se orientar por temáticas centrais e gerais para todo o Polo. São temáticas que dialogam com a comunidade e com contextos mais amplos, conforme o coordenador revelou. Essa mesma fala exemplifica que foi feita a escolha de uma obra literária de Jorge Amado, “Capitães de Areia”, para trabalhar o primeiro semestre.

Diante dessa escolha, a escola adentrou em problemáticas sociais, como o abandono, a violência e a exclusão social. Foi, portanto, uma obra que proporcionou um itinerário pela pluralidade e pelo multiculturalismo, no sentido de que é preciso refletir sobre formas de conviver respeitosamente com a cultura do outro, numa perspectiva inclusiva respaldada na justiça, no respeito e na solidariedade, sabendo que no mesmo espaço coexistem diferentes culturas. Assumir uma posição de respeito é, antes de qualquer coisa, abrir a escola para o diálogo entre essas culturas.

⁵ A transdisciplinaridade, como o prefixo trans indica (...) diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina (NICOLESCU, 2000, p.15)

Como mencionado, as vozes sinalizam, sobretudo, como é indispensável mudar os olhares para os sujeitos, de forma que a prática pedagógica possa possibilitar um trabalho mais humanizado, seguindo os pressupostos freireanos de uma educação para a humanização, enquanto caminho de uma prática que liberta. O discurso do professor a seguir é revelador de mudanças:

Antes a minha prática em sala de aula, na escola era de um currículo fechado simplesmente como conhecimento a ser aprendido pelos alunos, eu também não aprendia nada com eles porque eu só passava a matéria, eu não conhecia meus alunos. E hoje meu discurso é que os alunos não devem decorar os conteúdos, e este currículo real que eu vejo hoje, ele revela as identidades sociais que são construídas na escola. Eu trabalho com uma intencionalidade de adotar metodologias inovadoras (Entrevista realizada com o professor de Ciências, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Confirma o professor o aprendizado do olhar atento, que só é possível ocorrer quando os sujeitos tomam consciência do seu papel na sociedade, no exercício de suas práxis, que segundo Freire (2015, p. 93) a práxis é o que o professor relatou, “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-la”. O que permite olhar o passado e o presente no movimento de criticidade e de problematização, percebendo as mudanças a partir do processo formativo que vem sendo realizado.

A formação, sobretudo a continuada, pode ser vista como aquela que pode contribuir com o aprendizado dos sujeitos, como informa o professor de Ciências, fortalecendo a educação dialógica, onde ele e o outro, neste caso os alunos, são sujeitos que se educam em comunhão. Nessa perspectiva, recorre-se a Freire (2001, p. 96), quando traça considerações sobre a educação. Segundo ele, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, fator este que leva a problematizar o caráter da educação, a qual deve ser crítica, problematizadora e, sobretudo, dialógica.

No livro “Pedagogia da Esperança” Freire apresenta o diálogo como uma relação epistemológica entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Nessa relação, devem coexistir o respeito ao outro numa posição horizontal, de humildade, através de uma escuta sensível. Embora a escola se coloque como um lugar de compartilhamentos de sonhos prósperos e frutíferos, grandes desafios são perceptíveis, sobretudo no que se refere ao projeto por tema gerador. As limitações dizem respeito ao cumprimento das matrizes de conteúdo, as resistências em relação ao processo de sistematização do projeto, a condição física da escola e sobretudo a rotatividade dos professores e da gestão, conforme as falas a seguir:

Tem uma outra problemática de quando a gente avalia os trabalhos realizados, é a questão da rotatividade de professores, só que a gente entende, porque é uma

realidade de todo o município, porque a maioria dos professores são contratados e a gente esbarra nas questões políticas, por exemplo, ano passado eu estava como gestor na escola da chapada e nós fizemos um trabalho planejado pra colher uns frutos esse ano, aí mudou-se tudo, hoje eu estou aqui na Benjamin, aí quando tem a nova lotação se quebra o ciclo, quebra o trabalho, porque muda-se os profissionais, as ideias, as coisas que estavam amarradas não é possível dar continuidade porque aquele profissional já tem outra visão, então de certa forma isso é negativo (Entrevista realizada com Agenor Ferreira, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Aqui na escola, eu vejo que as limitações são graves pra qualquer projeto que a gente queira desenvolver, a começar pela estrutura física que a escola possui hoje, dentro da escola as salas de aulas são muito quentes, abafadas, não tem uma energia elétrica boa que possa ligar nem um data show, a sala é meio escura, é um pouco pequena, tem também a falta de material didático, pedagógico, o único espaço que a gente vai aqui é a sala de leitura, lá dá pra colocar um filme com eles e trabalhar esse filme depois em sala de aula. Tem também, a falta de compromisso de alguns alunos e um pouco essa falta de orientação entre coordenação e professor, outras coisas também (Entrevista realizada com o professor de História, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Na escola Benjamin Ramos faltou muito essa parceria, os trabalhos ficaram soltos, faltou orientação, acompanhamento, os direcionamentos das atividades, o incentivo aos alunos e pra também pra gente professor. Nós não tínhamos uma coordenação pra tá ali ao lado da gente. Eu trabalhei, mas eu senti falta de tudo isso, a gente estava só com as formações mesmo, teve professor que nem trabalhou porque não sabia o que era a Teia, o professor não entendeu como se trabalhar. Outra questão é essa troca de professores que tem muito na escola, quando se troca, tem professor que não continua o projeto que estava sendo trabalhado, e às vezes é por falta de orientação, de acompanhamento (Entrevista realizada com a professora de Geografia, Escola Benjamin Ramos, 2018.)

Como este projeto de educação trabalha a realidade dos alunos, a gente entende que se torna mais interessante pra eles por estar valorizando e resgatando as tradições e os costumes da comunidade, só que isso se esbarra no comprometimento dos professores, pois na execução do projeto se tem as divisões de tarefas, e sempre vai ter aquela equipe que se esforça mais e outra menos, ou seja, tem uns que não tem um comprometimento com a educação desses sujeitos, assim como também tem aqueles alunos que não tem mais uma vontade de aprender, então é complicada essa situação, porque se esbarra tanto no profissional quanto no aluno. Teve muitos professores que resistiram contra esse projeto, o discurso era que ia ser muito trabalho, ia perder muito tempo, ia ser trabalhoso, ao final de cada semestre cada equipe tinha que fazer um relato de experiência... muitos professores estão preocupados só com o conteúdo e enchem o quadro de conteúdo e deixam os projetos da escola de lado, isso foi uma das limitações (Entrevista realizada com Luís Santos, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

[...] existe uma grande preocupação em cumprir o programa curricular estabelecido, que às vezes nos leva ao tradicionalismo facilmente aplicável, pois o mesmo já vem pronto, só apenas que se transmitir (Entrevista realizada com o professor de Ciências, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Percebe-se que são questões muito pertinentes, as quais, de certa forma, afetam o encaminhamento do projeto. A **estrutura física** foi um dos pontos mais citados na pesquisa, inclusive discutido anteriormente, pois sem uma sala de aula confortavelmente acolhedora fica difícil manter os alunos da EJA na escola. Além de todos os desafios, em que pese o fato de terem cursado a mesma série por vários anos, de terem deixado a escola para assumir

outros compromissos da vida adulta, a escola tem pouco a oferecer a esses jovens e adultos que diante das condições precárias acabam abandonando-a para continuar na lida diária do cultivo, da pesca e da venda de gêneros alimentícios.

Outro ponto relatado diz respeito à **rotatividade dos professores e da gestão** que atuam na escola. Nos últimos anos tem sido muito intensa a entrada de novos docentes e gestores, assim como a saída, ou mesmo a mudança de uma escola para outra. Acrescente-se, ainda, a precarização do trabalho desses profissionais no que se refere às relações de emprego, visto que tentam conciliar a sua atuação em diferentes escolas, ou mesmo em diferentes municípios.

Pesa mais o fato de serem profissionais temporários na rede de ensino, estando subordinados às duras penas, como: atraso salarial, instabilidade no emprego público, perda de garantias trabalhistas, falta de um piso salarial compatível com o trabalho e com a qualificação que possuem. Em algumas falas outras questões são citada, como a falta a resistência de alguns docentes em dar andamento ao projeto com os alunos. Contraditoriamente, uma das falas responsabiliza a coordenação pedagógica na falta de acompanhamento e orientação na efetivação da proposta.

Veem-se nesse âmbito do trabalho docente reformas que estão na esfera da escola e, mais, no sistema como um todo, o que tem provocado mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. Essas mesmas reformas são impulsionadas por políticas estimuladas pelo neoliberalismo ao trabalhador da educação. A educação pública tem sido sucumbida aos mais diferentes desmandos dos organismos multilaterais (Banco Mundial – BM, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Fundo Monetário Internacional – FMI), que atuam como “conselheiros dos países” do capitalismo periférico (OLIVEIRA, 2004), resultando em reformas no Estado, no sentido de diminuir gastos e custos.

Nessa lógica perversa do capital entra em cena a racionalização de recursos, a mercantilização da educação, a perda de autonomia sobre o trabalho docente, o que reflete na precarização do trabalho, assim como na sua desqualificação. Por precarização e desqualificação entende-se, a partir de Oliveira (2004, p. 1140):

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

São questões que chegam até as escolas, afetando, sobretudo, o trabalho docente. Resultado disso, é a quebra do processo formativo, já que as mudanças do corpo docente e da gestão impossibilita a continuidade do projeto na sua originalidade e na sua epistemologia de base. Decorre que, disso, os novos gestores e docentes veem o projeto por tema gerador como algo trabalhoso e mais complexo, que precisa de muito tempo para se organizar, materializar e consolidar. Com isso, começam as resistências e as rupturas, como se houvesse duas escolas, cada uma caminhando para um lado. Essas resistências são resultado das limitações da formação inicial desses profissionais, os quais, sem a compreensão mais clara dos pressupostos desse projeto, acabam abandonando ou trabalhando parcialmente.

Outros limites podem ser percebidos nas falas dos professores e da gestão, quando estes se referem ao cumprimento de programas prontos. Os discursos retratam um dos desafios mais recorrentes no campo educacional, o trabalho por via da reprodução, indo de encontro ao que está posto no PPP quando é citado que a proposta da escola deve caminhar na contramão dos processos de burocratização. De acordo com o trecho a seguir, se almeja portanto, uma educação alicerçada no comprometimento com a sociedade.

Essa proposta pedagógica ultrapassa a elaboração de planos que visam apenas ao cumprimento das exigências burocráticas, mas busca um rumo, uma direção. Está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico e com interesses reais e coletivos da população (Trecho extraído do PPP da Escola Benjamin Ramos, 2018, p. 23).

Se a proposta se estrutura para além do cumprimento de planos e programas, a fala do professor contradiz o que está escrito no PPP. A partir das observações realizadas na sala de aula, notou-se que o livro didático encaminhado pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um instrumento de uso frequente, em que o aluno passa horas transcrevendo textos ou realizando atividades sugeridas.

Funcionando como organizadores curriculares, os livros didáticos e as aulas expositivas assumem o comando dessas práticas tradicionais em sua linearidade, na sua marca de conteúdo pré-estabelecido. Nisso, os professores são seduzidos a continuar seguindo as propostas que estão prontas, impossibilitando que se construam um trabalho a partir dos sujeitos, como defende o projeto amparado nos pressupostos freireanos.

Contraditoriamente a essa educação bancária, observou-se, também, em algumas falas, a defesa da coparticipação dos sujeitos nessa construção, visto que na EJA se espera que haja a valorização das experiências vividas. Partir das experiências vividas significa um ensaio inicial para a libertação de homens e mulheres na construção do seu conhecimento,

rompendo com processos educativos unilaterais. Nisso, o professor se coloca como esse mediador:

Eu trago comigo uma maneira própria de ensinar, são coisas que eu aprendi na minha graduação, onde todo professor deve ser um profissional que aprende junto com o aluno, incentivando eles, que a gente tenha um diálogo em sala e possibilitando que eles reflitam sobre si mesmos, sobre seus propósitos de vida e sobre suas relações com o mundo com as coisas que os cercam, na minha disciplina de ciências eu falo muito daqui da Resex pra eles, eu não trabalho somente com os conceitos teóricos que devem ser discutidos em sala, mas também algumas aprendizagens que proporcionem desenvolvimentos pessoais e valores de vida. Durante as minhas aulas, nas minhas explicações eu sempre trago a realidade deles, o meu desempenho se volta aos interesses e as necessidades dos alunos, buscando novos caminhos para tornar a aprendizagem um desafio estimulante para ambos (Entrevista realizada com o professor de Ciências, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Percebe-se a importância de um projeto que rompe com as práticas curriculares tradicionais, ressignificando a concepção de sujeito/aluno da EJA, visto que eles são alunos “que lidam com o trabalho na agricultura e pesca todos os dias, então a gente tem que respeitar esse lado da vida deles, então a escola pensa num caminhar de acordo com a realidade deles e com certo carinho” (Entrevista realizada com Agenor Ferreira, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Assim, o trabalho pedagógico alicerçado nos pressupostos freireanos potencializam, na fala dos sujeitos, essa aproximação com a realidade cultural e social. Os fazeres, os modos de vida, a cultura e a própria dinâmica da comunidade são colocados em evidência, conforme as falas indicam, embora se veja uma disputa entre o ensino tradicional e o ensino progressista:

No entanto, muitas das vezes o professor ele tenta trabalhar essa realidade, mais outras vezes não, mesmo a coordenação pedagógica acompanhando esse trabalho dele. Pois tem momentos que o professor quer trabalhar, um exemplo foi o projeto 30 minutos pela leitura, trabalhando a temática conhecendo Tracuateua, nós distribuimos funções pra eles, onde as 2 turmas da EJA ficou responsável pelas principais atividades econômicas do município e eles identificaram: a agricultura, a pesca e a pecuária, depois eles tinham que trazer algum utensílio que caracterizasse essa atividade, e eles trouxeram: mandioca, tipiti, rodo de farinha, peixe, paneiro, tarrafa, algumas frutas, etc. após os 30 minutos da leitura nós fizemos um momento de escuta com eles, e eles gostaram muito, porque valorizou a realidade deles (Entrevista realizada com Luís Santos., coordenador pedagógico Escola Benjamin Ramos, 2018).

[...] ainda não deu pra fazer um trabalho mais prático, mais sistemático com eles, e ainda tem as outras turmas, que se eu sair da escola durante um dia pra fazer uma atividade fora da escola isso vai implicar nas aulas que eu tenho que dar nas outras turmas, então tá meio complicado desenvolver um trabalho com eles fora da escola (Entrevista realizada com o professor de História, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Eu vi que a Teia trouxe resultados positivos na vida dos alunos da EJA, a Teia ela tencionava os alunos a lerem, a refletirem mais. A SEMED tinha uma parceria com os alunos universitários da FACESP que vieram aqui pra escola, colocaram os alunos pra fazer pesquisa aqui na RESEX, foram no porto da salinas fazer

observação, depois eles fizeram oficinas aqui na escola com jornal, materiais recicláveis, fizeram desfile, teve o Natal na Praça com apresentações na sede municipal, então teve muitas coisas legais (Entrevista realizada com Mara Silva, gestora escolar, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Fica explícito nas falas o apego às práticas tradicionais de ensino, por meio de aulas expositivas, cópias dos livros didáticos, ditados, entre outras. Retratam, ainda, um dos problemas mais recorrentes, que é a falta de uma formação mais densa, no sentido do inacabamento do professor, para que ele se sinta sensibilizado e preparado a abordar certos temas e que principalmente se aproprie de metodologias inovadoras que leve em consideração a realidades dos seus alunos.

Deve-se considerar que a implantação de um currículo por tema gerador em um contexto singular, que é uma escola do campo, requer a compreensão dos pressupostos freireanos. Antes disso, deve-se sentir-se inacabado, devendo sempre ir em busca de conhecimentos sobre a atuação docente.

Embora se tenha percebido certas limitações presentes no desenvolvimento do trabalho por tema gerador, é evidente que está em curso um projeto que tem como objetivo a dialogicidade entre os sujeitos da educação. Quando se cita os avanços e limitações nos reportamos às provocações feitas por Freire, de que sua prática deveria ser reinventada, refeita e reescrita. McLAREN (1999, p. 35) defende que:

Sua política de libertação resiste a ser subsumida num conjunto codificado de princípios universais, ao contrário, ela anima um conjunto de imperativos éticos que junto constituem o resultado de nossa resposta ao chamado do outro que sofre [...] pressagiam uma forma ativa, irreverente e inegociável de esperança nas possibilidades do presente.

É possível que entre avanços e desafios haja de fato uma intencionalidade no trabalho pedagógico das escolas do município, embora se tenha visualizado contradições nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Para o corpo técnico pedagógica da escola, o projeto assume feições particulares, colocando-se como indispensável, importante, acessível, dialógico, entretanto outras falas revelam posições contrárias a isso quando o professor diz que alguns docentes reclamavam de ser trabalhoso. A partir das contradições existentes, sinalizamos a importância da reinvenção das práticas dentro da dinâmica e das mudanças em que ocorrem os processos educativos. Mudanças, sobretudo, presentes nessa rotatividade do corpo docente e da gestão escolar. É sempre um recomeço, tanto para os professores quanto para a gestão. Mais do que isso, é caminhar sobre obstáculos sem se saber onde vai chegar.

Por pensar que não há educação sem desafios, e parece que esses desafios são cada vez maiores, cabe aos sujeitos da educação mover-se por si mesmos, continuamente

reinventando Freire, e aquilo que significa ser democrático no contexto cultural e histórico específico. Mover-se por si mesmo não significa caminhar solitariamente, mas, sobretudo, tomar posição de comando, convencendo os demais sujeitos ao engajamento de uma luta maior que é a de libertação.

Reinventar a sua Pedagogia em tempos de mudanças advindas da globalização do capital e da consolidação dessas políticas neoliberais exige dos educadores o envolvimento vigoroso e contínuo com a obra de Freire, além de sua “reinvenção no contexto dos atuais debates em torno das tecnologias da informação e aprendizagem, da reestruturação da economia global e do esforço pelo desenvolvimento de novas formas de luta revolucionária” (McLAREN, 1999, p. 33). Para tanto, é preciso se lançar em busca dessa utopia democrática, angariando esforços, persistência e enfrentamento. Para provocar mudanças na prática é preciso, especialmente, convencer os sujeitos de sua condição de construtores da história.

4.3 O PROJETO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EDUCANDOS

Por meio do diálogo construído entre o “eu” pesquisador e os sujeitos do processo educacional foi possível caracterizar a idade dos sujeitos em aprendizagem da turma da EJA da 3ª etapa que é de 15 a 34 anos e da turma de 4ª etapa que é de 16 a 26 anos. Marcada pela juvenalização, em que os jovens e adolescentes estão optando por essa modalidade de educação. As turmas de EJA da Escola Benjamim Ramos são formadas, em sua maioria, por adolescentes-jovens com idade de até 20 anos. Além dessa informação, no Quadro 9 levantou-se a situação institucional, identificando os sujeitos e seus fazeres.

QUADRO 9 – TIPOLOGIA OCUPACIONAL DOS ALUNOS⁶ DA EJA, 3ª ETAPA

| Idade | Aluno (a) | Sexo | Moradia | Ocupação |
|-------|----------------|------|----------|--|
| 34 | Maria Santos | F | Apicum | Mãe de família, não tem marido e mora com seus 4 filhos. Trabalha na agricultura, na plantação de mandioca, criação de animais e pescaria artesanal. |
| 20 | Raimunda Silva | F | | DESISTENTE |
| 18 | Manoel Leite | M | | DESISTENTE |
| 17 | Arlete Costa | F | Flexeira | Mora com a mãe e somente estuda. |
| 17 | Estelio Torres | M | Flexeira | Mora com os padrinhos há mais de 12 anos, desenvolve vários serviços: trabalha na |

⁶ Utilizou-se nomes fictícios para garantir o anonimato e a integridade dos sujeitos

| | | | | |
|----|--------------|---|----------|--|
| | | | | agricultura, na plantação de feijão, mandioca, milho e tabaco, além de limpar os quintais dos vizinhos. |
| 17 | José Silva | M | Mimim | Mora com os pais e trabalha na agricultura, na plantação de mandioca e criação de animais. |
| 17 | Daiane Costa | F | Cantina | Mora com a avó e somente estuda, pois tem problemas graves de saúde. |
| 17 | Marta Sousa | F | | DESISTENTE |
| 16 | João Silva | M | Mimim | Mora com os pais e trabalha na agricultura, na plantação de feijão, mandioca, criação de animais e pesca com seus pais e irmãos. |
| 16 | Zélio Sousa | M | | DESISTENTE |
| 15 | Gabriel Reis | M | Flexeira | Mora com os pais e trabalha na agricultura, na plantação de mandioca e criação de animais. |

Fonte: Entrevista, Pinheiro, 2018.

QUADRO 10 – TIPOLOGIA OCUPACIONAL DOS ALUNOS DA EJA, 4ª ETAPA

| Idade | Aluno (a) | Sexo | Moradia | Ocupação |
|-------|------------------|------|-------------|--|
| 18 | Antônio Gomes | M | Flexeira | Trabalha na agricultura com seus pais, na produção de farinha, criação de gado e animais pequenos. |
| 24 | Ana Silva | F | Pinheiro | Trabalha na agricultura com os pais e irmãos, principalmente na plantação de maniva, produção de farinha e criação de galinhas. Tem um filho de 7 anos. |
| 17 | Ataíde Sousa | M | | DESISTENTE |
| 18 | Aprígio Gomes | M | Santo André | Trabalha na agricultura com seus pais, na criação de gado. Sua mãe cria galinha, pato, peru e outros. |
| 18 | Arlinda Sousa | F | | DESISTENTE |
| 17 | Bruno Sarmiento | M | Flexeira | Trabalha em uma lanchonete com o seu pai na Flexeira. Seu pai é aposentado como professor. |
| 18 | Edson Costa | M | Santo André | Trabalha na agricultura e criação de galinhas, patos e outros. |
| 26 | Francisco Santos | M | | DESISTENTE |
| 24 | Francisca Moraes | F | | DESISTENTE |
| 17 | Gilberto Barros | M | Flexeira | Trabalha com seu pai como eletricitista e outros tipos de trabalho. |

| | | | | |
|----|------------------|---|----------|--|
| 16 | Irlan Sá | M | Flexeira | Trabalha na agricultura, na produção de farinha, feijão e criação de animais pequenos. |
| 17 | Igor Barros | M | Mimim | Trabalha com seu pai em alguns tipos de plantação na agricultura, na produção de farinha e pesca. |
| 17 | Juscelino Santos | M | Flexeira | Trabalha na agricultura e pesca com seus pais. |
| 18 | Luís Sousa | M | Icaraú | Trabalha na produção de farinha e na criação de animais pequenos. |
| 19 | Mateus Rodrigues | M | Mimim | Trabalha na agricultura e pesca com seus pais. |
| 17 | Mauricio Cardoso | M | Icaraú | Trabalha na produção de farinha e criação de animais pequenos. |
| 16 | Rita Alves | F | Flexeira | Somente nos trabalhos de casa. A mãe trabalha na agricultura com seu padrasto, na produção de farinha. A mãe recebe bolsa família. |
| 23 | Rodrigo Silveira | M | Flexeira | Trabalha na agricultura, na produção de farinha, criação de gado e pesca, com seus pais. |
| 18 | Sabrina Silva | F | | DESISTENTE |
| 16 | Vagner Sousa | M | Icaraú | Trabalha na produção de farinha e criação de animais pequenos. |

Fonte: Elaborado pelo autor. Entrevistas, 2018.

A partir do levantamento realizado, foi possível constatar o local de origem dos sujeitos. O PPP da escola confirma os dados produzidos em campo quando diz que a “escola atende alunos do seu entorno e das comunidades próximas como: Icaraú, Mimim, Fazenda Santa, Salinas, Apicum, Ponta da Areia” (trecho extraído do PPP da Escola Benjamin Ramos, 2017-2019).

No livro “Currículo, Território em Disputa”, Arroyo (2013) afirma que as queixas que mais têm sido ouvidas dos docentes dizem respeito aos adolescentes/jovens que ocupam as escolas, exigindo um direito. Mediante isso, o autor faz indagações sobre quem são os adolescentes/jovens que tanto nos incomodam.

Partindo dessa pergunta e de posse dos perfis construídos junto deles, responde-se que a maioria dos adolescentes/jovens da Escola Benjamin Ramos são trabalhadores, e que, portanto, possuem experiências de vida que de diversas maneiras estão associadas às suas relações de trabalho no campo. Esses adolescentes/jovens desenvolvem ocupação na

agricultura, plantando, colhendo e produzindo alimentos; atuam na criação de animais de grande e pequeno porte, nos quintais e nos terrenos maiores; pescam nos lagos da comunidade, ou enveredam-se nas grandes águas das marés próximas; participam da venda de gêneros alimentícios nos pequenos comércios da comunidade.

Os alunos trabalhadores buscam desenvolver essas atividades em horários em que não estão na escola (contra turno). No entanto, para os alunos que também são pais e possuem uma responsabilidade familiar há períodos em que é inevitável faltar à aula devido à sua própria condição financeira, em que os mesmos são obrigados a ir para o trabalho, sobretudo, para a produção da farinha, colheita do feijão e da pesca, a fim de garantir o alimento da semana.

Há, ainda, casos de alunos que somente estudam, alimentando o sonho de continuar os estudos e ingressar em um curso superior, em uma universidade, a fim de ter uma profissão que não seja a mesma que os pais exercem. Sintetizam tais afirmativas os trechos de narrativas dos sujeitos abaixo, quando indagados sobre quem são os sujeitos da EJA:

Um público diferenciado trabalhador, pai de família, trabalha na roça (Entrevista realizada com Agenor Ferreira, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

São pais e mães de família, que durante a manhã ela cuida dos filhos, trabalha na roça, na pesca e a tarde vem estudar (Entrevista realizada com Luís Santos, coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Eu já tracei digamos assim, um perfil desses alunos, através de conversas com eles e observando algumas situações, como a idade deles que já são um pouco avançadas e não estão na série certa, são alunos repetentes, uns deixaram de estudar há algum tempo e hoje retornaram pra escola, todos eles trabalham na agricultura e na pesca com seus pais, outros já são pais de família, moram nas comunidades que ficam próximas aqui da escola, eles dependem de ônibus pra virem pra escola (Entrevista realizada com, professor de História, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Logo, são sujeitos que se constituem na dinâmica produtiva local, ao passo que fortalecem a agricultura familiar, o comércio local e a pesca artesanal. Trabalhadores e trabalhadoras da terra e dos rios que se formam culturalmente na produção diária. Imersos nos fazeres, homens e mulheres, jovens e adolescentes aprendem a cultura, os valores, os símbolos e as linguagens da vida no campo. Dito de outra maneira, Arroyo (2014) reforça que o trabalho é uma atividade cultural que produz formas de pensar, identidades, valores, relações humanas e sociais.

Nessa lógica, o trabalho enquanto produção de cultura é, também, produtor e não apenas produto dos seres humanos. Plantar, cultivar e colher os produtos do trabalho são atos culturais humanos. Sendo assim, “a cultura é mais do que produto e ato. É modo de produzir. É hábito cultural, ético, intelectual, não só objeto produzido, preservado e ensinado às futuras

gerações” (ARROYO, 2014, p. 104). Trata-se, portanto, de gerações que desde cedo seguem o ofício dos mais velhos, visto que muitos dos que frequentam as turmas de EJA são agricultores ou filhos destes que desistiram de estudar em tempos passados para somar no sustento da casa. Outros são alunos com histórico de reprovação, que não conseguiram avançar dentro do tempo “adequado” para outras séries. O depoimento desses alunos retrata bem essa afirmativa:

Eu passei a infância e adolescência ajudando meus pais na roça e cuidando dos irmãos menores, eu não tinha muito tempo pra estudar, teve um tempo também que eu parei de estudar porque eu tinha arrumado marido, me juntei muito cedo e ele não deixava eu estudar, ele tinha muito ciúmes de mim, eu tive um filho com ele, meu filho está com 7 anos de idade, eu me separei dele e voltei a morar com meus pais, eu quis de novo estudar, meus pais me apoiaram, então de manhã eu ajudo eles na roça e a tarde eu venho estudar (Entrevista realizada com Ana Santos discente, 20 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Eu não passei de ano um tempo atrás, tinha ficado em dependência nas disciplinas de português, matemática, e inglês, eu não fiz a recuperação aí acabei não passei de ano, e teve um ano que eu não estudei também, e acabei ficando atrasando (Entrevista realizada com Mateus Rodrigues, discente, 19 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Eu não passei de série ano passado, fiquei em dependência em algumas disciplinas, e acabei atrasando, eu faltava muito porque eu ajudo meu pai no trabalho, eu chegava em casa cansado e ainda vinha pra aula, as vezes eu não assistia todas as aulas, as vezes eu faltava mesmo porque queria, e esse ano estudar na EJA foi uma forma de não ficar muito atrasado, e quem disse que eu poderia fazer assim foi o professor quando eu vim me matricular de novo (Entrevista realizada com Igor Barros, 17 anos, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Eu fiquei em recuperação em algumas disciplinas quando eu estudava o 7º ano e eu não fiz a recuperação e acabei ficando reprovado. Quando eu vim me matricular o professor disse que era melhor eu estudar na EJA, porque senão eu teria que estudar de manhã e de tarde, aí eu resolvi estudar na EJA, pra mim era melhor, se eu estudasse no regular eu não ia dar conta porque ia ficar muito puxado (Entrevista realizada com Breno Silva, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

O perfil desses alunos mostra que mesmo em dias atuais a escolha pela EJA se faz diante das estruturas excludentes do nosso sistema de ensino, que coloca o peso nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Outra questão identificada parte do quantitativo do número de alunos matriculados nas turmas da 3ª Etapa (oito alunos) e 4ª Etapa (15 alunos), o que coloca em questão um dos problemas recorrentes dessa modalidade de educação, a evasão escolar. O abandono da escola pelos alunos da EJA é influenciado por diferentes razões, segundo os diferentes sujeitos:

Tem a questão do acompanhamento familiar, os alunos da EJA eles não tem uma relação com os pais no sentido dos pais apoiarem eles a estudarem, a incentivarem eles pra virem para as aulas, [...] eles querem saber é que esses alunos estejam bem pra ajudar eles no trabalho na agricultura então falta essa parceria dos pais desses alunos, é o que eu percebo. Eu acho que também tem a questão da relação professor/aluno, que pra mim cabe ao professor a responsabilidade de valorizar cada

vez mais a interação entre os dois, baseada no diálogo verdadeiro, transparente, numa solidariedade, na participação do aluno, de incentivar os alunos a permanecerem na escola, a escola não tem nenhuma preocupação em ir em busca desse aluno que desistiu (Entrevista realizada com professor de Ciências, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Quando a metodologia do professor em sala não é atrativa pro aluno, e aí tem muitas situações, como o professor não flexibiliza, não compreende que o aluno às vezes já chega em sala com um certo cansaço do trabalho do dia a dia, são mães de família, que durante a manhã ela cuida dos filhos, trabalha na roça, na pesca e à tarde vem estudar, o professor não tem uma certa dinâmica em sala para que ele possa fazer com que o aluno permaneça em sala (Entrevista realizada com Luís Santos., coordenador pedagógico, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Eu vejo como as mais graves, a falta de um acompanhamento da família; a falta de uma boa relação entre o professor e o aluno; a escola e o aluno; um ensino que seja interessante pro aluno e principalmente para os alunos daqui da escola a falta de uma estrutura física com mais conforto pra todos nós que compõem a escola (Entrevista realizada com professor de História, Escola Benjamin Ramos, 2018).

Constatou-se muitas questões colocadas nessas narrativas, que perpassam na falta de apoio familiar, na relação professor/aluno e na falta de um ensino mais motivador. Hage e Moreira (2017) identificaram questões como essa em uma escola de Belém do Pará, onde a falta de motivação levou os alunos a evadirem dos espaços escolares. Para além disso, existem outras questões que implicam na permanência dos alunos na escola, desafiando gestores e professores a pensarem em estratégias no sentido de minimizar esse problema.

Por certo, a trajetória de vida dos sujeitos, que em alguns casos é de muito esforço para dar conta dos afazeres da vida adulta, é marcada por escolhas em que a entrada e permanência na escola continuam indefinidas. Outras causas são sinalizadas pelos próprios alunos quando citam que desistiram de estudar devido a algumas situações, como: gravidez, doença na família e dificuldade de transporte, visto que o ônibus não passava na comunidade onde moram. Parece claro que o fenômeno da evasão nas turmas de jovens e adultos é de inúmeras naturezas, algumas de caráter pessoal, outras resultantes das condições geográficas, laboral, familiar e financeira.

Buscando identificar os avanços e limitações na implantação do projeto por tema gerador, perguntou-se aos alunos o que eles achavam da escola e das aulas? A intenção era verificar aspectos do trabalho pedagógico na relação com o aprendizado desses alunos. Muitas narrativas confirmaram como primordial a estrutura física da escola, assim como os demais sujeitos haviam mencionado anteriormente:

Eu não vou falar que é uma escola péssima, 100% ruim porque eu estudo nela e nela eu aprendo muitas coisas boas, só que falta melhorar muitas coisas, principalmente essa estrutura aqui, como todos que vem aqui percebem logo que é quente, não tem ventilação, é escura a sala, as cadeiras são todas velhas. Desse jeito aqui, tem professor que não dá nem vontade nem de ensinar a gente, muito mais os alunos,

tem uns que já não tem vontade de estudar mesmo, ficam só bagunçando (Entrevista realizada com João Silva, discente, 16 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Tem muita coisa aqui na escola que pode melhorar, e se essas coisas melhorarem, as aulas também melhoram, o ensino aqui também melhora, como por exemplo essa sala aqui, toda vez que eu entro na sala parece que ela tá só poeira, mais não é, é a cor mesmo desse piso de cimento, é as paredes que estão todas manchadas, também as cadeiras estão todas quebradas, a gente senta nelas e elas começam a balançar, até a mesa do professor tá quebrada, essas cadeiras aqui são desde o tempo que o meu irmão estudou aqui, e já faz muito tempo que ele saiu (Entrevista realizada com Igor Barros, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Essas coisas de trazer a nossa realidade, o quê que a gente faz fora da escola, lá em casa, no trabalho na roça, eles quase não fazem, é muito raro mesmo (Entrevista realizada com Gilberto Barros, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Tem professores que não faz nada de diferente, não leva a gente pra conhecer outros lugares, a gente não sai dessa sala aqui, a gente só escreve, e tem tantos lugares aqui próximo, aqui na RESEX mesmo, que dá pra gente ir e ter uma aula bacana, com uma explicação do professor porque ele conhece mais que a gente, ele estudou pra isso, e a gente ainda não andou por essa RESEX todinha, mais a gente não consegue entender as coisas que acontecem aqui dentro (Entrevista realizada com Ana Santos, discente, 20 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Os professores não fazem nada não, eles só chegam aqui na sala, entram, conversam, fazem a chamada, passam um assunto do livro, um exercício pra gente escrever e responder, as vezes eles passam atividade só no quadro mesmo, e pronto, só isso (Entrevista realizada com Mateus Rodrigues, discente, 19 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

De todos os professores, se salva uns, tem professor que é preguiçoso, e as aulas é interessante de alguns professores, é até engraçado as vezes, tem uns que explicam bacana e dão uns exemplos bem fácil da gente entender, principalmente quando ele fala do trabalho dos colegas que trabalham na roça (Entrevista realizada com Bruno Sarmiento, discente, 17 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Tem aqueles professorem que enrolam muito né, eles já chegam atrasados na sala, aí faz a chamada da frequência, conversa um pouco, faz uma revisão da aula passada aí já acabou 2 e até 3 aulas e ele vai pra outra sala, eles só pedem pra tirar do livro ou do quadro, as vezes isso é chato, não faz nada de interessante, não passa nem um filme, lá na escola da minha irmã de vez em quando a professora dela passa uns pra eles assistirem, e depois eles discutem (Entrevista realizada com Rita Alves, discente, 16 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Dois aspectos importantes são apontados como limitação ao projeto e à aprendizagem, segundo os alunos: **a estrutura física e a falta de comprometimento dos docentes com a profissão**. A maioria das falas indica uma tendência descomprometida dos docentes com o ensino desses adolescentes/jovens. Segundo eles, há muitos professores que seguem uma dinâmica pouco motivacional, exemplificada no uso exagerado de cópias dos livros, nas aulas centradas no espaço escolar, na falta de aproximação dos sujeitos com a realidade em que eles vivem.

A partir das observações efetuadas, pode-se complementar que o uso de livro didático é uma estratégia para fazer com que os alunos permaneçam em sala, visto que muitos

alunos de outras turmas ficam no corredor próximo à sala de aula, ou mesmo na porta das turmas da EJA, tirando a concentração dos mesmos com conversas paralelas, apelidos. Isso acontece porque muitos professores da escola faltam trabalho, chegam após o horário de início das aulas, uma vez que dependem de transporte para fazerem o percurso até a escola, por morarem na sede municipal, assim, como também, a muitos professores residirem em outro município.

Por certo, paira sobre alguns professores um olhar negativo e pejorativo quando o aluno o chama de preguiçoso, dando a entender que eles deveriam atuar melhor. Esse olhar negativo é alimentado nas atitudes diárias quando o professor pouco utiliza o quadro branco, passa muitas atividades dos livros e, com muita frequência, chama a atenção dos alunos por sua distração com aspectos fora do contexto da aula. Freire (2002), ressalta que a atuação docente não escapa da apreciação dos alunos, como se pode constatar nessa narrativa. Essa apreciação tem uma importância central no desempenho do professor, visto que esses olhares ajudam no cumprimento das tarefas docentes.

Assim, quando o professor não reconhece os adolescentes/jovens como outros sujeitos acaba fortalecendo os processos de exclusão, empurrando-os ainda mais para fora da escola. Na tentativa de minimizar essa exclusão, Arroyo (2013) sugere outras didáticas e até outras formações profissionais. Inserir esses adolescentes/jovens em educação excludente é, antes de tudo, tornar a escola inclusiva, a começar pelo diálogo, nessa escuta sensível do outro, dos sonhos, dos desejos.

O diálogo pode ser o anunciador de uma nova metodologia de ensino/aprendizagem, de forma que dele resulte uma posição de consenso entre os sujeitos da educação. Por meio do diálogo autêntico é possível construir coletivamente um ponto de partida para a efetivação desse projeto, visto que Freire (2011) confirma que, sem diálogo não há educação verdadeira.

É possível que, pela falta de metodologias inovadoras e das próprias condições físicas da escola, muitos alunos se dispersem com maior frequência, não dando atenção às aulas de alguns professores, o que leva a buscar em Freire (2001) aporte epistemológico para falar que a falta de uma formação mais consolidada pode ser um dos empecilhos ao próprio desenvolvimento do trabalho docente.

No livro “Pedagogia da Autonomia”, o referido autor faz algumas colocações sobre a atuação docente. Segundo ele, uma das qualidades mais marcantes do trabalho docente ou da docência, que se consolida nas relações com os alunos se fundamenta na segurança que o professor deve ter em si mesmo. “Essa segurança que se expressa na firmeza com que atua,

com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 2001, p. 36).

A partir dessas características, é possível falar da competência profissional enquanto lugar de formação, de problematização, de atuação consciente e intencional. Sem ela, o professor desqualifica-se, visto que a autoridade docente ou mesmo o seu exercício não pode estar ausente dessa competência. O mais importante é que o professor se reconheça como sujeito que pode e deve intervir sobre a realidade que está colocada, buscando minimizar os problemas que estão sob a sua competência. Embora os alunos tenham sinalizado dois aspectos que atingem diretamente a implantação do projeto na escola, também foram citados pontos positivos que colaboram na sua efetivação. É importante distinguir que no meio desse grupo de nove professores que ministram aulas nas turmas de EJA há aqueles que arrancam elogios, dada a sua forma de atuação.

São professores que compreendem bem o que é ser docente na EJA, visto que ser docente desse público envolve uma relação com a própria identidade. Identidade que é resultado dessa construção formativa e pessoal. No âmbito dos avanços na efetivação do projeto, sinaliza-se, a seguir, um dos mais destacados pelos alunos, que é **a educação articulada com as vivências e experiências de vida:**

O professor de Ciências, de História e de Geografia eles fazem esses comentários, de como funciona a vida aqui na RESEX, o trabalho na roça, inclusive o professor de ciências agora na 3ª avaliação ele perguntou pra gente como a gente compreende esse nosso bioma amazônico (Entrevista realizada com Raimunda Silva, discente, 20 anos Comunidade da Fleixeira, 2018).

Sobre o que eu faço fora daqui da escola, essa minha vida na roça, tem uns professores que na hora da aula que ele tenta trazer uma comparação, ele diz que esse nosso conhecimento de saber plantar a maniva, prepara a terra, e fazer a farinha é um conhecimento que é passado de pai pra filho, que é pra gente valorizar esse tipo de trabalho porque ele é importante pra comunidade, mais é assim só na fala mesmo, eles não fazem um trabalho prático, assim de ir lá com a gente ver como é que a gente faz e explicar através do conhecimento dele porque que a gente faz daquele jeito. Fica assim, só na fala mesmo dentro da sala. Os materiais que a gente usa lá na casa do forno pra fazer farinha, teve umas vezes que a gente trouxe pra enfeitar um evento aqui, que foi o encerramento das aulas na escola esse ano, teve também o café literário, veio até uma professora da universidade de Bragança, a gente colocou até uma canoa aqui, eles bateram muitas fotos, é mais assim mesmo (Entrevista realizada com Igor Barros, discente, 17 anos, Comunidade da Fleixeira, 2018).

Tem uns professores que são bacanas, eles conversam com a gente, sempre animando a gente, dizendo coisas boas, explicando que através dos estudos a gente pode ir longe, eles também falam coisas sobre os trabalhos dos meninos, teve uma atividade que eles até trouxeram mandioca, tipiti, peneira, farinha, essas coisas assim do trabalho, foi muito bacana. Mais tem uma coisa que eu tenho vontade de fazer durante a aula é trilha no mato, eu queria assim que um dia a gente fosse fazer, eu acho que seria bem interessante, eu vi na televisão, e dá pra fazer uma bem aqui

pertinho (Entrevista realizada com Rita Alves, discente, 16 anos, Comunidade da Flexeira, 2018).

Uma das falas sinalizam mudanças de comportamento em relação a metodologia do professor quando sinaliza que alguns professores atuam assumindo posturas motivacionais. Alguns professores de certas disciplinas tomam a vida dos adolescentes/jovens como palco de discussão, de reflexão e de problematização na escola. Entra em cena a vida, os fazeres e saberes desses alunos.

O fato é que dialogar com as vivências e experiências individuais e coletivas pode tornar as aulas mais prazerosas e significativas, conforme os sujeitos indicaram. Seguindo as falas, percebe-se que, ao fazer isso, os professores não apenas são vistos como professores de referência pela competência com que atuam, mas constroem espaços de interlocução, oportunizando a participação dos alunos em um exercício democrático de sua prática, tal como orienta o PPP da escola:

Lidar com a dimensão comunitária, dialogar com a realidade cotidiana e as normas sociomoraes vigentes nos remete ao trabalho com a diversidade humana, à abordagem e ao desenvolvimento de ações que enfrentam as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindos das distintas formas de deficiência, e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. Conhecer esse próprio trabalho na comunidade onde está localizada a escola, no meio ambiente natural, social e cultural de seu entorno, é essencial para a construção da cidadania efetiva (Trecho extraído do PPP da Escola Benjamin Ramos, 2017-2019).

O documento indica ser necessário dialogar com a realidade dos sujeitos, buscando conhecer o trabalho produtivo da comunidade como forma de chegar a uma cidadania efetiva. Ao fazer menção à realidade dos sujeitos imbricados nas relações e processos que ocorrem no ambiente escolar, Freire (2001) diz que cabe à escola respeitar os saberes dos educandos, sobretudo no sentido de propiciar o diálogo desses saberes com o ensino dos conteúdos.

Isso se faz a partir do reconhecimento desses sujeitos singulares e plurais, enquanto sujeitos com histórias acumuladas de vida, de resistência e de luta. É a possibilidade de visibilizar histórias de silenciamento e exclusão. Para tanto, é preciso reconhecer essas singularidades, conforme orienta Cardoso e Hage (2017, p. 179):

Nos espaços da EJA, os sujeitos são múltiplos, vivem na diversidade, e ainda que existam sujeitos com perfis semelhantes é preciso atentar à especificidade de suas trajetórias de vida, que sempre são singulares e caracterizadas de potencialidades que podem não se revelar numa expectativa imediata. Porém, entende-se que o desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que os jovens e adultos devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre esses sujeitos da aprendizagem. Neste sentido, justifica-se a formação de docentes para

que, de fato, possam compreender esse novo cenário na educação de jovens e adultos.

Quando o educador tem esse perfil ativo e atuante faz o possível para fazer do diálogo a porta de acesso aos mundos desses adolescentes/jovens. Mais do que isso, incita-os a serem os sujeitos dessa educação, visto que está colocado no PPP da escola a defesa da democracia, a atuação dos sujeitos, o diálogo enquanto exercício de participação:

Uma escola democrática deve possibilitar a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização dos acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autentica une o esforço para entender ao esforço para intervir. Dessa maneira, a escola precisa construir espaços de diálogo e de participação no dia a dia de suas atividades curriculares e não curriculares, de forma a permitir que estudantes, docentes e a comunidade se tornem atores e atrizes efetivos, de fato, da construção da cidadania participativa. Para tanto, deve promover assembleias escolares, dos grêmios estudantis, e etc. para que de forma democrática, os conflitos cotidianos sejam enfrentados pela escola. Permitindo a construção de valores de ética e de cidadania por parte dos membros da comunidade que vivem dentro e no entorno escolar (Trecho extraído do PPP da Escola Benjamin Ramos, 2017-2019).

Na defesa de que é necessário que os conhecimentos escolares dialoguem com a materialidade dessas vidas, conforme alguns professores têm feito, Freire (1979) se reporta a práxis enquanto construção intencional a partir da ação do homem sobre a sua realidade. Dito isso, compreende-se que o trabalho pedagógico não pode se afastar dessas vivências, pois é influenciado diretamente por elas, pois a práxis educativa se alimenta dessas experiências e necessidades. “Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade” (FREIRE, 2001, p. 21).

Por certo, criar meios e estratégias pedagógicas que aproximem o aluno da EJA de sua condição de sujeitos culturais viabiliza a sua permanência na escola. Trata-se de mobilizar esforços para que o diálogo seja realizado em uma posição horizontal, em que a relação dos saberes existentes no centro das práticas pedagógicas reconfigure a posição dos sujeitos, do currículo e da escola.

Nisso, refletimos que o projeto de EJA da escola Benjamin Ramos avança no que se refere aos documentos oficiais, visto que indicam posições de abertura ao diálogo, a participação dos sujeitos a partir de uma perspectiva emancipatória. Os dizeres dos sujeitos divergem entre os grupos pesquisados, pois na visão dos docentes o projeto possibilita um trabalho mais articulado e próximo da cultura desses sujeitos. No entanto, algumas falas apontam limitações para a efetivação, a começar pela falta de comprometimento dos alunos, da coordenação que não acompanha, da precária estrutura da escola. Há ainda, a situação da

rotatividade do corpo pedagógico e docente que inviabiliza a continuidade do processo formativo dos docentes.

Ente o escrito, o dito e as percepções levantadas, dizemos que são muitos os desafios para o projeto se consolidar enquanto instrumento de democracia e de participação. Necessita do apoio da escola e da secretária de Educação aos professores recém chegados para a necessidade de permanecer com a proposta por tema gerador. Além disso, é preciso que todos se envolvam fortalecendo e disseminado os resultados do trabalho da escola e sua efetivação. Não é possível dar continuidade a um projeto quando se percebe professores reproduzindo modelos tradicionais de cópias e reprodução de texto do livro didático como vimos em campo. Faz-se necessário motivar os alunos, dialogando, ouvindo seus projetos de sonho e vida na tentativa de aproximar a escola de sua luta diária.

5 CONSIDERAIS FINAIS

Em tempos ameaçadores à perda de humanidade, de valores sociais e de direitos conquistados por meio de lutas e resistências no campo educacional se vê, sobretudo, a perda de espaços, de sentidos e, principalmente, da sua função social de conscientização, de libertação e emancipação dos seus sujeitos através da não valorização da educação brasileira.

Diante desse cenário atual de precarização do ensino nas escolas públicas, ainda existem diversas instituições de ensino preocupadas com a qualidade da educação ofertada em suas estruturas. Como parte desse processo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Ramos, situada em uma Reserva Extrativista no Município de Tracuateua – PA, por meio do seu Projeto Político Pedagógico persiste na efetivação de uma proposta educativa diferente para seus educandos, especialmente para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é uma modalidade de educação historicamente excluída e complexa, visto que estes apresentam idades, características, perspectivas e objetivos de vida diferentes, portanto necessitam de uma mediação educativa revestida de intencionalidades. Pensar em uma educação mais humanizadora, tem sido o desejo e a luta de muitos sujeitos, na qual buscam romper com formas precárias e compensatórias dessa educação.

Desde o início da história da EJA, nas mais distintas campanhas, eventos e atuação se visualiza um movimento de resistência contra as formas de precarização e secundarização dessa modalidade de educação. Pontos de maior destaque foram discutidos e problematizados nas grandes CONFITEAS, ou mesmo nas propostas de educação popular como a endereçada por Paulo Freire nos anos de 1960. Pertinente citar, as percepções ideológicas presente em cada programa nem sempre foram as mais desejadas pela sociedade e grupos de defesa da EJA, ao contrário, o campo tem sido palco de tensões e conflitos, visto que as proposições do governo nem sempre, ou quase sempre se alinham aos sonhos coletivos dos movimentos sociais.

Os grupos de defesa da EJA tem atuado a favor de uma educação emancipatória e crítica, exigindo a efetivação de um direito assegurado na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96. O posicionamento se volta à uma ação pedagógica crítica, fundamentada, planejada e intencional, em que o professor e o aluno sejam sujeitos da aprendizagem, em interação, em diálogo autêntico. Este último entendido como ferramenta metodológica capaz de mediar o processo educativo considerando as experiências de vida e de educação horizontalizadas. Nos caminhos percorridos durante a pesquisa, trazer as vozes dos sujeitos

para contar essa experiência nos possibilitou sair das concepções lineares, centralizadas e monológicas de pesquisar uma realidade tão singular, como a escola Benjamin Ramos. Os sujeitos professores, gestão e alunos puderam contar suas tentativas e experiências na efetivação de seu projeto por tema gerador, uma perspectiva freireana de educação que tem o diálogo como elemento central da educação.

Se percebeu a partir dos dados produzidos em campo, seguindo as técnicas de pesquisas é que há um sinuoso caminho para dar conta das intenções teóricas do projeto. Um caminho nem sempre fácil e de consenso da maioria. O posicionamento presente nas vozes e nas ações revelam tensões e embates na dinâmica educativa. As nuances reveladas entre a proposta escrita e a realidade vivida possibilitaram profícuas reflexões, pois muitas nem sempre atendem a intenção do projeto freireano.

Importante rememorar que esse projeto faz parte de um longo percurso formativo incentivado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que trabalha com a teia do conhecimento há quatro anos, juntamente com os professores e gestores das escolas municipais que ofertam a EJA.

Seguindo a intenção de levantar aspectos desse projeto desde a sua implantação na SEMED até sua efetivação na escola pesquisada, trouxemos as vozes dos técnicos pedagógicos como subsídio norteador do percurso formativo ainda em curso. Foram essas vozes que nos revelaram a dinâmica e estrutura das formações de forma minuciosa, pois as bases filosóficas e conceituais desse projeto seguem uma perspectiva freireana de educação, tendo o diálogo como mediador do conhecimento.

Ainda em análise do processo formativo, os sujeitos que compõe a gestão da escola Benjamin Ramos vêem o processo formativo como espaço de problematização e de mudanças, na edificação de uma educação dialógica potencializadoras na construção de um mundo melhor, com uma proposta que valoriza e respeita o ser humano, levando os educandos a desenvolverem as suas potencialidades e habilidades.

Pertinente citar, que os resultados esperados pelas formações realizadas pela Secretaria de Educação sofrem uma ruptura no momento mais importante, que é a concretização do conhecimento construído coletivamente com os sujeitos da EJA no chão da escola, onde em muitos momentos não se notou o diálogo como elemento central da educação.

Os discursos dos técnicos pedagógicos da SEMED confirmam que os demais profissionais da educação recebem formações continuadas para desenvolverem um trabalho em sala de aula atrativo e significativo. No entanto, no confronto com outras vozes e seguindo

a apreensão de nossas observações é possível conferir incompatibilidade de pontos de vista e atuação dentro da escola. Dito de outra maneira, o percurso formativo desencadeado pela SEMED e a prática efetiva dos professores em sala de aula, evidenciam alguns desencontros, aspirações e perspectivas de uma educação diferente.

De um lado, temos a SEMED com o discurso oficial de uma educação/formação embasado nas ideias freireanas; do outro, os docentes cujas ações desconsideram as orientações dessas formações sendo seduzidos pela força de uma tradição curricular alinhadas aos moldes tradicionais, valendo-se de atividades como: cópia e reprodução de textos do livro didático, aulas centralizada no espaço escolar, uso frequente de quadro branco e pincel, uso de textos distantes da vida e experiência dos sujeitos do campo. É de conhecimento dos professores entrevistados que esses tipos de ações metodológicas, ou mesmo a falta delas, contribuem ainda mais para a manutenção das exclusões sociais vividas pelos sujeitos educacionais da EJA, fortalecendo os processos de evasão escolar.

Para os alunos, essas práticas são veementes repudiadas, inclusive são vistas como falta de disposição dos professores, onde pairam sobre estes imagens negativas de enrolões e preguiçosos. O enfrentamento a essa postura é combatida de diferentes maneira. Foi possível constatar que certos alunos saem da sala de aula nesses momentos; outros deixam de fazer essas atividades, alimentando uma postura de resistência; alguns ficam impacientes durante a aula, vagando de uma cadeira a outra, ou mesmo pelos corredores.

É compreensível a atitude dos alunos quando se ver as precárias condições físicas da escola e a adoção de práticas tradicionais ainda instaladas no meio educacional. Ficamos refletindo como os sujeitos trabalhadores dos rios e da roça podem suportar uma educação tão alienante. Sujeitos de uma vida difícil, trabalhadores e trabalhadoras com histórias de vida marcada pela exclusão, são ainda cometidos pelo descaso, pela falta de amorosidade. Nossa posição é que no processo de aprendizagem dos sujeitos haja motivação interna. É difícil desejar um aluno atento e criativo quando as condições são desfavoráveis.

A atitude do professor deve sempre vir revestida de intencionalidades, seguindo a lógica de uma educação na qual considera os interesses e necessidades dos alunos. É a tentativa de buscar novos caminhos para tornar a aprendizagem um desafio estimulante, indo de acordo com o que Freire (2001) defende, de que “a educação autêntica se faz com alunos e professores juntos mediatizados pelo mundo”.

Cabe, principalmente ao educador a tarefa de trazer novos elementos para a prática educativa capaz de despertar no aluno jovem e no aluno adulto o gosto de aprender, de fazer e de permanecer na escola. Como parte desse convite à permanência do alunos da EJA, o

acolhimento, o incentivo, a autoconfiança e a valorização dos conhecimentos pré-formados podem configurar novas formas de educação e de respeito as suas diferentes maneiras de vida.

Queremos reiterar que não é exclusiva a responsabilidade do educador em provocar as mudanças necessárias na educação, mais no domínio de sua prática penso ser ele o sujeito de uma postura inovadora, capaz de distanciar-se de exercícios repetitivos e enfadonhos, como o visualizado na escola pesquisada.

Seguindo as reflexões provadas a partir de nossas análises, foi possível identificar muitas limitações para a efetivação desse projeto, a começar pela estrutura física da escola que cresceu sem o diálogo com os aspectos ambientais onde está inserida; outra limitação foi percebida em relação às práticas educativas burocráticas e não dialógicas de alguns professores, pois estes não criam espaços de diálogos, para saber sobre o projeto de vida e de sonho dos alunos; além disso, as vozes de alguns sujeitos denunciaram a falta de um acompanhamento mais efetivo aos professores e à gestão por parte da SEMED, pois a rotatividade do corpo técnico e docente é muito frequente, ocasionando em alguns períodos a descontinuidade da execução do projeto por tema gerador, dada essas mudanças.

Assim, é possível dizer que apesar das limitações impostas por questões inerentes ao percurso formativo dos professores, sobretudo com as mudanças decorrentes da falta de instabilidade do servidor da educação, a escola acredita que a educação para a mudança necessita de diálogo e de transformações.

Apesar das fragilidades identificadas no projeto fundamentado nas ideias de Paulo Freire por meio do tema gerador, sinaliza-se como pontos positivos, primeiramente: os documentos oficiais da escola alinham-se às orientações da SEMED de uma educação embasada nas ideias freireanas de educação dialógica e libertadora; a Secretaria de Educação acredita nas potencialidades das suas formações, pois as promove continuamente; o projeto de educação por meio do tema gerador é uma perspectiva de educação que melhor se comunica com a realidade dos seus sujeitos, ainda que certos docentes caminhe na contramão disso.

O diálogo é elemento importante na mediação da busca de uma aprendizagem como parte do processo de construção do conhecimento. Ele possibilita aos alunos o pensamento e a busca do conhecimento coletivo, desenvolvendo a capacidade de atuar em distintas situações podendo vivenciar a vida de forma mais humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Herbert Georges de; SILVA, Graciete Branco da Cunha. **Programa Informações para Gestão Territorial**. Estado do Pará: CPRM, 1998. Município de Tracuateua. Disponível em:
<http://rigeo.cprm.gov.br/xmlui/bitstream/handle/doc/14749/TextoSocioeconomia..pdf?sequence=1>. Acesso em: 7 jul. 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Minas Gerais, v. I, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- AVIZ, Fernanda Regina Silva de. **O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em:
http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/11/fernanda_regina_silva_de_aviz.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.
- AVIZ, Fernanda Regina Silva de; PINHEIRO, Márcio Fernando Duarte. O território usado dos campos naturais em Tracuateua - PA: análise ambiental a partir da territorialidade produtiva e seus possíveis Impactos. **Revista Geonorte**, Manaus, v. 4, n. 12, p. 537-554, jul. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/revista-geonorte/article/view/1189>. Acesso em: 4 nov. 2018.
- BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 207-228. Jan./abr. 2008. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2008000100020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70: LDA, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, p. 715-746, set./dez. 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 24 out. 2017.
- BRASIL. Conselho nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000 de 9 de junho de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes e Base da educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, DF 18 de junho de 2012. Seção 1 – p. 70. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Agropecuário 1994.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE. Censo Agropecuário 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, [1974]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de 1996. Brasília, DF, Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 maio. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.985 de 18 de Julho de 2000**. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza- SNUC. Brasília, DF, Presidência da República, [2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. **Resolução CONAMA nº20, de 18 de junho de 1986**. Classificação de águas, doces, salobras e salinas do Território Nacional. Publicado no D.O.U. de 30 julho 1986. Disponível em: <https://www.unaerp.br/documentos/2225-resolucao-conama-20-1986/file>. Acesso em: 23 de jan. 2018.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. Bauru: Edusc, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 149-158.

CARDOSO, Maria Barbara da Costa; HAGE, Salomão Mufarrej; Educação de Jovens e Adultos no ressignificar da formação docente e currículo na Amazônia brasileira. **Revista Terceira Margem Amazônia**. Disponível em: www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/article/view/107/95. Acesso em: 17 fev. 2019.

CARVALHO, Maria Cecília de. **Construindo o Saber: Metodologia científica, fundamentos e técnicas**. São Paulo: Papirus, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado**. Tradução: Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CRUZ, Ernesto. **A estrada de ferro de Bragança: visão social, econômica e política**. Belém: Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, 1955.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean (et. al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 127-153.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 3 ed. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

DUSSEL, Henrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

EDWARDS, Elizabeth. Beyond the boundary: a consideration of the expressive in photography and anthropology. *In*: BANKS, M.; MORPHY, C. (Org.). **Rethinking visual anthropology**. New Haven: Yale University Press, 1997. p. 53-80.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. **A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica**. **RBP AE** – v. 29, n. 1, p.15-26, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/42818/27118>. Acesso em: 23 set. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 149-158

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 21-63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 23 maio. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>. Acesso em: 27 mai. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Inventário da oferta turística de Tracuateua. Secretaria de Estado de Turismo 2014. Disponível em: http://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/pdf/inventario_tracuateua_-_2013-final.pdf. Acesso em: 14 mar. 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara, (1994). **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago, 1994.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 14, p. 108-194, Jul./Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 27 maio. 2017.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas Jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretções sob diversos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 130-148.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/241>. Acesso em: 9 dez, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editoria, 2000.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIPSET, Seymour Martin; TROW, And; COLEMAN, S. James. **Union democracy: the internal polidcs of the International Typographical Union**. New York: Free Press, 1956. 455 p.

LÖWY, MICHAEL. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. **Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. Trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo Substituídas por “solidariedade” *In*: **Reunião anual da ANPED**, 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados... São Paulo: ANPED, 1998. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

MARX, Karl. Posfácio da 2ª Edição. *In*: _____. **O Capital: O processo de produção do capital**. 12. ed. Tradução: Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A. [1890] 1988.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história: possibilidades de análise. *In*: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-36.

MAYO, Peter. Voando abaixo do radar? Abordagens críticas à educação de adultos. *In: APPLE, M. W. Educação crítica: análise internacional: Tradução: Vinicius Figueira.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

McLAREN, Peter. **Utopias Provisórias.** As Pedagogias Críticas num Cenário Pós-Colonial. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/agos, 1992. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1257/123. Acesso em: 17 fev, 2019.

MOREIRA, Carlinda Araújo; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Reflexão sobre a evasão em espaços educativos não escolares: a experiência do Núcleo de Educação popular “Raimundo Reis no Bairro Bangui. *In: CORDEIRO, G. K. N.; VASCONCELLOS, J. D. (org.). Diálogos sobre a juventude na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense.* Belém-PA: Samauma Editorial, 2017.

MOURA, Tania Maria de Mel. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/242>. Acesso em: 13 abri. 2018.

NEVES, Joana D’arc; MARCIEL, Rogerio. **Os temas geradores na formação de educadoras e educadores na escolarização de jovens e adultos.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/107190461/os-temas-geradores-na-formacao-de-educadoras-e-educadores-e-na-alfabetizacao-de-jovens-e-adultoS>. Acesso em: 19 nov. 2017.

NEVES, Joana D’arc; MARCIEL, Rogerio. **Os temas geradores na formação de educadoras e educadores na escolarização de jovens e adultos.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/107190461/os-temas-geradores-na-formacao-de-educadoras-e-educadores-e-na-alfabetizacao-de-jovens-e-adultoS>. Acesso em: 19 nov. 2017.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade.** Brasília: Ed. Unesco Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade a. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc,** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 4 nov. 2018

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação ao longo da vida. Secretaria de Educação a distância. Ano XIX – Nº 11 – Setembro/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>. Acesso em: 13 de mar. 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Princípios Pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos. *In: Revista de Alfabetização Solidária.* São Paulo, v. 4, n. 4, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. *In: Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2242/2209>. Acesso em: 26 dez. 2018.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, n. 55, nov./2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em: 22 maio. 2017.

PINHEIRO, Antônia Maria Brito. **A Trajetória Histórica da Comunidade Quilombola de Jurussaca em Tracuateua/PA – (1994 – 2005)**. Monografia do Curso de História da Universidade Federal do Pará, 2006.

REIS, Maria Helena de Aviz dos. **Entre a Buscação e a Deixação: a festa de todos os santos na comunidade quilombola de Jurussaca em Tracuateua/PA**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade do Estado do Pará. Belém, Pará. 2016.

REVISTA CONHECENDO TRACUATEUA. Secretaria Municipal de Educação de Tracuateua, 2007.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 5, n. 7, p. 13-27 jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>. Acesso em: 22 maio. 2017.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, nov./2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. **Território, territórios: Ensaio sobre o ordenamento territorial**. São Paulo: Hucitec, 2007.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, p. 1-15, nov./2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-099-TC.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Carolina Brugger. **Cidadania, formação social brasileira e a relação com a educação de Jovens e Adultos: o caso do PROEJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1189/1/anacarolinabruggersilva.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

TRACUATEUA. **Plano de ação da Secretaria Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação de Tracuateua: Tracuateua, 2018.

TRACUATEUA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Benjamim Ramos**. Secretaria Municipal de Educação de Tracuateua: Tracuateua, 2018.

TRAVESINI, Clarice Salet. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13257/000370932.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 mar. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação - o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.