

EJA multisseriada na zona rural de Parnaíba (PI): um olhar sobre suas concepções, características, problemas e perspectivas

Multiseriated EJA in rural Parnaíba (PI): a look at their conceptions, characteristics, problems and perspectives

EJA multiseriada en el área rural de Parnaíba (PI): una mirada a sus concepciones, características, problemas y perspectivas

Recebido: 03/03/2022 | Revisado: 11/03/2022 | Aceito: 15/03/2022 | Publicado: 22/03/2022

Indiassanan de Brito Dias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0678-0194>
Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Brasil
E-mail: indiassanan@hotmail.com

Nathaly do Nascimento Veras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9819-1148>
Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Brasil
E-mail: nathalyveras@hotmail.com.br

Osmar Rufino Braga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0378-3787>
Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Brasil
E-mail: osmarbraga@ufpi.edu.br

Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo que objetivou identificar e analisar as concepções e os fatores sociopolíticoeducacionais que caracterizam a escola multisseriada de EJA (Educação de Jovens e Adultos) da área rural do município de Parnaíba (PI). A pesquisa referida foi realizada em 2020, cujo problema foi abordado metodologicamente por intermédio de análise documental, pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011). Como conclusão destacamos que a escola rural multisseriada de EJA é uma organização complexa, altamente desafiadora, com o ensino estruturado em ciclos, abrigando um público plural em termos de idade, sexo, gênero, trajetórias, sonhos e expectativas, níveis de conhecimentos, inserida num território marcado pela exclusão social das políticas públicas, sem uma infraestrutura socioeconômica e pedagógica adequada, com educadores e educadoras comprometidos, desenvolvendo suas atividades sem as condições apropriadas; a escola clama por apoio das instâncias públicas responsáveis pela educação no município, por uma revisão de sua estrutura curricular, bem como por instrumentos de planejamento e avaliação, desde as concepções às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Escolas multisseriadas; Práticas docentes.

Abstract

This article is the result of a qualitative research that aimed to identify and analyze the conceptions and socio-political and educational factors that characterize the multiserial school of EJA (Education of Youth and Adults) in the rural area of the municipality of Parnaíba (PI). The referred research was conducted in 2020, whose problem was methodologically addressed through documentary analysis, bibliographic research, content analysis, according to the perspective of Bardin (2011). As a conclusion we highlight that the multigrade rural school of EJA is a complex organization, highly challenging, with teaching structured in cycles, housing a plural public in terms of age, sex, gender, trajectories, dreams and expectations, levels of knowledge, inserted in a territory marked by social exclusion from public policies, without an adequate socioeconomic and pedagogical infrastructure, with committed educators, developing their activities without the appropriate conditions; The school cries out for support from the public authorities responsible for education in the municipality, for a review of its curricular structure, as well as for planning and evaluation tools, from conceptions to pedagogical practices.

Keywords: Adult and Youth Education; Multi-serial schools; Teaching practices.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo identificar y analizar las concepciones y factores educativos sociopolíticos que caracterizan a la escuela multiseriada de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) en el área rural del municipio de Parnaíba (PI). La investigación mencionada se realizó en 2020, cuyo problema fue abordado metodológicamente a través del análisis documental, la investigación bibliográfica, el

análisis de contenido, según la perspectiva de Bardin (2011). Como conclusión destacamos que la escuela rural multiseriada de EJA es una organización compleja, altamente desafiante, con enseñanza estructurada en ciclos, que alberga un público plural en cuanto a edad, sexo, género, trayectorias, sueños y expectativas, niveles de conocimiento, inserto en un territorio marcado por la exclusión social de las políticas públicas, sin una infraestructura socioeconómica y pedagógica adecuada, con educadores y educadores comprometidos, desarrollando sus actividades sin las condiciones adecuadas; la escuela requiere el apoyo de los organismos públicos responsables de la educación en el municipio, para una revisión de su estructura curricular, así como para los instrumentos de planificación y evaluación, desde las concepciones hasta las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Escuelas multiseriadas; Prácticas docentes.

1. Introdução: Contextualizando e Situando a Problemática

A EJA construiu-se como uma modalidade da Educação Básica, no Brasil, amparada constitucionalmente e legalmente nos vieses das políticas públicas educacionais. Tomada por suas especificidades, ela se configura sobre diferentes olhares e sujeitos, buscando suprir necessidades históricas mantidas pelo próprio sistema educacional, com suas raízes de desigualdade e de exclusão.

A Educação de Jovens e Adultos começa sua jornada histórica a partir da construção do ensino supletivo. De acordo com Moura (2002, p. 6) antes da Lei 5.692/71, o Ensino Supletivo era conhecido no Piauí como Curso Primário Noturno, um curso frequentado por adultos em geral.

Desde os anos 70, um dos problemas mais enfrentados pela Secretaria de Educação do Piauí era o atendimento quantitativo e qualitativo a alunos fora da faixa etária permitida por lei (Moura, 2002, p.6). De acordo com Moura (2002, p.6), a presença de tais alunos reduziria as oportunidades de atendimento à população escolarizável da faixa etária de 7 a 14 anos. Outra questão significativa neste âmbito são os problemas de ordem pedagógica, resultantes da heterogeneidade etária, sendo um obstáculo ao rendimento escolar ao promover a elevação das taxas de repetência e evasão (Moura, 2002).

Ainda de acordo com Moura (2002, p.7), a oferta da EJA emergia com o propósito dos jovens e adultos compensar o tempo perdido e desocupar os espaços destinados aos alunos do ensino regular. Assim,

O Ensino Supletivo no Estado do Piauí integra o compromisso com a educação básica de adolescentes e adultos por meio de Cursos, Programas e Projetos, fundamentados nas funções de Suplência, Suprimento, Qualificação e Aprendizagem, possibilitando aos alunos alijados do processo educativo, a formação mínima necessária ao seu desempenho pessoal e profissional (Moura, 2002, p.7).

A proposta histórica da EJA emerge como uma possibilidade de “capacitar” pessoas em idade adulta para que possam assumir postos de trabalho a partir das qualificações adquiridas. Nesse sentido, sua construção demonstra relação direta com o processo de desenvolvimento econômico brasileiro, e, neste tocante, apresenta-se diante da clássica dicotomia que separa a educação “no” e “para” o trabalho.

Conforme Moura (2002), os anos 80 representam um marco para a EJA. Por conta do processo de abertura política, os avanços legais no campo da educação de jovens e adultos foram significativos. Assim, vê-se como a ampliação dos direitos garantidos pela Constituição Federal interferem na forma como é abordada a educação para a população adulta. Um desses fatores de influência é o direito ao voto do analfabeto, outro aspecto é a garantia da gratuidade da educação fundamental a todos que a procuram.

Um elemento interessante que nos chama a atenção no que tange às salas multisseriadas, uma vez que nosso trabalho trata de EJA organizada nesse tipo de configuração pedagógica, é o baixo número de pesquisas sobre o tema, fato constatado por Ribeiro (2019). Em levantamento feito pela autora citada em site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a mesma confirmou que entre os anos de 2010 e 2017, foram publicados apenas três trabalhos que abordam a referida temática, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Esse dado revela ainda mais o grau de

complexidade desta modalidade de ensino no campo, ressaltando as dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores de EJA nas suas relações com as demandas, problemas e soluções para as práticas pedagógicas próprias desta área de ensino.

Especificamente em Parnaíba, município da região nordeste, situado no norte do Piauí, foco desta análise, a partir de 2001 estabeleceu-se uma estratégia da Secretaria Municipal de Educação em Parnaíba no sentido de ampliar a oferta educacional para a população adulta a partir do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). De acordo com os estudos de Sobrinho (2001, 2004), nas décadas seguintes, com o estabelecimento das diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em classes multisseriadas, tem-se uma configuração da EJA que se amplia, nesse sentido menciona-se o contexto da Educação do Campo.

A criação da primeira Coordenação de Educação de Jovens e Adultos em Parnaíba foi um grande avanço nesta modalidade educacional, possibilitando desenvolver uma política de atendimento adequado a esta demanda, incluindo a formação de uma equipe comprometida. Esta modalidade educacional contribuiu no resgate da cidadania, homens e mulheres tiveram acesso dando prioridade às especificidades e características de cada comunidade, promovendo uma aprendizagem significativa a todos. A falta de recursos federais, não foi empecilho para torná-la prioridade. O compromisso de transformar esta triste e excludente realidade educacional esteve aliado à responsabilidade dos gestores, que, no entanto, tornou-se extremamente fundamental para readequar as finanças. Esta prioridade possibilitou a ousadia de muitos educadores transformar o sonho em realidade. No decorrer do primeiro ano do mandato da gestão, o PROEJA atendeu a um total de 2.751 alunos, distribuídos em 93 turmas de alfabetização, 1º ciclo e 2º ciclo (ensino fundamental), tendo em média 105 educadores.

A pesquisa teve como objetivo fazer um estudo acerca dos fatores sócio-político-educacionais que caracterizam a escola multisseriada de EJA da área rural do município de Parnaíba (PI), bem como pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes e pelos docentes, focalizando os principais problemas, limites e as possíveis potencialidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

Os delineamentos metodológicos são apresentados no próximo tópico deste trabalho. Estabeleceu-se como questão principal da pesquisa a seguinte indagação: que fatores sócio-histórico-político-educacionais caracterizam a organização e o funcionamento da escola multisseriada de EJA da área rural do município de Parnaíba (PI) e quais os principais problemas, limites e potencialidades presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas em seu âmbito por docentes que nela trabalham?

A questão acima colocada foi desdobrada em outras, orientando posteriormente a produção de dados, cujo processo de sistematização, organização e categorização apontou alguns eixos temáticos de análise que estruturam o presente trabalho. Assim, o presente artigo está estruturado nas seguintes partes: 1) partimos desta introdução, onde situamos e contextualizamos o trabalho de investigação realizado; 2) abordagem metodológica, onde apresentamos como foi realizado a produção de dados da pesquisa; 3) resultados e análise: o que revelaram as práticas pedagógicas, parte em que buscamos socializar os resultados do trabalho de pesquisa, analisando-os à luz dos autores e autoras, tomados como referência nas reflexões. Este último item é subdividido conforme os eixos temáticos de análise priorizados. No último tópico do artigo, item 4, apresentamos as considerações finais, onde apontamos as conclusões do trabalho.

2. Abordagem Metodológica: a Produção dos Dados da Pesquisa

Neste tópico apresenta-se os delineamentos metodológicos da pesquisa a partir dos dados de docentes que atuam em classes multisseriadas da escola da zona rural de Parnaíba, o que possibilitará identificar e compreender os fatores socio-políticos educacionais que a caracterizam, bem como a organização e os significados das práticas pedagógicas docentes neste âmbito, a fim de detectar seus problemas, limites e potencialidades, buscando fazer uma análise com algumas colaborações científicas já existentes sobre o tema.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, realizada durante o segundo semestre de 2020, com quatro professores que atuam na rede multisseriada da EJA, na zona rural de Parnaíba – PI. Com o objetivo já exposto no item anterior deste trabalho e partindo da referida abordagem, por intermédio de análise documental, pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo (Bardin, 2011), desenvolveu-se a investigação priorizando os aspectos qualitativos, que, conforme Minayo (2013), busca-se captar significações, princípios, opiniões, aspirações, motivações e comportamentos, profundas relações, acontecimentos e procedimentos vividos pelos sujeitos focalizados na pesquisa e oriundos do campo em questão.

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista estruturada, organizada segundo os objetivos específicos da pesquisa, focalizando a história da EJA multisseriada no Piauí e em Parnaíba, sua organização, funcionamento e atuação; as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes que atuam com essa modalidade de ensino, focalizando problemas, limites e possíveis potencialidades; e a sistematização de iniciativas e propostas voltadas para a melhoria educacional no que tange à organização e funcionamento da escola multisseriada de EJA, apresentadas pelas docentes no contexto de sua atuação.

De acordo com Banister et al. (1994), a entrevista é um instrumento que tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. Na mesma linha, Lakatos (1993, p. 195-196), considera a entrevista como um “encontro entre duas (ou mais) pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, sendo que esse processo ocorre, conforme Minayo (1996, p. 109), não de maneira neutra, mas numa “arena de conflitos e contradições”, considerando os “critérios de representatividade” da fala e a questão da interação pesquisador-pesquisado.

As questões direcionadas aos docentes, participantes da pesquisa, buscaram mapear o universo onde se insere o (a) docente, seu contexto e suas práticas pedagógicas. Beherens (2007) coloca que os paradigmas determinam as concepções que os professores têm sobre o homem e sobre suas próprias práticas pedagógicas. Nesse sentido, as questões que orientaram o trabalho de produção de dados, segundo os aspectos priorizados, foram essenciais para compreender os pressupostos de tais docentes acerca das categorias “ensinar”, “aprender”, “sala rural multisseriada” e o contexto e realidade do “processo de ensino e aprendizagem”.

Convém ressaltar ainda que as questões das entrevistas voltadas para o mapeamento dos problemas, limites e potencialidades vividos pelas docentes nas salas rurais de EJA multisseriadas invocam o pensamento de Perrenoud (1993), quando afirma que a experiência de enfrentar limitações e problemas é formadora. Somente as limitações e os problemas possibilitam ao docente desenvolver o *habitus*. *Habitus*, neste contexto, se refere às disposições adquiridas na prática social e por intermédio dela, disposições essas que permitem ao professor analisar aquilo que faz e encontra nessa relação as possíveis soluções.

Nesse sentido também observou-se os pressupostos de Tardif (2002), que foram inspiradores e iluminaram a construção e direcionamento das entrevistas. Esse autor se refere às práticas pedagógicas docentes, em seus processos concretos, a partir dos saberes que o docente mobiliza, assim tem-se um conjunto de saberes em torno da prática docente: saberes práticos (oriundos de experiências), saberes sobre a prática (saberes formalizados sobre como fazer algo), saberes da prática (construídos na ação docente), saberes a serem ensinados (constituídos pela ciência), saberes para ensinar (noções culturais, saberes pedagógicos, didáticos). De acordo ainda com Tardif (2002), os saberes docentes não constituem um conhecimento usual, mas se constroem a partir das situações concretas da realidade em que o docente está imerso. Nesse sentido, buscou-se explorar no roteiro de entrevistas questões que tangenciasse sobre os processos teóricos – metodológicos e os saberes que organizam a prática docente em seu desenvolvimento profissional.

Por conta da pandemia do novo Coronavírus, todas as entrevistas foram realizadas a distância, de forma virtual, os questionários foram enviados por e-mail para as docentes. A pesquisa obedeceu os preceitos do Conselho Nacional de Educação (CNE), e foi consentida pela Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba.

De acordo com as normas éticas em pesquisa, foi elaborado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e encaminhado a todos (as) docentes que participaram do trabalho de investigação, permitindo e garantindo os esclarecimentos e as informações necessárias sobre o mesmo.

No que tange ao processo de organização, categorização e análise dos dados, tomamos como referência a autora Laurence Bardin (2011, p. 44), que define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora esclarece que “o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas” (Bardin, 2011, p. 11). Bardin (2011) destaca ainda que o objeto da análise de conteúdo é a fala, levando em conta as suas significações (conteúdos), procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam. O processo de análise então tem por finalidade a interpretação dos conteúdos das falas.

Amparados na técnica de análise de conteúdo, seguimos basicamente os passos do método. Iniciamos com a *organização da análise e codificação* dos dados, que materializou-se na organização dos dados, no caso, das falas produzidas principalmente através dos questionários com as docentes. Com essa organização, foi possível separar as falas segundo os temas ou eixos, alvo dos diálogos. Passamos à *codificação*, que no caso da presente pesquisa, consistiu em identificar as unidades ou eixos temáticos de análise, considerando os objetivos da pesquisa.

Como referiu-se na introdução do trabalho, chegamos aos seguintes eixos de análise, aqui reiterados: 1) concepções acerca da sala de aula multisseriada de EJA; 2) condições docentes na sala rural multisseriada; 3) iniciativas e propostas metodológicas voltadas para enfrentar os desafios do trabalho na escola rural multisseriada de EJA.

3. Resultados e Análises da Pesquisa: o que Revelaram as Práticas Pedagógicas

Neste tópico são apresentados os resultados e análise da pesquisa, considerando os eixos temáticos que estruturam o presente artigo, parte em que buscamos interpretar de modo reflexivo os dados empíricos, dialogando com os autores e autoras tomados como referência no trabalho.

3.1 Concepções sobre sala de EJA multisseriada

Neste tópico, procura-se analisar as concepções sobre sala de EJA multisseriada de quatro docentes participantes da pesquisa. Teve-se o cuidado de preservar a identidade de cada docente, de acordo com os preceitos éticos que regem a prática de pesquisa.

O primeiro relato é do professor Antúrio, onde ele afirma:

só é possível conhecer essa modalidade de ensino criada pelo Governo Federal a partir das noções de Paulo Freire, no que tange à alfabetização de jovens e adultos, idosos, e nesse sentido perceber as dificuldades e contribuir no processo de aprendizagem dos educandos (Professor Antúrio).

Como vemos, o professor cita o autor Paulo Freire como um referencial importante para compreender o que é específico dessa modalidade de ensino, uma vez que trabalha com jovens e adultos. De fato, foi Paulo Freire que inspirou e disseminou um grande movimento em prol da alfabetização de adultos nos anos de 1960, do século XX. Por alfabetização de adultos ele entendia:

[...] é a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. (Freire, 1975, p. 142).

Levando em conta esse pensamento de Paulo Freire e o relato do professor Antúrio, pode-se inferir que a EJA é esse espaço de reflexão onde a pessoa compreende e reflete sobre sua própria condição, dificuldades e aprende a fazer isso a partir da leitura de si mesmo e do mundo, tendo a palavra como instrumento de transformação.

O professor Antúrio, caracteriza a sala de aula multisseriada como

Um processo meio desafiador, pois o professor tem pouco tempo para ministrar as aulas, além disso o professor precisa fazer um diagnóstico de cada um dos alunos, sendo esses alunos de níveis e séries diferenciadas para assim tentar trilhar um caminho e ver quais habilidades pode estar sendo trabalhadas e adquiridas. É uma turma de 6º ao 9º, sendo algumas áreas de conhecimento para eu lecionar. Os alunos têm anos e faixas etárias diferentes onde uma parte é adolescente e outra parte já é aluno adulto e da terceira idade, sendo esses com bastante tempo afastado dos estudos. Os jovens geralmente só estudam e os adultos tem seu trabalho diário. Todos os alunos moram na comunidade [...] . (Professor Anturio).

Esta concepção do que seja a sala multisseriada de EJA, leva-nos ao pensamento de Hage (2005, p.57), quando afirma que as escolas multisseriadas de EJA “são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.”. A afirmação deste último autor faz-se relevante, pois acreditamos que fazer um bom trabalho na EJA e em sala de aula multisseriada depende inicialmente do reconhecimento das especificidades da modalidade, bem como do reconhecimento e da valorização dos alunos que a frequentam, a fim de que adiante aconteça a promoção de iniciativas e alternativas para a prática em sala de aula.

O professor Lírio afirma que a sala multisseriada de EJA

É uma experiência interessante, pois, possibilita contato com diferentes perfis de alunos os quais a idade e a mentalidade se manifestam de modo diverso. Vejo as vezes um confronto de realidades que aparecem em sala de aula, no qual jovens possuem vontade de crescer e executar seus objetivos, como vejo um número expressivo de estudantes condicionados a dúvidas, sem perspectivas de ascensão social e outros problemas de ordem pessoal ou familiar (Professor Anturio).

Como constatamos no relato do professor, a sala multisseriada de EJA, além de constituir-se num espaço heterogênea, plural e diverso de ensino e aprendizagem, é considerada como uma experiência onde tem que se aprender articular duas dimensões importantes: conteúdos próprios do ensino e a realidade do dia a dia dos educandos e das educandas. Nesse sentido, os saberes e experiências trazidas pelos educandos e pelas educandas para o contexto da sala multisseriada são importantes, o que pode produzir resultados significados para o público alvo da EJA, conforme afirma o autor abaixo:

À medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o educando vai aumentando sua autoestima, participando mais ativamente do processo. Com isso melhora também a sua participação na sociedade, pois assume um maior protagonismo agindo como sujeito no processo de transformação social (Feitosa, 1999, p.43) .

Como vemos, na sala multisseriada de EJA a heterogeneidade e a diversidade de saberes e experiências dos educandos e educandas, partilhados coletivamente, são considerados elementos que contam para o avanço do processo de ensino e aprendizagem.

A professora Amarílis também toma a sala de aula multisseriada como uma experiência coletiva interessante:

O ensinar e aprender nessa modalidade de ensino é muito interessante, existe uma troca de experiências com esses educandos que possuem uma certa vivência. O processo ensino aprendizagem em uma sala multisseriada envolve vários ciclos, é muito desafiador tanto para professores e alunos. Os ciclos com os quais trabalho envolve alunos de várias faixas etárias, idosos, pessoas mais jovens. Todos moram na [...] na zona rural. Uns trabalham, outros são avós, vivem em casa cuidando de netos, esposos doentes ou parentes. Alguns moram próximo da escola, outros mais distantes. São alunos motivados, extrovertidos, interessados, participativos (Professora Amarflis).

Por outro lado, vemos que a sala multisseriada de EJA constitui-se numa realidade que é reveladora da exclusão social de um segmento historicamente excluído do processo escolar, os trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo agora de enfrentar a sua exclusão, em meio a problemas e situações de vulnerabilidade e abandono, visto que o campo brasileiro, apesar de cumprir uma função fundamental em nosso país, respondendo por parte considerável da produção de alimentos, além de ser responsável pela preservação de nossas matas, rios, fauna, historicamente não tem acesso às políticas públicas, principalmente as relacionadas à agricultura, saúde, educação, infraestrutura e financiamento produtivo.

A visão do autor citado abaixo, confirma essas características apontadas até aqui pelos educadores e educadoras

Os adultos analfabetos têm uma experiência que os ajuda a ver e organizar o mundo e a si mesmo no mundo – visão eivada ao mesmo tempo de sonhos, fantasias, expectativas, realizações e muitas limitações: dores, frustrações que afetam a sua autoestima e sua inserção na sociedade, onde são excluídos política, social e economicamente, marcados frequentemente por uma história de fracasso escolar (Cormelato, 1998, p. 13).

Como se denota e pode-se reafirmar, a exclusão escolar é mais uma das características significativas dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Para Almeida e Carvalho (2020, p. 7) os sujeitos da EJA:

[...] guardam a identidade de trabalhadores e trabalhadoras, com vínculo empregatício ou não, e são pessoas que outrora tiveram o direito subjetivo à educação negado, mas que, por algum motivo, retornaram aos estudos. Têm visões de mundo, homem, sociedade e educação e, na maioria dos casos, acreditam que esta última pode influenciar na ascensão social.

Já conforme Oliveira (2005), eles e elas são na maioria das vezes os migrantes que chegam às grandes cidades procedentes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar; boa parte deles é analfabeta com uma passagem curta e não sistemática pela escola. São aqueles que depois de uma experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, acabam trabalhando em serviços urbanos não qualificados, buscando a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino na modalidade EJA. Segundo ainda Oliveira (2005), os jovens são pessoas que foram incorporadas à EJA recentemente, porém, como os adultos, são também excluídos da escola. Todavia, eles são agrupados em fases mais adiantadas de escolaridade, demonstrando maiores chances de concluírem o ensino fundamental e médio, mesmo diante dos altos índices de abandono escolar apresentado pelo público da Educação de Jovens e Adultos

3.2 Condições do trabalho docente na sala rural multisseriada

Neste tópico elabora-se uma descrição acerca das condições de trabalho das escolas da EJA multisseriada da zona rural de Parnaíba, a partir das informações fornecidas pelo grupo-sujeito da pesquisa. Verificou-se três tipos de problemas vividos pelas docentes na escola rural de EJA quanto às condições do trabalho nessa modalidade: 1) problemas ligados a problemas de saúde, deficiência física de alguns estudantes, e à precariedade da infraestrutura para realizar as atividades; 2) dificuldade de acesso à escola por parte dos estudantes; 3) falta de materiais didáticos; 4) perfil, diversidade e motivações dos estudantes para o estudo; 5) planejamento escolar.

No que tange ao primeiro item das condições, é esclarecedor o relato da professora Amarílis:

Alguns alunos possuem baixa visão, dificuldade de locomoção, problemas auditivos, lentidão, obesidade, o que é característico desse público. Para melhorar esses aspectos para uma melhor aprendizagem, seria uma logística de infraestrutura na escola, melhor luminosidade da sala de aula, carteiras adequadas, acessibilidade de suas residências até a escola. (Professora Amarílis).

Como se vê, a docente destaca que os problemas de saúde vividos pelos estudantes da escola de EJA rural é característico desse público, o que nos remete a pensar sobre as condições de vulnerabilidade que vive a população do campo. Um estudo divulgado em 2018, intitulado “Desigualdade no acesso à saúde entre as áreas urbanas e rurais do Brasil: uma decomposição de fatores entre os anos de 1998 a 2008”, de autoria de Arruda, Maia e Alves (2018), informa que as áreas rurais se destacam pelo menor percentual de pessoas que se declararam apresentar boa (ou muito boa) saúde; 62% contra 72% nas áreas urbanas em 2008.

O estudo classifica os principais determinantes do acesso à saúde, que são os *fatores de predisposição, capacitação e necessidade*. Entre os fatores de capacitação, destacam-se idade, escolaridade e sexo. Tanto nas áreas urbanas quanto rurais, a procura pelos serviços de saúde é maior nas faixas etárias mais elevadas (por exemplo, 23% dos idosos com 60 anos ou mais procuraram o serviço de saúde em 2008, contra 12% dos jovens de 20 a 29 anos na população urbana). Os idosos são mais representativos nas áreas rurais (16% dos idosos com 60 anos ou mais residiam nas áreas rurais em 2008, contra 14% dos jovens de 20 a 29). É importante destacar que, nas áreas rurais, a procura não cresce substancialmente entre as faixas de 50 e 60 anos.

No que tange aos fatores de necessidade, o estudo destaca a existência de doenças crônicas, dificuldades de locomoção, internações e a incapacidade para realizar atividades habituais. A procura desses pelos serviços de saúde é substancialmente superior para as pessoas com doenças crônicas que são mais comuns nas áreas urbanas. Entre aqueles com quatro ou mais doenças crônicas, 43% procuraram o serviço de saúde nas áreas urbanas e 36% nas áreas rurais. Esse grupo representava apenas 11% da população rural, contra 15% daqueles sem doenças crônicas.

O estudo em questão, quando se refere às dificuldades de locomoção, informa que 10% dos residentes no ambiente rural procuraram o serviço de saúde naquele ano. É importante observar ainda, segundo a fonte citada, que há também diferenças importantes em relação aos fatores de capacitação. A relação positiva entre renda e procura por serviços de saúde é mais evidente nas áreas rurais, onde os dados mostram, por exemplo, que um quarto dos residentes rurais vivem na região Nordeste, onde o percentual de acesso à saúde é menor.

O acesso à escola, segundo maior problema apontado pela Professora Amarílis, diz respeito às condições de infraestrutura rural:

A estrada na comunidade é piçarra, o que dificulta o deslocamento dos alunos a pé até a escola. A falta de iluminação e ausência de postes de iluminação também é uma dificuldade no trajeto. (Professora Amarílis).

Como denota-se, os problemas de infraestrutura rural, bem comuns no campo, comprometem muito o acesso às atividades escolares, limitando ainda mais o direito à educação dos povos do campo. A Lei 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação (Lei), no que tange a EJA, em seu Art. 37, parágrafo 2.º, afirma que “O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996). Como se vê, em muitas escolas do campo esse direito é infringido, pois as prefeituras abandonam as escolas do campo e não garantem o direito à educação para estas populações. O terceiro problema, no que tange às condições de trabalho da escola rural multisseriada de EJA, destacado pela professora Amarílis é o seguinte:

Já em sala de aula, cito a falta de materiais pedagógicos específicos para os alunos e professores, os livros que são utilizados não atendem a necessidade de ambos, e precisam de uma adequação de outros conteúdos de diversos livros do fundamental I, então é necessário mesclar esses conteúdos trabalhados em sala de aula (Professora Amarílis).

Além deste relato, e na mesma linha de leitura da realidade da escola rural de EJA, o professor Antúrio denuncia:

Os limites vão desde o material pedagógico como livros desatualizados, carência de material para o professor como pincéis, máquina de xerox entre outros utensílios. Para superar alguns dos empecilhos muitas vezes eu procuro levar materiais de casa, bloquinho de atividades já impressas, materiais de multimídia como notebook, caixa de som, etc. (Professor Antúrio).

A falta de materiais pedagógicos e melhores condições de trabalho são graves na escola rural multisseriada de EJA, como vemos nos relatos dos docentes, realidade que parece caracterizar a grande maioria dos estabelecimentos escolares do campo. Essa realidade instiga a perguntar e a refletir sobre as causas que explicam esse abandono e desprezo pela escola de EJA do campo, comprometendo fortemente a qualidade da educação desenvolvida pelas educadoras e educadores que atuam nessa modalidade de educação.

Os materiais utilizados no processo de ensino ocupam um lugar de grande centralidade no trabalho pedagógico, uma vez que constitui-se como um dos elementos da ação pedagógica, não só na EJA, mas em qualquer modalidade de ensino. Acredita-se que o não acesso aos materiais necessários e adequados ao ensino de EJA na escola multisseriada rural é uma forma de exclusão, entre outras formas. Citamos a análise de Mutuoka (2018, p. 1), que defende que

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser vista como o ápice do retrato das desigualdades sociais e econômicas do Brasil. Isto porque congrega em si duas faces: as fragilidades de uma escola excludente diante da diversidade e, no outro extremo, o direito de aprender independentemente da idade. Com isso, carrega também a responsabilidade de não excluir estas pessoas uma vez mais.

O texto da autora citada permite-nos inferir que a escola do campo historicamente é vista como uma escola inferior, porque as populações camponesas são consideradas populações atrasadas e sem saberes, dotadas de várias deficiências e sem valor para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. A diversidade existente nos territórios rurais não é vista como algo importante e estratégico para o Brasil. Portanto, não dotar de condições financeiras e materiais a escola rural de EJA é excluí-la e excluir seu público do acesso aos bens sociais, culturais, políticos e econômicos a que têm direito.

Mutuoka (2018) cita, em estudo sobre o orçamento destinado à escola do campo na modalidade EJA, que a destinação orçamentária representa um mecanismo de exclusão, uma vez que sem dinheiro esse estabelecimento escolar não pode adquirir seus materiais e recursos para o trabalho pedagógico. A autora esclarece que a maior parte do dinheiro destinado à EJA vem do FUNDEB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, mas o repasse que a modalidade obtém é inferior às demais etapas. Desde a implantação do Fundo, a matrícula na EJA tem menor repasse, segundo a autora.

Nesse sentido, o atendimento das condições de funcionamento e garantia de qualidade da educação no campo, especialmente da escola de EJA, não é vista como algo ligado à política pública, ao direito dos povos do campo à educação.

Podemos dizer que, no geral, quando questionados sobre as condições de materiais e instrumentos didáticos utilizados, houve uma consonância quanto à estrutura disponível, que é extremamente precária. Recursos como o livro didático, quadro, xerox, caixa de som, TV, DVD e notebook são vistos como recursos fundamentais a serem utilizados como ferramentas auxiliaadoras da aprendizagem. Nesse sentido, mencionam a importância desses recursos no processo de ensino e aprendizagem:

De certa forma, ao utilizar uma variedade de recursos o professor tem mais possibilidades de chamar a atenção da turma com os conteúdos. Eles podem facilitar no processo de ensino porque nem todos os alunos aprendem da mesma

maneira e usando outros meios de ferramenta como metodologia isso vem a ser útil para aqueles alunos que não puderam compreender o conteúdo por meio de aulas expositivas por exemplo (Professor Antúrio).

Neste aspecto, nem sempre todos os recursos didáticos são disponibilizados pela escola no caso mencionado pelo professor Antúrio, e os que são disponibilizados pela escola não são de uso exclusivo da EJA, sendo compartilhados com outras classes. Nesse sentido, este processo aparece como desafiador, pois a professor tem pouco tempo para ministrar as aulas, além disso a professor precisa fazer um diagnóstico de cada um dos alunos, sendo esses alunos de níveis e séries diferenciadas para assim tentar trilhar um caminho e ver quais habilidades pode estar sendo trabalhadas e adquiridas.

Outro problema vivenciado na escola rural de EJA multisseriada refere-se ao perfil, à diversidade e as motivações dos estudantes das turmas trabalhadas pelos docentes aqui citados. Numa conjuntura onde os alunos têm anos e faixas etárias diferentes, onde uma parte é adolescente e outra parte é composta por alunos adultos e da terceira idade, sendo esses com bastante tempo afastado dos estudos, o Professor Lírio menciona que os jovens geralmente só estudam, e os adultos, têm seu trabalho diário. O trabalho e o cansaço dos alunos durante as aulas limitam o processo de aprendizagem, pois a maioria dos alunos têm um dia exaustivo de trabalho e quando chegam na escola estão muito cansados. O professor relata a situação exposta:

A maioria dos alunos para quem leciono mora na zona rural afastada da comunidade e muitos têm que se deslocar por longas distâncias para estudar. Embora eles tenham o transporte escolar há todo um conjunto de fatores que implicam o interesse em ir pra escola ou não. A maioria, principalmente os homens, trabalham em serviços braçais, enquanto outras são donas de casa e jovens que dependem dos pais. É importante ressaltar que muitos alunos da EJA trabalham durante o dia. Considero esses alunos, pessoas que se relacionam bem comigo (Professor Lírio).

Como observamos, neste contexto existe uma série de limites, que vão desde as carências de materiais, como já assinalamos, às condições e motivações dos estudantes, expostos a situações cotidianas bastante exigentes, ligadas ao mundo do trabalho. O relato do professor Lírio, nos leva a pensar sobre o perfil e as condições dos estudantes da escola rural de EJA multisseriada. Esse perfil e as condições das pessoas jovens e adultas precisam ser considerados para entendermos como esses elementos interferem no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos e na sua ascensão social e política.

O Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo INEP em 2019, na área de EJA, apresenta um total de matrículas de 3,3 milhões de pessoas nessa modalidade de ensino. No que tange ao perfil dos estudantes na modalidade, o censo revela que os alunos com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da educação de jovens e adultos. Nesta faixa etária, 57,1% dos estudantes é do sexo masculino. Quando se observa os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas. Os sujeitos acima de 50 anos (até os 60 ou mais), situam-se na faixa dos 10,5% do total de matriculados. No Piauí, o número de estudantes matriculados na EJA é de 184.671 pessoas, segundo dados do INEP/2018.

Vemos pelos dados, que a população juvenil é maior na sala de EJA e num contexto multisseriado, o que coloca muitos desafios para os/as profissionais, visto que jovens e idosos possuem expectativas diferenciadas quanto aos objetivos ansiados e quanto aos impactos e desdobramentos das aprendizagens, quando pensamos na ascensão social, intelectual e profissional de ambos os públicos. Como manter acesas e articular essas diferentes expectativas e motivações, num contexto de exclusão da escola do campo, da falta de infraestrutura e materiais didático-pedagógicos, com precários recursos do FUNDEB, são alguns dos grandes desafios vividos pelos (as) profissionais da educação que atuam na EJA no campo.

3.3 Planejamento e avaliação na sala multisseriada de EJA

Outros pontos importantes do contexto das salas multisseriadas referem-se ao planejamento e à avaliação, aspectos em abordagem neste tópico. Do mesmo, destacamos e dialogamos com alguns relatos apresentados pelo grupo-sujeito da pesquisa.

É importante observar as particularidades de uma sala de aula multisseriada de EJA, no que tange ao planejamento do trabalho educativo, como explica o relato da professora Marília:

Os conteúdos são planejados por ciclos, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso. Então, no plano de ação de cada disciplina consta cada ciclo com conteúdos específicos e com metodologias adequadas para cada aluno, envolvendo a interdisciplinaridade, aulas expositiva e dialogadas (Professora Marília).

Vemos que o planejamento leva em conta os ciclos, organização escolar antiga e complexa, entendida como

Os períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período (Barreto & Mitrulis, 2001, p. 103).

Tomando o relato da professora Marília e dos autores citados, vemos que é um planejamento delicado e diferente para a organização formal e convencional que temos nas outras modalidades de ensino, uma vez que é um processo que procura levar em conta as diferentes condições do público com o qual trabalha, a saber: a condição de não serem mais crianças, a condição de serem sujeitos excluídos do processo escolar e por último a condição de serem membros de determinados grupos culturais (Oliveira, 1999). Por isso que a professora Marília fala em “conteúdos específicos e com metodologias adequadas para cada aluno, envolvendo a interdisciplinaridade, aulas expositiva e dialogadas” (Professora Marília).

O professor Antúrio explicita sua concepção de planejamento e avaliação na sala de aula multisseriada:

o planejamento é pensado como aquele conteúdo que irá ser compreendido, considerando o grupo e também as pessoas individualmente. O professor também tem que pensar como está sendo sua prática no cotidiano, necessitando fazer uma autoavaliação do seu trabalho com aquela turma (Professor Antúrio)

Como vemos, o planejamento parece ser entendido como um processo de pensar e estabelecer conteúdos pertinentes, processo esse focado nos interesses do grupo de educandos e educandas, tomados e tomadas em sua individualidade e enquanto coletivo. Observamos também que essa concepção de planejamento não é tomada de forma a separar o papel do educador, ou seja sua prática, da exigência da autoavaliação de seu trabalho, aspecto fundamental na ação educativa. Isso revela a consciência do educador e da educadora quanto ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

Chama a atenção a preocupação, no processo de planejamento, quanto à definição e articulação dos conteúdos, considerando as diferentes demandas atendidas pelo educador. Nesse sentido, o professor Antúrio ressalta:

[...] por outro lado, muitas vezes eu planejo só um conteúdo para as duas etapas como por exemplo: em matemática da 5ª etapa se um determinado conteúdo necessitar de uma revisão que seja compreensível na 4ª etapa eu faço a união desse planejamento para um só momento revisando assim esse conteúdo para ser compreendido na 4ª etapa. Pois principalmente em matemática você tem que ficar reforçando conteúdos das etapas anteriores (Professor Antúrio).

Como se vê, o professor Antúrio prioriza o aluno, sua individualidade, suas demandas, com foco nos objetivos a serem alcançados. Essa visão, remete-nos ao pensamento de Antunes (2002, p. 38), quando destaca

[...] ao iniciar um ano letivo, refletir sobre o que ensinar entre toda enxurrada de temas que os livros propõem, mas principalmente por que este e não aquele tema, sempre considerando os objetivos que se buscam alcançar. [...] Nesse o que e por que ensinar deve-se pensar no aluno, em sua vida, nos desafios que enfrenta, nas relações que estabelece e

para tudo isso o que realmente necessita, para a partir desses referenciais e dessas necessidades se chegar à eleição dos temas a serem trabalhados.

O pensamento do autor citado reforça a importância de considerar o educando como centro do processo de planejamento; este processo deve sempre apontar para a direção das expectativas, interesses e desejos dos educandos e educandas.

A perspectiva de planejamento da professora Amarílis está ligada ao pensar sobre a possibilidade de levar o conhecimento para os educandos e ofertar as condições de acesso aos conteúdos envolvendo a interdisciplinaridade. Ela defende:

É pensar cada possibilidade em levar o conhecimento para os alunos e ofertar as condições de acesso aos conteúdos envolvendo a interdisciplinaridade. Sempre falo que professor é um profissional qualificado, que não está na escola para fazer milagres, mas, para desenvolver seu trabalho docente. E deve abolir esse pensamento de que, o professor exerce sua profissão por amor. Porém, exerce sim por competência e dedicação, afetividade e responsabilidade e deve ser valorizado. O professor é um mediador do conhecimento, que proporciona as transformações sociais realizadas pelos educandos (Professora Amarílis).

Reafirmamos, que a concepção de planejamento da professora Amarílis é uma concepção interdisciplinar e supõe um processo de mediação do conhecimento, processo esse pautado no princípio transformador dos conteúdos, pois estão vinculados aos saberes e experiências produzidos de forma significativa pelos e para os educandos e educandas. Um planejamento interdisciplinar supõe diálogos e articulação entre diferentes áreas, conteúdos e saberes, inclusive os conteúdos e saberes propostos pelo sujeitos da EJA.

Para o professor Lírio, o planejamento é algo bem contextualizado, focado nos interesses dos educandos e educandas, adaptado a uma linguagem simples e à apresentação lúdica, marcado pelos afetos, com um encadeamento pedagogicamente ordenado, como mostra no relato:

Costumo traçar alguns tópicos em relação ao conteúdo, estabelecendo pontos específicos, os quais geralmente estão em negrito nos textos do livro (quando há livro). Isso define a cadeia de informações que será transmitida. Um fator preponderante é a simplificação da linguagem, pois o uso da norma culta pode se tornar um entrave. Costumo ilustrar as aulas desenhando no quadro, mas antes planejo ou não os desenhos que faço no quadro, o que chama a atenção dos alunos (aproveito esse momento para brincar com eles e descontrair um pouco), pois geralmente há aqueles mais fechados ao contato verbal. Uma vez que há alunos de diferentes faixas etárias, procuro identificar as reações com o intuito de oferecer o melhor para cada um. Sempre priorizo aspectos afetivos e transformo o conteúdo em algo divertido, a fim de obter resultados. Procuro aproveitar as situações inusitadas que um conteúdo pode despertar, ex: A Bacia do Parnaíba situa-se na região Nordeste... Professor! (interrupção do aluno), fulano come em uma bacia!" É mesmo!?(eu) e onde ficam os afluentes e o rio principal da bacia dele? Quando ele comer na bacia, poderia separar a comida dizendo: aqui é o riacho tal, aqui a mata tal, aqui o afluente tal e depois comer tudo! Muitos riem nessas ocasiões. Dessa forma, as situações vão se costurando e retomando a aula depois de uma pequena conversa. Comecei a perceber que em um planejamento para alunos de EJA, todos os fatores que descrevi acima são importantes (Professor Lírio).

É muito interessante essa perspectiva de planejamento e sua operacionalização, pois leva em conta o contexto afetivo, social e cultural dos estudantes. Ele dialoga com os entedimentos e perspectivas, defendidas por Padilha (2001, p. 33), quando afirma que o planejamento é um processo “que não deve desconsiderar as condições do presente e as experienciais do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosóficos, culturais, econômicos e políticos de quem planeja e de com que se planeja”; e por Libâneo (1999, p.222), ao destacar que o planejamento “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e estudantes são integrantes da dinâmica das relações sociais.”

Quanto à avaliação, levantamos na pesquisa que a escola multisseriada de EJA desenvolve a avaliação qualitativa, diagnóstica e somativa, de forma contínua, consistindo, segundo os educadores e educadoras, em

um TA (Trabalho Avaliativo) utilizando o livro (primeiro mês) e uma prova objetiva no segundo mês de cada bimestre (Professor Lírio).

avaliação diagnóstica para interagir com os conhecimentos prévios dos alunos; avaliação contínua que é realizada dia a dia, observando as habilidades, competências, o desenvolvimento cognitivo; qualitativa que envolve todos os aspectos sociais, individuais e coletivos como a interação, socialização, participação, interesse, criatividade, inteligência emocional etc; e avaliação somativa a pior de todas, mas que infelizmente o sistema exige que deve ser realizado, os trabalhos avaliativos, para que o aluno obtenha as notas, não importa se ele processou ou não o conhecimento (Professora Amarílis).

Da forma como foram apresentados os processos de avaliação na escola multisseriada de EJA, notamos que essas descrições estão sintonizadas com as definições defendidas por alguns autores, a exemplo de Sant' Anna (2014, p. 31), que define a avaliação como

um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações no comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Também está muito articulado com o que se afirma na LDB sobre avaliação. Neste documento, a avaliação é tratada de uma forma abrangente, referindo-se a toda educação básica, em seu Art. 24 onde traz em seu inciso V que: "a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". Para tanto, conforme a LDB, a avaliação deve ser contínua, não ocorrendo somente em momentos isolados, como em provas ou trabalhos. A avaliação deve ser realizada durante todo o decorrer das aulas, tendo por objetivo a construção do conhecimento e os avanços de cada aluno.

Outro ponto que observamos, é que o processo de avaliação desenvolvido na sala de aula multisseriada de EJA envolve procedimentos de registro, considerado como uma forma de aproximação com as questões e demandas dos estudantes e das estudantes dessa modalidade de ensino, como explica o educador:

Os registros são elementos importantes para o processo de avaliação, por meio deles o professor conseguirá ter de forma mais concreta a aproximação com os aspectos mais relevantes ao desenvolvimento educacional de cada aluno. O passo a passo seria fazer um levantamento dos registros levando em conta os avanços e as dificuldades de cada aluno para assim poder seguir um roteiro para novas intervenções (Professor Antúrio).

O procedimento do registrar é um ação fundamental no processo de avaliação, como verificamos no relato. Hoffmann (2011), a esse respeito, diz que eles (os registros) têm a ver com o acompanhamento do aluno, faz parte das diretrizes legais do ensino fundamental. Os registros e as formas de acompanhamento permitem ao docente conhecer e refletir sobre caminhos diferentes e singulares percorridos pelos estudantes. A referida autora destaca, porém, uma visão bastante pertinente sobre esse acompanhamento e registro:

Muitos professores sabem que os alunos não sabem, mas não sabem **o que** não sabem e nem **por que** não sabem. Isso acontece porque a ação avaliativa se restringe a observar suas atitudes e a corrigir-lhes tarefas, atribuindo, então, notas calculando médias. Notas e conceitos, são dados genéricos e superficiais da aprendizagem, que se transformam, em decorrência do viés comparativo em perigoso instrumento de exclusão (Hoffmann, 2011, p. 55).

À luz do entendimento da autora citada compreendemos porque o professor Antúrio faz referência, de certo modo negativo, da avaliação somativa. Em concordância com o exposto acima, a professora Amarílis diz "[...] a pior de todas, mas

que infelizmente o sistema exige que deve ser realizado, os trabalhos avaliativos, para que o aluno obtenha as notas, não importa se ele processou ou não o conhecimento (Professora Amarílis). Com base ainda no pensamento da autora e do que os docentes falaram, podemos dizer que a avaliação deve ocorrer como um processo, não como um momento isolado, como uma prova e pronto, mas como uma observação e registro de elementos que foquem no desenvolvimento educacional dos alunos. A avaliação deve representar um processo contínuo, dinâmico, objetivando o desenvolvimento e o crescimento do aluno para a autonomia e a competência, considerando os pressupostos básicos do conhecimento da realidade e as possibilidades de transformação. “A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando” (Vasconcellos, 1995, P. 57).

O professor Lírio, quando se refere à avaliação e às dificuldades que impedem ou limitam o trabalho de EJA na escola multisseriada rural, ele defende

Considerando os fatores anteriormente descritos como condicionantes que às vezes são empecilhos do processo ensino/aprendizagem, busco sempre animá-los e sustentar a perspectiva de mudarem de vida para uma condição financeira independente. Uma das faces da minha prática pedagógica está em transformar as aulas em sessões de trocas de experiências e ideias, nas quais eles tratam de sua vida pessoal e suas aspirações, enquanto eu estimo a obtenção de notas através de perguntas e indagações sobre os conteúdos de um modo que eles julgam divertido (Professor Lírio).

É muito louvável a iniciativa e estratégia didática do professor, ao transformar as aulas em espaços de troca de experiências, tematizando a vida e as aspirações dos educandos e educandas, mas o esforço e a estratégia estão a serviço da obtenção da nota, mesmo que essa não diga nada sobre as aprendizagens e desempenhos dos estudantes, “não importa se ele (o estudante) processou ou não o conhecimento” (Professora Amarílis). Observando esse relato e o seu significado, ficamos a refletir com Hoffmam (2011, p. 56), quando ela afirma:

Quando os registros de avaliação são de caráter classificatório/burocrático, a tarefa do professor pode se resumir a) em corrigir tarefas dos alunos, calcular notas e atribuir-lhes pontos por atitudes; ou b) observar os alunos de tempos e tempos e responder a um rol pré-estabelecido de indicadores de desempenho que lhe são solicitados pelas escolas/secretarias. [...] As notas, conceitos ou as fichas de avaliação, tal como as percebo, tendem a ser arbitrárias e superficiais em relação às aprendizagens individuais [...], não revelam, por exemplo, o que os professores conhecem de cada aluno nem como agem frente a isso. [...] as notas pouco esclarecem sobre o processo vivido. Escondem ou padronizam as diferenças.

Sintonizadas com a autora citada, não podemos continuar concordando com processos classificatórios que impedem que educadores e educadoras tenham “voz e vez” para explicitar e para narrar suas diferentes formas de agir e intervir no que diz respeito ao acompanhamento individual dos educandos e educandas. Há de se construir formas alternativas de eliminar essa lógica instrumental, que tem por trás uma racionalidade economicista e empresarial; outros critérios e estratégias deverão ser construídos, de modo a avançarmos no desenvolvimento humano e sociocultural dos estudantes e das estudantes da EJA.

Notamos que, na prática dos educadores e educadoras, têm havido um esforço e uma busca para enfrentar essa problemática que envolve a avaliação. Alguns professores, a exemplo do professor Lírio, abordam que, neste contexto, durante muitas aulas, as atividades manuais prevalecem: escrever, copiar, responder às atividades escritas etc. A atribuição de notas por atividades orais, teve bons resultados. Segundo os próprios alunos, eles acreditam que essa dinâmica funciona, pois leva a momentos de descontração. Um outro fator importante foi o aproveitamento de vídeos e filmes temáticos, aplicados durante as aulas ou em sessões de cinema na escola, com distribuição de pipocas, atitude que os agradou e proporcionou um feedback positivo.

De acordo com o professor Lírio, esses recursos conseguem tornar o andamento das aulas mais “tragável”, mais palatável para o aluno, ao mesmo tempo que torna meu trabalho um tanto mais eficiente. A relação professor-aluno também

aparece como determinante nesse processo. Para ele, essa relação pode ser afetiva e conflituosa ao mesmo tempo. Em geral, a interação positiva suscita a aproximação necessária para a assimilação dos conteúdos. Segundo o professor, “é como se quebrassem uma barreira relacional e afetiva”.

3.4 Enfrentando os desafios da escola de EJA rural multisseriada: iniciativas e propostas metodológicas

Neste tópico discorre-se sobre estratégias delineadas pelos docentes para superar as dificuldades mencionadas no tópico 2.2. Neste aspecto, a professora Amarílis menciona que “a boa vontade dos alunos dentro de suas possibilidades de aprender; a busca pelo conhecimento; vencer o preconceito de que velho não aprende nada, estudar no fim da vida; trocar experiências com os jovens e crianças da comunidade através de projetos, rodas de conversas; chuva de ideias sobre projetos que envolvam a leitura; sustentabilidade – hortas na escola; o preconceito; a criação de pontos de memórias para contar a história da comunidade” são excelentes pontos motivacionais para vencer o desânimo diante de algumas contradições do processo institucional da EJA.

Como estratégia, o professor Antúrio menciona que o passo a passo seria fazer um levantamento dos registros levando em conta os avanços e as dificuldades de cada aluno para assim poder seguir um roteiro para novas intervenções.

Dentre as potencialidades eu poderia citar a questão do professor fazer uma relação dos acontecimentos do cotidiano com os conteúdos trabalhados em sala de aula, pois os alunos de sala multisseriada trazem muitos relatos e internalizam bem essa questão de experiência de mundo com os conteúdos estudados. Fazer essa relação é bastante interessante, pois na maioria das vezes abre um espaço para uma roda de conversa. (Professor Antúrio).

O professor Antúrio menciona, que, além da assiduidade, provas, e produções textuais “eu fazer observações daqueles alunos que exponham o seu ponto de vista em relação a determinados assuntos, dão opiniões concordando ou discordando dos temas debatidos na sala de aula, podem ajudar a melhorar a proposta estratégica da EJA Multisseriada”.

A EJA, de acordo com o professor Antúrio, consiste em um conjunto de informações conteudistas que necessitam de uma metodologia adequada, quase sempre condicionada ao sentimento coletivo, com ênfase em aspectos afetivos. O que transformou a EJA em uma batalha de ensino para os professores, é a não existência de um projeto nacional de revitalização dessa modalidade de ensino, que engloba fatores metodológicos, afetivos, psicológicos e infraestruturais.

O professor Lírio denuncia:

Acredito que as autoridades competentes desconhecem algumas particularidades dessa modalidade que implicam o fracasso de muitos estudantes. Penso que, a exemplo do aspecto metodológico, muitos elementos do ensino regular das salas normais poderiam ser aplicados entre alunos da EJA. (Professor Lírio).

Em consonância com o exposto, a professora Amarílis destaca que:

Essa modalidade de ensino deve ser reavaliada com urgência, pois, as salas multisseriadas são desafiadoras que necessitam de metodologias ativas, a presença de dois professores em sala de aula, já que são vários ciclos, portanto isso gera uma sobrecarga de trabalho para o profissional da educação. É necessário dividir o tempo para os ciclos, ora se trabalha com interdisciplinaridade, transversalidade, com atendimento individual e em grupos (Professora Amarílis).

Nas palavras de Arroyo (2005), o perfil do educando da EJA deve ser compreendido dentro da sua verdadeira essência, dentro das inúmeras realidades que o configuram. Não são quaisquer jovens e quaisquer adultos. São sujeitos que carregam consigo histórias, culturas e saberes. Os profissionais que trabalham com esse público, assim como qualquer outra modalidade de ensino, são responsáveis em exercer suas práticas docentes da melhor forma possível. Assim, o professor sofre

as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de séries diferentes, na maioria das vezes sem o apoio de uma equipe pedagógica que possa orientá-lo.

Hage (2006) aborda que no caso da condução do processo pedagógico, o professor assume a visão multissérie, como junção de séries na mesma sala sob orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes, o que corrobora em muitos sentidos com o explicitado pelos professores nas análises acima.

4. Considerações Finais

No presente artigo, buscamos analisar as concepções e os fatores sociopolíticoeducacionais que caracterizam a escola multisseriada de EJA (Educação de Jovens e Adultos), situada na zona rural do município de Parnaíba (PI). Seguimos um caminho metodológico na produção de dados que focalizou a identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes atuantes no referido contexto, onde procuramos analisar os aspectos históricos da EJA multisseriada da escola em questão, as concepções acerca do tipo de sala de aula (multisseriada), as condições de trabalho e de funcionamento desta modalidade de ensino, além de termos analisado o processo de planejamento e avaliação. O caminho percorrido permitiu também mapear as estratégias e propostas construídas pelos educadores e educadoras para enfrentar os problemas vividos no cotidiano da escola.

Os resultados e as análises realizadas neste trabalho permitem apontar algumas (in) conclusões, onde podemos destacar alguns pontos. Um primeiro ponto diz respeito às concepções a respeito da sala multisseriada de EJA, consideradas como espaços de reflexão onde os sujeitos têm oportunidades de fazer leituras de si mesmo e de seu mundo social; são espaços marcados pela heterogeneidade, visto que reúnem grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento; consideradas como uma experiência na qual se processa a articulação de duas dimensões: os conteúdos próprios do ensino e a realidade do dia a dia dos educandos e educandas; a sala multisseriada como forma de organização em ciclo, misturando estudantes de diferentes idades, sonhos, expectativas, pertencentes ao território rural, ambiente com particularidades sociais, culturais e econômicas próprias, marcado pelo abandono e exclusão das políticas públicas.

O segundo ponto refere-se às condições de trabalho dos educadores e educadoras, bem como dos (as) estudantes, onde as análises evidenciaram os problemas vividos pelo público, problemas ligados à saúde, deficiência física dos estudantes e às condições de infraestrutura no acesso à escola, bem como a falta de materiais didáticos; problemas ligados ao perfil, à diversidade e às motivações dos educandos (os) para o estudo. Não só, as condições dos educadores e das educadoras se materializam na falta de recursos pedagógicos, falta de infraestrutura da escola, falta de apoio e suporte da secretaria de educação, limitação no uso dos materiais disponíveis e de recursos financeiros.

Algumas (in) conclusões a respeito de um terceiro ponto, diz respeito ao planejamento e a avaliação na sala multisseriada de EJA. Apontamos que o planejamento é considerado como instrumento importante pelos educadores e educadoras e que considera as especificidades da EJA multisseriada: a organização em ciclos, o contexto do público rural, seu perfil, caracterizado por serem sujeitos excluídos do processo escolar e das condições mínimas que lhes garantam o acesso à escola com dignidade; há clareza quanto às metodologias apropriadas aos estudantes jovens e idosos que compõem esta sala de aula.

No que tange ao processo de avaliação, vimos que a escola cumpre com os procedimentos oficiais, previstos nas diretrizes orientadoras, desenvolvendo avaliação diagnóstica, somativa e contínua. Porém, algumas educadoras evidenciaram seu desconforto e críticas quanto à avaliação visando à nota, não importando se o sujeito estudante processou ou não o conhecimento, como afirmou uma das educadoras. Fica claro nesse ponto que esse procedimento classificatório na avaliação impede que educadores e educadoras tenham “voz e vez” para explicitar e para narrar suas diferentes formas de agir e intervir

no que diz respeito ao acompanhamento individual dos educandos e educandas. Precisamos valorizar as alternativas que seguem outra lógica, não a classificatória que, segundo as análises, não contribuem para o desenvolvimento integral dos educandos e educandas.

Podemos dizer que trabalhar a multisseriação é algo desafiador e requer do docente muito sacrifício. Contudo, não cabe somente ao professor buscar maneiras de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula, mas também é de responsabilidade das Secretarias de Educação do município rever a sua contribuição para modalidade de EJA, seja ela multisseriada ou não, seja na formação continuada como na prática pedagógica com relação ao currículo e ao planejamento, dentre outros fatores. Dessa forma, trabalhando juntos, o rótulo de desafiadora, dará lugar para um espaço de construção de conhecimento que contribuirá para a formação de futuros profissionais.

A EJA em Parnaíba, na zona rural, se vê ainda diante de uma dinâmica onde são essenciais novas práticas educativas que a estructure; o redimensionar da sua construção pedagógica se faz essencial diante de um contexto cada vez mais plural e complexo; há urgência de alteração na estrutura curricular do ensino multisseriado, tendo em vista à necessidade de revisão da concepção do próprio processo de ensino-aprendizagem, alertando que isso deve ser feito em todas as turmas e escolas. Sem um currículo específico para os alunos do campo, a generalização dos conteúdos não diferencia campo de cidade, o que não favorece em alguns aspectos a vivência destes alunos, incentivando o desvinculamento das suas origens. É necessário que haja um currículo integrado, sendo que neste, o conteúdo esteja relacionado ao cotidiano do (a) educando (a), sendo que a partir desse pressuposto o educando tenha mais facilidades para desempenhar seu papel como sujeito participativo e formador de opiniões dentro da sociedade no qual está inserido.

Apesar de não termos feito um estudo sobre o estado do conhecimento das pesquisas em EJA neste trabalho, podemos dizer que há grande necessidade de produção de novos estudos na área, os quais devem focalizar as especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino e os aspectos ligados principalmente aos processos de ensino e aprendizagem, que se dão em escolas/salas multisseriadas, considerando a diversidade e as problemáticas específicas dos territórios rurais, bem como o baixo número de pesquisa especificamente com este foco temático.

Referências

- Almeida, J. P. G., & Carvalho, S. M. G. (2020). As repercussões do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nas vidas de educandos: idas e vindas de suas trajetórias escolares. *Research, Society and Development*, 9(8), 1–23.
- Antunes, C. (2002). *A avaliação da aprendizagem escolar*: Fascículo 11. Vozes.
- Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, Leôncio; Giovanetti, M. A. G. C.; Gomes, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Autêntica, p. 19-50.
- Arruda, N. M.; Maia, A. G. & Alves, L. C. (2018). Desigualdade no acesso à saúde entre as áreas urbanas e rurais do Brasil: uma decomposição de fatores entre 1998 a 2008. *Caderno. Saúde Pública*. 34(6), e00213816. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00213816>.
- Banister, P. et al (1994). *Qualitative methods in psychology: a research guide*. Open University Press.
- Bardin, L (2011). *Análise de conteúdo*. (70a ed.), Presses Universitaires de France.
- Barretto, E. S. de S. & Mitrulis, E. (2001). *Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País*. *Estud. av.* 15(42), 103-140. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>.
- Behrens, M. A (2007). *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. *Educação*. 63(3), 439-455.
- Brasil, Lei nº 9.394/1996 (2021). *Estabele as Diretrizes e Bases da Educação Nacional disponível*. <http://portal.mec.gov/seed/arquivos/pdf>
- Cornelato, D. M (1998). *Os trajetos do imaginário e a alfabetização de adultos*. EDUCAT- Editora da Universidade Católica de Pelotas.
- Feitosa, S. C. S. (1999). *Método Paulo Freire: Princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Universidade de São Paulo.
- Freire, P. (2006). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (47a ed.), Cortez.

- Hage, S. M. (2006). A realidade das escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos*. Caxambu: ANPED.
- Hage, S. M. (2005). *Educação no Campo da Amazônia: Retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém.
- Hoffmann, J. M. L. (2011) *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. (26a ed.), Mediação.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo Escolar, 2019*. Brasília: MEC.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo Escolar, 2018*. Brasília: MEC.
- Lakatos, A. M.; & Marconi, M. A (1993). *Fundamentos de metodologia científica*. (3a ed.), Atlas.
- Libâneo, J. C. (1999) *Didática*. Cortez.
- Matuoka, I. (2021). *Os desafios da EJA para incluir quem a escola abandonou*. Educação Integral, 2018. Acedido a 24 de jan 2021. Disponível em : <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desafios-da-eja-para-incluir-quem-a-escola-abandonou/>>.
- Minayo, S. C. M. (2013). *O desafio do conhecimento*. (13a ed.), Hucitec.
- Moura, M. da G. C. (2002). M. *Educação de jovens e adultos no Piauí: 1970/2000. 01/12/2002*. Dissertação de Mestrado. 151p. Mestrado. Universidade Federal do Piauí. Piauí, Teresina, Brasil.
- Oliveira, M. K. (1999). Jovens e Adultos como sujeitos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, (12), 59-73.
- Padilha, D. (2001) *A prática do planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. Cortez.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.
- Ribeiro, A.G. (2019). *Prática docente na EJA multisseriada*. Dissertação de mestrado. 178 p. Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Mariana, Brasil.
- Sant'Anna, I. M.(1995). *Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. (3a ed.), Vozes.
- Silva, C. G da; Souza, M. S. L. de (2014). *Salas Multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes (Trabalho de Conclusão de Curso)*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- Sobrinho, J. C. de A. (2018) . *Inclusão e cidadania no eja em parnaíba-piauí*: Experiências que mostram os avanços, as conquistas, o favorecimento de oportunidades no processo de escolarização de jovens e adultos. Brasil Escola online. [entre 2001 e 2004]. Acedido a 10 fev 2018. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-cidadania-no-eja-parnaiba.htm>.
- Tardif, M. (2002). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. DP&A.
- Vasconcellos, C. S. (1995). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. Libertad.