

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ - CEST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS – PPGICH - NÍVEL MESTRADO**

**A EVASÃO ESCOLAR NA EJA EM TEFÉ/AM, NA PERSPECTIVA COMPLEXA
DOS ESTUDOS CULTURAIS**

Tefé-Am

2025

ROSSE ANTUNIS OLIVEIRA DE ARAÚJO

**A EVASÃO ESCOLAR NA EJA EM TEFÉ/AM, NA PERSPECTIVA COMPLEXA
DOS ESTUDOS CULTURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas com área de concentração em Teoria, História e Crítica da Cultura, turma 2023, sob a orientação do Prof. Dr. Yomarley Lopes Holanda.

Tefé-AM

2025

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

A658e	ARAÚJO, Rosse Antunis Oliveira de A evasão escolar na EJA em Tefé/AM, na perspectiva complexa dos estudos culturais / Rosse Antunis Oliveira de ARAÚJO . Manaus : [s.n], 2025. 130 f.: il.; 21,0 cm. Dissertação - Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025. Orientador: Yomarley Lopes Holanda. 1. Evasão Escolar. 2. Sociedade. 3. Cultura Amazônica. 4. Cultura. I. Yomarley Lopes Holanda (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título CDU(1997)168.522(043.3)
-------	---

ROSSE ANTUNIS OLIVEIRA DE ARAÚJO

**A EVASÃO ESCOLAR NA EJA EM TEFÉ/AM, NA PERSPECTIVA COMPLEXA
DOS ESTUDOS CULTURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas com área de concentração em Teoria, História e Crítica da Cultura, turma 2023, sob a orientação do Prof. Dr. Yomarley Lopes Holanda.

Defendida e aprovada em 21 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Yomarley Lopes Holanda
Presidente

Dra. Cilene Miranda Pontes
Membro Interno

Dr. José Lino do Nascimento Marinho
Membro Externo

DEDICATÓRIA

A minha família, meu pai João Pinto de Araújo e minha mãe Maria Antônia de Oliveira, pelo apoio incondicional e pelo zelo na criação dos filhos; aos meus irmãos Huéberth Giminei, Antônio Jansen, Gláucia Mik, Cristiano Lineker e Jomara, pela motivação e carinho; à minha esposa Jonásia Pereira Rodrigues, a meus filhos Lana, Ilan, Ranna e João Rossi e ao meu neto Luís Rossé, que foram meu alicerce durante todo o processo desse ajuri.

A minha tia Carlinda, que se encontra enferma, pelo carinho e orações.

A todos os parentes da comunidade rural de Nogueira, pelo incentivo e por acreditar que, “nós do interior”, somos capazes.

Aos meus ancestrais, “*in memória*”, vovó Sabá, vovó Damiana, vovô Arlindo, que no pouco tempo de convivência, mostraram que o bom exemplo é a melhor forma de educar para a vida.

AGRADECIMENTOS

Ao término deste ajuri, toda minha gratidão a Mãe-Terra por essa energia que sustentou a mim e aos colaboradores, até a conclusão deste processo. Meus agradecimentos à toda minha família: À minha esposa Jonásia Pereira Rodrigues, pelo companheirismo e incentivo; aos filhos Lana Rodrigues Araújo, Ilan Rodrigues Araújo, Ranna Rodrigues Araújo, João Rossi Rodrigues Araújo e ao meu neto Luís Rosse Araújo de Oliveira, por estarem sempre do meu lado e pela confiança que a mim depositaram nos momentos que tanto precisei. À minha mãe Maria Antônia de Oliveira, mulher sem igual que, através de seu exemplo de vida, motivou-me ser “alguém na vida” através do estudo. A meu pai João Pinto de Araújo, pelo apoio em toda minha trajetória escolar, pelo trabalho exaustivo realizado na roça para que nada faltasse; aos meus irmãos e irmãs: Hueberth Giminei, Antônio Jansen, Gláucia Mik, Cristiano Lineker e Jomara, pelo incentivo, apoio e orações. Meu agradecimento especial à minha tia Maria Ednólia e ao tio Temistocles de Pinho, por me acolherem em sua casa, durante quase toda minha vida escolar. Agradeço também a toda equipe do PPGICH/UEA Manaus e Tefé, pelo apoio que me deram durante esses dois anos - coordenação, secretaria, apoio técnico – prof.^a Lúcia Puga, Shirley, Dayane, Sara e outros; e a todos os professores que contribuíram nas disciplinas durante o curso – Prof.^a Dra. Edilza Laray de Jesus, Prof. Dr. Guilherme Gitahy de Figueiredo, Prof.^a Dra. Cristiane da Silveira. Meu agradecimento a Prof.^a Dra. Romy Guimarães Cabral, pela colaboração no estágio supervisionado. Ao meu professor e orientador, Prof. Dr. Yomarley Lopes Holanda, por ter aceito orientar-me, já no decorrer do processo. Agradeço por todo ensinamento, incentivo e apoio que tive de sua parte que muito contribuiu muito para minha formação e para a conclusão desse estudo. Ao Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, meu primeiro orientador, por ter aceito meu tema de pesquisa e pelas contribuições no início deste processo. Aos meus colegas/amigos da turma Metamorfose: Artur, Márcio, George, Jéssica, Thayline, Maria Mirian, Raimunda Ester, Priscila, Rodolfo, Greici, Gisele, que durante esse processo foram colaboradores parceiros nas alegrias e nas angústias, nas correrias do dia a dia, nos momentos onde aprendemos uns com os outros. Aprendi muito com cada um de vocês. Terei eterna gratidão por sempre estarem dispostos a me responder, quando eu os procurava para tirar dúvidas. Amigos, por tudo isso quero dizer a vocês, muito obrigado. Agradeço às minhas gestoras, prof.^a Ana Mágila e prof.^a Marcilene Queiroz, pela ajuda e compreensão. Aos meus amigos e colegas de trabalho, da escola Professor Luzivaldo Castro dos Santos e escola Professor Isidoro Gonçalves de Souza, que torceram para meu êxito. Agradeço à prof.^a Dra.

Cilene Ponte e ao Prof. Dr. José Lino pelas orientações dada na minha banca de Qualificação. Ao Governo do estado do Amazonas, através da Secretaria de Educação – SECUC/AM, pela oportunidade através do convênio com a Universidade do Estado do Amazonas - UEA, pois, sem a liberação para o estudo, dificilmente um professor de sala de aula, consegue concluir um curso stricto sensu. Por fim, agradeço aos colaboradores docentes, discentes e familiares, L. C. R. de S, L. C. da S, S. A. da S, C. da S. G, A. V. da R, E. P. da S, E. R. de A, M. J. L. de S, R. da S. B, J. A. P, A. de A. F, R. de S. S. M, A. F. de S, A. M. da C, que com suas narrativas de vida, foram os principais atores desse estudo. Obrigado pela disponibilidade, partilha e confiança.

EPIÍGRAFE

A educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura. [...] Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

Observamos que todos os anos, milhares de estudantes se evadem do processo educativo formal no Brasil. Um fenômeno que acontece em toda a Educação Básica, perpassando por todos os níveis e modalidades de ensino e continua no Ensino Superior. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Tefé-Amazonas, esse é um fato que traz muita preocupação para a comunidade escolar, em especial, da rede municipal de ensino, visto que, no início do ano letivo, as turmas de EJA iniciam cheias e ao final do ano, terminam quase vazias. É neste cenário que desenvolvemos nossa pesquisa no sentido de tecer um panorama dos fatores que enredam tal processo nesse contexto amazônico. Procuramos promover uma análise/reflexão no sentido de entendermos, como esses contextos social, histórico e cultural são determinantes nas causas da evasão escolar e os efeitos que esse processo ocasiona na vida dos indivíduos. Nossa pesquisa está estruturada dentro de um viés de aspecto interdisciplinar, o qual possibilita a interrelação de múltiplos saberes e a interação entre diversas áreas de conhecimento. Essa perspectiva dialógica, nos permite uma análise mais abrangente, no sentido da possibilidade de tecermos alguns aspectos dos contextos sociais, históricos e culturais que atravessam a vida do indivíduo evadido na educação de jovens e adultos, em Tefé. Ao abordarmos aspectos como o lugar de suas vivências, relações sociais e econômicas, suas histórias de vida, suas movências, dentre outros, estaremos contribuindo para uma compreensão mais densa das causas que levam um indivíduo a evadir-se do processo educacional formal. Para isso, utilizamos de um aprofundamento bibliográfico pautado em autores que discutem sobre educação, sociedade e cultura como Bardin (1977), Brandão (2007), Malinowski (1998), Morin (2000), Freire (1970), Freire (1996), Gondim (2007), Loureiro (2001), Canclini (2008), Bessa Freire (2004) entre outros. A pesquisa se desenvolveu com a comunidade escolar de uma escola da rede municipal na cidade de Tefé, no Estado do Amazonas, na região do médio Solimões. Os colaboradores da pesquisa foram alunos, familiares dos alunos e profissionais da educação. Buscamos identificar por meio desse estudo os fatores que impactam decisivamente no processo de evasão escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em Tefé, além de inter-relacionar esse fenômeno com o processo cultural do homem amazônico.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Sociedade; Cultura Amazônica.

RESUMEN

Observamos que cada año, miles de estudiantes abandonan el proceso educativo formal en Brasil. Un fenómeno que se da a lo largo de la Educación Básica, pasa por todos los niveles y tipos de educación y continúa en la Educación Superior. En la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA) en Tefé-Amazonas, este es un hecho que trae gran preocupación a la comunidad escolar, especialmente a la red educativa municipal, ya que, al inicio del año escolar, las clases de la EJA empiezan llenas y al final del año, terminan casi vacías. Es en este escenario que desarrollamos nuestra investigación con el fin de tejer un panorama de los factores que entrelazan este proceso en este contexto amazónico. Buscamos promover un análisis/reflexión para comprender cómo estos contextos sociales, históricos y culturales son factores determinantes en las causas de la deserción escolar y los efectos que este proceso tiene en la vida de los individuos. Nuestra investigación se estructura dentro de una vertiente interdisciplinaria, que permite la interrelación de múltiples conocimientos y la interacción entre diferentes áreas del conocimiento. Esta perspectiva dialógica nos permite un análisis más integral, en el sentido de la posibilidad de tejer algunos aspectos de los contextos sociales, históricos y culturales que permean la vida del individuo que desertó de la educación de jóvenes y adultos en Tefé. Al abordar aspectos como el lugar donde viven, las relaciones sociales y económicas, sus historias de vida, sus movimientos, entre otros, estaremos contribuyendo a una comprensión más profunda de las causas que llevan a un individuo a evadir el proceso educativo formal. Para ello, se utilizó un estudio bibliográfico en profundidad basado en autores que abordan educación, sociedad y cultura como Bardin (1977), Brandão (2007), Malinowski (1998), Morin (2000), Freire (1970), Freire (1996), Gondim (2007), Loureiro (2001), Canclini (2008), Bessa Freire (2004) entre otros. La investigación se desarrolló en la comunidad escolar de una escuela municipal de la ciudad de Tefé, en el Estado de Amazonas, en la región del Solimões Medio. Los colaboradores de la investigación fueron estudiantes, familiares de estudiantes y profesionales de la educación. A través de este estudio se buscó identificar los factores que inciden decisivamente en el proceso de deserción escolar de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos de Tefé, además de interrelacionar este fenómeno con el proceso cultural del hombre amazónico.

Palabras clave: Abandono escolar; Sociedad; Cultura Amazónica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CEB – Câmara de Educação Básica

CEST – Centro de Estudos Superiores de Tefé

CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMPDEC - Coordenadoria Municipal de Proteção e Defesa Civil

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA/EPT – Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IMTRANS – Instituto Municipal de Trânsito

KM - Quilômetro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PRÉ – Pré-escola

PROFORMAR – Programa de Formação de Professores

REPAM – Rede Eclesial Pan-Amazônica

SECAD - Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESC LER – Projeto de alfabetização de Jovens e Adultos do Serviço Social do Comércio.

SUS – Sistema Único de Saúde

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

O AJURI VAI COMEÇAR.....	12
PRIMEIRO EITO: UM MERGULHO NAS ÁGUAS SOCIAIS AMAZÔNICAS.....	18
1.1 Quem é o aluno da EJA na Amazônia?.....	18
1.2 Vivendo a interculturalidade na Amazônia.....	30
1.3 O lugar de vivência do estudante da EJA.....	41
 SEGUNDO EITO: UM SOBREVOO SOBRE O PROCESSO FORMATIVO.....	 52
2.1 – Educação escolar e sua perspectiva colonizadora.....	52
2.2 – O ambiente escolar da EJA no contexto amazônico.....	62
2.3 – Desmitificando a modalidade EJA.....	75
 TERCEIRO EITO: ENVEREDANDO NA CULTURA AMAZÔNICA.....	 85
3.1 – Educação à beira do rio: do rural ao urbano.....	85
3.2 – Nas entranhas da evasão escolar na Amazônia.....	95
3.3 – Sonhos e realidade: consequências da evasão escolar.....	108
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 119
 REFERÊNCIAS	 126

O AJURI VAI COMEÇAR

O Ajuri, é uma prática tradicional dos povos da Amazônia, na qual grupos de pessoas se unem numa solidariedade rotativa, participando coletivamente dos trabalhos, de uma comunidade ou família, de cada vez para, por exemplo, limpar um terreno ou prepará-lo para a roça. No ajuri de plantação da roça de mandioca, o trabalho é organizado em eitos. O eito, é o movimento do conjunto de fileiras de agricultores, lado a lado. Primeiro vem a fileira de cavadores, fazendo as covas; em seguida vem a fileira dos espalhadores, pondo a maniva na cova; e por fim, vem a fileira das plantadeiras, plantando a maniva. E todos que participam do ajuri são os colaboradores. Nesse sentido, realizar este trabalho em formato de um ajuri, é pensar e organizar sua estrutura, desde a pesquisa bibliográfica, passando pela pesquisa de campo até a elaboração do texto, em um processo de colaboração.

O cenário no qual nossa pesquisa foi desenvolvida é a cidade de Tefé, Estado do Amazonas, no Brasil. Tefé, está distante três dias de viagem de barco, de Manaus, a capital. Está situada à margem direita do lago de mesmo nome, na Região do Médio Solimões, na Amazônia central. Uma cidade do interior do Amazonas com, aproximadamente, 73.669 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2022. Seu território é de 23.808 km².

O lócus da pesquisa se deu na comunidade escolar da escola municipal Professor Luzivaldo Castro dos Santos, que de acordo com seu histórico, teve sua fundação em 25 de junho de 2008, recebendo esse nome em homenagem ao professor Luzivaldo Castro dos Santos, um cidadão que, além de professor, exerceu outros cargos públicos no município de Tefé como secretário de educação, vereador e deputado estadual. Antes da existência da escola, o prédio era um galpão de uma empresa de materiais de construção. Nesse galpão a prefeitura construiu 16 salas, sendo 15 salas de aula e 1 sala de recurso, tudo em madeira e compensado. E numa área anexa do galpão construiu uma sala da diretoria, uma sala para a secretaria, uma sala para os professores, uma sala pedagógica, uma sala para depósito, uma cozinha, uma despensa, um refeitório e banheiros para os alunos, sendo um, adaptado para pessoa com deficiência.

A escola funciona com 17 salas de aula, uma sala da diretoria com banheiro, uma sala de secretaria com banheiro, uma sala dos professores com banheiro, uma sala pedagógica, uma sala de leitura, uma sala de atendimento educacional especializado – AEE. A biblioteca está improvisada no espaço onde funcionava o refeitório, uma cozinha, um pátio coberto, banheiros para os alunos. Possui 60m de frente por 38m de fundo e uma área construída de aproximadamente 2.840m². A escola é considerada de grande porte, funcionando nos três turnos

matutino, vespertino e noturno, nos níveis de Ensino: Educação Infantil (maternal III, Pré I e II); Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA (primeiro e segundo seguimento) e Educação Inclusiva. Seu quadro funcional é composto de servidores efetivos e contratados.

O conjunto de colaboradores desse ajuri foi formado por 05 (cinco) estudantes, que evadiram no ano letivo de 2023, na Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, escolhidos de forma aleatória, desde que se incluíssem nos critérios de inclusão do estudo; 04 (quatro) familiares, entre pais (mãe/pai), avôs/avós/bisavôs/bisavós (maternos e paternos), tios/tias (maternos e paternos) e/ou cônjuges, escolhidos de acordo com os critérios de inclusão da pesquisa; 5 (cinco) profissionais da educação, sendo 3 (três) professores que atuaram nas turmas das quais os alunos evadiram; a gestora da escola; a pedagoga do turno noturno. Totalizando, 14 (catorze) colaboradores.

Buscando desenvolver um trabalho com responsabilidade, dedicação e respeito para com nossos colaboradores, o arcabouço metodológico utilizado foi tecido de maneira a entrelaçar uma pesquisa com uma abordagem qualitativa e interdisciplinar. Para desenvolver o processo de análise das informações, utilizaremos uma perspectiva fenomenológica-hermenêutica pois, de acordo com Bicudo (2011), o processo fenomenológico é interrogar o fenômeno e colocá-lo em evidência. É descrevê-lo, dar sentido e significados. É analisar, buscando a compreensão, é interpretar. Para o autor, toda análise de descrição por ser mediada pela linguagem, solicita de um enxerto hermenêutico. Pois, embora a descrição revele as vivências, será o processo hermenêutico que dará acabamento à interpretação. Neste sentido, Holanda (2017) diz que “a perspectiva hermenêutica vai além da interpretação de textos, desvela imagens e construções, também. Busca compreender a condição humana e a relação com a natureza que o homem tem”. Por entendermos que as duas perspectivas, fenomenológica e hermenêutica, são complementares, é que nos propusemos, neste desafio, utilizá-las como caminhos a percorrer para alcançarmos os objetivos da pesquisa.

Toda via, entendemos que o ser humano e suas ações e relações sociais estão inter-relacionadas, estão todos conectados e esses elementos se relacionam e se influenciam mutuamente, criando um sistema complexo de interdependência, assim, propomos desenvolver nosso estudo, também, numa perspectiva da complexidade. Pois, segundo Morin (2005), “se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos a redução mutilante”. Para o autor, “a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes

entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional” (Morin, 2005). Quanto a seu objetivo nossa pesquisa deu-se de forma exploratória, descritiva, e explicativa, visando conhecer o processo de evasão, descrever seus fatores e suas características principais e inter-relacionar esse processo com fatores culturais amazônicos. Quanto aos procedimentos técnicos-metodológicos e para a coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica, visita em lócus, a entrevista semiestruturada e dialogada, a observação e registros fotográficos.

Partimos de uma perspectiva insurgente relacionando com os estudos Pós-coloniais e outras leituras realizadas no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar. Assim, nos propusemos elaborar um texto dissertativo que tenha a fisionomia amazônica. Como diz Rubem Alves (2013), escolas que são asas [...] existem para dar aos educandos/pássaros asas/coragem para voar. Pois o voo, não pode ser ensinado, mas, pode-se ele, o voo, encorajar. Esse encorajamento, essas asas, adquirimos nesse curso interdisciplinar. Como já mencionado anteriormente, a tecitura desse texto será como um ajuri de plantação, uma prática do nativo amazônico como forma de ajuda coletiva. Onde várias pessoas, num encontro solidário, se reúnem para realizar o plantio da mandioca. O trabalho é realizado por oito. Cada oito a si complementar, e ao mesmo tempo, que é uma parte do trabalho, do ajuri, também é em si, um todo a finalizar. Segundo Holanda (2020), a forma poética de se expressar torna-se quase inevitável, quando se fala de Amazônia.

Nossa pesquisa tem a pretensão de refletir sobre os fatores que levam, por alguma razão, estudantes a evadirem-se do processo formativo escolar, ou seja, abandonarem a escola, deixarem de estudar. Pretendemos tecer o perfil desses estudantes jovens, adultos, que buscam, nessa modalidade de educação, EJA, a realização de sonhos, buscam uma identidade, uma mudança de vida. No entanto, fazer uma reflexão sobre educação no Brasil é um grande desafio. Em se tratando de refletir sobre os fatores sociais, históricos e culturais que levam ao processo de evasão escolar, e ainda, num ambiente amazônico, o desafio torna-se ainda mais complexo e desafiador, pelos inúmeros aspectos que se entrelaçam, na construção desse processo.

A evasão escolar é um tema bem instigante, complexo, imprevisível e, muito desafiador. Fato que nos levou a propor algumas reflexões e a pesquisar sobre o tema. Os fatores que a causam e sua relação com a cultura foi o que mais aguçou nossa curiosidade. Nossa pesquisa está sendo realizada em Tefé. Uma cidade, embrenhada em plena floresta amazônica, situada no Médio Solimões, no Estado do Amazonas. De acordo com os últimos resultados censitários os índices de Evasão Escolar no Brasil seguem bastante elevados causando preocupação. Com

destaque para as regiões Norte e Nordeste denominadas, historicamente, como “periferias do Brasil.”

Observamos que, mesmo com o processo desenvolvimentista colonizador, as políticas públicas educacionais não conseguem sanar o “estrago” que o processo colonizador causou, oferecer escolarização para todos, nem manter estudando, quem já está dentro do sistema. Sendo assim, muitos estudantes iniciam o processo, mas poucos conseguem concluir, pelo menos, a Educação Básica. Tal situação é comum, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. É nessa realidade, periférica, nesse cenário amazônico, de características ímpares que nos propomos investigar esse processo da evasão escolar. Será que esse processo é resultado da falta de políticas públicas educacionais ou são os fatores socioculturais que estão a contribuir para tal processo? Para desenvolver essa tecitura, propomos os seguintes objetivos: Caracterizar o estudante evadido da EJA; Relacionar fatos históricos e contemporâneos com o processo de evasão; Discutir a possível relação da cultura amazônica com o processo de evasão. Ao alcançarmos esses objetivos, será possível afirmar com mais clareza, que a cultura do homem amazônico, pode estar interferindo ou não na escolarização e no processo de evasão escolar.

Fazer uma discussão social, histórica e cultural, refletir sobre as causas e consequências da evasão escolar, tem justificativa mais que pertinente, pois estamos tratando de um problema de difícil solução, que eleva os índices de pobreza da sociedade brasileira e que não afetam apenas o indivíduo que se evadiu, mas afeta também a família e a sociedade de maneira geral. Trabalhar essa temática de pesquisa, não foi por acaso e, nem simples de escolher. Ela está entrelaçada em nossa trajetória profissional, desde nossa primeira experiência no magistério. Tal experiência aconteceu na comunidade rural de Nogueira, no Município de Alvarães, Amazonas, onde tivemos os primeiros contatos com a educação de jovens e adultos. Outra experiência que tivemos com a EJA, foi no Projeto SESC LER, na cidade de Tefé. Experiência que interferiu, de forma significativa, em nossa carreira profissional.

Desde então, a evasão escolar nos deixou inquieto, trazendo algumas indagações. Qual a causa de tanta evasão? Por que o estudante da EJA, desiste “facilmente”? Mais recentemente, a temática deixou-nos mais intrigado. Isso aconteceu no início de 2017, quando estivemos, por alguns meses, na gestão da Escola Municipal Professor Luzivaldo. No início do ano letivo, as turmas de EJA, no período noturno, iniciaram todas lotadas, tinham entre vinte e trinta alunos matriculados. Professores e alunos, todos na maior empolgação, animados. No entanto, no decorrer do ano, as turmas foram esvaziando-se. Muitas desistências e ninguém sabia ao certo, qual o motivo para tal fato. Apesar de algumas ações realizadas pela escola, não se conseguiu frear tamanha quantidade de abandono escolar.

Uma outra situação que nos levou a trilhar por essa temática, é o fato da chamada “Pirâmide da Educação”, isto é, na Educação Básica, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, observa-se um grande número de estudantes matriculados e no decorrer das séries seguintes, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, vai havendo uma redução no quantitativo de estudantes. Pouco a pouco, vão abandonando a escola e poucos chegam a concluir o Ensino Médio. Fato que pode ser observado também, pelo quantitativo de escolas que oferecem esses níveis de ensino. Possivelmente, as políticas públicas de permanência não estão surtindo o efeito esperado, seja pela precariedade de ações seja pela sua ineficiência ou, porque o processo de evasão escolar esteja relacionado a fatores socioculturais do homem amazônico. É essa possível relação, que pretendemos com esse estudo visualizar. Iniciando assim, uma análise-reflexão, da tríade cultura-educação-evasão-escolar.

Ao realizarmos este estudo com esse jeito amazônico, saímos de uma metodologia disciplinar fechada, disciplinar, para uma perspectiva interdisciplinar. Tecendo saberes científicos com os empíricos, saberes “populares”. Desta forma, sob os olhares ancestrais, organizamos o trabalho em três eitos interdependentes e articulados entre si. Como em um ajuri de plantação, após um desjejum reforçado, já, perante a área a ser plantada, começa a plantação do roçado. Aqui, o nosso primeiro eito vai ser, agora, apresentado.

No primeiro eito, nos propomos mergulhar nas águas sociais, daqueles que irão contribuir com esse trabalho, desenhando o perfil social dos estudantes, de seus familiares e dos profissionais da educação, que com eles se interrelacionaram, analisando seus lugares e vivências pessoais. Quem são essas pessoas? Quais suas características principais? De onde vieram? Onde moram? Como vivem? Quem são seus ancestrais? Onde trabalham e como se sustentam? E, quais suas relações sociais? Quais suas histórias de vida? Nos propomos, um panorama social desenhar, discutindo sonhos e realidades suas perspectivas de vida, analisar. Trabalho, emprego, família, o lugar onde o aluno, estás a morar. Buscando sempre relacionar essa identidade, com o processo de evasão escolar. Finalizando o primeiro eito, com uma castanha para acompanhar, uma cuia com chibé, é de praxe, o agricultor, tomar para repor as energias e o trabalho continuar.

Então começa o segundo eito, no qual vamos sobrevoar o contexto histórico e contemporâneo, para discutir e analisar a educação escolar. Discorreremos sobre a história da educação; sobre a escola como herança da colonização; sobre a modalidade EJA e as metodologias de ensino desenvolvidas na escola e outros aspectos. Tecendo algumas interfaces do contexto histórico e contemporâneo. Fazemos algumas reflexões sobre o dia-a-dia do estudante no ambiente escolar e também abordaremos aqui, um pouco de legislação que rege

essa modalidade de ensino e esse tipo de educação. Paulo Freire (1996), naquele momento, já nos alertava, em sua *Pedagogia da Autonomia* sobre a reflexão crítica tratava, chamando nossa atenção para a prática que o professor utilizava.

No terceiro eito, discutiremos a cultura amazônica e sua possível relação com o processo de evasão. Como um castanheiro, coletando a castanha na floresta misteriosa põe a se embrenhar, percorre por trilhas e trilhas e consegue, coletar, trilharemos por caminhos e veredas seguindo os vestígios do colaborador, na pretensão de descrever, o povo e a cidade de Tefé, que à beira do rio se fundou. Seus hábitos, crenças e costumes e as transformações culturais que a cidade passou. Nesse eito, também pretendemos discorrer sobre “choque cultural”, a relação da cultura urbana quando, relacionada com a cultura rural. O homem ribeirinho vivendo na cidade, transformando-se em um híbrido cultural. Nestor Canclini (2008), nos ajuda a entender o que é a hibridação. Processos socioculturais, onde estruturas e práticas, existentes, em lugares distintos, em separação, se combinam, se entrelaçam e vão gerar novas estruturas e práticas de ação. Com esse hibridismo cultural, que pretendemos, esse eito, fechar. Devaneando sobre a cultura amazônica e sua relação com a evasão escolar. Possibilitando novas reflexões sobre o nosso “amazoniar”.

PRIMEIRO EITO: UM MERGULHO NAS ÁGUAS SOCIAIS AMAZÔNICAS

1.1 Quem é o aluno da EJA na Amazônia?

Para o desenvolvimento desse estudo precisamos tecer uma rede de colaboradores, isto é, pessoas que ajudaram com suas falas, relatos e suas memórias, mostrando um pouco dos caminhos da vida que trilharam. Os colaboradores desse Ajuri, os quais, aqui vamos apresentar, estão, pelas teias da vida, interligados, mesmo, sem se conhecerem e se relacionarem. São homens e mulheres da Amazônia, que segundo Holanda (2020), é um espaço que canta e encanta, que, com suas lonjuras e meandros, espanta. É o povo da floresta, de memórias ancestrais, viventes das beiras dos rios, dos lagos, dos igarapés. Mas também são pessoas das cidades, das vilas e comunidades, são memórias coloniais. São fronteiras, são misturas, são indagações, são referenciais. São de hábitos e costumes diferentes, são nativos e, de origem, outras mais. São pardos, indígenas, mestiços, são, ainda “eternos” coloniais.

São homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, são transformação, são memoriais. São da terra e da água. São do campo, que beleza! É o ribeirinho pescador, é o agricultor, com certeza! É o roceiro, o coletor, o artesão, o benzedor. É a parteira, a benzedeira, são parte da Mãe Natureza! É a resistência de uma sociedade nativa quase que apagada de suas origens. Então, é o “caboclo”, o “mestiço”, o “quase branco”. É o homem amazônico. Nascido no seio da floresta. Nascido na beira do rio. Esse é o estudante da EJA. É o homem amazônico com suas características peculiares. Para Leite (apud Silva, 2023), a modalidade EJA é formada por um público complexo, diferente, com inúmeras necessidades de aprendizagens. Na EJA estão os analfabetos – pessoas que não conhecem o alfabeto da Língua Portuguesa e não saibam ler e escrever, os analfabetos funcionais – pessoas que reconhecem letras e números, no entanto, não compreendem textos, não conseguem captar as ideias centrais e explicar o conteúdo daquilo que foi lido, os jovens que se encontram em situações de distorção idade-série, ou seja, na EJA estão todos aqueles jovens e adultos que buscam a escolarização.

Ao apresentar nossos colaboradores utilizaremos somente as iniciais de seus nomes, no sentido de preservar suas identidades. Os apresentaremos, fazendo uma reflexão sobre suas identidades e sobre as justificativas apresentadas para o processo de evasão escolar e a relação dos fatores descritos com o processo cultural amazônico. Nossa primeira colaboradora nesse ajuri, é L. C. da S. Dona L, como é conhecida, tem 32 anos, está solteira. Nasceu em 20 de outubro de 1991, no município de Coari, no Amazonas, Brasil. No ano de 2023, ela parou de estudar na 5ª Etapa, que corresponde a 6ª e 7ª séries, por que, segundo ela, sua mãe passou

muito tempo doente e faleceu. Era a colaboradora que cuidava de sua mãe. Depois que sua mãe morreu, não conseguiu mais estudar. Para Silva (2018, p. 5):

A evasão escolar possui vários fatores socioculturais, históricos e econômicos, que faz parte do todo de uma escola, pois está inserida em uma comunidade local, que possui suas características, no qual a própria escola não está pronta para desvendar os problemas existentes, pois a função da educação atual, não é apenas a de ensinar a ler, escrever e contar. A escola atualmente tem a função de educar para a vida, de tentar formar cidadãos críticos, aptos para o mercado de trabalho.

De acordo com o autor, a família é um dos fatores sociais que levam à evasão escolar. No caso da colaboradora citada, foi a situação de sua mãe, o estado de saúde e seu falecimento, foi que levou a evadir-se do processo de formação escolar. Entendemos que o fator familiar vem atrelado a outros fatores como o econômico e o cultural. Várias outras situações, relacionadas a família, podem levar o aluno da EJA a evadir-se, como desentendimento familiar, separação de casais, mobilidade da família, entre outros. L. C. da S. se declara parda. Filha de M. T. F. C. e de J. G. da S, ambos falecidos. Sua mãe era branca e seu pai era negro. Herdou um pouco de cada. Ambos eram analfabetos. Tem dois filhos, um de 13 e um de 9 anos. Ela teve seu primeiro filho com 18 anos. Seus pais moravam no município de Coari e vieram para Tefé, quando Dona L. ainda era criança. Eles trabalhavam como regatões – vendiam mercadoria, num batelão, nas comunidades ribeirinhas - e também eram agricultores, plantavam roças de mandioca e produziam farinha amarela. Seu pai faleceu, quando ela tinha nove anos de idade, por esse motivo não tem muitas lembranças dele.

Quando chegaram à cidade de Tefé, o primeiro lugar onde foram morar, foi na rua 15 de junho. A rua 15 de junho, é uma rua que margeia o lago de Tefé. Faz o limite do bairro de Juruá, onde está localizada, com o lago. E esse limite é feito por barranco de aproximadamente 20 a 30 metros. A casa de Dona L ficava na beira do barranco, de frente para o lago. Foi nesse lugar que ela passou grande parte de sua infância. Quando seu pai faleceu, ela tinha 9 anos. Seus pais viviam no interior e sua mãe tinha sido abandonada por sua avó. De acordo com L. C. da S, “eles não sabiam ler e escrever, mas sabiam fazer as vendas. Conheciam dinheiro. Ninguém enganava eles não”. Dona L começou a estudar aos 14 anos de idade, já adolescente. Iniciou seus estudos na escola estadual Antídio Borges Façanha, localizada na Rua Juruá, bairro de Juruá. E mais tarde, também estudou, na escola estadual Eduardo Sá, localizada na Rua Arimateia, Jerusalém, ambas em Tefé. Durante sua adolescência, ela desistiu dos estudos algumas vezes. O motivo, segundo Dona L foi,

Porque eu quis desistir mesmo. A minha mãe me matriculava e eu desistia, porque eu queria mesmo. Ela me deixa na casa das minhas irmãs mais velhas. Então a gente sofria muito. Ela trabalhava no sítio aqui para o outro lado do lago, perto da

comunidade de Nogueira, num lugar chamado de Baú. Moramos muitos anos lá. Hoje o baú é uma comunidade. Outras vezes ela nos levava para a Ilha nova, que fica no Rio Solimões. Nós sofriamos muito. A minha mãe não tinha como deixar as coisas pra gente. Era o jeito ela nos levar junto. Era eu e meu outro irmão. Quando papai morreu nós éramos todos pequenos, ainda. Começávamos estudar, mas não tinha como a mãe nos sustentar, aí tinha que desistir. Tínhamos que acompanhá-la (L. C. da S, entrevista em 2024).

Depois de alguns anos vivendo com sua mãe no interior, voltou novamente para a cidade. Segundo L. C. da S, sua mãe os trouxe, “porque nós ficávamos chorando para ir com ela. Na casa dos outros a gente sofria. Eu já sofri muito”. Dona L começou a trabalhar bem cedo, ainda na sua infância. Trabalhava com sua mãe na roça. Ajudava a fazer farinha, carvão, capinava a roça e vinham vender sua produção, a farinha e outros produtos, na feira da cidade de Tefé. Aos 12 anos, quando vieram morar na cidade, para ajudar sua mãe, foi trabalhar numa casa de família, como relata: “quando nós viemos pra cidade, para ajudar minha mãe, eu fui trabalhar na casa de família, com 12 anos. Uma mulher pediu da mamãe, para eu ir trabalhar com ela e mamãe deixou”. Dona L trabalhava no período da manhã e à tarde, estudava. De acordo com Santana et al (2015), há muitas razões que convergem para a evasão escolar na educação de jovens e adultos, razões estas que vão além da sala de aula e dos muros escolares podendo ser de ordem social e principalmente econômica.

Para Silva et al (2019), alguns fatores que contribuem para que estas pessoas não terminem seus estudos no tempo determinado pela legislação, são dificuldades familiares, econômicas e culturais, principalmente as relacionadas ao trabalho. Para Santana (2022), as causas da evasão podem ser externas à escola ou internas. Para a autora as causas externas estão subdivididas em 3 subcategorias: Sociais e financeiras como a necessidade de trabalhar, incompatibilidade de horário, procura por emprego/desemprego, local de moradia, falta de transporte, violência/falta de segurança; Emocionais ou de saúde relacionados a doenças, gravidez e a baixa autoestima/falta de interesse; e relacionada a motivos Pessoais ou familiares, que estão vinculados ao cansaço, a falta de apoio e problemas familiares, as obrigações domésticas e o envolvimento com drogas.

Observamos que a maioria das pessoas que evadem, são de baixa renda e necessita trabalhar para sustentar suas famílias, deixando a escolarização em segundo plano. É o caso da colaboradora S. A. da S. Ela tem 28 anos. Se declara indígena, da etnia Miranha. Filha de R. G. A. e de M. M. da S, ambos da etnia Miranha. Tem 6 irmãos, sendo 2 homens e 4 mulheres. É a penúltima deles. É casada e tem seis filhos. Nasceu em Tefé/Amazonas, no dia 28 de maio de 1996. A colaboradora vendia lanche na rua com seus irmãos desde os seis anos, como relata: “quando eu completei seis anos, comecei vender merenda. Eu estudava à tarde e de manhã

vendia com meus irmãos, com meus dois irmãos”. Ela começou a estudar com cinco anos, na escola estadual Antídio Borges Façanha. Aos quatorze anos, quando estava cursando a 5ª série, na escola municipal Doroteia Bezerra, parou de estudar porque engravidou do seu primeiro filho.

Anos mais tarde, ela veio estudar na EJA, porque seu marido trabalhava à tarde, e não tinha com quem deixar seus filhos. No ano de 2023, Dona S. A. da S desistiu novamente. O motivo de sua desistência foi o trabalho, como relata: “Eu sempre trabalhei no período da madrugada. Começo trabalhar às 3 horas. Então a gente tem que sair cedo de casa. Quando é dez horas, eu volto. Eu não durmo quase nada. Por isso resolvi desistir. Desistir por conta do trabalho”. Quando criança, morou com seus pais no bairro de Santa Rosa, numa área conhecida como “Buraco quente”. L. C. R. de S. estudava à tarde e, no período da manhã, trabalhava vendendo salgadinho com seus irmãos, como relata: “nós estudávamos no período da tarde, e pela manhã a gente vendia merenda. A gente vendia salgadinho. A minha mãe fazia, pra gente se manter”. De acordo com Almeida, apud Silva (2016), a evasão escolar é uma doença crônica da escola brasileira e atinge principalmente as famílias carentes. Analisando a situação das colaboradoras L. C. R. de S. e de L. C. da S, observamos que ambas vêm de famílias ribeirinhas, agricultoras e de baixa renda. Tal situação nos possibilita concordar com Almeida, no sentido da constatação que, grande parte das famílias dos alunos entrevistados e seus familiares são famílias pobres, financeiramente, e os pais tem pouca ou quase nenhuma escolaridade.

Santos (2021), afirma que a evasão escolar é um problema social que vai além da escola, podendo envolver a família assim como fatores pessoais tais como necessidade de trabalhar e sociais como a violência. É o caso do colaborador L. C. R. de S. Ele tem 18 anos. O motivo de sua desistência, segundo ele foi, “porque era perigoso à noite. Fui assaltado”. O relato do colaborador traz à tona outro fator, que também está a contribuir com o processo de evasão, a violência. Assaltos, agressões, roubos, são situações que levam o aluno da EJA a evadir-se do ambiente escolar. O colaborador nasceu em 17 de setembro de 2005. Se declara etnicamente como negro. É natural de Tefé-Amazonas. É o mais velho de quatro irmãos. É solteiro. Sua mãe tem 37 anos, é funcionária pública, concluiu o ensino médio, é recepcionista. Filho de pais separados, mora com sua mãe. De acordo com L. C. R. de S, seu avô paterno, era agricultor, veio de uma comunidade ribeirinha, situada no rio Solimões, para morar em Tefé. Iniciou seus estudos na escola municipal Helyon de Oliveira. Antes de estudar na EJA, L. C. R. de S não tinha desistido nenhum ano, mas já tinha repetido três vezes. Segundo ele, “por motivo de preguiça. Eu estudava pela manhã e acordava tarde. Repetir por causa de infrequência. Eu faltava muito”.

Queiroz (apud Silva, 2016), afirma que a evasão escolar está relacionada ao ingresso do aluno na criminalidade, ao convívio familiar conflituoso, à má qualidade do ensino, à necessidade de o educando trabalhar para ajudar a família e até mesmo para o seu próprio sustento, além de outros fatores. Destacamos na afirmação do autor, um outro fator, que é recorrente nos relatos como motivos da evasão, os conflitos familiares. Tal situação merece destaque, pois foi a justificativa dada pelo colaborador C. da S. G para sua evasão. Segundo ele, o que causou a sua desistência, foi a separação conjugal, como relata: “eu desistir porque eu era casado e a gente se separou. Então eu fui dar um tempo lá em Manaus, pra esquecer a mulher”. C. da S. G tem 20 anos. Está solteiro. Nasceu na cidade de Maraã, Amazonas. Tem oito irmãos. Sua mãe chama-se I. A. da S e seu pai R. X. G, ambos vieram do município de Maraã. C. da S. G começou a estudar em Maraã. Sua família veio para Tefé, quando ele tinha cinco anos de idade.

Quando chegaram em Tefé, moraram na rua João Estéfano, no bairro de Juruá. Alguns anos depois, mudaram-se para o bairro de São Francisco. Sua mãe se formou no ensino médio, no primeiro semestre de 2024, também estudando na EJA, na escola estadual Corinto Borges Façanha. E ainda não tem profissão. Segundo o colaborador, sua mãe é dona de casa e seu pai exerce a função de vigia. C. da S. G está desempregado. Mas já trabalhou de pedreiro. Ele começou a trabalhar quando tinha uns dezesseis anos. Foi um colega seu que lhe conseguiu o primeiro emprego de ajudante de pedreiro. Sua família depende, financeiramente, do programa bolsa família, que sua mãe e sua irmã recebem.

Outro fator recorrente nos estudos sobre evasão escolar é a dificuldade de aprendizagem. Tal situação leva o aluno à reprovação e repetência, e conseqüentemente, vai deixando-o com uma distorção de idade-série. Esse fator foi observado na justificativa dada pelo colaborador A.V. da R para sua evasão. O mesmo, ficou reprovado em algumas séries que estudava, quando criança e adolescente, ficando com distorção idade/série. Com o passar do tempo, o mesmo foi ficando com vergonha de estudar com alunos menores que ele, de menor idade, como relata: “Eu comecei a estudar com uns meninos menores. Ficava difícil. Me sentia diferente. Eu tinha vergonha. Então, desisti”.

A.V. da R tem 19 anos. Nasceu em 09 de março de 2005, em Tefé/Amazonas. Declara-se indígena da etnia Kokama. Nasceu e sempre morou na cidade de Tefé. Filho de R. da S. V. e de J. A. da R, que também se declaram indígenas da etnia Kokama. Vive uma união estável. Os familiares de seus pais moram na Aldeia Vasques, uma comunidade indígena, localizada à margem do Rio Solimões, próximo a Costa de Tefé, uma comunidade rural ribeirinha, localizada no Rio Solimões. Durante alguns finais de semana, A.V. da R. e sua família vão para

lá, passear. A.V. da R participava de uma igreja evangélica, mas saiu. Ele não lembra com que idade começou a estudar, mas lembra que ficou reprovado em algumas séries, quando criança. Ele sempre estudou na mesma escola, na escola municipal Professor Luzivaldo Castro dos Santos. Estudou nos três horários, pela manhã, à tarde e também à noite.

Para Rumberger e Lima (apud Silva, 2016), um dos motivos para o abandono escolar diz respeito ao comportamento dos estudantes dentro e fora da escola, a exemplo do uso de drogas, delinquência e faltas. Fato que foi observado também na conversa com o colaborador A.V. da R. O aluno era muito infrequente, devido a várias situações, como relata: “Quando eu estudava, eu faltava muito a aula, devido a rua e ao uso de entorpecente. Mas também, devido as más companhias e festa”. Ele desistiu no ano de 2023, na 7ª Etapa, que corresponde ao 8º e 9º anos. O motivo de sua desistência segundo ele, foi a rua. “O que me levou a parar de estudar foi a rua. A rua. As más companhias e o uso de entorpecente”, relatou.

O mesmo fator foi observado no relato da colaboradora, E. P. da S. Ela é mãe do aluno, evadido, R. da S. R. De acordo com a colaboradora, seu filho desistiu por falta de interesse e pelas más amizades que o levaram para o mau caminho, como relata: “nós morávamos na cidade de Fonte Boa. Depois que nós viemos para Tefé, ele não quis mais saber de estudar. Eu fiz uma viagem e quando voltei ele tinha desistido da escola. Acho que foi devido aquelas amizades que não leva a um bom caminho, só leva para o pior”. Para Silva (2018), existe muita desestruturação nas famílias, levando os jovens ao mundo das drogas, da marginalidade, deixando-os sem perspectivas de futuro. A colaboradora tem 49 anos. É casada. Teve 7 filhos. Está desempregada. Nasceu na comunidade rural Flor do Dia, no Rio Meneruá, no município de Fonte Boa, no estado do Amazonas. Filha de agricultores. Tem 9 irmãos, sendo 5 mulheres e 4 homens. Se declara etnicamente, como cabocla. Viveu toda sua infância e parte de sua adolescência, na comunidade onde nasceu. Quando tinha 15 anos, sua família mudou-se para a cidade de Fonte Boa. Iniciou seus estudos na comunidade e estudou até a segunda série.

Ao analisarmos as histórias de vida de nossos colaboradores, suas identidades vão ganhando formas. Traços, contornos, que vão delineando e apresentando as características do homem tefeense, amazonense, brasileiro, dos alunos da EJA em Tefé. Para Porfírio (2021), a identidade cultural é um conjunto híbrido e maleável de elementos que formam a cultura identitária de um povo, ou seja, que fazem com que um povo se reconheça enquanto agrupamento cultural que se distingue dos outros.

A colaboradora E. R. de A, é mãe de uma aluna, evadida, que é menor de idade. E. R. de A tem 43 anos. É casada. Se declara indígena da etnia Miranha. Nasceu no município de Coari/Amazonas. É agricultora. Trabalha na agricultura desde criança, quando vivia com seus

pais. Ela é mãe de oito filhos, sendo três meninos e cinco meninas. Sua primeira gravidez foi com catorze anos de idade. Atualmente, seis filhos ainda moram com ela. Uma filha de E. R. de A. mora com a avó, aqui mesmo em Tefé e outra mora em Manaus. Dos filhos que moram com ela, apenas dois estudam. O caçula, que está no ensino médio e a aluna, que desistiu, no ano passado, mas que voltou a estudar este ano. Seu pai trabalhava no sítio de sua tia, próximo ao Igarapé do Curupira, na estrada da agrovila (antigo repartimento), aqui em Tefé.

E. R. de A. estudou somente até a primeira série. Como não conseguia aprender, desistiu. Alguns anos mais tarde, ainda tentou voltar a estudar. Se matriculou na EJA, no Projeto SESC LER, mas não conseguiu avançar na aprendizagem, como ela relata em nossa conversa:

Eu estudei só até a primeira série. Então eu não fui mais estudar. Não tenho paciência. Porque era muito difícil de aprender. Eu tentei. Até mesmo já adulta, eu tentei no projeto SESC LER. Quando criança, meus pais me colaram pra estudar, mas eu, uma filha rebelde, não quis. É dessa maneira. Eu não aprendia. Então disse para o meu pai, que eu não ia mais estudar. Eu tinha muita dificuldade de aprendizagem e não tinha paciência. Fazia de tudo e nada, não conseguia aprender. Então, desistir. Desistir na primeira série (E. R. de A, em entrevista, em 2024).

A colaboradora aprendeu, apenas, escrever seu nome. Não consegue ler nada. Está desempregada e sua renda financeira é, exclusiva, do Programa Bolsa-Família. Desde quando veio de Coari, sempre morou em Tefé. Já trabalhou como ajudante de cozinha, cozinheira, vendedora de comida e como gari. Ela já passou por diversos problemas, dentre os quais, o que tira seu sono, a dependência química de um de seus filhos. De acordo com E. R. de A, sua filha desistiu, em 2023, devido a aluna ser a pessoa que lhe acompanha em tudo, como relata:

É ela que me acompanha. Porque, de vez em quando eu passo mau. Eu entrei numa depressão que só Jesus na causa. Às vezes até caio pela rua. Então é ela que me acompanha. Ela que é minha acompanhante. Em tudo ela que me ajuda. Ela desistiu porque precisou me acompanhar numa viagem até Manaus, porque meu pai estava. Porque, como eu não sei ler, é ela que me acompanha (E. R. de A, em entrevista, em 2024).

Para Santana (2015), a evasão escolar está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias, em maior ou menor grau conforme a classe econômica do aluno ou sua família. Como percebemos a colaboradora é analfabeta, de baixa renda e se identifica como indígena. Para Sousa (2021), a identidade cultural é a forma como um indivíduo vê o mundo e como se posiciona em relação a ele, tendo haver com a formação da identidade do sujeito em relação ao seu contexto cultural, ou seja, a identidade cultural do indivíduo é formada pela interação com o mundo onde vive. E. R. de A é indígena, não aldeada, da etnia Miranha, assim como outros colaboradores. Situação que

demonstra o crescimento vertiginoso da população indígena na área urbana das cidades. É agricultora. A agricultura de subsistência é uma prática que as famílias rurais/ribeirinhas e indígenas amazonenses realizam, na qual as crianças são introduzidas desde muito pequenas. E. R. de A, também é mãe de oito filhos e sua primeira gravidez aconteceu quando ela tinha catorze anos de idade. Duas outras características, identificadas na identidade das mulheres amazônicas, principalmente, daquelas oriundas das comunidades rurais/ribeirinhas, alunas da EJA, são, a gravidez precoce e número elevado de filhos, por família. Em média, de cinco para cima.

Elementos apresentados também, pela colaboradora M. J. L. de S. Dona M, como é conhecida, é avó de dois alunos, evadidos, (G. K. F. da M. e de L. C. F. M). Ela tem 73 anos. Vive uma união estável. Se declara parda. Dona M é mãe de seis filhos. Teve seu primeiro filho com dezoito anos de idade, fruto de seu primeiro relacionamento. Um deles, ela deu para sua mãe criar. É aposentada. Nasceu e se criou na rua Monsenhor Barrat, no centro da cidade de Tefé. Filha de N, sua mãe, e de C, seu pai. Seus pais ainda são vivos. Agora estão separados. Seu pai mora aqui em Tefé, no bairro de Santa Teresa e sua mãe vive em Manaus, no bairro de São Lázaro. Quando criança, M. J. L. de S. estudou no colégio das freiras, na escola Frei André, até a quinta série.

Para Costa (2021), a identidade étnica permite que as pessoas se conectem com suas raízes culturais, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento. Além disso, ela desempenha um papel importante na construção da identidade social, influenciando as relações interpessoais e a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor. Nossa colaboradora R. da S. B é mãe do aluno A. V. da R. Ela tem 37 anos e está separada do marido. Mãe de quatro filhos. Teve seu primeiro filho aos dezoito anos. Se declara indígena da etnia Kokama. De acordo com a colaboradora seu pai era indígena peruano e sua mãe, era da região de Tefé. Sua avó materna veio para essa região fugida do marido, que batia muito nela e trouxe seus filhos. Vieram, todos, crianças ainda. Os irmãos mais velhos foram os responsáveis, junto com a mãe, para cuidar dos menores. Os avós de R. da S. B eram agricultores, sempre trabalharam na roça de mandioca, para fazer farinha. Antes de chegarem em Tefé, moraram por muito tempo, no município de Japurá, região também conhecida como Limoeiro. Lá seus avós criaram sua mãe e seus tios. R. da S. B viveu toda sua infância, na região de Tefé, na cidade e na zona rural, principalmente, nas comunidades rurais de Jenipáua, Caiambé e Boará. Ela concluiu o Ensino Fundamental I, mas parou de estudar na 8ª série, quando estudava na EJA. De acordo com Costa (2021), a identidade étnica também desempenha um papel fundamental

na sociedade contemporânea, pois é através dela que os indivíduos se reconhecem como pertencentes a um grupo étnico específico.

De acordo com a colaboradora, o motivo de ter desistido, foi por causa de sua família, de seus filhos e das netas. Uma de suas filhas teve um relacionamento com um rapaz, que não deu certo, devido o rapaz ser usuário de drogas. Mas desse relacionamento nasceu uma neta que R. da S. B. cria, desde bebezinha. Essas e outras situações, fizeram com que ela desistisse dos estudos, como relata: “Peguei a bebezinha quando ela tinha três meses de nascida. Agora ela está com três anos. Então, como não tinha tempo para estudar, desistir. Não levei mais meus estudos à frente, porque eu fiquei pra cuidar da bebezinha”. Seus pais trabalhavam na zona rural e deixavam R. da S. B. e seus irmãos, na cidade, com sua avó, para estudarem. Sua avó faleceu, quando R. da S. B. tinha doze anos. Ela iniciou seus estudos aos oito anos de idade, na escola estadual Madre Maria das Mercês, que fica no bairro de Monte Castelo. Quando adolescente, estudou também na escola Santa Teresa. R. da S. B gostava de estudar, no entanto, devido a questões familiares, parou de estudar e foi morar com seus pais no interior, na comunidade de Boará, como relata: “Nossos pais não tinham condições de nos manter estudando na cidade. Então eles nos tiraram da escola e nos levaram para o interior”.

Analisando a história de vida da colaboradora, percebemos que ela não tem uma identidade única. Quem é ela? Ela é mãe, é avó, é agricultora, é indígena, foi estudante. Tal situação demonstra que a identidade está em um processo contínuo de construção. Manuel Castells (apud Sousa, 2021), diz que identidade é um “processo de construção de significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qua(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Para o autor, toda e qualquer identidade é construída. Os colaboradores que ora aqui apresentamos, passam por esse processo de construção identitária. Em seus relatos são observados os caminhos culturais por eles percorridos. Observemos a biografia de J. A. P. Ela é pedagoga no turno noturno. Se declara indígena, sem etnia definida. Tem sete irmãos, sendo ela, a única mulher entre eles. Filha de T. P. e de M. E. A. P. Tem 48 anos de idade. Seus pais vieram da comunidade ribeirinha, denominada Vila de Nogueira, localizada no município de Alvarães. E também são descendentes de povos indígenas, sem etnia definida. J. A. P é brasileira, natural de Tefé/Amazonas. Mãe de três filhos. Vive uma união estável. Atua na função de pedagoga há nove anos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na escola Municipal Professor Luzivaldo Castro dos Santos.

J. A. P iniciou sua vida estudantil aos seis anos de idade, na escola estadual Madre Maria das Mercês, em Tefé. Durante toda sua formação escolar estudou somente em escolas públicas. Estudou nas escolas Madre Maria das Mercês, no Centro Educacional Governador Gilberto

Mestrinho e na escola Frei André da Costa, todas da rede estadual de ensino. Formou-se em dois cursos técnicos de nível médio, o curso de Contabilidade, cursado no Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho e o curso de Magistério, cursado na Escola Frei André da Costa. Cursou sua graduação, de 2002 a 2005, pelo Programa de Formação da UEA, PROFORMAR. É formada em Pedagogia e Pós-graduada em Gestão escolar e orientação pedagógica. Fez uma formação complementar para trabalhar na EJA.

J. A. P. trabalha nos três turnos, manhã, tarde e noite, em duas escolas. Dois períodos numa escola estadual, na modalidade de Educação Especial e, no terceiro período, trabalha como pedagoga na Escola Municipal Professor Luzivaldo Castro dos Santos. Já atuou como professora da Educação Infantil, na rede municipal. Atuou como coordenadora da Educação Especial, de 2005 a 2014, na Secretaria Municipal de Educação. Em 2015, atuou na coordenação de Educação Especial, na Secretaria Estadual de Educação, Coordenadoria Regional, em Tefé. Desde 2016, faz parte da equipe pedagógica da Educação de Jovens e adultos da Escola Municipal Professor Luzivaldo Castro dos Santos e, é professora no Atendimento Educacional Especializado – AEE, na escola Estadual Madre Maria das Mercês. Sempre sonhou em ser professora. Mas, complementa sua renda com a venda de artesanato. A colaboradora foi estudante, é professora, pedagoga, se declara indígena, é mãe, filha, irmã. Ela possui várias identidades. Participa de grupos sociais diversos. Essas várias identidades da colaboradora referenda a afirmação de Sousa (2021), quando diz que um indivíduo pode ter identidades múltiplas.

Para Costa (2021), a formação da identidade étnica é influenciada por diversos fatores sociais, como a família, a escola, os meios de comunicação e a comunidade em que o indivíduo está inserido. Tais influências sociais foram observadas nos relatos de todos os colaboradores apresentados. No entanto, entres esses fatores, destacamos o fator família, visto que, outros fatores só conseguem exercer alguma influência na formação identitária, a partir dos caminhos que a família trilhar. Para o autor, a família desempenha um papel fundamental na transmissão das tradições culturais e valores étnicos de geração em geração. Tais fatores também contribuíram para construção das múltiplas identidades das A. A. F e R. de S. S. M como se observa nas descrições.

A. A. F é uma profissional da educação, professora. Tem 42 anos de idade. É casada. Tem duas filhas, uma de doze e outra de vinte anos. Se declara negra, assim como seus pais. Convive há treze anos com seu esposo. Sua residência é própria. Mora no bairro de Santa Luzia. A. A. F. teve sua primeira filha com vinte anos. É natural de Tefé-Amazonas. Nasceu no Hospital Regional de Tefé. No entanto, viveu grande parte de sua infância na comunidade rural

de Nogueira, no município de Alvarães-Amazonas, onde, até hoje, seus pais residem. Iniciou seus estudos na própria comunidade. Lá, estudou na escola municipal Nossa Senhora do Rosário, até a 4ª série, que era o nível que a escola oferecia.

Ajudou seus pais na plantação de roças de mandioca, ajudou a fazer farinha e participou da vida da comunidade. Quando terminou a 4ª série, seus pais a trouxeram para estudar na cidade de Tefé. Eles já tinham uma casa na cidade, onde, alguns de seus irmãos mais velhos moravam para estudar. A. A. F é a caçula de seis irmãos, sendo três homens e três mulheres. Mesmo morando na comunidade, seus pais sempre tiveram uma grande participação em sua vida pessoal e escolar. Hoje, todos os seus irmãos tem formação superior e atuam na área da educação e segurança.

Seus pais eram agricultores. No entanto, seu pai, além de agricultor, foi um dos primeiros professores da comunidade. Ele estudou com os padres, na Missão, e foi professor do MOBRAL, mesmo sem a formação adequada para o magistério, como relata a colaboradora:

Já meu pai tem formação. Ele foi professor do MOBRAL. Naquele tempo, para lecionar não precisava ter curso superior, nem mesmo o ensino médio. Mas como ele tinha estudado com os padres, sabia ler e escrever, então ele pode atuar como professor. E foi ele a minha maior inspiração na profissão. Porque acredito que veio dele essa vocação, esse gostar de ensinar, esse gostar de educação (A. A. F. entrevista realizada em 2024).

A. A. F. exerce a profissão de professora a mais ou menos 16 anos. É professora efetiva da rede municipal de Tefé, desde 2006, e da rede estadual, desde 2011. Na rede municipal, começou trabalhando com Educação Infantil, pôs, sua formação em nível médio foi no Magistério. E na rede estadual começou a trabalhar com o Ensino Fundamental II, de 6º ao 9º ano, e Ensino Médio. Há cinco anos, deixou a Educação Infantil e começou a trabalhar, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EJA, na rede municipal. Trabalha nos três turnos. No período diurno, trabalha na escola estadual Frei André da Costa, com o Ensino Médio, nas áreas de estudo Língua Portuguesa e Língua Inglesa; e no período noturno, trabalha na escola municipal Professor Luzivaldo Castro dos Santos, na modalidade EJA, também, com Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

R. de S. S. M é uma profissional da educação, professora. Tem 52 anos de idade. É natural do município de Itacoatiara, no Amazonas. É filha de C. e I. C., ambos já falecidos. Seu pai era pescador e sua mãe, era costureira. Seus pais tiveram oito filhos, sendo duas mulheres e seis homens. R. de S. S. M. nasceu na fazenda de seu avô, onde morou até seus sete anos de idade. É casada a vinte e um anos. Depois dos sete anos de idade, ela e sua família, foram morar na sede do município, também denominada Itacoatiara. Quando completou, de nove para dez

anos, sua família se mudou para a cidade de Manaus, capital do Amazonas, onde viveu até sua adolescência. Segundo a colaboradora, quase “não teve” infância e adolescência. Quando criança e adolescente, ajudava a cuidar dos irmãos menores, ajudava sua avó e também estudava. E, aos quinze anos, conheceu o seu primeiro marido, como relatou:

Eu quase não tive muita infância. Na minha infância e adolescência, eu morava em Itacoatiara. Lá, ajudava a cuidar dos meus irmãos, também ajudava minha vó, e ainda estudava. Nunca parei de estudar. Depois, aos 15 anos, conheci meu falecido marido. Vivi com ele, uns catorze ou quinze anos e tivemos três filhos (R. de S. S. M, em entrevista realizada em 2024)

Aos 15 anos de idade, R. de S. S. M. conheceu o seu primeiro marido, com quem teve três filhos. Foi ele, quem a trouxe para a cidade de Tefé. Mas, antes de morar em Tefé, eles viveram, aproximadamente, um ano e seis, na cidade de Japurá, localizada no Médio Solimões. Depois, voltaram novamente para Manaus e retornaram para Tefé, onde atualmente, ela vive. Seu falecido marido era policial e atuou como delegado, na cidade de Japurá. É mãe de cinco filhos, sendo três mulheres e homens. Teve seu primeiro filho aos dezenove anos, fruto do seu primeiro relacionamento.

Seus filhos têm a seguintes formações: um filho está terminando a faculdade de Educação física; uma filha já está formada em Licenciatura em Química; uma outra filha está estudando enfermagem; e outra filha, está cursando o ensino Médio; e um filho não terminou os estudos, apenas trabalha. A residência de R. de S. S. M. é de alvenaria e, é própria. Ela é formada em Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, com especialização em Língua Portuguesa e suas literaturas. Cursou sua graduação no Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA. No decorrer de sua formação escolar R. de S. S. M. estudou tanto em escolas públicas como em particulares. Ela concluiu o ensino fundamental, estudando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em 2001, quando estava finalizando o ensino médio, prestou o primeiro vestibular da UEA, em Tefé e foi aprovada. De acordo com R. de S. S. M, sua identidade foi formada por uma diversidade cultural. Uma de suas avós, era uma indígena oriunda do Peru, país vizinho ao Brasil. Um de seus avós, era nordestino. Sua mãe era paraense e seu pai era do município de Parintins, no Amazonas. Por isso, ela se declara etnicamente como parda. Desde criança, já ajudava nos trabalhos domésticos e na roça. Mas, a partir dos 15 anos de idade, começou a trabalhar formalmente. Em seu primeiro emprego, trabalhou como corretora de seguro. Entrou para o exercício do magistério em 2003. Já trabalhou nos níveis fundamental I e II, e ensino médio. Atualmente trabalha na zona urbana do município, mas já trabalhou na zona rural, no Distrito de Caiambé/Tefé.

Para Sousa (2021), no passado, as identidades eram mais conservadas devido à falta de contato entre culturas diferentes. Para o autor, com o processo de globalização, isso mudou, fazendo com que as pessoas interagissem mais entre si, incrementando uma aparente diversidade. Para Costa (2021), a globalização tem impactado significativamente a diversidade étnica, pois tem promovido o contato entre diferentes culturas e a formação de identidades híbridas. Tais afirmativas são observadas nos relatos das colaboradoras acima. Suas identidades foram e ainda estão sendo construídas, desde sua ancestralidade. Seus avós, negros, indígenas, nordestinos, mestiços, foram tecendo, não de forma proposital, suas características, suas individualidades, suas identidades. As colaboradoras e colaboradores aqui apresentados, nos mostram o quanto a cultura tem estreita relação com o processo de evasão escolar. Cada indivíduo e suas ações é o resultado desse processo cultural onde vive. Pois “a cultura é formada por um conjunto de características que o sujeito aprende em convívio social” (Sousa, 2021).

1.2 Vivendo a interculturalidade na Amazônia

Como vivem, as pessoas que abandonam a escola, num ambiente amazônico? Como vimos no item anterior, os alunos que abandonam a Educação de Jovens e Adultos – EJA, são jovens e adultos. Grande parte vive um relacionamento conjugal, tem filhos e trabalham. Alguns frequentam alguma denominação religiosa, o Cristianismo, católico ou evangélico. São pessoas oriundas, na sua maioria, de comunidades rurais ribeirinhas ou de comunidades indígenas. Em Tefé, ao analisarmos os motivos que levaram o aluno a evadir-se, constatamos, que o trabalho também é um dos fatores que está diretamente relacionado a esse fato. Como relata uma de nossas colaboradoras.

Quando eu estudava, eu faltava porque sempre trabalhei no período da madrugada. Então eu começo a trabalhar às 3 horas. Por isso tinha que sair bem cedo de casa. E só retornava às dez horas. Eu não dormia quase nada, porque tinha que fazer as coisas em casa. Por isso resolvi desistir. Desistir por conta do trabalho. (S. A. da S, em entrevista, realizada em 2024)

A necessidade de adquirir uma renda para contribuir ou sustentar a família, foi a principal justificativa da colaboradora, para ter deixado de estudar. Entretanto, as exigências do mercado de trabalho, que necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada, e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação, fizeram com que S. A. da S, buscasse novamente, o universo escolar. Isso demonstra, que a dimensão social do trabalho tanto leva os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma. Silva (2023),

numa pesquisa com alunos da EJA que desistiram, em Tefé, constatou que o trabalho foi o motivo mais citado entre os participantes. Pois de acordo com os entrevistados, essa situação se deu, devido eles terem que trabalhar para ajudar nas despesas da família, para se sustentarem e sustentar os filhos.

A atitude de abandonar a escola por motivo de trabalho, de ir em busca do sustento de sua família, demonstra que a alimentação, a busca pela sobrevivência, a vida do homem, ganha prioridade, ante as demais necessidades. Neste sentido, observa-se que, para quem desiste, a educação escolar ainda é uma necessidade secundária, e assim, não assumiu a importância que ela tem na cultura do colonizador, na cultura que está a se impor na região. O que o homem amazônico vislumbra, é o imediato, o agora. A colaboradora J. A. P, quando indagada a respeito dos fatores que levam à evasão, relata que muito dos alunos da EJA, não tem uma perspectiva de futuro. Ainda que muitas vezes em suas falas, a formação escolar, a educação escolarizada tenha uma importância significativa, na prática, na vida diária, ele não consegue transformar, essa importância, em vivência, em prática diária. Não consegue visualizar o contexto social no qual está inserido, dificultando assim, uma tomada de decisão. Para a colaboradora, os alunos buscam satisfazer suas necessidades imediatas, buscam o seu “ganha pão”, pela necessidade do sustento da família, como relata sobre uma situação vivenciada no porto da cidade:

Lá no porto, no desembarque de mercadorias, estão muitos jovens. Jovens de dezesseis, dezessete anos, que poderiam estar aqui conosco, estão lá. São carregadores, na maioria jovens. Porque lá, eles têm o dinheiro rápido, o retorno, que aqui eles julgam não ter. É demorado, não tem oportunidade. Para eles não é o estudo que vai trazer, é lá fora. Então, é melhor fazer dinheiro, porque precisa trazer comida para casa. É a situação financeira, é o agora mesmo (J. A. P, entrevista realizada em 2024)

Ao analisarmos este relato, percebemos duas situações intimamente relacionadas com o processo de evasão escolar. A primeira questão é a idade dos alunos que evadem e, a segunda, é a questão financeira dos mesmos. Quando no seu relato, a colaboradora descreve que as pessoas que estão no porto trabalhando no embarque e desembarque de mercadorias, são jovens de dezesseis e dezessete anos, ela está confirmando um dos dados colhidos nas conversas com outros colaboradores que, uma das características dos alunos que são infrequentes, que se evadem mais precocemente do ambiente escolar, são os jovens adolescentes da faixa etária entre dezesseis e dezoito anos de idade. São os “descompromissados”, só estão ali, porque a família ainda exerce um pouco de autoridade sobre eles. “Só estou aqui por causa da minha mãe”, como relata a pedagoga, repetindo a fala de um aluno.

A colaboradora J. A. P, ao ser indagada sobre os alunos se mostrarem ou não, motivados, nos relata: “nós vemos a diferença, do adulto para o jovem. O jovem é mais descomprometido.

Fazendo uma análise agora, no final do semestre, os alunos que evadiram, os alunos que não querem mesmo concluir, que não querem estudar, são os mais jovens”. De uma relação de alunos evadidos, que nos foi repassado pela pedagoga da escola, dos 22 que estavam na lista, 16 deles tinham entre 16 e 21 anos de idade. A colaboradora ainda ressalta, “nós percebemos nos jovens o descomprometimento, uma falta de responsabilidade, desinteresse pela educação, pelo estudo, pela formação. Jovens de quinze, dezesseis, dezessete, dezoito anos”. Já a colaboradora R. S. S. M. relata, “tem jovens aqui, que você olha e não imagina que já têm família. E quando, de repente, você se depara, já tem até filho. São jovens de quinze, dezesseis, dezessete anos, já são pais, já são mães”.

Como observamos nos relatos, os alunos jovens, tanto masculino quanto feminino, na faixa etária de 15 a 21 anos de idade, são os que mais se evadem. E as causas desse processo são vários, que vai desde falta de interesse pelo processo de formação, passando pelo comodismo, envolvimento com entorpecentes, necessidade de trabalhar, problema familiar, dificuldade de aprendizagem, gravidez na adolescência, dentre outros. Como relata o colaborador A. V. R, que desistiu devido seu envolvimento com entorpecente. Ele diz, “o que me levou a parar de estudar foi a rua. As más companhias. O uso de entorpecente”. Outro relato, nos traz a questão da gravidez na adolescência, um fator recorrente que leva muitas adolescentes a evadirem.

Então quando eu tinha 13 anos, conheci meu esposo e me juntei com ele. Acho que morei uns dois anos lá onde nós morávamos. Depois que a gente ficou junto viemos pra cá. Lá, estudei até o 6º ano, depois parei. Eu parei no 6º ano, foi quando eu engravidei. Casei com 14 anos. Engravidei e parei de estudar. (S. A. DA S, em entrevista em 2024)

O grande desafio da escola, em particular da Educação de Jovens e Adultos, é tornar-se atrativa e essencial na vida desses alunos. Como transformar o processo formativo, a ponto de atrair esses jovens e adolescentes? Como fazer uma mudança de mentalidade e tornar a escolarização, o objetivo principal na vida deles? São indagações que precisam está em discussão na formação do educador da Educação de Jovens e Adultos. Dialogar com todos os agentes envolvidos sobre essas realidades, pode ser um passo que se dá, no sentido de buscar uma melhor efetividade no processo de formação na EJA.

A segunda questão analisada no relato, é a situação financeira das famílias dos alunos. Tendo a necessidade de complementar a renda familiar ou mesmo, sendo ele, o principal mantenedor da renda da família, o aluno tem a questão financeira, como a principal meta de sua vida, seu primeiro objetivo. Busca-se então um trabalho. Não importa para ele, se o trabalho é bem ou mal remunerado, se vai prejudicar a sua vida escolar, ou se o trabalho será, apenas, por

um curto período de tempo. O que importa para o aluno, agora trabalhando, empregado formal ou não, é que através daquele trabalho, tenha o seu sustento e de sua família. Então, ao perceber que a formação escolar, naquele momento, está mais atrapalhando que ajudando; sem ter planos para o futuro; com o necessário para “viver” já conseguido e, sem ter incorporado em sua vida a importância da educação para uma vida na sociedade letrada, capitalista e consumista que se vive, decide abandonar a escola. A situação financeira das famílias, em sua grande maioria, de baixa renda, leva seus integrantes a entrarem no mercado de trabalho informal, desde criança, como relata a colaboradora.

Para ajudar minha mãe, eu fui trabalhar na casa de família, com 12 anos. Na casa de uma mulher que pediu da mamãe, pra trabalhar com ela. Eu era muito nova, tinha 12 anos, mas mamãe deixou. Ela me ajudava. Me ensinava a fazer comida e fui aprendendo. Nesse tempo eu ainda estudava. Depois que nós viemos morar aqui na cidade. Eu trabalhava de manhã e estudava à tarde. (L. C. DE S, entrevista realizada em 2024).

O que se observa, é que relação da evasão escolar e a necessidade trabalhar é bem estreita. No entanto, quando se analisa a história de vida dos colaboradores, percebe-se que os mesmos em sua grande maioria, eram ou são filhos de agricultores e iniciaram sua vida no trabalho desde criança. A colaboradora E. R. A. relata “eu trabalhava na agricultura desde criança, quando vivia com seus pais”. Outra colaboradora, R. S. B. diz: “Minha profissão é agricultora, mesmo”. O trabalho sempre fez parte do dia a dia das famílias ribeirinhas agricultoras. Participar do trabalho da família, era participar do processo de educação para a vida. A criança, desde pequena, já era inserida na prática do trabalho. No entanto, era um trabalho, como vimos, como processo de formação. Assim como nas brincadeiras e em outros rituais, no trabalho, as famílias estavam transmitindo conhecimento a suas crianças e adolescentes. Trabalho e educação, estavam inseridos num mesmo processo, a formação para a vida do homem amazônico. Para Brandão (2007), “a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível”. Assim era o processo de educação nas comunidades rurais/ribeirinhas antes do processo colonizador.

A partir do momento em que a colonização fez a dicotomia desse processo em educação e trabalho – o trabalho aqui como emprego formal - o homem amazônico, teve, e ainda tem, dificuldade de adequar-se a esse novo sistema, escolarizar-se primeiro para, só depois, trabalhar. Como para ele, a vida é o agora, é o momento vivido, passar anos estudando e somente mais tarde conseguir um trabalho, torna-se um processo muito longo e cansativo, e que não traz o retorno imediato que necessita. Tal situação é demonstrada no relato da colaboradora J. A. P, quando indagada sobre os motivos de os alunos se evadirem. Ela relata: “o retorno, que

aqui eles julgam que não tem. É demorado e não tem oportunidade. Não é o estudo que vai trazer, é lá fora. É melhor fazer dinheiro, porque preciso trazer comida para casa”.

Nesta situação dicotomizada, entre educação e trabalho, o aluno da EJA busca pelo trabalho, pois, traz mais rapidamente um retorno financeiro. E leva-o a acreditar que está fazendo a melhor escolha. Para ele, para resolver uma situação imediata, de certa forma, está fazendo a escolha correta. Porque, o aluno que se evade por motivo de trabalho, não vislumbra o futuro, mas sim, a resolução de uma situação que, naquele momento, está interferindo de forma negativa, na sua vida e na vida de sua família. Ele não percebe que o trabalho, tem uma estreita relação de dependência com a formação escolar. E essa falta de percepção está intrínseco à cultura do nativo amazonense, que é repassado de geração a geração, de forma não proposital, mas sim, pelo modo de viver a vida nos ribeirais amazônicos.

Analisando a história dos pais e avós desses colaboradores, percebe-se que os mesmos não tinham a necessidade de formação escolar para trabalhar. Seus ancestrais viviam sem precisar de educação escolarizada. Eles viviam uma vida de Bem Viver, como nos descreve Ailton Krenak. Onde a Mãe Natureza tudo dava. Eram partícipes do ambiente, e como tal, não viam a natureza como fonte a ser explorada. Esse jeito de viver, ainda que minimamente, o homem amazônico, que vem das comunidades ribeirinhas, traz em sua bagagem cultural, e torna-se uma *resistência*, mesmo sem saber e mesmo sem querer, a esse novo processo cultural que é a formação escolar.

Ao analisarmos as movências de nossos colaboradores, percebemos que todos, sem exceção, têm em sua descendência laços de parentescos com pessoas oriundas de áreas rurais, ribeirinhas ou elas mesmas se deslocaram, de uma vida de um ambiente rural para um ambiente urbano, como relata o colaborador L. C. R. S: “Meu avô veio de uma comunidade ribeirinha, situada no Rio Solimões. Não sei dizer se ele estudou, o que sei é que ele era agricultor”; outro colaborador também relata: “Nasci e vivi, até meus onze anos, num sítio, no Rio Gregório, próximo ao igarapé chamado de Boto, um afluente do Rio Juruá, no município de Eirunepé” (A. F. S, em entrevista, em 2024).

Essa movência do espaço rural para o urbano, se percebe tanto nas vivências dos alunos evadidos e de seus familiares, quanto nas vivências dos colaboradores profissionais da educação, como podemos observar nos relatos a seguir: “Minha mãe trabalhava no sítio aqui para o outro lado do lago, perto de Nogueira, num lugar chamado de Baú. Moramos muitos anos lá. Hoje o Baú é uma comunidade rural” (L. C. S, em entrevista, em 2024); “Minha mãe morava na comunidade ribeirinha de Ipixuna, no município de Eirunepé” (S. A. S, em

entrevista, em 2024); “Eu nasci no município de Fonte Boa, na comunidade rural Flor do Dia, no Rio Meneruá” (E. P. S, em entrevista, em 2024).

Nesse processo de êxodo rural, do espaço rural para o espaço urbano, o homem amazônico deixou para trás muitos costumes e muitas vivências, mas, ao chegar e interagir no novo espaço, incorporou outros tantos, transformando-se em um novo homem. Canclini (2008), define esse processo, como hibridação de processos socioculturais nos quais estruturas e práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Entendemos, que o homem ribeirinho, o indígena, mesmo tendo iniciado, lá na comunidade rural ribeirinha indígena, seu processo de urbanização, de colonização, sua bagagem cultural chega na cidade carregada de muitas vivências. E na interação com essa nova realidade se reinventa, se desconstrói e reconstrói, adaptando-se ao novo espaço. Situação observada no relato da colaboradora, quando a mesma descreve a vinda de sua mãe para a cidade.

Então mamãe veio para a cidade, para dar uma oportunidade pra gente. Porque nós ficávamos chorando para ir com ela. Na casa dos outros a gente sofria. Eu já sofri muito. Digo sempre para esses meus dois filhos, eu estou dando oportunidade para vocês também. Eu não tive muita oportunidade, por que nossa mamãe não tinha condições (L. C. DA S, em entrevista, em 2024).

Mesmo realizando essa mudança de ambiente, do contato direto com a natureza, para a cidade, embrenhando-se numa outra cultura totalmente diferente, o homem ribeirinho conseguiu que sua herança cultural sobrevivesse, apesar de deixar muitas sequelas. Esse choque de culturas, foi realizado em todas as dimensões de sua vida - na culinária, no vestir-se, na comunicação, no transporte, na habitação, no entretenimento, no cuidado com a saúde, nas relações sociais e também na educação. Para viver nesse novo ambiente, muitas vezes hostil para ele, foi necessário fazer alguns acordos no sentido de adequar-se à nova realidade, tornando um homem intercultural. Para Canclini (2008), a hibridação, como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade.

Sair de um ambiente do qual você faz parte, um ambiente que você considera como seu lar, que possibilita sua vivência e sobrevivência, que você tem uma íntima relação, para embrenhar-se numa realidade totalmente diferente, só foi possível, pelo grande poder de persuasão que a cultura urbana teve e tem, sobre o homem amazônico. De acordo com Canclini (2008), essas “mudanças de pensamento e gostos da vida urbana coincidam com os do mundo rural, se não por que as interações comerciais deste com as cidades e a recepção da mídia eletrônica nas casas rurais os conecta diretamente com as inovações modernas”. Pois, para sair

do seu lar, e aqui o lar, com significado de acolhimento, de pertencimento a uma comunidade, de coletividade, de território, e viver às margens de uma outra sociedade, individualista, onde o valor do homem, não está, no ser um homem, um ser humano, mas, no que o homem possui, no que o homem pode produzir, no que o homem pode consumir, é evidente que o homem não está agindo em sua consciência. Está sendo conduzido, seduzido, pelas garras dessa cultura ocidental que massacra todo e qualquer ser que a ela não se subordina.

Uma outra dimensão, da vida do homem amazônico, que sofreu grande transformação nesse choque de culturas foi a questão econômica/financeira. Nesse aspecto, o indivíduo vindo do ambiente rural, que pouco precisava de recursos financeiros para suprir suas necessidades, sente a necessidade de adquirir recursos financeiros para se beneficiar das “facilidades da cidade”. No entanto, por não ter nenhuma formação escolar ou a formação que tem, é muito deficitária, não consegue um emprego com boa remuneração. Essa diferença, digamos de “qualidade” da educação escolar ofertada na área rural para a educação ofertada nos centros urbanos, é bem perceptível, em todo o território brasileiro e, no contexto amazônico não é diferente.

Pereira e Castro (2019), em um artigo sobre os contrastes entre educação rural e urbano, analisando os Índices de Desenvolvimento Humano - IDH, mostram a grande disparidade que acontece em todo o território brasileiro, com ênfase para a Região Norte, não somente relacionado a educação, mas também, longevidade e renda. Para as autoras,

O acesso às instituições de ensino e a qualidade do serviço não são uniformes no território brasileiro. Existem diferenças significativas entre regiões, estados e municípios. Possivelmente, a diferença mais marcante é verificada entre os indicadores educacionais dos meios rural e urbano. As diferenças entre o rural e o urbano no país não se dão apenas nos indicadores educacionais. Em termos gerais, há grandes divergências entre o Brasil urbano e o Brasil rural, como aponta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Ao desagregar os valores por Unidades da Federação (UFs), observa-se o aumento das disparidades. Enquanto no centro-sul do Brasil, que inclui as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, o urbano apresenta IDHM alto e o rural, IDHM médio, nas regiões Norte e Nordeste há maior diferença neste indicador. O caso mais significativo é o do Amazonas, com IDHM alto no urbano e muito baixo no rural. (PEREIRA E CASTRO, 2019, p, 64)

Este baixo nível de escolarização ou a falta de escolarização, afeta diretamente na questão financeira do indivíduo que, ao buscar uma renda para sustentar a si e a sua família, para se manter na cidade, fica submetido a atividades laborais menos valorizadas financeiramente. Para tentar suprir ou minimizar tal situação, o indivíduo submete-se a diversos tipos de serviços, a horas e horas de trabalho diário, sem uma alimentação adequada e pouco descanso, ficando sem tempo para conviver com sua família. Enquanto na comunidade, no interior da floresta, sua subsistência advinha principalmente da coleta de produtos da própria

floresta, da agricultura familiar, da plantação de mandioca, da caça e da pesca, agora no ambiente urbano é necessário, adquirir primeiramente, o recurso financeiro, para então, providenciar a moradia, a alimentação, o vestuário, o transporte, a manutenção da saúde, o entretenimento, a educação, dentre outras necessidades básicas.

O pouco recurso financeiro adquirido pelos responsáveis adultos, em razão do trabalho realizado, acaba afetando todas as suas necessidades, necessitando então, de mais força de trabalho. Para resolver tal situação, muitas famílias usam como mão de obra, suas crianças e adolescentes. Enquanto os pais fazem “bicos”, seus filhos são colocados como vendedores ambulantes, principalmente de lanches ou são “doados” para outras famílias, para servirem como empregados domésticos, para cuidar de outras crianças, fazer faxina, entre outras atividades laborais, como relatam alguns de nossos colaboradores. A colaboradora S. A. da S. relata: “Nós estudávamos no período da tarde. No período da manhã, nós vendíamos merenda. Nós trabalhávamos vendendo salgadinho. Minha mãe fazia, pra gente se manter”. Um outro colaborador descreve: “Me sustento dos “bicos” que faço por aí. Trabalho na roça, pescando, essas coisas. Está dando pra sustentar a família”. Outra colaboradora, relata sobre uma situação que muito afetou as famílias ribeirinhas, nas décadas de 80 e 90 do século passado, que foi o envio de jovens adolescente e até crianças, principalmente do sexo feminino, das comunidades rurais, para trabalharem em casas de famílias, nas cidades.

Quando nós viemos para a cidade, para ajudar minha mãe, eu fui trabalhar na casa de família, com 12 anos. Uma mulher pediu da mamãe, para eu trabalhar com ela. Eu tinha 12 anos, era muito nova. Então a mamãe deixou. A mulher me ajudava. Foi me ensinando fazer comida. E fui aprendendo (L. C. DA S, em entrevista, em 2024).

Ao analisarmos tais situações, percebemos que o fator financeiro foi o que mais impactou nesse processo de transição do homem amazônico, do ambiente rural para o urbano. Suas relações sociais foram diretamente impactadas. Esta situação, levou muitos desses migrantes a retornarem às suas comunidades de origem, ou de forma definitiva ou indo para trabalhar nas roças, na caça, e ou, na pesca e, voltando com seus produtos para a cidade. Muitas vezes, deixando suas crianças com os filhos mais velhos ou com outros parentes ou mesmo vizinhos, como relatam duas de nossas colaboradoras: “Minha mãe me deixava, na casa das minhas irmãs mais velhas. Nós sofriamos muito. Minha mãe trabalhava no sítio” (L. C. DA S.); “Mamãe ia para o sítio e deixava a gente com os outros. Então a gente ficava para vender para essas pessoas. Quando a gente ficava com elas, elas botavam a gente para vender, para trabalhar” (S. A. DA S.).

O fator financeiro não impactou somente a vida dos pais, mas também, a vida das crianças, que desde muito pequenas já tinham a necessidade de trabalhar. Mas trabalhar numa atividade, não como de seus ancestrais, onde se aprendia trabalhando e o trabalho fazia parte da formação do indivíduo, mas um trabalho pela necessidade de sobrevivência. Trabalho de exploração, aceito apenas para poder ter um pouco para matar a fome, ter o que vestir, ter um lugar para morar. Essa situação de necessidade, deixou muitas famílias em situação de vulnerabilidade social, ficando sempre a margem e excluída da sociedade capitalista e letrada, expostas a risco e a níveis significativos de desagregação social. Crianças expostas ao abuso e exploração sexual, ao trabalho infantil e até sendo vendidas para famílias com alto poder financeiro; jovens e adolescentes frequentemente aliciados para o tráfico, para marginalização e até prostituição; separações familiares; famílias numerosas sem planejamento familiar, dentre outras mazelas.

O homem amazônico e sua cultura ancestral, permanecem vivos, ainda que, em pequenos traços, nesse ambiente urbano, mesmo em processo de hibridação, pois pouco é feito pelos governos para que os povos nativos mantenham sua cultura. Sena (2022), diz que as culturas nativas tradicionais persistem até certo ponto resilientes, mais por força de sua ancestralidade, do que, por força de políticas públicas que de fato as legitimem como fração essencial do Brasil. Mesmo não sendo legitimada como essencial e necessária, ela se mantém viva. Ela vive, no modo de produção na agricultura familiar; ela vive, na base de sua alimentação peculiar, da caça e da pesca; ela vive, no modo de como ele se relaciona com a mãe natureza. Ela vive, no jeito amazônico de cultuar seu Deus ou seus deuses; ela vive, na vida de cada pessoa que veio, do interior para a cidade, na esperança de um “futuro melhor”, de “progresso”, que veio em busca de formação escolar “pra ser alguém na vida”. Ela vive no seu jeito de ser e viver.

A cultura nativa do homem amazônico sobrevive na marginalidade cultural de uma cultura que se “imagina” e se faz “superior”. Na marginalidade dos serviços públicos, essenciais para a manutenção da vida, o homem, que agora é meio urbano, meio rural, vai sobrevivendo como pode. Num malabarismo financeiro, paga aluguel ou tem residência própria. Quando própria sua habitação, consegue construí-la nos lugares mais impróprio para moradia. Ou constrói, sobre os igarapés urbanos que, por ora, servem de esgoto a céu aberto, ou constrói às margens desses igarapés ou nas beiradas de barrancos que limitam a cidade e o lago ou rios, ficando propensos a deslizamentos nos períodos de chuva e alagações no período das cheias.

Para divertir-se, a maneira mais utilizada é a televisão. Quando muito, um pequeno terreiro ao lado de sua casa, serve como um grande campo de futebol. Onde se diverte junto

com seus parentes, vizinhos e amigos. Crianças, jovens e adultos, homens e mulheres, todos participam desse momento. A prática de soltar papagaio, como é conhecido aqui as pipas, também é muito frequente, principalmente para as crianças, jovens adolescentes e adultos, do sexo masculino. Nas tardes de verão e nos finais de semana, sem lugar próprio para essa prática, a diversão é vivenciada nas ruas mesmo. O que muitas vezes acarreta acidentes, de atropelamento ou ferimento com a linha com cerol, utilizada para levantar o papagaio. Teatros, museus, cinemas são espaços culturais que só se ouve falar ou se assiste, sobre, na televisão.

Os eventos festivos são outras fontes de diversão que atrai a população e acontece muito na cidade e nas comunidades rurais. As festas do interior, como são conhecidas as festas que acontecem nas comunidades rurais, também têm influência na infrequência dos alunos da EJA, e muitas vezes leva até a evasão do indivíduo, como relata o colaborador profissional da educação.

Tem situações que o camarada, por ser da comunidade rural e vem para Tefé, pra estudar, quando acontece a festa da comunidade, o aluno vai para a festa e não retorna mais. Durante toda a minha vida de professor, eu perdi aluno para as festas na comunidade. Esse ano já teve uma situação dessa. O camarada foi para a festa lá na comunidade e não voltou mais (A. F. de S, em entrevista, em 2024).

Essas festas podem ser de cunho religioso, político ou mesmo culturais. Na cidade de Tefé, as festas mais tradicionais são: a Festa de Santa Teresa, padroeira da cidade, festejado em 15 de outubro; Festa da Castanha, um evento cultural que não tem uma data específica, dependendo do governo que estiver administrando a cada ano; os festejos dos santos padroeiros das paróquias, como Santo Antônio, São José, São Francisco, Nossa Senhora de Aparecida, dentre outros. Nas comunidades rurais, também são celebrados os santos católicos. E a principal festa celebrativa, em grande parte das comunidades, é a Festa do Divino, como é conhecida na região a Celebração de Pentecostes. Eduardo Galvão (1955), assim descreve tal situação:

O catolicismo do caboclo amazônico é marcado por acentuada devoção aos santos padroeiros da localidade e a um pequeno número de “santos de devoção” identificados à comunidade. O culto e os festivais organizados em honra desses santos são organizados pela freguesia na maior parte das vezes, o dia de festa não coincide com o calendário oficial da igreja católica, ou o próprio calendário local das outras comunidades dedicadas aos mesmos santos (Eduardo Galvão, 1955, p. 04).

A celebração dos santos é uma prática que está relacionada com a religiosidade do homem amazônico. No entanto, esses cultos sofreram influências tanto dos colonizadores como dos habitantes locais, criando características específicas nas crenças e práticas religiosas. De acordo com Eduardo Galvão (1955), “O sistema religioso que se desenvolveu como parte dessa cultura em formação, teve seus elementos básicos no catolicismo ibérico do século XVI,

acrescidos de outros, indígenas, principalmente tupis”. É durante esses festejos que muitos alunos da EJA, oriundos das comunidades rurais, vão participar e não retornam mais. É possível que a festa tenha sido somente um pretexto para ele retornar à comunidade. No entanto, foi a partir de sua participação naquele momento festivo, que o aluno tomou a decisão de parar de estudar.

No processo de colonização, uma das principais armas utilizadas pelo colonizador para acelerar a expansão colonial e a submissão dos povos indígenas à cultura europeia, na região amazônica, foi a catequização realizada pela Igreja Católica. Prática, que teve um papel fundamental, para a extinção dos cultos aos deuses da floresta e outras crenças. Neste sentido, o homem amazônico que migrou para a cidade, já veio catequizado, pois vieram de comunidades que tiveram sua fundação realizada pelos missionários. Essa catequização, que no início do processo colonial da Amazônia, foi desenvolvida pela Igreja Católica, mais recentemente, está sendo realizada, massivamente, ainda pela Igreja, mas agora principalmente, pela Igreja Evangélica, das mais variadas denominações. Vejamos o relato de uma colaboradora a esse respeito.

Já participei das atividades de uma igreja, da igreja evangélica. Foi através do meu irmão. O meu irmão, que sempre participava veio e me convidou, então eu fui. Agora, estou afastada. Não participei mais. Meus pais participavam da Santa Cruz, não sei explicar o que é. Eles eram da Santa Cruz (R. DA S. B, em entrevista, em 2024).

No entanto, mesmo que o migrante tenha uma vida participativa na igreja, na comunidade rural onde vivia, quando chega no espaço urbano, ele não consegue exercer o mesmo grau de participação. Seja, pela falta de afinidade com as pessoas, por não se sentir acolhido na nova comunidade que congrega, seja pela situação financeira, de pobreza e outras mazelas da vida, que vão isolando-o das redes sociais, do convívio social. Então muitos, se declaram, católicos ou evangélicos, mas não participam das atividades de sua religião. Acabam vivendo sem participar das relações sociais da igreja, mas cultuando, principalmente no Cristianismo. Mesmo passando por dificuldades, para o ribeirinho viver na cidade é melhor do que a vida que levava no interior, no sítio. Tem mais oportunidades. Como relata uma colaboradora:

No interior a gente sofria muito. Nossos pais colocavam a gente para ir pra roça, fazer roça, capinar roça. Quando nós ficávamos em casa a gente tinha que carregar água da beira do rio, numa distância bem grande, para encher os vasilhames dentro de casa. Para fazer as coisas era tudo distante. Carregar água, lavar roupa, tudo era distante. Enquanto que hoje temos a facilidade. Temos água encanada, temos fogão, temos gás

pra fazer comida. No interior a gente tinha que fazer fogo na lenha pra fazer as coisas. (E. P. DA S, em entrevista, em 2024).

Mesmo que suas condições de moradia e habitação, de emprego e renda, de serviços de saúde, não sejam favoráveis para uma vida saudável e com dignidade; por mais que ele leve uma vida, totalmente diferente daquela que levava no interior, ele prefere viver na cidade. A cultura do consumo, a cultura do acúmulo, do ter mais, a cultura do capital, da desigualdade social, já o tornou seu escravo. Para Canclini (2008), “viver em uma grande cidade não implica dissolver-se na massa e no anonimato. A violência e a insegurança pública, a impossibilidade de abranger a cidade levam a procurar na intimidade doméstica formas seletivas de sociabilidade”.

Então ambos sobrevivem, homem e cultura. Na sobrevivência do migrante ribeirinho, a cultura nativa amazônica também sobrevive. Ainda que apenas em sua memória e em pequenas ações. Suas pescas, de caniço ou de malhadeira, nas madrugadas ou no entardecer, no período das cheias ou nas vazantes dos rios; suas produções das roças de mandioca; nos ajuris de roçagem, derruba e plantação, no início do verão; a colheita da castanha, nos dias de temporal; a colheita do açaí, da bacaba, do buriti; a pelada de futebol; as conversas nos terreiros; o banho, na beira do rio, ao entardecer. Coisas, que para muitos são, aparentemente, insignificantes, para o ribeirinho, para os nativos, são a essência da vida. Como relata uma colaboradora: “Era bom tá lá no interior. Tinha uma casinha aqui, outra lá. Era distante mais era legal, era bom. No interior é bom porque tem fartura. A gente planta e colhe. Peixe tem à vontade. Fartura, mesmo. Era bom”. Situações que o migrante ribeirinho deixou de perceber, por ter sido ludibriado pela cultura urbana. No entanto, não é essa movência, do espaço rural para o urbano, que vai roubar-lhe sua identidade. Suas raízes ancestrais permanecerão. Assim como o descendente do negro é negro, sem precisar de uma carteira de identificação. Assim como um pássaro papagaio que é retirado de seu ambiente natural, que aprende a falar, não deixa de ser um papagaio. Assim será o nativo ribeirinho e sua cultura que sobrevivem na cidade. Mesmo que agora, mestiço, híbrido. É resistente. É resistência!

1.3 Os lugares de vivência do estudante da EJA

“Gosto desse lugar. Mas, se eu pudesse mudar, mudaria. Porque aqui, as coisas estão muito difíceis” (E. R. de A, 2024). Com esse pequeno trecho do relato da colaboradora, iniciamos nossa descrição sobre o lugar de vivência do aluno evadido da EJA e de seus familiares. E para nos ajudar nessa etapa desse eito, recorreremos a Geografia Humanista, a qual

trata o conceito de lugar que aqui vamos utilizar. De acordo com Pena (1999), o lugar “representa a porção do espaço geográfico dotada de significados particulares e relações humanas”. Com as contribuições de Tuan e Buttimer (apud Pena, 1999), o lugar ganhou a ideia de significação e, mais do que isso, de afeto e percepção. Nesse sentido nossa tecitura tem a pretensão de apresentar o lugar de vivências do aluno evadido da EJA, de forma não somente descritivo espacial, mas trazendo seus sentimentos e afetos a partir dessa relação homem e seu ambiente. Faremos uma descrição, partindo do nacional para o local.

Segundo o Censo Demográfico (2022), a população brasileira é de aproximadamente 203.080.756 (duzentos e três milhões, oitenta mil, setecentos e cinquenta e seis) pessoas. Sua área territorial, atualizada em 2023, é de 8.510.417,82 km², com uma densidade demográfica de 23.86 habitantes por km². O território brasileiro é dividido em cinco grandes regiões, Região Norte, Região Nordeste, Região Centro-Oeste, Região Sudeste e Região Sul. E subdividido em vinte e seis estados e um Distrito Federal. A Região Norte é composta por sete estados, os quais são Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Roraima (RR), Pará (PA), Rondônia (RO) e Tocantins (TO). A Região Nordeste é composta por nove estados, os quais são Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE). A Região Centro-Oeste é composta por três estados, os quais são Goiás (Goiânia), Mato Grosso (Cuiabá), Mato Grosso do Sul (Campo Grande), além do Distrito Federal (DF) Brasília, que é a capital do país. A Região Sudeste é composta por quatro estados, os quais são Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP). E a Região Sul é composta de três estados, os quais são Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC).

De acordo com o Censo (2022), 88.252.121 pessoas, se declara branca; 20.656.458 se declara preta; 850.130 pessoas, se declaram amarela; 92.083.286 pessoas se declaram pardas e 1.227.642 pessoas se declaram indígenas. A cultura brasileira, assim como a formação étnica do povo brasileiro, é vasta e diversa. Nossos hábitos culturais receberam elementos e influências de povos indígenas, africanos, portugueses, espanhóis, italianos e japoneses, entre outros, devido à colonização, à imigração e aos povos que já habitavam aqui. São elementos característicos da cultura brasileira a música popular, a literatura, a culinária, as festas tradicionais nacionais, como o carnaval, e as festas tradicionais locais, como os festivais culturais que acontecem em todo o país e o Festival de Parintins, aqui no Amazonas.

A cultura brasileira é vasta e diversificada. E pode ramificar-se em centenas de eixos, vindos dos vários polos culturais estabelecidos em todos os estados de todas as suas regiões. Essa diversidade cultural brasileira deve-se, em primeiro lugar, ao fato de que vários povos

migraram para o nosso país em fluxos variados e, em segundo lugar, pelas grandes dimensões territoriais brasileiras, que nos caracterizam como um país de proporção continental que possui condições climáticas e geográficas diferentes entre si. Essas diferenças presentes dentro de nosso território e a combinação de vários povos, contribuíram fortemente para a formação plural de nossa cultura e desse lugar chamado Brasil.

A religião foi que mais se difundiu no país, formando assim, uma concepção religiosa bem plural. No entanto, apesar do Brasil se definir como um Estado laico, secular, na prática o que se percebe é a grande influência da Religião Cristã nos assuntos do Estado, direcionados pelas igrejas Católica e Evangélica. Influência que se percebe desde o calendário anual, seguido no país, passando pelas manifestações artísticas e culturais e também influenciando no calendário escolar.

Um outro eixo cultural que sofreu grandes influências foi a culinária, a comida brasileira. Tais influências foram, principalmente, europeias, africanas e asiáticas. Com a chegada dos portugueses em 1500, a história da culinária brasileira começou a tomar outra forma. Os colonizadores trouxeram consigo ingredientes europeus como trigo, açúcar e azeite de oliva, que foram incorporados à alimentação local. Outro povo, que muito contribuiu com a culinária local, foi o africano. Eles trouxeram consigo técnicas de preparação, como o uso de temperos e o cozimento lento, que enriqueceram a comida brasileira.

Pratos como o acarajé, feito de massa de feijão-fradinho frita em azeite de dendê, e o vatapá, um ensopado de camarão e pão, a feijoada, uma combinação de feijão preto e carne de porco, e a moqueca, um prato de peixe cozido em um molho de azeite de dendê, são exemplos de influências africanas na culinária brasileira. Essa mistura de ingredientes indígenas, europeus e africanos deu origem a diversidade de pratos, agora tipicamente brasileiros. No Amazonas, em particular na região do Médio Solimões, um ingrediente que não pode faltar na mesa no homem amazônico rural/ribeirinho é a farinha amarela ou farinha d'água, produzida a partir da mandioca.

Além da religiosidade e da culinária, além da grande riqueza cultural e étnica, esse lugar chamado Brasil é rico também, em biodiversidade. O Brasil possui uma área litorânea que mede, aproximadamente, 7.367 km, banhado a leste pelo oceano Atlântico. Toda essa extensão lhe confere uma diversidade de paisagens ao longo da costa, onde se alternam dunas, falésias, praias, mangues, recifes, baías, restingas, estuários e recifes de corais. Adentrando ao território temos os biomas - conjuntos de ecossistemas (vegetal e animal) com uma diversidade biológica própria. Segundo o IBGE, são seis tipos de biomas continentais e um bioma marinho ou aquático. São eles o Bioma Cerrado, o Bioma Caatinga, o Bioma Mata Atlântica, O bioma

Pantanal, O Bioma Pampa e o Bioma Amazônico. Cada um desses biomas possui características únicas, de fauna, flora e de pessoas e modos de vida. Modos de viver o lugar.

Todavia, numa escala menor, territorialmente, mas numa mesma proporção de intensidade de sentimentos, temos o lugar no qual moramos, com o qual nos identificamos. Esse lugar, o maior estado brasileiro, pertencente à maior região do país, a Região Norte e que ainda possui, a maior área de floresta preservada. Esse lugar é o estado do Amazonas (AM). Que de acordo com o IBGE, possui uma área territorial de aproximadamente 1.559.255,88 km², com uma densidade demográfica de 253 habitantes por km². Sua população é de aproximadamente 3.941.613 habitantes. Quando se fala em Amazonas, logo vem à mente, imagens de floresta, animais, rios e “índios”. Essas são as principais características que dominam o imaginário de quem não vive nesse lugar. Para Loureiro (2015), o imaginário assumiu desde sempre o papel de dominante no sistema de produção cultural amazônico.

O estado do Amazonas, formado por 62 municípios, tem como capital a cidade de Manaus. É um estado de fronteiras nacionais e internacionais. Nacionalmente, o Amazonas faz limite com os estados de Roraima, Pará, Mato Grosso, Rondônia e Acre. Suas fronteiras internacionais são com três países, a Venezuela, a Colômbia e o Peru. Quem nasce ou vive no Amazonas é denominado de amazonense. Este, é um lugar místico. Holanda (2020), diz que a região é possuidora de outra gnose que não aquela predominantemente mecanicista. Para o autor, esse lugar é um labirinto onde o viver é uma dialogicidade entre o real e o surreal. Às margens dos rios Negro e Solimões, principais rios que formam o Rio Amazonas, a vida ribeirinha é vivida nesse ambiente complexo formado pelo real e pelo imaginário. Saindo das águas, dos rios, lagos e igarapés, e se embrenhando na floresta densa, nas terras planas, nas vilas, povoados, nas comunidades rurais, ribeirinhas ou de terra firme, o que se vê são os mitos, encantarias, artes, festejos que embriagam a alma, sensibilidades nômades que, rizomaticamente, inventam conexões que saltam de árvore em árvore e que desenraizam (Holanda, 2020).

É nesse lugar, que o aluno evadido da EJA, sua família, seus familiares e parentes vivem. Esse é seu lugar. Lugar, onde na sua vivência vai construindo seus afetos. Onde sua vivência nativa segue o ritmo da floresta, das águas, segue o ritmo do tempo. Loureiro (2015) diz que o tempo dos homens nesse lugar, é como algo acontecendo sensivelmente, visivelmente em derredor. Como se houvesse o permanente renascer de um tempo original, sempre acontecendo. É o tempo de viver. Viver em conexão com a floresta, com a natureza, com a Mãe-Natureza. E nessa relação, o homem amazônico, o aluno evadido da EJA, vive sua cultura. E vivendo, aprende e ensina, que há tempo para tudo, nesse lugar.

Quando chega o verão, o verão amazônico, o tempo diz que é hora de plantar. Então o homem, na coletividade, vai vivendo esse tempo e vai construindo o seu lugar. E vai construindo-se, se fazendo homem amazônico. A sua relação com a plantação, em especial, com a plantação de mandioca, principal produto agrícola do homem amazônico rural, é uma relação de interdependência. Na grande maioria das comunidades, ainda se utiliza o sistema de ajuri para a plantação das roças. Esse processo vai desde a roçagem do terreno, passa pela limpeza, o plantio e a capina – limpeza da roça já plantada. Nesse processo de produção agrícola, o ajuri é um ponto muito relevante. Pois é durante essa atividade coletiva que o homem amazônico fortalece seus laços sociais e comunitários.

Porto (2020), analisa o lugar como lócus do sujeito que o constrói, o constituindo ao se relacionar com o mundo e o coletivo social. É como diz o ditado popular “um por todos e todos por um”. É importante ressaltar que, apesar de a produção de roças de mandioca para a produção da farinha, em especial, da farinha amarela, ser o principal produto dos ribeirinhos amazônicos, na região de Tefé, outros cultivos também fazem parte desse processo agrícola, como: o plantio da banana, da macaxeira, do milho, do feijão, do cará, do jerimum, da melancia, do abacaxi, do coco, do açaí, entre outros. Além desses produtos, o agricultor ribeirinho também faz cultivo de muitas hortaliças, legumes e verduras como a pimenta cheirosa, pimenta ardosa, cheiro-verde, cebolinha, chicória, alface, couve, feijão-verde e outros.

Esse lugar amazônico construído, também é palco de um evento, onde o real e o surreal são muitas vezes inseparáveis, que é o evento pesca. Esse evento acontece em todas as estações do ano, de janeiro a janeiro. A pesca, que é um momento muito especial para o homem amazônico, se faz de diversas formas, com caniço, com chapu, com zagaia, com arpão, com flecha, com espinhel, com tarrafa, com malhadeira; durante o dia, no anoitecer ou na madrugada; individual ou no coletivo; a pesca, que para muitos, é trabalho, para outros é momento de diversão, de entretenimento.

Tais formas de pescar, tem relação com o lugar onde o homem amazônico está estabelecido, vivendo. Se, seu lugar de morada for na comunidade rural ou ribeirinha, seus apetrechos geralmente são o caniço, o chapu, o espinhel, a zagaia, o arpão. Mas, se ele estiver morando na cidade, seus instrumentos são principalmente a tarrafa e a malhadeira. Nesse caso, a pesca, já não é mais praticada para subsistência, mas sim, como um meio de sobrevivência, como observado no relato de um colaborador. Numa conversa, o colaborador relata, “me sustento dos bicos, por aí, de roça, pescando...” (A. V. da R). No período das cheias dos rios ou na vazante, a pesca, que é feita para a subsistência, muitas vezes aguça o imaginário do homem amazônico. É a partir desse evento que surgem as “histórias de pescador”, nas quais os mistérios

das águas se transformam numa realidade surreal. Onde os “encantados” dos rios, lagos e igarapés transcendem-se e se fazem “reais”. Quantos pescadores já não viram a cobra-grande, a Mãe-d’água, o boto encantado?!?

Saindo das águas barrentas do Rio Solimões, das águas pretas do Rio Negro, dos lagos e igarapés, dos igapós, subindo seus barrancos, suas beiras e chavascais, chegamos às terras firmes. Outro ambiente, outro lugar de construção do homem amazônico, outro lugar onde o aluno da EJA, vive e constrói suas histórias. É nesse espaço/lugar que acontece, no inverno amazônico - período das chuvas - a colheita de diversas frutas nativas. É época de fartura. É tempo festivo. Geralmente, essas colheitas acontecem nos meses de novembro a maio. As colheitas que mais se destacam na região do Médio Solimões, são as colheitas do buriti, do pequiá, do tucumã, do açaí do mato e da castanha da Amazônia, também conhecida como castanha do Pará.

Esses produtos são coletados tanto para o consumo da família, como também para serem comercializados, gerando uma renda a mais para os coletores. Dentre os produtos coletados, o açaí e a castanha são os mais valorizados, economicamente. Nesse período cria-se, na região, uma rede de comerciantes para a compra e venda desses produtos. Então os açazais e castanhais, são espaços que ficam muito disputados por todos os coletores da região. Nas comunidades rurais, pequenos comerciantes ou mesmo quem nunca trabalhou com comércio, transforma-se em comprador de castanha e de açaí. Nesse período, muitos alunos da EJA que tem familiares nas comunidades, voltam para essas comunidades para participarem desse processo. Muitas vezes, deixam de retornar para a cidade e desistem do processo escolar.

Dentro desses lugares, brasileiro, amazônico, real e surreal, está o município de Tefé, a cidade de Tefé, nossa terra, nosso lugar. A cidade está situada à margem direita de um lago, o qual é conhecido como Lago de Tefé. O lago faz parte da grande Bacia Amazônica, situado na região do Médio Solimões. A cidade fica distante, três dias de viagem de barco recreio, e, aproximadamente, uma hora e meia de voo, da capital Manaus. Sua população, segundo o Censo demográfico (2022), é de aproximadamente 73.669 habitantes e possui uma área territorial de 23.808 km², com uma densidade demográfica de aproximadamente 3,11 habitantes por km².

De acordo com a Coordenadoria Municipal de Proteção e Defesa Civil – COMPDEC, O município de Tefé é formado por 171 comunidades e localidades rurais, um distrito e a sede. O lago, ao qual a cidade situa-se à margem, é onde desembocam o Rio Tefé, o Rio Curumitá e o Rio Bauana. Os dois últimos estão nos limites territoriais do município vizinho de Alvarães. Para se chegar à cidade de Tefé, vindo de outras cidades, utiliza-se transporte fluvial e aéreo.

Já, para vir de cidades próximas e das comunidades ribeirinhas, utiliza-se lanchas voadeiras, barco recreio, motor rabeta ou até canoas a remo.

De acordo com a gerência da secretaria de Infraestrutura do município, no ano de 2023, a cidade de Tefé estava organizada, politicamente, em 23 bairros. Sua principal via terrestre é a estrada do aeroporto, que corta a cidade, de Leste a Oeste. A estrada inicia-se no aeroporto e vai até a praça Remanso do Boto, no centro da cidade. Sua extensão é de, aproximadamente, 5 km. Dentre as outras vias que formam a malha viária da cidade, destacamos a rua Brasília e a rua Juruá, no bairro de Juruá; a avenida Tiradentes, que vai do bairro Nossa Senhora de Fátima ao centro da cidade; a rua Minas Gerais, que inicia no bairro de Monte Castelo, e serve de limites entre os bairros de Santo Antônio e Santa Luzia; a rua Emaús, no bairro de Jerusalém; a estrada do Bexiga, que liga os bairros de Juruá, Jerusalém e Fonte Boa.

A cidade possuía uma teia de igarapés. Atualmente, esses “igarapés” servem de coletores de esgoto a céu aberto. Dentre eles, damos destaque para o igarapé do São Francisco; o igarapé do São Raimundo; o igarapé do Santa Luzia; e o igarapé do Xidarini. Grande parte desses igarapés foram aterrados para construção de moradias, como ressalta Castro (2019). De acordo com o autor, apenas uma pequena parte da cidade de Tefé, foi construída de forma planejada, as outras, assim como as áreas de domínios fluviais (planícies fluviais), inclusive a Bacia Hidrográfica do Igarapé Xidarini, foram ocupadas de maneira desordenada e sem nenhum parâmetro técnico. O igarapé do Xidarini, é o maior e o único com vida natural, que corta a cidade, dividindo a área urbana em duas partes. Numa parte localizam-se os bairros do Abial, Colônia Ventura e Conjunto Castanheira e, na outra parte, fica o centro da cidade e os demais bairros.

A cidade possui um forte comércio atacadista e varejista, com diversas lojas de pequeno e médio porte, supermercados, óticas, farmácias, lojas de material de construção, vestuário, vendedores ambulantes, dentre outras. As principais fontes de renda da população tefeense, além dos comércios, são os empregos públicos da prefeitura, do governo do estado e governo federal; do comércio ambulante; do mototáxi; dos “bicos” na construção civil; da produção de farinha amarela e de outros derivados da mandioca, como relatam nossos colaboradores: “o pai dos meus filhos trabalha na agricultura, aqui para a estrada” (E. P. DA S.); “sou agricultora. trabalho na agricultura desde criança, quando vivia com seus pais” (E. R. DE A.). Outra fonte de renda é a pesca, tanto artesanal quanto comercial, como relatam os colaboradores: “às vezes meu esposo vai embora pescar. Trabalha tanto, que esquece de voltar, esquece da família. Então eu tenho que me virar nos trinta, para dar de comer e beber aos filhos. Meu esposo é pescador” (E. R. DE A.); “me sustento dos bicos, por aí. Trabalhando na roça, pescando, essas coisas”

(A.V. DA R.). Apesar das fontes financeiras serem diversas, o que mais sustenta os estudantes e suas famílias é a renda advinda dos programas sociais, do governo municipal, estadual e federal, como o Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada – BPC, Bolsa Floresta, Auxílio Estadual, entre outros. E como parte desse processo de economia, a cidade possui uma rede bancária, formada pelas agências do Banco do Brasil, Banco Bradesco, Caixa Econômica, Banco Basa, Banco Santander e casas lotéricas. Com a ampliação dos serviços de internet, também se utiliza muito os Bancos digitais.

O transporte terrestre na área urbana é realizado, principalmente, por mototáxi, pois a cidade não possui o serviço de transporte público. A partir dos anos 2000, a frota de motocicletas aumentou significativamente na cidade. Isso se deu, tanto para o transporte particular como para o serviço de mototáxi, realizado por associações de mototaxistas. O que percebemos nesse processo, é que, com o aumento do quantitativo de motocicletas nas ruas, o trânsito ficou desorganizado, por duas razões. Primeiro porque as leis nacionais, incluindo as de trânsito, parecem não terem muito efeito nesse espaço amazônico. Seja pela falta de conhecimento da população, seja pela falta de agentes públicos que apliquem determinadas leis.

A outra razão, dessa desorganização no trânsito, é a cultura local. Não entendemos que seja uma cultura do desrespeito às leis nacionais de trânsito, e sim porque, como no processo de urbanização, primeiro chegaram as ruas e os veículos e, só mais tarde iniciou ou tentou-se a aplicação das leis. É muito recente o estudo das leis, em específico as de trânsito. Por exemplo, para o homem amazônico as ruas, e não as calçadas, foram feitas para as pessoas andarem, se locomoverem, transitarem. Até porque, a grande maioria das ruas da cidade é composta somente da pista de rolamento, sem calçadas. Então as pessoas transitam, como se fala aqui, “no meio da rua” mesmo. Muitos dos condutores de veículos, não se preocupam com os equipamentos de proteção e nem em habilitar-se para conduzir, de forma legal. E observa-se que esse processo vai se passando de geração para geração, de pais para os filhos. E a escola e o IMTRANS – Instituto Municipal de Trânsito - até tentam mudar tal situação, realizando algumas ações educativas, mas não conseguem. Há uma barreira cultural muito resistente.

Tefé, integra o Sistema Único de Saúde – SUS, oferecendo à população, serviços de baixa e média complexidade. Possui diversas Unidades Básicas de Saúde, espalhadas pelos bairros e nas comunidades rurais e ribeirinhas. Possui um hospital regional, para atender urgência e emergência. Possui uma Policlínica, onde são oferecidos diversos atendimentos especializados. Possui serviço de odontologia, dentre outros serviços. Além de uma rede de clínicas particulares. No entanto, a falta de médicos nas unidades básicas e de médicos especialistas, é um entrave na vida da população. Um exemplo, é a falta de médico

oftalmologista, o que leva a população utilizar as “promoções” desse serviço, oferecido pelas lojas de óticas. Muitas vezes pagando um alto preço, por um serviço que muitas vezes, traz mais prejuízo do que benefícios.

Na área educacional, o município possui instituições públicas da rede municipal, rede estadual, rede federal e das redes, particulares e filantrópicas, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. A rede municipal possui 94 escolas, sendo 20 localizadas na área urbana e 74 localizadas na área rural, as quais oferecem educação infantil, ensino fundamental I e II, na modalidade regular e EJA. A rede estadual é composta por 20 escolas, sendo 16 localizadas na área urbana e 4 na área rural, as quais oferecem ensino fundamental I e II e ensino médio, nas modalidades regular, EJA e EAD. O governo estadual também mantém uma unidade do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM, que oferece cursos profissionalizantes. Além disso, o governo do estado implantou no município o Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas. A realização desse centro, foi uma forma de interiorizar a educação superior no estado. O Centro oferece diversos cursos de graduação em Licenciaturas, o curso de Administração e cursos de pós-graduação Lato Sensu e Stricto-sensu.

Oriundo dos mais diversos ribeirais amazônicos, o homem amazônico agora está em processo de fazimento, como diz Holanda (2020), nesse novo ambiente, a cidade. Em seu pensar, permanecem as memórias de seus ancestrais, no viver rural, no contato direto com a floresta. No seu agora, nas suas relações com o novo, está a fronteira a ser transpassada. Do rural para o urbano. Da terra para o asfalto. Dos caminhos para as ruas. Da relação íntima com os familiares, vizinhos, parentes, e conhecidos, para as “casas prisões”, entre cercas, gradeados e muros. Os setores médios e altos multiplicam as grades nas janelas, fecham e privatizam ruas do bairro (Canclini, 2008). Para Carlos (2007), agora o lugar é a rua, a praça, o bairro, — espaços do vivido, apropriados através do corpo — espaço públicos, divididos entre zonas de veículos e a calçada de pedestres. Nessa relação com o novo lugar a ser construído, a cidade, o homem amazônico advindo do espaço rural, está a construir uma nova identidade. Como um animal anfíbio, que se adaptou ao meio aquático e terrestre, o homem amazônico procura adaptar-se ao novo contexto social, o urbano.

Para Carlos (2007), a cidade produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso. É nesse lugar, nesse espaço, que o homem amazônico, o aluno da EJA, vive o seu dia a dia. É nesta cidade, fundada a partir da colonização, de portugueses e espanhóis, que se construiu e ainda estão sendo construídas as relações sociais

do aluno. Tefé, é uma cidade de médio porte, que, de acordo com o Censo 2022, ocupa a 5ª colocação dos municípios mais populosos do Amazonas. De acordo com estudos sobre a história da cidade, o termo Tefé tem origem do idioma indígena *nheengatu*, que significa "profundo". Possivelmente, uma referência ao grande lago, o qual margeia a cidade. Tefé também já foi conhecida como Ega, em referência a uma freguesia homônima em Portugal, de acordo com Schaeken (2020). Antes da fundação da cidade, viviam nestas terras, diversos povos indígenas como os Nuruaques, os Cauixanas, os Jumanas, os Passés, os Uainumas, os Catuquinas, os Jamamadis, os Pamanas, os Juris, os Jurimaguas, os Tupebas ou Tupibàs, dentre outros, Schaeken (2020). Todos eles, quase que aniquilados pela invasão europeia.

A cidade de Tefé é resultado da interação entre, os povos indígenas que nela habitavam e os povos que passaram pela região ao longo do tempo, deixando uma diversidade expressa nos traços culturais, sociais, políticos e econômicos (Fernando, 2021). Esse processo de hibridação cultural, nos centros urbanos, está em pleno fazimento. Para Canclini (2008),

A expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. [...] Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana (Canclini, 2008. p. 285)

Tefé é um exemplo desse processo de urbanização, iniciado desde meados do século passado. Nesse espaço, o antigo e o novo se entrelaçam, se fazem e se refazem, criando algo novo. Novo ambiente, novos processos sociais, políticos e culturais. Aqui a cultura indígena e ribeirinha é muito presente, no dia a dia da população. Para Tuan (apud Moreira e Hespanhol, 2007), o lugar é marcado por três palavras-chave: percepção, experiência e valores. Os lugares guardam e são núcleos de valor, por isso eles podem ser totalmente apreendidos através de uma experiência total englobando relações íntimas, próprias e relações externas. Então é aqui, nesse espaço, nesse lugar, brasileiro, amazonense, tefeense, que o aluno evadido da EJA, vive suas experiências. É aqui, que ele, conduzido pelas experiências de uma cultura anterior é arremessado contra as barreiras de uma cultura europeizada, que o transforma, que o desnuda e o envolve com outras experiências, transformando-o.

FECHANDO O PRIMEIRO EITO

Nas águas sociais amazônicas, mergulhamos
Para o evadido da EJA, conhecer

Quem são? Como vivem? Onde moram?
O que fazem para sobreviver?
Seu lugar, seu espaço, desvendamos
Suas raízes ancestrais, seu modo de viver...

Foi um eito bem desafiador.
Em muitos momentos, perdidos, nos achamos.
Tecer os caminhos e trilhas da vida
Em devaneios, quase que solitários, enveredamos.
Mas, assim como os igarapés chegam aos rios e os rios, ao mar,
Na coletividade desse ajuri, os caminhos a caminhar, encontramos.

Então ao evadido da EJA, se deu uma face
Ribeirinho, roceiro, migrante sonhador.
Indígena, caboclo, pardo, mestiço
Mãe, esposa, jovem, agricultor.
Seduzidos, persuadidos, pela cultura urbana
Vítima mortal do voraz processo colonizador.

Em resquícios de sua cultura ancestral
Devaneia por caminhos de progresso, de modernização.
Na marginalidade de uma sociedade desigual
Se desfaz e se refaz num processo de hibridação.
Transforma-se em um novo ser
Ainda assim, refém da colonização.
Encontra-se perdido no centro de uma guerra cultural
Sem perceber que o caminho é a educação.

SEGUNDO EITO: UM SOBREVÃO SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

2.1 – Educação escolar e sua perspectiva colonizadora

Discutiremos aqui sobre o processo de educação escolar brasileiro, um sistema de educação que teve suas nascentes no início da colonização nacional. Faremos uma discussão a partir de algumas características elencadas, entendendo que tais características têm estreita relação como o processo de evasão escolar. Em nosso entendimento a educação escolar é: uma educação colonizadora; uma educação de privilégios; uma educação anti-indígena. No entanto, entendemos também, que essas características não eliminam outras tantas que o processo de educação congrega. Para iniciarmos a discussão e darmos início a mais um eito desse ajuri, trouxemos um trecho citado por Brandão (2007), retirado da carta que, os chefes dos “índios” americanos, enviaram aos governantes das cidades de Virgínia e Maryland, nos Estados Unidos, em resposta ao convite feito, para que os “índios” enviassem alguns de seus jovens para estudarem nas escolas dos brancos, após terem assinado um tratado de paz, depois de longo período de guerra. Na resposta, os chefes indígenas dizem o seguinte: “os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa”.

Ao analisar a referida carta, temos a compreensão de que educação, não deve ser definida no singular, mas no plural, educações. Que o processo de educação é implícito a cada determinado grupo social. Neste sentido, Brandão (2007), discorre que, são as sociedades dos diversos lugares/espacos que irão definir o tipo de educação que cada uma quer ou necessita. O autor assim descreve:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (BRANDÃO, 2007, p. 04)

De acordo com o autor, em qualquer lugar onde existir relações sociais, vai haver um tipo de educação. E, em cada grupo, com suas especificidades, haverá educação de diferentes maneiras. Algumas até com semelhanças, mas nunca iguais. Porque as relações são diferentes, as pessoas são diferentes, a cultura é diferente. Neste sentido, nossa reflexão se pautará nas características do processo de educação escolar que ora vivenciamos; uma educação com raízes no período colonial. Para tanto, a primeira característica sobre a qual iremos refletir é que denominamos de “uma educação colonizadora”.

A carta dos chefes indígenas acima referida, revela a pretenciosa investida da cultura do colonizador ante a cultura dos indígenas, nativos da região em conflito. Demonstra também, que um dos instrumentos utilizados nesse processo de dominação, de colonização, foi a educação, nesse caso, a educação escolar. No entanto, na resposta aos governantes, os chefes indígenas deixam bem esclarecido que a ideia de educação, de seu povo, era bem diferente da ideia de educação dos governos das referidas cidades, assim como é diferente de uma sociedade para outra, de um povo para outro, de um lugar para outro. Brandão, reforça essa ideia de pluralidade da educação. Para o autor, não há uma forma única nem um único modelo de educação, pois cada sociedade, cada comunidade, cada agrupamento social, define a forma de vivenciar a educação. E ainda que, a educação, existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Destacaremos aqui, a educação escolar do povo colonizador, que muito contribuiu e ainda contribui para o grande abismo que separa “as classes”, os povos. Brandão (2007), destaca a diferença entre a educação do colonizador e a educação do colonizado quando diz:

Por isso mesmo — e os índios sabiam — a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura.

Esse processo de dominação usando a educação como um dos instrumentos de dominância, vem desde o período colonial, melhor dizendo, desde o início da colonização brasileira, visto que, o processo de colonização ainda perdura até os dias atuais. Agora, não mais uma colonização formal, mas escamoteada. Tal instrumento, a educação escolar, foi utilizado pelos povos colonizadores, através, principalmente da catequização realizada pelos jesuítas. Para Marçal Ribeiro (1993), o principal objetivo da Companhia de Jesus, os jesuítas, era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese, desde do início, assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. Tal recrutamento, no entanto, não aconteceu de forma passiva e harmoniosa, como o sistema colonizador busca inculcar através da escola e dos livros didáticos, mas sim, de maneira violenta, exploratória e destrutiva. Para João Pacheco de Oliveira (2016),

A escravidão indígena, que precede a importação de escravos africanos, revela-se como fundamental para o estabelecimento dessa colônia de exploração portuguesa na América Meridional, associando íntima e inexoravelmente a produção de riquezas ao genocídio, à expropriação territorial, à destruição dos recursos ambientais, à modalidades variadas de coerção ao trabalho (escravidão temporária, patronagem e tutela) (Oliveira, 2016, p. 16-17).

Para o autor, a colonização do Brasil deu-se de forma muito cruel para com os povos originários. No entanto, tais crueldades – o genocídio, a expulsão de seu território, a destruição dos recursos, a escravização – são repassadas pela escola do colonizador, de forma romantizada. E a romantização desse período, faz transparecer que a colonização se deu de forma pacífica e harmoniosa. Para o autor, “uma inspiração romântica seguiu *pari passu* com a ingenuidade sociológica, tomando como autêntica uma reconstrução objetificadora da cultura – produzida claramente em contexto colonial, mas com o seu voluntário esquecimento e presumido silenciamento”. O processo de formação escolar, emergente no período colonial, teve ação avassaladora ante a cultura da população autóctone. Situação esta, que levou ao extermínio do processo de educação vivenciado pelos indígenas que, ao sistema europeu, tornaram-se subalternos. Tal fato, associado ao processo de apropriação das terras por força da violência, levou a subordinação dessa população ao domínio do colonizador. Toda essa violência usada contra os povos originários, no processo de colonização, foi escamoteada pela educação colonial até os dias atuais.

Ribeiro (1992) descreve que no início da colonização a educação dos povos indígenas não era escolarizada, que as crianças participavam diretamente das atividades de seu povo e que isso, era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta. Esse processo de educação permaneceu ativo nos grupos indígenas, principalmente naqueles que conseguiram escapar das garras da escolarização do processo colonizador. E mesmo nos grupos tribais colonizados, como o processo de escolarização não atendia a todos, a educação primeira teve sua continuidade. No entanto, como o processo colonizador agia primeiramente na comunicação do colonizado, a mudança da língua falada foi a que mais sofreu interferência, mesmo sem a escolarização ter de fato se consumado. Todos esses fatos servem como fundamento para tencionarmos que a educação escolar que ora é desenvolvida no município de Tefé/Am, ainda tem traços de uma educação colonialista.

Sendo um dos objetivos da educação escolar a ascensão social, e, sendo ela, controlada e utilizada como instrumento de dominação pelos detentores do poder, uma outra característica que se torna perceptível, nessa pesquisa, é que ela é uma educação de privilégios. Para Brandão (2007), ela, a educação, pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. Não é mera coincidência, então, que apesar de a educação escolar ou o processo de formação escolar, ter iniciado junto com o processo de colonização, o que se observa é a crescente desigualdade social que se alastra pelo

país a fora. Pois o sistema centralizador do poder, consegue manipular, disfarçando seu controle e uma das finalidades da educação escolar colonialista, que é a desigualdade social.

Essa educação de privilégios perdura desde o período colonial, o qual era baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, de negros e indígenas. Utilizada como ferramenta de dominação a educação escolar contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras (Marçal Ribeiro, 1993). Tal sociedade, era corroborada pela educação que o sistema dominante oferecia. Uma educação voltada para a formação da elite dirigente, no sentido de manter suas posições e privilégios. Albert Memmi (2007), no livro Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador, descreve algumas situações vividas pelo colonizador nas colônias europeias, mostrando que em tais relações, entre colonizador e colonizado, os benefícios produzidos eram voltados, sempre, para o colonizador. Uma relação de muitos privilégios para uns poucos e, exclusão para outros muitos.

Sendo, a educação emergente, um dos instrumentos de dominância nesse período, o sistema controlador do poder a utilizava de forma a beneficiar as classes dominantes e assim, manter uma estrutura de governo, de controle e de privilégios. Para Ribeiro (1993), este tipo de educação, em muito se adequava ao momento e sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em suas bases. De acordo com o autor, tanta foi a influência jesuítica, baseada na educação oferecida que, nesse período media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, número de escravos e títulos que o indivíduo recebia dos colégios católicos. Num contexto social com tais características, “a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente - pequena nobreza e seus descendentes” Ribeiro (1992). De acordo com Marçal Ribeiro (1993), ainda durante o período colonial,

A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo (Marçal Ribeiro, 1993, pág. 15).

Como se observa, desde o início do processo de colonização, a educação escolar é privilégio para poucos, em especial para a classe dominante. O século XIX passou a apresentar uma estratificação social mais complexa que a do período colonial. A pequena burguesia, classe emergente, desempenhou papel relevante, afirmando-se como classe reivindicadora e assim

agiu sobre a educação escolarizada. Frequentava a escola da mesma forma que a aristocracia, e também recebia uma educação de elite. Albert Memmi, assim descreve a relação de privilégios que o colonizador tem em detrimento do colonizado:

Ele se encontra sobre o prato de uma balança em cujo outro prato está o colonizado. Se seu nível de vida é elevado, é porque do colonizado é baixo; se pode se beneficiar de uma mão-de-obra, de uma criadagem numerosa e pouco exigente, é porque o colonizado é explorável à vontade e não é protegido pelas leis da colônia; se obtém tão facilmente postos administrativos, é porque estes lhe são reservados e o colonizado é dele excluído; quanto mais ele respira à vontade, mais o colonizado sufoca. [...] é ele que concebe as leis que fixam seus direitos exorbitantes e os deveres dos colonizados; [...] ora, é ele o beneficiário de toda a empreitada (Albert Memmi, 2007, p. 41, 42).

O autor, nos traz algumas situações comparativas que ajudam a visualizar o contraste de privilégios que o colonizador tem a despeito do colonizado. Tais privilégios de uns, está sob a base da exclusão de muitos, alicerçados pelo sistema de educação escolar controlado pelos “donos do poder”. Para o autor, essa seleção gradual dos privilegiados é agravada por um campo exíguo de recrutamento no qual apenas o colonizador e seus herdeiros são privilegiados com cargos diretivos. Cargos que vão passando de pai para filho, sendo, sempre, as mesmas famílias a estarem nos cargos de direção das cidades, dos negócios. Assim, diz o autor, a classe dirigente, que provém unicamente do grupo colonizador, de longe o menos numeroso, é a única a receber todos os privilégios.

Para Aimé Césaire (1978), um outro fator responsável por esse acúmulo de privilégios para poucos, foi o “pedantismo cristão”, quando enunciou equações desonestas, afirmando que o cristianismo era sinônimo de civilização e o paganismo, de selvageria. Para o autor, tal afirmação gerou diversas consequências racistas nas colônias, sendo os indígenas, os amarelos e os negros, suas principais vítimas. O processo colonizador, com base em tais afirmações da igreja, vem conjuntamente com o processo de educação escolar enraizar nas sociedades coloniais uma política de privilégios. Política essa, que perdura até hoje, em todas as sociedades advindas do processo colonial. Onde os “donos do poder” – financeiro, político, religioso, econômico, dentre outros – continuam a usufruir seus privilégios advindos do processo de educação escolar. O filho do médico, terá mais possibilidade de seguir a carreira de médico; o filho de um advogado, terá mais possibilidade de seguir a carreira de advogado; o filho de um empresário, terá mais possibilidade de vir a ser um empresário. Para o pobre, para o indígena, para o ribeirinho, é possível alcançar tais cargos, mas por não usufruírem dos privilégios da classe dirigente, tal situação torna-se muito difícil, ficando excluídos do processo diretivo.

Segundo Darcy Ribeiro (1995), na divisão das classes sociais no Brasil de hoje existem dois grupos de privilegiados que se complementam, “o patronato de empresários, cujo poder vem da riqueza através da exploração econômica; e o patriciado, cujo mando decorre do desempenho de cargos, tal como o general, o deputado, o bispo, o líder sindical e tantíssimos outros”. Para o autor “cada patricio enriquecido quer ser patrão e cada patrão aspira às glórias de um mandato que lhe dê, além de riqueza, o poder de determinar o destino alheio”. Em contrapartida estão os desprivilegiados, formando a grande base das classes sociais brasileiras. Essa grande base é formada pela massa das classes oprimidas dos chamados marginais, a classe empobrecida. Dentre eles estão, principalmente negros, mulatos, moradores das favelas e periferias das grandes e médias cidades, ribeirinhos, indígenas, caboclos, roceiros, empregados na limpeza, as empregadas domésticas, vendedores ambulantes, carregadores, dentre outros. Analfabetos e semianalfabetos, incapazes de organizar-se para reivindicar seus direitos. De acordo com o autor:

Essa estrutura de classes engloba e organiza todo o povo, operando como um sistema autoperpetuante da ordem social vigente. Seu comando natural são as classes dominantes. Seus setores mais dinâmicos são as classes intermédias. Seu núcleo mais combativo, as classes subalternas. E seu componente majoritário são as classes oprimidas, só capazes de explosões catárticas ou de expressão indireta de sua revolta. Geralmente estão resignadas com seu destino, apesar da miserabilidade em que vivem, e por sua incapacidade de organizar-se e enfrentar os donos do poder (Darcy Ribeiro, 1995, p. 209).

Ao analisar essa citação, percebemos que a estratificação social brasileira iniciou com o processo de colonização e se estende por todos os períodos da história do Brasil, passando pelo período colonial, imperial até chegar e manter-se no republicano. E, que tal estrutura se mantém e se perpetua, alicerçada pelo processo de educação escolar. Sendo as classes dominantes e dirigentes, as elites, os donos do poder, os únicos a se beneficiarem dos privilégios que a escola ajuda a criar e a manter, tornando-se assim uma educação de privilégios.

Nessa estrutura, os negros e, especialmente, os povos indígenas foram os que mais sofreram perdas na sua cultura. Segundo Fanon (1968), para o colonizador, “o indígena era declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores”. O indígena era visto como “o mal absoluto”, era um “elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas” (Fanon, 1968, p. 19). Assim era visto o povo indígena pelo colonizador europeu. Pensamento, que ainda nos dias atuais é compartilhado por muitos. Fato esse que nos leva a discutir uma

outra característica da educação escolar. Ela, a educação escolar, também é uma educação anti-indígena.

Os povos indígenas que aqui viviam, antes da chegada dos colonizadores, não conheciam a instituição chamada escola. No entanto, tinham um processo de educação pelo qual era transmitido seus conhecimentos, seus saberes, de geração a geração. Para Florestan Fernandes (apud Bessa Freire, 2004), três valores norteavam o processo de transmissão e a produção de conhecimento, utilizados pelos povos indígenas durante esse período. Tais valores eram: “o valor da tradição oral, o valor da prática e o valor do exemplo”. Cada um desses valores tem suas especificidades, como descreve Bessa Freire:

O valor da tradição oral, uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos em qualquer circunstância; *“o valor da ação”*, levando pessoas adultas a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o “aprender fazendo” a máxima fundamental da filosofia educacional indígena; e, finalmente, *“o valor do exemplo”*, dado por pessoas adultas e, sobretudo, pelas mais velhas, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado de antepassados e o conteúdo prático das tradições (BESSA FREIRE, 2004, p. 15).

Com a chegada dos colonizadores e, em seguida, da escola, trazida pelos missionários jesuítas, iniciou-se o processo de genocídio cultural. As primeiras escolas para indígenas, de acordo com Bessa Freire (2004), ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo. Todos esses processos de transmissão de conhecimento, esses valores, foram desqualificados, ignorados e combatidos pela educação escolar. O processo de escolarização, foi um processo desagregador para os povos indígenas, porque, entre outros motivos, destruiu as formas tradicionais de educação que vinham sendo praticadas em todas as aldeias a milhares de anos. “O fim do indígena era o abandono da sua condição de pagão e infiel, não uma morte, mas um renascimento, não importando o quanto outros fatos, julgados menores, pudessem turvar a cena” (Pacheco de Oliveira, 2016, p. 83).

Essa busca, do colonizador, pela transformação do indígena em homem “civilizado”, em um homem “branco”, sempre teve a contribuição da educação escolar. Como se observa no decorrer da história, o processo escolar, não deu nenhuma possibilidade aos povos indígenas, para construírem um discurso sobre suas práticas educativas. O grande objetivo era a “desqualificação desse discurso” (Bessa Freire, 2004). Um exemplo que o autor traz em relação esse processo desagregador e desqualificante das práticas educativas indígenas, está relacionado a forma de corrigir as crianças no processo de ensino/aprendizagem. Enquanto para

os povos indígenas era inaceitável o uso da violência, o bater para corrigir, para o colonizador, sem a violência, sem o castigo, sem o uso da palmatória, a escola estaria se omitindo na correção dos erros. Com relação a esse fato, Bessa Freire assim descreve:

A pedagogia européia da época, acostumada com o uso da palmatória e com outras formas de violência física, considerou a ausência de castigo como uma “omissão”, um “atraso”, um “vício”, porque não corrigia o erro e, por isso, obstruía o processo de aprendizagem. Aos olhos do colonizador, tratava-se de negligência e falta de princípios pedagógicos, e não do resultado de uma reflexão coletiva sobre a natureza do processo de aprendizagem, com a construção até mesmo de um metadiscorso, capaz de pensar e justificar uma determinada prática educativa (Bessa Freire, 2004, p. 16)

Tal pensamento eurocêntrico, da universalidade dos fundamentos filosóficos europeus, trazido pelo colonizador, ao não encontrar vestígios dessa instituição escola, nas sociedades indígenas, concluiu que “tais sociedades eram carentes de práticas educativas consistentes e, portanto, de concepções pedagógicas que as norteassem, legando esse preconceito etnocêntrico à sociedade brasileira, que o internalizou até os dias atuais” (Bessa Freire, 2004). Para o autor “a inexistência da escola, de uma disciplina rígida, de punições e de castigos corretivos permitiu-lhes concluir que os povos indígenas não tinham educação e precisavam ser civilizados, de acordo com o modelo europeu de educação escolarizada”.

Seria possível, todo esse processo de educação indígena, não ser percebido pelo colonizador? Ou a não percepção dessa existência, era somente uma justificativa para impor sua filosofia de educação? Para João Pacheco de Oliveira (2016), “a riqueza dentro desse modelo de colonização dependia fundamentalmente do extermínio e das alianças com diferentes segmentos da população autóctone”. E para concretizar esse extermínio das populações indígenas, o colonizador se valia de todas as suas armas: as alianças, a catequização, as guerras santas, a educação escolar, entre outras.

Para os primeiros contatos e alianças com os indígenas, eram enviados para as colônias os “lançados” (degredados, náufragos e desertores) Oliveira (2016). As relações desses enviados com os nativos “serviram para instituir as bases de uma estrutura de poder imprescindível aos colonizadores, bem como foram úteis para legitimar posteriormente o domínio português” (Pacheco de Oliveira, 2016). Já na segunda metade do século XVI, os intermediários para fazer as alianças com os indígenas não foram mais os “lançados”, e sim os missionários jesuítas, que “lhes impunham valores e instituições portuguesas. Foram essas figuras, lançados e missionários, proeminentes do projeto colonial que fundaram aldeias, reunindo os autóctones em espaços limitados, encarregando-se de sua civilização e catequese”

(Pacheco de Oliveira, 2016). Nesse mesmo período, meados do século XVI, os jesuítas iniciam as escolas para indígenas, as escolas de “ler, escrever e contar”. De acordo com Bessa Freire,

Elas funcionavam, em geral, num local expressamente construído para essa finalidade – uma casa de taipa –, onde todas as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram doutrinadas na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto “os mais hábeis aprendiam a ler e escrever” (Bessa Freire, 2004, p. 17).

Observa-se que os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as diversas línguas faladas por cada etnia ficaram sempre excluídos da sala de aula. A Língua Geral – cuja base era o Tupinambá – foi usada nos primeiros tempos na escola e na catequese, sendo imposta mesmo aos grupos de filiação linguística não-tupi, até meado do século XVIII, no litoral brasileiro, bem como no estado do Grão-Pará. A partir de então, o uso do português na escola se tornou obrigatório.

Dessa forma, “a escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e, executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas” (Bessa Freire, 2004). A educação escolarizada ignorou que,

Quem descobriu que na prática o “fim da educação” são os interesses da sociedade, ou de grupos sociais determinados, através do saber que forma a consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado, não foram filósofos do passado ou cientistas sociais de hoje. Esta é a maneira natural dos povos primitivos, com quem estivemos até há pouco, tratarem a educação de suas crianças, mesmo quando eles não sabem explicar isto com teorias complicadas (Brandão, 2007, p. 30)

Durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava.

No entanto o processo de colonização, de genocídio cultural, não se fez, porém, sem conflitos e resistência por parte das populações indígenas. A resistência se fazia de diversas formas, como emboscadas, guerras, fugas, dentre outras ações. A esse respeito, Bessa Freire (2004), citando Daniel e Gandavo, assim descreve:

Um missionário jesuíta, João Daniel, testemunhou no século XVIII a resistência das índias do Pará, que teimavam em usar, de forma exclusiva, sua língua materna, recusando-se a migrar para qualquer outra língua. O padre responsável pela escola

mandou dar-lhes “palmatoadas”, para que mudassem de comportamento, mas elas “antes se deixavam dar até lhes inchar as mãos e arrebentar o sangue” (DANIEL, 1976, t. I, p. 272). Gandavo registrou que, quando as crianças eram punidas na escola, pais e mães ficavam irritados, “se melindravam e ressentiam” (GANDAVO, 1980, p. 129) (Bessa Freire, 2004, p. 18).

O relato traz duas formas de resistência que a população indígena utilizava contra o processo de colonização: a resistência física ante a palmatória contra o uso da língua imposta na escola pelo colonizador - “se deixavam dar até lhes inchar as mãos e arrebentar o sangue” Daniel (apud Bessa Freire, 2004); e a mágoa que os pais ficavam, quando seus curumins sofriam algum tipo de punição na escola - “se melindravam e ressentiam”. Tais formas de resistência, foram muito utilizadas pelas populações indígenas durante todo o processo de colonização. Uma outra forma de resistência sempre empregada, eram as fugas, como descreve Grã (apud Bessa Freire, 2004): “só o ver dar uma palmatoada a um dos mamelucos basta para fugirem”. “Desde os primeiros momentos, e ao longo de todo o período colonial, a documentação registra fugas constantes e frequentes de indígenas, aprisionados, amarrados e forçados a voltar para a escola” Leite (apud Bessa Freire, 2004).

As fugas no período colonial como se observa, foi uma forma de resistência e luta contra a imposição da língua portuguesa e da cultura do colonizador e, possivelmente, iniciou ali o processo de evasão escolar. Mesmo com toda violência utilizada para trazer os indígenas de volta para a escola, as fugas tanto de adultos, jovens e crianças, eram constantes. “Ao longo de todo o período colonial, a documentação registra fugas constantes e frequentes de indígenas, aprisionados, amarrados e forçados a voltar para a escola” (Bessa Freire, 2004). Analisando tal fato, percebemos que a educação escolar indígena, na verdade, é uma educação anti-indígena, pois visa antes de tudo, “o extermínio dos índios” (Darcy Ribeiro, 1995). Extermínio dos primeiros que tiveram contato com os invasores e dos que conseguiram, nas fugas, escapar do processo de escolarização.

Toda via, essas lutas são observadas até nos dias atuais como relata nossa colaboradora, sobre um fato acontecido na escola, lócus da pesquisa, em 2024:

A questão dos indígenas. Uma turma de indígenas da etnia Kulina, desistiram. Quando eles chegaram aqui na escola, não foi talvez a expectativa que eles tinham da escola. Eles chegaram aqui e se depararam com outra coisa que não faz parte da história deles, da cultura deles, da língua, do que era a rotina deles. Por isso foram embora. Não interessou a eles. Eles acharam que, o que estava sendo proposto pra eles não ia contribuir para formação deles enquanto indígenas. Eles preferiram voltar para a aldeia, para produzir a farinha. E não retornaram mais. Foi uma turma fechada. Foram dezessete indígenas. A escola não atendeu a expectativa deles. A cultura indígena é diferenciada da nossa. Porque o professor está dando a aula e eles estão falando na língua materna. O professor não tem compreensão do que eles estão falando. Porque

a cultura deles é outra, a língua deles é outra. Então, até eu entendi o porquê de eles não se sentirem atraídos (J. A. P, em entrevista, em 2024).

Gersem Baniwa (2019), diz que do ponto de vista da história colonial, o Brasil indígena foi e continua portando diferentes imaginários discriminatórios e excludentes. “O Brasil indígena de grande e rica diversidade cultural, linguística e econômica que precisa ser conhecida, reconhecida, valorizada e promovida”. Tal fato, revela que a educação escolar, herança do colonizador, que é uma educação colonizadora, de privilégios e uma educação anti-indígena, ainda continua fazendo vítimas, em especial os povos indígenas e seus descendentes. E nesse complexo entrelaçamento de vidas, ações históricas e relações sociais é contundente dizer que os fatos históricos e culturais do Brasil, do Amazonas, em particular, tem estreita relação como o processo de evasão escolar.

2.2 – O ambiente escolar da EJA no contexto amazônico

O processo contemporâneo de escolarização desenvolvido no município de Tefé/Amazonas, tem suas raízes nas primeiras escolas “de ler, escrever e contar” criadas no Brasil pelos jesuítas durante o período colonial, como destaca Marçal Ribeiro:

Na primeira metade do século XVIII, Portugal era administrado com "mão de ferro" pelo Marques de Pombal, que fez uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil. Tirou o poder educacional da Igreja e colocou-o nas mãos do Estado, criando assim, um ensino pelo e para o Estado. Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Regias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses (Marçal Ribeiro, 1993, p. 16).

Daquele período até os dias atuais o processo de educação escolar sofreu várias mudanças, mas o cerne da escolarização continua como nas primeiras décadas: ensino disciplinar e enciclopédico, métodos pedagógicos autoritários que agredem a criatividade do aluno. Uma educação desenvolvida pelo e para os interesses do estado. Uma educação para a classe dominante e privilegiada. É nesse cenário de mudanças e continuidades que a escola lócus de nosso estudo está inserida. De acordo com seu histórico, a Escola Municipal Professor Luzivaldo Castro dos Santos teve sua fundação em 25 de junho de 2008, recebendo esse nome em homenagem ao professor Luzivaldo Castro dos Santos, que foi um cidadão que além de

professor, exerceu outros cargos públicos no município de Tefé como secretário de educação, vereador e deputado estadual e, em virtude de seus relevantes serviços prestados ao município.

O prédio da escola era um terreno da empresa Jaguaribe Materiais de Construção, onde já existia um galpão construído. Nesse galpão a prefeitura de Tefé construiu 16 salas, sendo 15 salas de aula e 1 sala de recurso, tudo em madeira e compensado. E numa área anexa do galpão construiu uma sala da diretoria, uma sala para a secretaria, uma sala para os professores, uma sala pedagógica, uma sala para depósito, uma cozinha, uma despensa, um refeitório e banheiros para os alunos, sendo um, adaptado para pessoa com deficiência. Para Ziliani e Sebastián-Heredero (2022), “as escolas deveriam ter na qualidade dos espaços um ponto importante para proporcionar essa educação”, uma educação de boa qualidade.

A escola funciona com 17 salas de aula, uma sala da diretoria com banheiro, uma sala de secretaria com banheiro, uma sala dos professores com banheiro, uma sala pedagógica, uma sala de leitura, uma sala de atendimento educacional especializado – AEE. A biblioteca está improvisada no espaço onde funcionava o refeitório, uma cozinha, um pátio coberto, banheiros para os alunos. Possui 60m de frente por 38m de fundo e uma área construída de aproximadamente 2.840m². A escola é considerada de grande porte, funcionando nos três turnos matutino, vespertino e noturno, nos níveis de Ensino: Educação Infantil (Maternal III, Pré-escolar I e II); Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos -EJA (primeiro e segundo seguimento) e Educação Inclusiva. Seu quadro funcional é composto de servidores efetivos e contratados.

É nesse espaço que está sendo desenvolvido o processo de escolarização dos alunos da EJA e que continua o processo de colonização do homem amazônico através da educação escolarizada. É neste lugar/espaço, que o aluno da EJA está vivenciando suas experiências formativas além de outras experiências sociais. Então, adentraremos neste ambiente para analisar e refletir a respeito do processo formativo escolar que ora aqui acontece e sua relação com o processo de evasão escolar. Para tanto, nos propomos analisar três aspectos significativos: o espaço da escola, a relação professor/aluno e a prática pedagógica da escola.

Para Chain (2024), o termo “lugar/escola”, “deve ser lido como um espaço onde acontecem práticas cotidianas de escolarização”. Em oposição a ele, o termo “edifício-escola” refere-se especificamente aos atributos arquitetônicos desse lugar. Em nosso entendimento o espaço escolar é compreendido pelo edifício/prédio mais o lugar, onde acontecem as vivências do aluno. Ao analisar o histórico da escola percebemos que a mesma foi construída a partir de um prédio já construído, um galpão. Ou seja, sua arquitetura não foi planejada para ser uma escola, mas sim, foi apenas “adaptada” para se transformar em um prédio escolar. Para

Vasconcelos et al (2021), “a arquitetura do espaço escolar, com suas salas, paredes e espaços vazios contribui ou impede o desenvolvimento de práticas pedagógicas”. Das 20 escolas municipais em funcionamento na área urbana, apenas oito delas foram planejadas e construídas a partir de sua fundação, as demais foram adaptadas de prédios já construídos, como galpões, casas e outros. Tal situação, a adaptação de prédios em escola, demonstra que o poder público municipal, não está conseguindo oferecer escolas com infraestruturas apropriadas para o bom desenvolvimento do processo formativo, comprometendo a qualidade da escolarização oferecida.

Vasconcelos et al (2021), nos diz que “a infraestrutura física tem grande importância para os objetivos curriculares, pois o espaço físico é erigido exatamente conforme os preceitos estabelecidos numa determinada época, não sendo, como se poderia supor, um espaço neutro, sem intenções”. Uma escola não deve ser formada apenas por salas de aulas. Pois, para se trabalhar os vários aspectos da formação humana, para desenvolver a educação integral do educando, é necessário que a infraestrutura física seja formada pelos diversos espaços necessários para tal ação. Chain (2024), abordando a questão infraestrutura das escolas diz que “a mobilização dessa tipologia como estratégia para acolhimento das pedagogias ativas, emergiu no contexto do movimento de renovação pedagógica iniciado no século XX”. Ou seja, o projeto do edifício escolar foi absorvendo os redirecionamentos da modernidade pedagógica e transformando a lógica tradicional de organização escolar.

O espaço escolar não pode ir contra o processo de formação, mas sim tornar-se apoio desse processo. Todo esforço deve ser reunido na intenção de formar o melhor possível o educando, minimizando ou de preferência excluindo as barreiras ao aprendizado. Os educandos jovens e adultos diferem, em muitos aspectos, das crianças, e isto deve ser sempre considerado na infraestrutura da escola que vai atender esse público. Esses alunos precisam ver na escola um espaço que atenda suas necessidades como pessoas, cidadãos e aprendizes em potencial. De sua parte, vão para as salas de aula com muita vontade de aprender. A escola deve ser o lugar especialmente estruturado para potencializar a aprendizagem dos mesmos, ela é o cenário no qual alunos e professores, juntos, vão construindo uma história que modifica, amplia, transforma e interfere em diferentes âmbitos: o da pessoa, o da comunidade na qual está inserida e o da sociedade.

Ao visitarmos a escola, percebemos que as salas de aulas têm um tamanho adequado para a realização das atividades pedagógicas. No entanto, observamos que a organização das cadeiras dos alunos e a mesa do professor seguem o padrão do processo formativo no qual o professor é o detentor do conhecimento. As cadeiras organizadas em filas, uma atividade no

quadro para os alunos resolverem. O documento da Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação diz que: “transformar a sala de aula da EJA num espaço de reflexão, de pensamento, nem sempre é uma tarefa fácil” (BRASIL, 2006).

Para Freitas e Marinho (2019), assumir a cultura como metáfora paradigmática na organização escolar poderá constituir um epicentro primordial para o repensar e compreender ações dos sujeitos na/da escola. Chain (2024), diz que a adaptação dessas arquiteturas escolares, ainda estão conformadas por um programa escolar tradicional, ou seja, fundamentado no aprendizado passivo da leitura, da escrita e da aritmética. Observa-se que poucas foram as mudanças no processo de escolarização tradicional. Para que o processo formativo tenha êxito é necessário transformar o espaço da sala de aula num espaço de vivência, experimentação e construção.

O espaço escolar deve ser adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais e deve estar disponível para a comunidade. Deve disponibilizar equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequados. Deve oferecer uma biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, dentre outros. Deve disponibilizar também um acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e a quantidade de seus alunos. Deve disponibilizar laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso, assim como serviços de apoio e orientação aos estudantes. E deve ainda, dar condições de acessibilidade e atendimento para os alunos com necessidades especiais ou com dificuldade de locomoção.

O espaço escolar deve ser dotado de condições de segurança para todos, aluno, professores, funcionários, pais e comunidade em geral e desenvolver programas que contribuam para uma cultura de paz, tanto na escola quanto fora dela. Para Ziliani e Sebastián-Heredero (2022), o espaço escolar é “um espaço muito especial, ou seja, é um local dedicado à educação formativa e requer uma série de cuidados para atingir esses objetivos educativos. É um espaço que deve favorecer a convivência, o conforto, a segurança e, é claro, a vontade de estudar”. Para o autor, “não é possível uma escola alcançar bons índices de aprendizagem com alunos e professores convivendo num prédio com paredes rachadas, vidros quebrados e privadas entupidas”. Para que a aprendizagem aconteça, “é necessário que o ambiente seja propício, pois ele incide na qualidade da educação” (Ziliani e Sebastián-Heredero, 2022).

A escola deve ser o lugar especialmente estruturado para potencializar a aprendizagem dos alunos, pois cada um, é um sujeito repleto de saberes. Saberes particulares, diversos,

nascidos da interação com o meio físico, familiar, da experiência com o trabalho, do fazer e dos papéis sociais que desempenha em cada fase da vida. No lugar de um espaço fechado, com muros altos e portões trancados, defendemos uma escola com muros transponíveis, de portas abertas tanto à erudita mais principalmente à cultura popular. Os horários e a rigidez da grade curricular são, muitas vezes, obstáculos à entrada e permanência do aluno jovem e adulto na escola. É preciso lembrar, sempre, que esses alunos são em sua imensa maioria trabalhadores, pessoas com responsabilidades familiares, o que imprime algumas restrições e dificuldades para chegar e estar na escola.

Assim, torna-se necessário que a escola proponha uma forma de organização adequada a esse público. Para Alcides Alves de Souza Filho et al (2020), “pensar a EJA no atual cenário brasileiro marcado por contradições, descaso e negação de direitos, diante de uma escola que não vem atendendo as especificidades e os desejos do seu público tão heterogêneo, requer, acima de tudo, bases sólidas com princípios e visão humanizadora”. É preciso repensar sobre os espaços oferecidos, é preciso repensar os horários de entrada e saída, os tipos de tarefas extraescolares, as exigências em torno da frequência, as propostas feitas que não conseguem manter os alunos motivados e atuantes, de tal modo que estar na escola a despeito do cansaço, do adiamento de outros compromissos e da ausência na família seja realmente importante e indispensável. É preciso pensar numa escola voltada, de fato, para seus alunos, no conteúdo e na forma em que se propõe a ensinar.

Outro aspecto relevante do ambiente escolar que está relacionado ao processo de ensino aprendizagem é a relação aluno/professor. A escola deve ser um espaço de encontro entre alunos, professor e conhecimento. Nela, vínculos de amizade, cooperação e confiança se constroem e se consolidam, animando o processo de ensinar e aprender. Dessa forma ela se torna viva, dinâmica e afetiva, possibilitando a construção de novos saberes. As vozes de cada aluno, do professor e de cada participante desse ambiente podem ser ouvidas, ampliadas e aprimoradas, através da interação entre eles e deles com o conhecimento. Observemos o relato do colaborador A. V. R, ao ser perguntado sobre sua relação com os professores: “não lembro de nenhum professor que marcou a minha vida, nem positivamente, nem negativamente. Não tinha nenhum, não”. Será possível a pessoa não ser afetada de nenhuma maneira, estando ela em contato direto com outras pessoas?

Analisando essa experiência percebemos que muitas vezes o estudante da EJA torna-se um ser invisível na escola. E esta condição de invisibilidade ou desvalorização de sua presença faz com o mesmo não crie laços de pertencimento. Neste sentido Bell hooks (2013), afirma que:

O professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de uma comunidade aberta de aprendizado (Bell hooks, 2013, pág. 18).

A sala de aula e/ou a escola, devem ser vistas como um espaço de vivência e de aprendizagem. Ela não é a vida cotidiana, mas não se fecha para a experiência vivida por cada aluno fora dela. Antes, apoia-se nessa experiência para fazer nascer novos conhecimentos e para gerar nova aprendizagens. O aluno é alguém que pensa, que tem o que dizer e é capaz de aprender. A sala de aula se configura, então, como um lugar de voz, de produção. Podemos dizer, de coprodução, espaço de construção compartilhada de conhecimentos. Para Freire (1996), a relação professor/aluno deve ser uma relação pautada na afetividade. Segundo ele a afetividade é “estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”.

Vejamos o relato de outro colaborador: “Os professores exigiam demais dos alunos. Eles, os professores, traziam conteúdo e queriam que os alunos terminassem rápido. Quando não terminavam os professores reclamavam” (L. C. R. de S, entrevista em 2024). A maneira como o professor atua no trato com os estudantes, facilita ou dificulta o processo de afetividade, o processo de criação de laços afetivos. É preciso que o educador se abra para a relação professor/aluno. Isso não significa deixar de ter autoridade dentro de sala, mas sim “selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (Freire, 1996). É preciso trabalhar para que, além de tornarem-se companheiros nessa busca pelo saber, alunos e professores tornem-se parceiros, reais colaboradores comprometidos a chegar juntos ao seu objetivo, o ensino de um e a aprendizagem de outro.

Essa parceria se constrói pela constância do diálogo, pelo trabalho colaborativo, em equipe, pela expressão individual, garantido o direito à voz. Na sala de aula, o professor é aquele que provoca e facilita esse diálogo, essa produção e essa expressão individual. A afetividade deve estar unida ao foco de estudo e ao dia a dia do educando e do educador. Jeane Ribeiro Feijó Maia (2020), nos diz que as relações de afetividade se constroem no dia a dia da escola, nas ações e reações dos envolvidos.

Quando um sujeito recebe um estímulo, a resposta pode ser empregada de forma positiva, mas também pode ser negativa gerando diversas consequências. Quando o professor trata com empatia seus alunos, eles reagem da mesma forma. É a relação de afetividade que se constrói no cotidiano do ambiente escolar. Assim, as interações que ocorrem no ambiente escolar são envolvidas pela afetividade e ela age como determinante nas relações que são estabelecidas entre aluno e professor (Maia, 2020, pág. 89).

Para que a sala de aula se torne um espaço verdadeiro de trocas e aprendizagens, é fundamental a forma de agir do professor. É ele que ajuda a quebrar as barreiras dos preconceitos e cria situações de estreitamento de amizade entre todos. O professor é aquele que propõe situações que aproximam, diminuem a distância entre as idades, as crenças, os valores. É experimentando participar de um grupo que os alunos descobrem que juntos sempre é possível aprender melhor. O professor desempenha também um papel importante quando evidencia a potencialidade do grupo ao mesmo tempo em que garante a expressão individual. Dessa forma vão se criando laços afetivos entre os alunos e entre aluno e professor, facilitando o processo ensino-aprendizagem.

Para Bell hooks (2013), o entusiasmo com que o professor desenvolve o trabalho pedagógico é a chave para o sucesso, no entanto, a capacidade de gerar entusiasmo é afetada pela afetividade. De acordo com a autora, “nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”. Para Maia (2020), “a influência do professor como um mediador do processo de aprendizagem pode promover relações afetivamente positivas ou negativas entre ele e o aluno, o que pode gerar aproximações ou distanciamentos desse sujeito do conhecimento e trazendo significados a essa aprendizagem”.

Analisemos este outro relato: “Eu perguntava para o professor e ele dizia, calma mulher, relaxa, calma. Mas quando ele explicava individual pra mim, explicava bem mesmo, eu entendia. O professor ensinando, individualmente, o aluno aprende mais” (L. C. da S, em entrevista, em 2024). Para Maia (2020), “o afeto, quando resulta de uma atitude afetiva positiva, torna-se um estímulo para o aprendizado trazendo compreensão e entendimento para o aluno”. Entendemos que essa relação que se constrói dentro do ambiente escolar contribui não só para o aprendizado desses alunos, mas também, ao se sentirem respeitados e pertencentes àquele ambiente, acabam por reduzir o índice de evasão escolar.

Ao abordar essa temática, Karina de Oliveira Brandão (2020), pondera que a postura do professor produz impactos afetivos positivos que levam os alunos a buscarem o conhecimento e a construírem outra relação com os conteúdos e a escola, fazendo-os aprender significativamente e a permanecer na instituição. “O professor ensinando o aluno, individualmente, ele aprende mais”. Tal afirmativa, revela também a dificuldade do aluno em absorver as informações transmitidas, quando ele, o “professor só fazia lá no quadro, e deixava lá e dizia, isso vai cair na prova. Nossa, não entrava” (L. C. da S, entrevista em 2024). Observamos nas narrativas, duas maneiras de agir do professor, que fazem a diferença para a aprendizagem do aluno.

A primeira, quando ele faz o atendimento individualizado. Essa ação demonstra que a afetividade e a atenção em sala de aula, gera aprendizagem. A segunda ação do professor observada, é o desinteresse no desenvolvimento das atividades. O professor apenas copiava o conteúdo, no quadro, sem muita explicação e querendo resultado, demonstrando um desrespeito para com os alunos. Freire (1996), a esse respeito diz que o desrespeito aos educandos, corrói ou deteriora, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao fazer docente.

É necessário que o professor tenha ciência de seu papel docente, preparando suas aulas e demonstrando conhecimento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo o discente como uma pessoa com direito à educação formal de qualidade, que expressa sentimentos, emoções, vivências felizes e que tais expressões interferem de forma significativa na aprendizagem. É necessário que a sala de aula, que a escola, seja um lugar de encontro entre pessoas humanizadas, que buscam, juntas a concretização de seus objetivos. Que a escola entenda, que os jovens e adultos voltam à escola com visões de mundo diferentes e muita curiosidade e que para que suas expectativas sejam atendidas, faz-se necessário uma boa quantidade de afetividade.

Outro aspecto a ser analisado nesse ambiente escolar, lócus de nosso estudo, diz respeito a prática pedagógica do professor, aspecto muito relacionado com a afetividade. Iniciamos esta análise com o relato da colaboradora J. A. P, quando discorre sobre a importância da formação do professor da EJA para que se desenvolva boas práticas pedagógicas. “A formação do professor é imprescindível para que atue dentro da proposta que a EJA traz. O professor tem que ter esse perfil, tem que ter a qualificação. E mais do que formação, ele precisa ter experiência na prática, mesmo. No trabalho, na rotina da EJA, que é uma rotina diferente das outras modalidades”.

De acordo com a colaboradora, o primeiro passo para que o professor desenvolva um bom trabalho na EJA, para que ele realize boas práticas pedagógicas, é que ele tenha formação adequada. Para Freire (1996), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”. Para o autor, a capacidade científica e o domínio técnico estão entres as características necessárias para o educador. Amanda Machado (2020), diz que quanto à formação de professores, é de fundamental importância que os currículos das licenciaturas contemplem disciplinas e outras atividades que fomentem a formação de professores leitores e discutam a importância da leitura literária na educação e, em especial, na EJA. A esse respeito Poubell e Souza (2020), dizem que a formação inicial e continuada de professores é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas.

As características desta modalidade exigem práticas pedagógicas que atentem às necessidades desse público e gerem cuidados pedagógicos no processo de escolaridade. Nesse sentido cabe ao professor a incumbência de ser o condutor, desde o início do ano letivo, tencionando constatar com os estudantes os conhecimentos prévios que eles possuem para, a partir desse levantamento, desenvolver um processo pedagógico voltado a partir das necessidades dos educandos. Monaliza Moraes (2020), entende que se deve então, a partir de uma avaliação diagnóstica, planejar um trabalho pedagógico que possibilite o uso de estratégias pelos alunos da EJA de maneira que ampliem suas habilidades, permitindo que tenham condições de usufruir melhor das possibilidades sociais e culturais que a escrita possibilita.

Os estudantes da EJA ao retornarem à escola, depois longos períodos sem estudo, buscam alcançar seu principal objetivo: aprender a ler e escrever. Para transformar seus anseios em aprendizagens significativas e ressignificadas, impregnadas de sentido, constitui-se ainda em um grande desafio para a escola. Para Poubell e Souza (2020),

Há uma necessidade de formação de “professores-mediadores que dominem os conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem com a EJA, que desenvolvam uma escuta sensível relativa às especificidades desse público”. que reconheçam a importância de falar com eles/as e estabeleçam relações afetivas positivas em suas práticas pedagógicas acolhendo a diversidade cultural, social e econômica dos jovens e adultos que retornam à escola para efetivarem o direito humano à educação (Poubell e Souza, 2020, pag. 159).

Para as autoras, a formação do professor é uma das engrenagens principais para as mudanças que a EJA necessita, para efetivar seu papel transformador. Amanda Machado (2020), diz que os currículos de licenciaturas precisam dar maior atenção à formação literária dos professores. Pois, de acordo com a autora, essa formação, está sendo aprendida no exercício da docência, na prática de sala de aula. Para Geisi Nicolau (2020), “a experiência leitora do professor será indispensável para a construção conjunta do processo leitor em parceria com os estudantes”. Entendemos que, além da formação literária, é necessário também que na formação inicial e continuada dos professores, se atente para a formação de um professor também escritor, possibilitando assim, o desenvolvimento de verdadeiras práticas pedagógicas de escrita.

As práticas pedagógicas não se constituem apenas de elementos presentes na escola, mas interage com os fenômenos políticos, sociais, culturais e educativos do qual os educandos fazem parte. Nesse sentido, podemos apontar o seu caráter multicultural e o desafio proposto ao docente enquanto mediador do conhecimento, de ressignificar sua prática, respeitando os diferentes sujeitos presentes na sala de aula, oportunizando uma formação crítica/reflexiva, da qual possa agir sobre ela. O processo de interação cognitiva e social que o professor estabelece

com os alunos busca a valorização da cultura que trazem e a inclusão destes alunos na sociedade como cidadãos, viabilizada por uma educação justa e igualitária. O diálogo, o respeito ao ritmo dos alunos, a consideração da heterogeneidade da turma, são elementos a serem considerados para um processo metodológico proveitoso com alunos da EJA.

Observemos outros relatos: “Eu fiz um curso da EJA, EJA EPT. Um curso bem interessante. Acho que mudou alguma coisa, porque eu tinha a prática, mas faltava a parte da teoria. Principalmente diferenciar andragogia da pedagogia. Foi muito interessante” (colaborador A. F. de S, entrevista em 2024). O professor colaborador demonstra em sua narrativa a importância da formação continuada e de como o curso, do qual ele participou, fez diferença em sua prática pedagógica. Para Bell hooks (2013), “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos”. Para Freire (1996), “nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Para o autor, “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha”.

Vejamos algumas narrativas de colaboradores discentes, sobre a dinâmica das aulas e a relação com os professores.

As aulas eram normais, como nas outras escolas. Os professores exigiam demais dos alunos. Eles traziam conteúdo grandes e queriam que a gente terminasse rápido. Quando os alunos não terminavam, eles reclamavam. Gostava apenas das aulas de educação física, português e ensino religioso. Não gostava das outras disciplinas porque os professores eram chatos. Tratavam mal os alunos, chamavam palavrão na sala de aula. As aulas não eram legais. Só quando tinha tempo vago” (L. C. R. de S, entrevista em 2024);

A narrativa mostra como a relação professor/aluno pode interferir no processo ensino aprendizagem. Para Musial et al (2019), tal relação reflete a necessidade de formação, de saberes de outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a sociologia, para que se tenha o entendimento de que as estruturas mentais, os procedimentos, as relações, a elaboração de conceitos e o tempo de aprendizagem acontecem de modo diferente entre crianças e adultos. Para Mota (2019), a formação contínua pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”. (MOTA, 2019, p. 11)

A maneira como o aluno é tratado em sala de aula, pode incidir de forma decisiva na permanência dele na escola. Tal fato observamos na narrativa do colaborador S. A. da S.

Tinha um professor que eu não ia com a cara dele. Às vezes, a forma que o aluno é tratado, de uma forma ruim, pode leva-lo a desistir. Tinha vezes, que quando chegava a hora da aula dele, eu já não gostava muito, eu já tinha a intenção de sair fora, pra não estudar na aula dele (S. A. da S, em entrevista, em 2024);

Para Maia (2020), a afetividade pode ser sim um motivador de uma relação de aprendizagem na turma da EJA, visto que, para estes sujeitos a relação afetiva entre professor e aluno pode promover uma aproximação com seu objeto de estudo, tornando-lhe acolhedor e fazendo-os permanecerem na escola, bem como impulsioná-los cada vez mais a prosseguirem com os estudos. Frochtengarten (2020) diz que as ações de sala de aula necessitam de práticas intencionais, planejadas em consideração ao perfil dos educandos jovens e adultos. O colaborador C. da S. G, assim discorre sobre as aulas: “Que eu me lembro das aulas, a gente assistia na televisão, o professor trazia projetor de imagens, a gente copiava do quadro, fazia trabalho em grupo. Tinha palestras. Me lembro da palestra do dia da mulher”.

Analisando as narrativas, podemos fazer algumas considerações sobre o dia a dia da sala de aula da EJA, em Tefé. Primeiro, a “cópia do quadro”. “As aulas eram que nem as outras”. O professor copia um conteúdo no quadro, passa uma atividade e os alunos copiam e tentam responder. São características da educação que Paulo Freire denomina de Educação Bancária. Para o autor, na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele. De acordo com o autor, essa prática é diferente da prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos” (Paulo Freire, 1987).

Para Monaliza Barbosa Moraes (2020), as cópias são atividades “centradas na repetição e na presença intensa de textos acartilhados e, portanto, sem relação com o contexto social e a realidade dos alunos”. Para a autora, as cópias são atividades que não atendem à especificidade do estudante jovem e do adulto, pois não dialogam, não respeitam nem reconhecem a trajetória de vida desses sujeitos, de modo que possam contribuir para sua aprendizagem e, por conseguinte, para a permanência na escola. Ainda de acordo com a autora, o estudante também acredita que, por meio de repetição mecânica e de cópia exaustiva de textos, aprende a escrita e está se alfabetizando. Para Poubell e Souza (2020), tais atividades evidenciam que “as práticas pedagógicas com jovens e adultos devem ser consideradas no planejamento de ensino, daí a importância de escutá-los”.

Concordamos que, em um ambiente escolar, no qual o conhecimento é tecido, impregnado de pluralidades subjetivas e diferenças, enriquece-se no exercício dialógico

constante quando as escutas consideram as demandas e as necessidades dos estudantes e, podem ser negociadas, gerando diálogos que orientem a elaboração de planejamentos que assumam esses aspectos no processo de novos conhecimentos e de novas formas de aprender e ensinar. Conhecer-los, ouvi-los e oportunizar sua participação no processo de formação, do planejamento das atividades até sua execução, cria um ambiente escolar mais propício ao processo ensino-aprendizagem. Vejamos o que os colaboradores dizem a esse respeito. Colaborador L. C. da S: “As aulas eram boas. A gente estudava assim, individual e em duplas também. Muito bom. Gostava dos professores. Da forma que eles tratavam a gente. Tratavam bem”. Já o colaborador S. A. da S diz: “A professora fala para nós que trabalhamos, que procuram um emprego em lanchonete, recepção, que a gente tem que saber outras línguas, para poder se comunicar, quando vier gente de outros países pra cá”.

De acordo com Freire (1987), para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada. Para Poubell e Souza (2020), o papel problematizador e agente em potencial de modificação da realidade são elementos importantes para o educador, visto que se faz necessária a construção de uma EJA que tenha uma identidade com as classes populares, com seus interesses, suas culturas, que vá além do ensinar a ler e escrever. As autoras ainda complementam, “que seja uma prática contra-hegemônica e que tenha um compromisso político com a história desses sujeitos”. Entendemos, que práticas pedagógicas concretas que poderão produzir impactos nos estudantes de aproximação ou afastamento da escola e/ou dos conteúdos de aprendizagem dependerá da qualidade das relações afetivas criadas entre educador e educando. Tais relações afetivas podem gerar impactos, positivos ou negativos, e vão afetar os sentimentos de autoestima dos estudantes em relação ao ato de ensinar e aprender a ler e escrever.

Para Gersem Baniwa (2019), é urgente que trabalhem para criar,

Uma escola dinâmica e em movimento, portanto uma escola praticando a cultura do diálogo, da complementariedade e da dialética intercultural. Dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora (Gersem Baniwa, 2019, pág. 62).

Uma educação somente como reprodução da sociedade atual não atende às necessidades dos estudantes da EJA e da sociedade contemporânea, ela precisa ser consciente e conscientizadora, precisa preparar criticamente para a transformação da sociedade, precisa estar atenta e relacionar-se com o contexto histórico atual dos sujeitos que veem na instituição uma

das possibilidades de efetivação plena de suas cidadanias e não apenas a decodificação dos códigos linguísticos. Neste sentido, Alcides Alves de Souza Filho (2020), nos faz refletir que “pensar a EJA no atual cenário brasileiro marcado por contradições, descaso e negação de direitos, diante de uma escola que não vem atendendo as especificidades e os desejos do seu público tão heterogêneo, requer, acima de tudo, bases sólidas com princípios e visão humanizadora”.

A Educação de Jovens e Adultos exige cuidado no planejamento das condições de ensino, de modo a garantir a construção de um ambiente escolar afetivamente favorável, que gere aproximações dos estudantes com os conteúdos e as práticas pedagógicas, e não “acentue as marcas de fracasso e de exclusões anteriores sob pena de produzir uma dupla exclusão” (Poubell e Souza, 2020). A mediação pedagógica unilateral, centrada apenas no professor não permite a elaboração de processos mentais a partir dos conhecimentos do aluno e negligencia sua capacidade intelectual e o faz sentir um incapaz de aprender. Essa prática, reacende o complexo de culpa do aluno jovem ou adulto pelo seu atraso na escolarização como responsabilidade sua e não como um fator cultural e à falta de oportunidades impostas pelas condições sociais desiguais a que estão expostos na própria sociedade.

A prática pedagógica assentada na relação dialógica é mais significativa, tanto para o educando quanto para o educador e, deve ser norteadada pela interação entre o professor e os alunos, deixando de ser estática e centralizada apenas no profissional. Deve ser dinâmica e problematizadora e, também, voltada para o sujeito aluno que aprende. O professor tem, sim, um papel importante, ele exerce uma ação pedagógica nas relações com os alunos e esta ação visa o desenvolvimento das potencialidades e sua autonomia de pensamento. Enquanto ação social coletiva, a formação escolar mostra-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora, assim como nos conteúdos pedagógicos.

Nesse contexto amazônico, urbano, o ambiente escolar da EJA, como analisado, ainda vivencia significativas características do processo escolar colonizador. Nas estruturas físicas das escolas, nas relações afetivas intraescolar, nas ações pedagógicas. Ressignificar a Educação de Jovens e Adultos não é uma tarefa fácil. Impõe a escola, aos governos e à sociedade de modo geral, mudanças. Não se trata somente de mudar a formatação, mas mudanças políticas, técnicas e pedagógicas, buscando “a transformação social como salto inicial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cada vez menos excludente” (Miranda e Pereira, 2018).

2.3 – Desmitificando a modalidade EJA

Buscando uma melhor compreensão desse complexo teçume que dá forma ao cenário da EJA, caminharemos pelas veredas da legislação que a define e pelas falas e pensamentos de colaboradores e estudiosos, os quais tecem e são tecidos nesse processo construtivo. Pois, apesar dessa modalidade ser uma atividade especializada e com características próprias, pouco se conhece e são raros os cursos de formação de professores e as universidades, que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula com esse público.

É importante lembrar que essa modalidade de educação é herança de uma educação colonialista e que, esse processo de educação escolar para adultos, iniciou com o processo de colonização dos indígenas, como relata Bessa Freire (2004): “na aldeia de Mortiguara, habitada em 1697 por umas três mil almas, a população adulta, incluindo o próprio cacique, passou a frequentar as aulas”. E que, apesar de todas as mudanças ocorridas no processo de educação escolar, muitos resquícios da escolarização daquele período ainda são encontrados na educação escolar de hoje. Lembrando ainda, que a evasão escolar, a fuga das aulas, se dava como forma de resistência da cultura indígena contra a escolarização, contra a colonização e era uma ação de luta contra a extinção da cultura de um povo. É nessa complexa relação de fatos, que realizamos uma reflexão, no sentido de desmitificar o complexo mundo da Educação de Jovens e Adultos, nos dias atuais.

De acordo com a Resolução CNE/CEB, nº 1, de 28 de maio de 2021, “A Educação de Jovens e Adultos faz parte da Educação Básica brasileira, como uma de suas modalidades. O direito à educação de jovens, adultos e idosos acompanha, desta forma, o disposto nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 2021). Sendo uma modalidade que perpassa toda a educação básica, são oferecidos os níveis de ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, norteados por alguns princípios, os quais, estão na base da concepção da EJA, que são: “qualidade da educação, pluralidade e flexibilidade do acesso, permanência e conclusão do percurso de escolarização, as especificidades das histórias de vida e desafios em relação ao mundo do trabalho e a diversidade da oferta educacional” (BRASIL, 2021). Neste estudo, com relação a legislação, refletimos sobre o que dizem a Constituição Federal, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC entre outras resoluções e normativas a respeito da Educação de Jovens e Adultos fazendo um comparativo com a realidade vivenciada.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123). Esse direito à educação está respaldado, não apenas no que diz respeito ao acesso, como também nas condições básicas para a permanência e participação efetiva dos alunos no ambiente escolar. Direito esse, de responsabilidade do estado e da família. Porém, para que o jovem e o adulto vão em busca desse direito, é preciso que eles compreendam que têm o direito.

Ao ser indagado sobre o que é a EJA, qual seu significado, um colaborador, assim definiu: “EJA é para os alunos que foram reprovados. Para mim, significa que foram reprovados, não passaram de ano. Não se esforçaram. Aí vão para a EJA. Para mim, é isso” (A. V. da R, entrevista em 2024). Analisando tal relato, percebemos que o aluno da EJA, apesar de estar envolvido no processo de Educação de Jovens e Adultos, desconhece tal processo e desconhece também sua situação no processo.

Para Jane Paiva (2005), esse público “trata-se de jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos”. O desconhecimento de seus direitos torna-os vulneráveis diante da forma como a escola com eles atua. Nesse sentido, entender a educação como um direito social de todos os cidadãos e o dever do estado de fazer com que ela seja de fato garantida, nos impele refletir historicamente nos diversos momentos, que este direito não foi assumido, causando assim, inúmeros desafios para a educação brasileira.

Para um colaborador, a EJA é para os que “não se esforçaram”. Tal afirmação demonstra que, no imaginário do colaborador a culpa do fracasso escolar é do próprio aluno, que não se esforçou. Esse pensamento do colaborador está em acordo com que Aníbal Quijano (1992), afirma sobre a forma de como se dá a colonização de outras culturas pela cultura europeia, segundo ele: “Consiste, inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário”. Albert Memmi (2007), discorrendo sobre o colonizado diz que “todos enfim, mais ou menos mistificados, mais ou menos beneficiários, logrados a ponto de aceitar o injusto sistema”. Ao se culpar pelo próprio fracasso, o aluno está “aceitando” as mazelas herdadas do processo de colonização.

Para o sistema dominante, aparentemente, parece não ser importante que o aluno conheça o processo do qual ele faz parte, já que ninguém se dispõe a esclarecê-lo. Ora, o aluno é excluído, antes, durante e, quando consegue ter acesso, ainda é expulso do processo. Na

realidade, o aluno que, desde sua ancestralidade é excluído do processo, mesmo que tenha acesso ao sistema escolar, sua exclusão já é “quase certa”, pelas inúmeras barreiras que o sistema impõe. Como então o estudante pode ter conhecimento sobre seu direito, se a instituição responsável por difundir tais conhecimentos não consegue desenvolver, de forma eficaz, sua função?

A Constituição Federal diz também que, o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. É sabido que esse princípio é um dos mais complexos de serem seguidos, visto que, as diversas realidades do alunado da EJA impossibilita tal cumprimento. Realidades de condições que vão desde a idade, condições econômicas, distância da casa para a escola, de trabalho, de sexo, culturais, dentre outras. Não há igualdade de condições de acesso e permanência para um público tão heterogêneo, com realidades tão diferentes.

Vejamos o segundo princípio: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Já reside aí um dos maiores paradoxos da educação nacional, cujas bases declaradamente normativas confrontam-se com programas, igualmente oficiais, nos quais tende a prevalecer forte tensão entre a imposição da normatividade escolar e a emergência das subjetividades que buscam, antes de tudo, legitimidade. Que liberdade o aluno tem de aprender? A que está relacionada esta liberdade? Aos conteúdos? Ao local da aprendizagem? Às práticas metodológicas?

A que se referem essa liberdade, se todos esses processos são impostos através de normativas. O mesmo acontece com a liberdade de ensinar. A escola, o professor, a comunidade escolar não tem a liberdade de deliberar sobre o que ensinar. Tudo já está imposto. Nos planos nacionais, estaduais, municipais. O máximo que professores e alunos conseguem, nessa “liberdade”, é organizar sequências de atividades. O sistema já deliberou o que deve e o que não deve ser ensinado e aprendido.

Observemos o terceiro princípio: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Analisemos esse pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ora, vivemos num lugar/espço no qual se encontram diversas culturas de diversos povos, em especial, povos indígenas. Ao observar o sistema educacional percebe-se que essa pluralidade de ideias, não é usada como base para a educação escolarizada oferecida nas escolas da região. As ideias e concepções pedagógicas que prevalecem são as oriundas do sudeste e sul do Brasil, com grande influência europeia e americana, privilegiando um pequeno grupo.

Para Bessa Freire (2004), “os processos de aprendizagem adotados por mais de 1.200 povos que aqui viviam foram desqualificados pelo colonizador, que ignorou as concepções pedagógicas indígenas”. Segundo o autor, o sistema colonial não “admitiu sequer a possibilidade de índios e índias terem sido capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas”. O aluno indígena, o aluno que veio das comunidades rurais e que vivem e estudam na cidade, têm muita dificuldade em acompanhar o processo, pois as ideias e concepções trabalhadas na escola, pouco ou nada dizem respeito à sua vida, à vida de sua comunidade.

Vejamos o VII princípio basilar que, de acordo com a lei, rege a educação: “garantia de padrão de qualidade”. Para Moacir Gadotti (2010),

Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia o educador Paulo Freire (1921-1997), que consiga acolher a todos e a todas. Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (Moacir Gadotti, 2010, p. 7).

Como podemos perceber, uma situação está interligada a outra. Neste caso o princípio da qualidade tem estreita relação com o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas, que estão conectadas com a liberdade de aprender e ensinar e, com as condições de acesso e permanência na escola. Para Morin (2005), “as diversas complexidades citadas formam o tecido da complexidade: complexas é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade”.

O que concerne à prática do que é dito na constituição e fazendo um comparativo com a realidade do país, do nosso estado, do nosso município, ainda estamos bem distantes da concretização da lei. Pois, para dá base ao que defende a Constituição, implicaria em uma “nova qualidade da educação”. Implicaria, possibilitar a todos o acesso e a permanência; implicaria, igualdade de condições; implicaria, desenvolver na escola, outras ideias e outras concepções pedagógicas.

Vejamos agora o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 37, a lei define: “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” (BRASIL, 2005). No parágrafo 1º do mesmo artigo, a

lei define que “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. Já no parágrafo 2º diz: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 2005).

A referida Lei define quem é o público alvo da Educação de Jovens e Adultos. Para a lei essa modalidade de ensino é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade considerada própria. Ou seja, tal modalidade visa atender ao público de jovens (a partir de 15 anos), adultos e idosos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade apropriada no ensino regular, tanto fundamental, quanto médio. A finalidade desta modalidade de ensino não é apenas uma oportunidade para esse público concluir seus estudos, mas é também, desenvolver novas habilidades, formar cidadãos críticos, questionadores e conhecedores de seus direitos e deveres, além de um sujeito pleno e apto para exercer seu papel na sociedade.

Como podemos perceber, a finalidade da EJA é muito mais complexa, pois envolve dimensões que vão além da questão educacional. Não é apenas fazer com que esses sujeitos sejam alfabetizados, envolve todo processo de aprendizagem que seja formal e não formal. A EJA é um processo de aprendizagem contínuo visando atender as necessidades pessoais, profissionais e sociais. Nesse sentido, Ailton Krenak (2020), discorre que “a educação como foi pensada até agora, precisa ir além, para poder ajudar a criar e construir seres humanos para uma Terra viva”.

Para o autor é urgente que aconteça uma mudança na função que ora a educação exerce. Que ao invés de formar técnicos e habilitá-los para incidir sobre a vida na Terra, é mais importante preparar o ser humano, trabalhar a humanidade das pessoas. Segundo o autor, “A gente tem que ajudar a formar seres humanos. A ideia de que o ser humano é alguma coisa dada, um evento que já está programado, é um erro. Seres humanos são constituídos... a pessoa é uma realização social, desde quando a gente é sonhado” (Ailton Krenak, 2020, pág. 20).

Vejamos alguns pontos que a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC nos traz. Em sua apresentação, assim está descrito: “O Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo”. Em nosso entendimento, tal afirmativa vem, mais uma vez, basilar o que temos observado quanto ao processo contínuo de colonialidade que se vivencia no Brasil. A continuidade de um sistema

educacional que tem como cerne a forma de educação dos povos colonizadores europeus e também, estadunidense.

Um sistema educacional que não leva em consideração a pluralidade de culturas existente em nossa região. Que mantém à margem o modo de vida do povo amazonense e desconsidera outras formas de educação. Para Brandão (2007), “a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado”. Para o autor, essa educação “não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura”.

Frantz Fanon (1968), nos relembra que “é bem verdade que os grandes responsáveis, por essa racionalização do pensamento, ou pelo menos das tentativas de pensamento, são e continuam sendo os europeus que não cessaram de opor a cultura branca às outras inculturas”. Para o autor, “O colonialismo não julgou necessário perder tempo em negar umas após outras as culturas das diferentes nações”. É a educação escolar sendo utilizada como mecanismo “legal” de colonialidade.

A BNCC também afirma, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar a formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017).

Contudo, observe-se que, a despeito do declarado apreço à diversidade e ao combate ao preconceito, a BNCC define-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação - PNE” (Brasil, 2017).

Nesta definição, que ostenta um discurso de adesão às políticas de direitos humanos universais (“aprendizagens essenciais”, “todos os alunos”, “direitos de aprendizagem”), oculta-se a identidade do sujeito social subjacente à “norma”. Toda norma se institui a partir do desejo

de inibir a ex-norma e, conseqüentemente, negar aos sujeitos em diversidade instituírem outras normatividades possíveis ou se instituírem a partir delas. Resulta disso, portanto, uma educação que a priori já prescreve a norma, o sujeito e sua identidade, em prejuízo da própria diversidade humana que declara amparar.

Com o advento da BNCC, no ano de 2017, os sistemas de ensino em todo o país viram-se impedidos de implementarem políticas de formação e avaliação diferenciadas para atender os sujeitos dos programas especiais de educação, pois, uma das metas principais das bases curriculares nacionais é justamente estabelecer controle sobre a unidade de políticas em todos os sistemas de ensino no território nacional. Na contramão das políticas, ou melhor dizendo, nos discursos de inclusão social, a BNCC, enquanto política nacional reguladora do ensino, dá força ao processo de recrudescimento de movimentos neoconservadores que, desde o final do século, dão sinais crescentes de se imiscuírem tanto nas políticas, quanto nos processos de educação em desenvolvimento, nos diferentes sistemas de ensino.

Em suas bases legais e normativas, a educação brasileira declara-se politicamente engajada com programas sociais de inclusão; oportunidades educacionais apropriadas; respeito às características e interesses do alunado; respeito às condições de vida e de trabalho; declara-se viabilizadora e estimuladora do acesso e da permanência do trabalhador na escola; declara-se fomentadora do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Tais engajamentos contribuem para delinear um cenário complexo do quadro educacional nacional e, ao mesmo tempo, permitem identificar a adoção histórica de uma determinada lógica político-pedagógica voltada para a ampliação das oportunidades educacionais, sem fazer avançar, contudo, a adjetivação da qualidade e objetivos pretendidos.

Para robustecer as afirmações acima, observemos alguns dados estatísticos. De acordo com o IBGE (2022), 9,3 milhões de brasileiros ainda são analfabetos. A grande maioria com mais de 40 anos e, 46% da população não tem a escolaridade básica completa. Os dados mostram que o analfabetismo dos brasileiros está elevado principalmente na população com mais de 40 anos. E que na faixa etária de 15 a 17 anos, esse processo teve uma redução significativa, no entanto as desigualdades persistem.

Um outro dado divulgado, bem significativo, e que deve ser observado, é que “as taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais que o dobro da taxa dos brancos (4,3%). Para a cor ou raça indígena (16,1%), é quase quatro vezes maior. De acordo com a agência, os investimentos em políticas de EJA têm caído ao longo dos anos. Em 2014, foi de R\$ 820 milhões. Já em 2021, chegou ao menor patamar do século XXI, com apenas R\$ 6

milhões. Com isso, a EJA perdeu meio milhão de estudantes entre 2018 e 2021. Entre 2022 e 2023, houve nova queda do número de matrículas, de 7%.

Quando se observa esses dados, percebe-se que os jovens de 15 a 17 anos que, em nossa pesquisa, constatamos que mais evadem, eles estão saindo da escola, na sua grande maioria, já alfabetizados. Significa que essa evasão está se dando principalmente, a partir da 4ª ou 5ª Etapa. Significa também, que o acesso a escolarização básica está mais ampliado. Outra percepção é que, sendo a grande parcela de analfabetos a cima de 40 anos, isso se dá devido à falta de oportunidade e o difícil acesso que esse público teve ao processo de escolarização. Tais dados refletem ainda, os desafios que educação de jovens e adultos tem e os problemas das políticas públicas voltadas para essa modalidade de educação. Demonstram também, a inegável prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, levando a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA, que cada vez mais ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais.

Essa situação está em acordo com o que Gabrielli (2016), discorre a respeito do analfabetismo, quando relata que isso é um problema, pois os números ainda podem ser considerados alarmantes para o nosso país, mesmo com as pesquisas mostrando que cada ano diminui os percentuais dessas estimativas. No que se refere aos analfabetos serem a maioria adultos, a autora ressalta que “essas pessoas que entram no percentual do analfabetismo, não tiveram no passado acesso adequado as políticas educacionais e isso ainda se repete atualmente”. Fica evidente, que o equacionamento do problema do analfabetismo e dos baixos índices de escolarização da população jovem e adulta no Brasil passa necessariamente pela ampliação das oportunidades educacionais, pela busca da qualidade do ensino regular destinado à infância e juventude e a não incorporação, no sistema, de outras matrizes socioculturais.

Outro dado preocupante, mas que de certa forma demonstra o quanto a educação escolarizada é anti-indígena, é o percentual de diferença do analfabetismo entre as pessoas declaradas brancas (4,3%) para as de cor ou raça indígena, (16,1%). Percentual quase quatro vezes maior. Dado constatado em nossa pesquisa. Dos colaboradores discentes evadidos em 2023, todos se declararam preto, pardo ou indígena, demonstrando a real situação do alunado da EJA em Tefé. Um público predominantemente pardo e indígena. Oriundos de uma cultura ancestral alheia à cultura eurocêntrica e que precisa ser levado em consideração nas políticas públicas educacionais. A esse respeito Gersem Baniwa discorre:

A escola precisa realizar uma transformação radical na sua matriz cultural, pedagógica, metodológica, filosófica, política e epistemológica, toda ela referenciada e legitimada pela visão etnocêntrica das sociedades europeias, para abrir

possibilidades concretas de incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas e seus sistemas linguísticos, envolvendo nas práticas cotidianas as mães, os pais, os mais velhos, as lideranças e os sábios tradicionais. (Gersem Baniwa, 2019, pág. 90)

Na verdade, essa transformação radical que Gersem Baniwa se refere, deve acontecer ou se fazer, não somente na ou pela escola, mas em toda a sociedade, visto que, o que acontece na escola são reflexos das ações que acontecem na sociedade. Ailton Krenak (2020), discorrendo sobre quem a escola está formando diz que “não podemos mais continuar atendendo a esse pedido do mercado de formar profissionais, de formar técnicos, de formar gente para operacionalizar o sistema”. Para o autor, precisamos pensar em ajudar a “formar seres humanos para habitar uma Terra viva, para a gente escapar do que o Bruno Latour chama de necropolítica. Se não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Terra viva, nós não vamos experimentar o Bem Viver” (Ailton Krenak, 2020, pág. 19).

Tirar o que está no papel, na lei, e transformar em políticas públicas que assegurem o direito de acesso e permanência do jovem e do adulto à educação escolar é o grande desafio do Brasil de hoje. Desenvolver Políticas Públicas Educacionais que garantam a jovens, adultos e idosos, indígenas amazônidas brasileiros, um direito constitucional que ora está sendo negado, se faz necessário para minimizar os prejuízos causados. Pois, além do analfabetismo ser uma violação do direito humano a educação, ele está no cerne dos mais diversos tipos de exploração (infantil, sexual, de trabalho), da violência, do preconceito, do racismo, da pobreza, da miséria e outras tantas mazelas do povo brasileiro.

Certamente, para que se tenha êxito na Educação de Jovens e Adultos é necessário de planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; será necessário gestão democrático-participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação; disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares.

Será necessário a definição de programas curriculares relevantes aos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da

instituição escolar; planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico; jornada escolar ampliada ou integrada, visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas; mecanismos de participação do aluno na escola.

Para Araújo Lima (2005), “ou o país transforma-se pela educação do seu povo ou persiste na condição atual, em que só uma minoria reduzida se beneficia, enquanto as populações mais caracteristicamente brasileiras permanecem na estagnação e na rotina, sem educação nem saúde”. Concordamos com o autor quanto a transformação do país através da educação do seu povo, no entanto, observamos que enquanto a educação escolar não levar em consideração a diversidade cultural desse povo, possivelmente não alcançará a tão sonhada mudança.

FECHANDO O SEGUNDO EITO - VEREDAS HISTÓRICAS

Herança, herança, herança...

Somos herança colonial,

Jacente herança...

Vacante herança...

Obrigatória herança...

Herdeiros de uma vida marginal...

Partícipes expulsos

De seu próprio ser.

Saberes, costumes, tradições,

Ancestralidades, educações,

Vítimas de criminosas catequizações.

Herança do Bem viver.

Essas veredas sangrentas

Despertam os Xapiri

Força natural da Mãe Terra

Que nas entranhas de nós, hiberna

Mas reacende igual lucerna

E nova vida faz pari.

TERCEIRO EITO: ENVEREDANDO NA CULTURA AMAZÔNICA

3.1 – Educação à beira do rio: entrelaçamento do rural e o urbano

A região amazônica é reconhecida e citada por suas florestas, rios e animais, por sua flora e fauna. No entanto esta região precisa ser compreendida na perspectiva de atender as necessidades das mais de 34 milhões de pessoas que nela habitam, entre populações tradicionais ribeirinhas, indígenas, quilombolas, populações de assentamentos e populações urbanas. A Amazônia é diversidade. Diversidade de vidas, numa complexa relação de interdependência. É neste cenário que nossa pesquisa se concentrou e especificamente na cidade de Tefé, no Amazonas, à margem do Lago de Tefé, uma cidade ribeirinha.

Localizado no centro da região amazônica, o município de Tefé, atualmente se apresenta como um espaço marcado por “acúmulo de tempos” (Santos, 1998), e convergências de modos de vida que se relacionam conflituosamente e/ou solidariamente. Em outras palavras, podemos pensar que as diversas temporalidades, modos de vida, espacialidades, densidades, velocidades e lógicas convivem e, portanto, expressam uma configuração territorial complexa, singular e ao mesmo tempo plural, bem como também embotada de intersubjetividades rurais-urbanas. Resultado de múltiplas e diversas manifestações dos fenômenos urbanos e rurais na Amazônia, Tefé configura-se como espaço de intensas e aceleradas transformações socioespaciais, sobretudo a partir dos anos 1900, como produto dos “processos de urbanização extensiva do espaço amazônico, processos estes que vem contribuindo para a produção de relações urbanas e rurais diversas e desiguais” (Rodrigues et al, 2017).

Sendo assim, nossas análises não tem a pretensão de tentar representar a realidade educacional de uma região tão diversa. Todavia, deve-se ao menos atentar sobre o que este recorte pode refletir do todo. Muito possivelmente os dilemas vividos pelos colaboradores de nosso estudo sejam similares aos de outras partes do estado, da região ou mesmo do Brasil, podendo, portanto, ser uma oportunidade de reflexão coletiva sobre a educação amazônica.

Nossa intenção nesse subtópico é, a partir dos relatos de nossos colaboradores, fazer uma reflexão sobre esta complexa vivência do homem amazônico, que vem das áreas rurais/ribeirinhas para o espaço urbano. Para isso pretendemos desenvolver uma discussão sobre a zona rural amazônica, a qual deve envolver um alargamento das percepções sobre o que normalmente se entende desta região. Primeiramente, deve-se ter em mente que os conceitos de rural e urbano são passíveis de questionamentos acerca de seu uso e do que se entende por eles. Isto porque, o que normalmente se observa é que estes conceitos não são utilizados levando em

consideração a ideia de que cada urbanidade e ruralidade têm sua própria especificidade. Entender tais conceitos a partir dessa perspectiva limita a compreensão da complexidade e diversidade existente nas distintas zonas rurais e urbanas do país e, em específico desse recorte amazônico.

Neste sentido, utilizaremos como base conceitual de rural e urbano, a definição de Pereira e Castro (2021). Segundo os autores, “urbano é toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), independente das características estruturais e funcionais. São aqueles espaços localizados em setores classificados como área urbanizada de vila ou cidade ou área urbanizada isolada. Já os domicílios rurais “estão localizados em setores classificados como rural de extensão urbana, povoado rural, núcleo rural, aglomerado rural” (Pereira e Castro, 2021, p. 18). Nesta realidade amazônica, fica entendido então, que o espaço urbano aqui citado é a cidade, sede do município. Já o espaço rural, são as comunidades de terra firme e de várzea, localizadas à beira das estradas, à beira dos ramais e as comunidades localizadas à beira dos lagos, dos rios, igarapés e paranãs.

Sabemos, que uma grande parcela dos moradores das áreas rurais, migra para as áreas urbanas em busca de melhores condições de vida e também de educação escolarizada. Neste sentido nossas análises terão como base, as justificativas que nossos colaboradores relataram para tal evento. Vejamos o que alguns deles relatam a esse respeito: “minha mãe morava na comunidade, depois ela veio pra cidade, para dar **oportunidade** pra nós estudarmos” (L. C. DA S, em entrevista em 2024, grifo nosso); outra colaboradora assim relata: “A gente estudava sim lá. Mas aqui tem mais oportunidade. **Oportunidade de melhoria de vida** e a escola é muito melhor do que lá” (E. P. DA S, em entrevista em 2024, grifo nosso).

De acordo com a Fundação Amazônia Sustentável, a educação escolar é vista pelos moradores das comunidades, “como uma ferramenta indispensável, principalmente porque muitos dos pais das crianças e adolescentes que hoje estão na escola não tiveram essa oportunidade quando estavam em idade escolar” (fundação Amazônia Sustentável, 2017, p. 21). Para Pereira e Castro (2021), apesar da implementação nas comunidades rurais, de alguns projetos educacionais e sociais interessantes e com bons resultados, a realidade geral aponta indicadores evidenciando as grandes carências da população que vive nessas áreas, como “taxa de analfabetismo três vezes maior do que a urbana, a escolaridade média da população urbana é quase o dobro da população rural, além da precariedade das instalações das escolas rurais”. Para os autores essas desigualdades, entre outros fatores, estão levando a migração de jovens e de suas famílias para as cidades em busca de melhores oportunidades.

Para Fonseca et al (2015), “O processo de êxodo rural vem sendo ocasionado principalmente por “parte da população da zona rural que sai do campo em busca de melhores condições de vida nas cidades, atraídos pelo lucro financeiro e pelo fator atrativo que as cidades exercem nas populações de baixa renda”. Constatase, que para muitos comunitários rurais, a educação escolar é sinônimo de oportunidade de melhoria de vida.

Albanaz e Matitz (2016), discorrendo sobre a oportunidade empreendedora, assim descrevem: “A visão da oportunidade como uma perspectiva a respeito de um possível estado ambiental futuro ou um potencial ainda não realizado e que pode ou não ser viável”. Uma oportunidade empreendedora, nesse contexto, é uma situação na qual há identificação de uma possibilidade favorável em termos de criação de novos produtos e serviços. As autoras, consideram como oportunidade uma situação em que novos bens, serviços, matérias-primas, mercados e métodos de organização podem ser introduzidos por meio da formação de novos meios, fins ou relações entre meios e fins.

Para Verga e Silva (2014) existem duas linhas de pensamento sobre oportunidade. Uma afirmando que as oportunidades são descobertas e a outra, dizendo que oportunidades são criadas. Os autores destacam que algumas das várias definições focam a oportunidade como a capacidade para se apresentar produtos inovadores, serviços ou processos, ao passo que outras abordagens a discutem como a peça chave, a criação de novos empreendimentos.

Historicamente, no contexto brasileiro, tem se observado esse processo de migração no sentido rural/urbano da população. As pessoas das áreas rurais passaram a se dirigir para as cidades na expectativa de melhores condições de vida. Esse fenômeno tem provocado uma acelerada urbanização e adensamento populacional no meio urbano brasileiro e, conseqüentemente, tem aumentado os problemas sociais nas grandes e pequenas cidades. No contexto amazônico não é diferente, as famílias estão migrando para os centros urbanos, no sentido de buscar outras formas de viver, outros meios de sustento. Buscam outras maneiras de aquisição de recurso financeiro. Esse processo de migração do rural ao urbano, é tecido por uma complexa conexão de fatores vivenciados pelo homem amazônico. Fatores como o território, o trabalho, a saúde, a família, educação, dentre outros.

Quando o colaborador destaca que migrou para a cidade em busca de novas oportunidades, em busca de melhores condições de vida, tal situação vem abarrotado de significados. E uma das significâncias é que as condições de vida na comunidade rural, para ele, não são boas e que sua permanência neste local, não faz mudar ou modificar essa realidade, sendo necessário uma mudança de ambiente. Vejamos essas condições em relação ao trabalho,

baseado no seguinte relato: “no interior a gente sofria muito. Nossos pais colocavam a gente pra ir pra roça, fazer roça, capinar roça” (E. P. DA S, em entrevista, em 2024).

A expressão interior usada pelo colaborador é entendida aqui como área rural, comunidade rural/ribeirinha. Observa-se que muitas crianças, jovens e adolescentes já não se contentam ou não se adaptam com a forma de trabalho de seus pais. Para eles, a produção da farinha, que vai desde a limpeza do roçado, passando pelo plantio e limpeza da roça de mandioca, é um trabalho que causa muito sofrimento e gera pouca renda para a família.

Para Pantoja e Custódio (2023), tal situação está vinculado a uma histórica negligência política governamental, como também a “determinações ideológicas econômicas que impulsionaram diretrizes políticas educativas públicas em favor de interesses restritos (elite dominante e capital), destituindo catastroficamente a grande massa popular camponesa do acesso à educação” (Pantoja e Custódio, 2023, p. 90). Para Fonseca et al (2015), o processo de êxodo rural vem sendo ocasionado principalmente por parte da população da zona rural que saem do campo em busca de melhores condições de vida nas cidades, atraídos pelo lucro financeiro e pelo fator atrativo que as cidades exercem nas populações de baixa renda.

De acordo com os autores a fronteira de descaso, de negligência política estatal, se constituem em um problema crônico ao “funcionamento e ao desenvolvimento de ações político-educativas e sociais valorativas e respeitantes ao contexto da vida sociocultural, econômica e política da heterogênea sociedade campesina brasileira especialmente a amazônica” (Pantoja e Custódio, 2023, p. 90). De um lado dessa fronteira, estão as populações urbanas, com serviços de saúde, oportunidade de trabalho e emprego em diversas áreas, educação escolarizada melhor organizada e com mais investimento entre outros, que servem de atrativos. De outro, está o homem rural, o ribeirinho, o indígena, o quilombola, o pescador, o agricultor que “continua desprovido de amparo social, constituindo-se como uma população analfabeta, subalimentada, exposta a graves endemias e com um nível mínimo de renda” (Pantoja e Custódio, 2023, p. 92 e 93)

Outro fator que, possivelmente, está colaborando para o êxodo rural é a questão dos serviços de saúde oferecidos nas comunidades rurais. Do total de comunidades rurais na Amazônia, poucas são as que possuem, pelo menos, um posto de saúde. Quando muito, o serviço de saúde prestado pelo poder público é um agente de saúde, com poucas condições de trabalho. Neste sentido, também é fator considerável o descrédito de muitos moradores das comunidades rurais, para com os tratamentos com remédios caseiros, que há algum tempo atrás era muito utilizado. Hoje, grande parte da população rural, só faz tratamento com remédios de farmácia.

Luiza Maria Fonseca Câmpora (2017), em sua dissertação - O lago encantado e o caminho da chuva: noções de corpo, cura e cosmologia no Médio Solimões - diz que tal situação é um “problema social enfrentado nas comunidades que coloca em xeque o uso dos remédios de farmácia, os quais têm aumentado cada dia mais entre as famílias e maior tem sido o gasto financeiro com tais produtos”. Este fato levanta a discussão sobre a convivência entre a medicina tradicional ribeirinha e a medicina convencional das cidades. De acordo com a autora, os relatos dos comunitários descrevem “problemas de saúde pública e falta de atendimento médico nas comunidades, o que incentiva a prática atual de recorrer às farmácias de Tefé onde alguns farmacêuticos realizam consultas e prescrevem medicamentos como se fossem médicos” (Luiza Maria Fonseca Câmpora, 2017, p. 34, 35).

Um dos fatores que levam aos problemas de saúde, que concorre a outros para que o homem rural/ribeirinho se desloque para a cidade em busca de melhorias é a subalimentação dessa população. Tal problema é, em parte, produzido pela falta de pescado, que nos últimos anos vem aumentando, devido, principalmente à pesca predatória, que fez diminuir consideravelmente a quantidade de peixe nessa região. Outro fator que leva a diminuição de peixes na região é a estiagem, os períodos de seca. Esses períodos de seca têm sido mais intensos a cada ano, possivelmente relacionadas com as mudanças climáticas. Os impactos dessa mudança são diversos, como escassez de peixes, falta de água potável e, inclusive, o de limitar o acesso ao sistema educativo em grande parte das comunidades. Neste sentido, ter um calendário escolar diferenciado do utilizado na cidade, faz uma grande diferença.

De acordo com a REPAM (2023), organização não governamental, as populações ribeirinhas, cada vez mais tem dificuldade de acesso ao território de várzea onde cultiva diversos alimentos para alimentação de boa parte do ano como o jerimum, batatas diversas, macaxeira/farinha, feijão de praia, cheiro verde, melancia, milho. Para a ONG, com essa dificuldade, os ribeirinhos reduzem a alimentação ao pescado que está cada vez mais reduzido e contaminado. Já os moradores das comunidades de terra firme há anos enfrentam conflitos socioambientais na disputa pelos alimentos da floresta como o açaí, castanha, bacaba, buriti, tucumã, entre outros.

De acordo com Marzliak (2023), ao longo dos últimos trinta anos, houve um aumento perceptível na violência perpetrada contra os povos ribeirinhos e os ecossistemas onde vivem. Para a autora, esse aumento se deve, em parte, “às novas modalidades neoliberais, ao imperialismo e aos efeitos de longo alcance da globalização; governos, organizações e corporações competem por recursos e perpetuam práticas de exploração” (Natasha Marzliak,

2023, p. 13). A autora ressalta ainda, que essa brutalidade tem suas raízes na colonização e na dinâmica de poder moldada pela modernidade e colonialidade.

Vejamos outro relato: “Eu nasci na comunidade rural flor do dia, no rio Meneruá, no município de Fonte Boa. Na comunidade tinha escola, mas no interior a aula é razoável, não tem aprendizado como tem na cidade. Só tinha um professor da própria comunidade. Eu acredito que ele nunca fez um curso, não tinha formação” (E. P. DA S, em entrevista, em 2024).

Analisando o relato, observamos que neste caso, a justificativa dada pelo colaborador para sua vinda para a cidade, foi a qualidade da educação escolar oferecida na comunidade rural. Para ele, “a aula era razoável, com pouca aprendizagem”. Tal fato retrata uma realidade brasileira, a diferença da educação escolar oferecida entre o espaço rural e o espaço urbano, sendo mais acentuadas nas regiões Norte e Nordeste do país. Essas diferenças não se dão apenas nos indicadores educacionais. “Em termos gerais, há grandes divergências entre o Brasil urbano e o Brasil rural, como aponta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)” (Pereira e Castro, 2019).

Para os autores, os resultados educacionais têm grande influência de três grupos de variáveis: “II) características das escolas – docentes, infraestrutura física, abordagens e insumos pedagógicos; II) contexto socioeconômico – origens socioeconômicas dos alunos e participação da comunidade no processo de aprendizado; e III) variáveis particulares do aluno/família – renda familiar e educação dos pais (Pereira e Castro, 2021, p. 18). Entendemos que as disparidades educacionais são causa e consequência, também, das disparidades de renda.

Para diminuir tanta disparidade, o Governo Federal tem desenvolvido algumas ações como o lançamento do Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) para oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal na implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a “melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino” (Hage e Cardoso, 2013, p. 429).

Outro programa lançado pelo Governo Federal, com intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida no espaço rural, é o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, que integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Ele foi instituído pela Medida Provisória nº 411, de 2007 e tem por objetivo promover a reintegração do jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, tornando-se uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo por

meio da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino, estimuladoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável, como possibilidades de vida, trabalho e constituição dos sujeitos cidadãos do campo.

O ProJovem Campo é ofertado em forma de alternância, uma das principais estratégias na oferta dos diferentes níveis de ensino aos sujeitos do campo. Fundamentando-se no reconhecimento de diferentes tempos e espaços formativos, com contribuições específicas no processo pedagógico, que oportunizam aos trabalhadores rurais a continuidade de seus processos de escolarização, sem ter que deixar de viver-morar-trabalhar nas comunidades rurais. Importante enfatizar que entendemos que, a expressão campo utilizada nos programas, é, em nossa realidade amazônica, as comunidades rurais/ribeirinhas.

A respeito da infraestrutura existente nas escolas rurais em relação às escolas urbanas, houve grande melhora ao longo dos anos, porém não se chegou a uma condição de relativa igualdade. De acordo com Pereira e Castro (2012), cerca de 75% das escolas rurais brasileiras, em 2019, contavam com menos de cinco salas de aulas. No meio urbano, o cenário é extremamente oposto, “apenas 13% escolas urbanas com menos de cinco salas de aulas, e quase 50% das escolas com mais de dez salas de aula” (Pereira e Castro, 2012, p. 33).

As escolas rurais precisam ensinar além de apenas existirem, e o processo de ensino somente se efetiva com instrumentos pedagógicos como bibliotecas, salas de leitura e estudos, computadores e acesso à internet, dentre outros; além do básico como energia elétrica, água potável e alimentação, principalmente, para os estudantes mais vulneráveis socialmente. Infelizmente a situação ainda é delicada, visto que “o básico de uma escola, como uma biblioteca, somente é verificado em 15% das escolas rurais do Brasil, um ganho muito modesto ante 2002, quando o índice era de 5,2%” (Pereira e Castro, 2012, p. 36).

Fazendo um comparativo, verificamos que as variáveis de infraestrutura são as que apresentam maior desvio entre as regiões brasileiras. Enquanto na região Sul, de acordo com Pereira e Castro (2012), 51% das escolas rurais possuem biblioteca, no Norte a existência desta, tem ares de artigo de luxo, visto que apenas “9,2% das escolas contam com uma, bem como no Nordeste, onde apenas 10,1% das escolas rurais tem biblioteca” (Pereira e Castro, 2012, p. 36). Apesar das condições extremamente desfavoráveis para os alunos rurais, afinal, ter acesso a livros e talvez um espaço para estudar, pois muitas vezes estudar em casa não é viável, a existência de bibliotecas e/ou salas de estudos deveria ser condição primordial para garantir equidade e dar meios de acesso aos estudantes brasileiros, dado que é um recurso pedagógico essencial para o aprendizado.

De acordo com a Fundação Amazônia Sustentável (2017), existem pouquíssimos dados educacionais referentes à educação rural no Amazonas. Para a Fundação, o fato de não haver dados oficiais referente ao Ideb nos municípios, também pode ser visto como um dado. “Sem dados não há como desenvolver uma política pública efetiva, ainda mais na área da educação”. A falta de verificação por parte dos gestores públicos da aprovação dos alunos da rede municipal impede que seja feita a verificação da qualidade do ensino, impossibilitando que seja observado se ela está sendo eficiente e em que poderia melhorar. Assim, “não ter esses dados reflete a falta de monitoramento dos níveis de aprendizagem, o que impacta diretamente na formulação e incremento das políticas públicas voltadas à educação” (fundação Amazônia Sustentável, 2017, p. 24).

A Educação Rural, ratificando o posicionamento considerado por boa parte dos autores e autoras que se atém no debate do seu significado histórico na trajetória educacional brasileira, da conta de que “sua gênese está associada ao processo sobredito, constituindo, desde o princípio, uma educação “importada”, de inferioridade e reprodutora do meio urbano, o que solidificou estereótipos, estigmas e preconceitos ainda presentes” (Pantoja e Custódio, 2023, p. 93). Tais especificidades implicam que o professor que atua nesse âmbito conheça a realidade desse espaço geográfico no qual irá desenvolver o seu trabalho pedagógico. Para estes profissionais deve ser assegurado formação continuada que lhes possibilite desenvolver propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, “a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, conforme preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Ivanete Franco dos Santos et al, 2021, p. 168)

Compreendemos a zona rural amazonense não apenas como um único tipo de território, mas como um conjunto de espaços, que podem até ter similaridades e sofrer influências dos mesmos fatores, mas que não deixam de ser únicas à sua maneira. Pois, “a diversidade territorial reflete na diversidade cultural, econômica e política de cada região” (Ivanete Franco dos Santos et al, 2021, pág. 169). Podemos identificar a diversidade do Amazonas nos aspectos do território e da territorialidade, na vegetação e na hidrografia, na cultura e na identidade. A cartografia marcada pelos limites que faz com os Estados: Roraima, Pará, Mato Grosso, Rondônia e Acre; pelas relações de tríplice fronteira, envolvendo cidades – Tabatinga, Letícia e Santa Rosa Yavari - situadas entre Brasil, Colômbia e Peru.

Particularmente, em um país de contrastes como o Brasil, onde coexistem as desigualdades econômicas, sociais e culturais, a educação no meio rural vivencia uma situação peculiar com as turmas multisseriadas que está longe de ser contemplada com políticas públicas

condizentes com a realidade. De acordo com Maely Galvão (2009), a educação que ocorre no meio rural é excluída por seu sistema historicamente excludente. São escolas excluídas, culturas excluídas, populações excluídas. “O sistema educacional, na maioria das situações vivenciadas, não proporciona suporte necessário, ou seja, condições básicas e/ou estrutura para que se efetivem políticas condizentes com a realidade imposta” (Maely Amaro dos Santos Galvão, 2009, p. 20).

Falar de inclusão social e educacional no contexto rural amazônico é falar da diversidade. É refletir sobre a importância de considerar suas peculiaridades rurais. Uma vez que cada localidade rural possui suas especificidades, expressas nas suas diversas formas de organização e encaminhamento de suas necessidades, reafirmando sua heterogeneidade, não sendo, portanto, homogêneas. De acordo com os dados do Censo Escolar, o ensino em classes multisseriadas é a principal forma de organização existente na zona rural do Amazonas. As classes multisseriadas são as classes em que os professores trabalham com diferentes séries simultaneamente, tornando-se um dos principais desafios da educação rural na Amazônia.

Essa realidade das turmas multisseriadas é histórica, e o fato, é que pouco se tem discutido e estudado sobre a condição que ocorre a educação nas comunidades rurais do Brasil, e em particular nas comunidades rurais amazônicas. Os estabelecimentos de ensino existentes em comunidades rurais e ribeirinhas, no interior do Brasil, encontram-se, em sua grande maioria, relegadas ao abandono, fluindo rios de exclusão e desigualdades socioeducacionais. Estigmatizadas pelo nome de escolas isoladas, encontram-se “sem perspectivas de transformação, talvez por situarem-se distantes não só pelas condições geográficas, mas por estarem distantes de serem contempladas pelas políticas públicas que não são condizentes com tal realidade” (Maely Galvão, 2009, p. 20).

Pensar a educação no meio rural é, antes de tudo, refletir sobre a identidade dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no espaço rural. É pensar na realidade das pessoas, das famílias, das comunidades, nas suas especificidades, na tentativa de compreender o seu modo de viver e produzir os saberes. Apesar dos avanços legais, o modelo educacional previsto na Constituição ainda exige atenção no que diz respeito às especificidades regionais. Em locais que possuem uma dinâmica diversa, como é o caso da região amazônica, isso pode ser claramente visto.

O modelo baseado na centralidade curricular e de delegações que partem do âmbito federal, se afastando das realidades, das especificidades locais, engessando os conteúdos didáticos ao enquadrar as diversas realidades brasileiras em um único modelo, não é condizente com a realidade amazônica. Além disso, a falta de uma divisão clara de papéis entre os entes

federativos, ajuda a intensificar os desafios existentes na educação. As relações de forças que traçaram as decisões para a população das comunidades rurais do Brasil deixaram a educação do campo sempre em segundo plano, ou seja, à margem, sem considerar a heterogeneidade dos sujeitos sociais que dela participam.

Neste sentido, marginalizados, excluídos, absorvidos, em parte, pela cultura urbana, muitos migram para os centros urbanos, em busca de melhoria de vida. Criando assim sucessivos movimentos migratórios. No entanto, esse processo migratório acaba gerando vários problemas sociais nas cidades, com destaque para o desemprego, o subemprego, a infraestrutura habitacional desordenada ou a falta de habitação adequada. Além disso, há uma crescente nas atividades laborais como vendedores ambulantes, carregadores de mercadorias, mototaxistas, dentre outros. Outro fator negativo a citar é o inchaço das cidades, que na ausência de um planejamento urbano há o superpovoamento de bairros pobres, moradias em locais sem estrutura e o aumento de invasões de terra.

Ao analisarmos a trajetória de nossos colaboradores, fica evidenciado que o público da EJA na cidade de Tefé, é formado em sua grande maioria, por pessoas partícipes desse processo migratório do rural ao urbano. Quando não foram eles a fazer tal percurso, foram seus pais, avós, bisavós que fizeram. Então esse indivíduo chega ao ambiente escolar urbano com uma carga de experiências das mais diversas – escolarizado, não escolarizado – e, é necessário então que a escola conheça algumas características que desenham o perfil desta população e, se possível, suas carências e demandas.

Mesmo frequentando uma escola em condições diferenciadas daquela já frequentada, propícia de ensino com estrutura física adequada, docentes capacitados, livros, equipamentos, entre outros, este aluno vem de uma realidade rural muito diferente, necessitando de mais atenção. Importante ainda a escola se atentar que, além dessas características o indivíduo é um colaborador nas tarefas domésticas ou até mesmo no provimento dos bens necessários ao sustento familiar e ainda não ter em casa, condições favoráveis para estudar e se dedicar às tarefas extraclasse necessárias para seu aprendizado.

Transpor-se do rural para a cidade, deixar “tudo” para traz, é uma ação no mínimo, desafiadora, marcada por novos sentidos, ações, intenções e expectativas que apontam para a necessidade de entendermos outras questões da relação entre esses espaços, e que se apresentam a partir da maior integração e complementariedades entre eles. As determinações impostas pelo modo de vida capitalista no espaço Tefé-Amazonas, exprimem ou permitem revelar uma realidade social complexa e diversa, marcada por práticas socioespaciais que encontram-se associadas a movimentos de (re)existência dos indivíduos oriundos dos espaços rurais -

agricultores, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, coletores, indígenas - denotando múltiplos territórios compostos por um mosaico de elementos singulares da relação urbano rural, que expressam a um só tempo, a condição espacial de Tefé.

Nesse sentido, buscamos refletir neste estudo, as interações/transformações que debatem a relação do rural e do urbano na urbanização do indivíduo. Esse processo, que tem início no espaço rural e que se materializa nas ações no espaço urbano. Com isso, essa mudança de espaço/lugar é dotada de novas lógicas e novos significados, pois o rural ou a ruralidade, intrínseco no indivíduo, passa por um processo de urbanização que se expressa por meio de relações sociais que lhe dão um novo perfil.

3.2 – Nas entranhas da evasão escolar na Amazônia

Neste contexto amazônico onde desenvolvemos nosso estudo, foram observados alguns fatores que interferem na evasão escolar, relacionados tanto ao aspecto intraescolar quanto extraescolar. No entanto, observou-se que tais fatores estão interrelacionados com outros aspectos, formando assim, uma complexa tecitura de fatores, que levam à evasão. Para Morin (2005), “a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação”.

Alguns estudos nos apontam inúmeras causas que levam a evasão escolar, como o contexto familiar, as condições econômicas do indivíduo, dentre outras. Entendemos que esse processo deve ser analisado não somente numa perspectiva pedagógica, mas social, histórica e cultural. É possível que os fatores sociais, nos quais os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão inseridos, têm estreita relação com o processo de evasão escolar na cidade de Tefé. Que os processos históricos também contribuem diretamente e, que a cultura amazônica esteja interferindo de forma significativa nesse processo. O modo de viver do homem amazônida pode ter relação com a evasão, pois culturalmente, o processo de alfabetização não era relevante na cultura ribeirinha e indígena. E isto, deve estar interferindo na apropriação, pelos alunos oriundos do espaço rural, da importância que a educação escolar tem, na vida deles, na interação com a cultura da qual estão, agora, participando.

Nossa proposta aqui é, a partir dos relatos de nossos colaboradores, mergulhar nas entranhas da evasão, ou seja, procurar desvendar nessa tecitura, quais os possíveis fios condutores que levam à evasão escolar, fazendo uma análise por grupo de colaboradores. Iniciaremos analisando as narrativas dos colaboradores docentes, em seguida analisaremos as

narrativas dos colaboradores familiares e finalizaremos com a análise das narrativas dos colaboradores discentes.

Vejamos a narrativa do colaborador docente J. A. P.

Uma turma de indígenas da etnia Kulina. Quando eles chegaram aqui na escola, se depararam com outra coisa, que não faz parte da história deles, da sua cultura, da sua língua, do que era rotina para eles. Não foi talvez a expectativa que eles tinham. Por isso eles foram embora. Não interessou. Não tiveram interesse. Eles acharam que o que estava sendo proposto pra eles não ia contribuir pra formação deles enquanto indígenas. Eles preferiram voltar pra aldeia, para fazer a farinha. E dessa farinha, não retornaram mais. Foi uma turma fechada. Foram dezessete indígenas. A escola não atendeu a expectativa deles. A cultura indígena é diferente da nossa. [...] A formação do professor é imprescindível para que ele atue dentro da proposta que a EJA traz. O professor tem que ter esse perfil, tem que ter a qualificação e precisa mais do que a formação inicial, ele precisa ter experiência na prática mesmo, no trabalho, na rotina da EJA, que ela se difere das outras modalidades. [...] Eu acredito que a falta de interesse de alguns alunos é muito grande. Eles não têm essa perspectiva de futuro. Principalmente os mais jovens, eles são mais descomprometidos. Fazendo uma análise agora, no final do semestre, os alunos que evadiram, os alunos que não querem mesmo concluir, que não querem estudar, são os mais jovens. Nós percebemos nos jovens o descomprometimento. Uma falta de responsabilidade, de desinteresse pela educação, pelo estudo, pela formação. Mesmo com as motivações que a escola oferece, a parte dos cursos profissionalizantes, pra eles, não interessa. Eles não têm ânimo. Muitos deles, abrem a boca aqui e dizem, “Não quero. Só estou aqui por causa da minha mãe”. A gravidez na adolescência é um outro fator muito recorrente. Esse ano, nós já tivemos vários casos, foi um agravante aqui na escola. Uma outra situação é a necessidade de trabalhar, a situação financeira. Para eles não é o estudo que vai trazer, é lá fora. Eles dizem, “é melhor fazer dinheiro, porque eu preciso trazer comida pra dentro de casa”. É a situação financeira! [...] A merenda também, ou melhor, a falta dela ou tipo, pode contribuir para a evasão, com certeza. Eu acredito que pra muitos a merenda escolar, é a janta. Eles já vêm com essa perspectiva de jantar e sair daqui com algo. A educação de jovens e adultos, ela também tem como pauta a merenda escolar. Ela precisa ser diferenciada pro adulto, porque é janta. A maioria deles passa o dia todo trabalhando e quando eles vêm pra cá, se é um suco, se é um mingau, eles já não gostam” (J. A. P em entrevista, em 2024).

De acordo com a narrativa do colaborador, podemos perceber diversos fatores que estão relacionados ao processo de evasão. Dentre os quais destacamos: falta de interesse por outra cultura; formação inicial e continuada do professor; falta de perspectiva de futuro; idade dos alunos, os mais jovens tendem a evadir-se mais; gravidez na adolescência; necessidade de trabalhar; qualidade da merenda escolar. Para Silva e Gonçalves (2014), alguns fatores concorrem para a queda da qualidade do trabalho na EJA como, educadores desmotivados ou sem preparo, alunos exaustos pela carga diurna de trabalho, falta de livros ou com conteúdo duvidoso e sem qualidade, sucateamento da estrutura física, qualidade da merenda, a desestruturação familiar, as políticas de governo e o desemprego.

Nesse sentido, Gilvanice Barbosa da Silva Musial et al (2019), diz que devemos pensar na discussão sobre a realidade dessa modalidade, considerando especificidades para trabalhar currículo, metodologias, processos avaliativos e a dinamização do ensino. Mota (2019) diz a

esse respeito que, como educador, “o professor alfabetizador de adultos, precisa de uma formação inicial e também continuada, que lhe capacite para atender às demandas da educação de jovens e adultos. Sua formação é fundamental para a qualidade de intervenção que ele fará em sala de aula” (Mota, 2019, p. 12).

Como podemos analisar, o colaborador docente A. A. F, traz em sua narrativa além desses, outros fatores. Vejamos:

Então, quando a gente fala assim, o aluno desiste. Muitas vezes, na minha opinião o professor tem um pouco dessa culpa. A formação do professor, na minha opinião pode sim ter relação com a evasão. [...] Quando a gente conversa com colegas que não fizeram o magistério, a gente observa assim que eles falam: “ah, eu não estudei pra isso. Eu não sei fazer isso.” Então eu acredito que a formação do professor é muito importante, podendo interferir no processo de evasão, com certeza. [...] Outra coisa é o trabalho. Os alunos já vêm de uma jornada de trabalho do dia todo. O cansaço, torna assim mais difícil eles chegarem na sala de aula. A família que não apoia o estudo, principalmente das mulheres. Elas muitas vezes trazem seus filhos, porque o companheiro diz: “ou tu levas ou não vais”. Então elas têm que trazer. Outra situação aqui é o espaço, porque a gente não tem espaço também. Já começa com isso também, o espaço escolar adequado. A gente não tem, principalmente para as práticas esportivas. A questão cultural pode também. A gente ver o espírito do homem indígena. De ter só para aquele momento. A preocupação dele não é com riqueza, em angariar riqueza, em acumular. Tendo o peixe, a farinha para aquele dia, está de bom tamanho. Então de fato, se a gente for pensar nesse lado histórico, pode ser realmente ainda, uma característica lá do tempo da colonização, do tempo da catequização, quando o europeu veio e disse, “a partir de hoje você vai se vestir do jeito que eu me visto, você vai comer do jeito que eu como, você vai falar do jeito que eu falo, e você vai acreditar naquilo que eu acredito. A evasão pode ser uma resistência” (A. A. F em entrevista, em 2024).

Podemos observar que o colaborador destaca como fatores relacionados à evasão o professor – seu processo metodológico e sua formação; a incompatibilidade entre o trabalho e o estudo; a família – na falta de apoio; o espaço escolar inadequado – sem uma estrutura adequada para a realização das diversas atividades que a EJA demanda; e a questão cultural – o viver amazônico sendo uma forma de resistência à cultura escolar. Fundamentando a narrativa, Damasceno da Silva (2016) diz que a evasão escolar é um problema que transpõe a sala de aula e vai além dos muros da escola e tem diversas razões de ordem social e principalmente econômica. Para o autor diversas são as razões como “necessidade de o aluno trabalhar para ajudar nas despesas de sua casa, violência no ambiente escolar, faltas de professor, falta de material didático e formação inadequada oferecida pela escola aos alunos” (Marcos Jonatas Damasceno da Silva, 2016, p. 3). Para Ferreira (2022), alguns alunos ainda tentam conciliar as atividades laboral e escolar, mas não conseguindo, decidem priorizar o trabalho e acabam abandonando a escola.

Tais fatores, também foram observados nas narrativas do colaborador docente A. F de S. Quando foi indagado se a formação do professor da EJA pode ter alguma relação com a evasão escolar, o colaborador assim respondeu:

Sim, demais! Aqui, nós tivemos uma situação este ano. No primeiro semestre, me colocaram como professor conselheiro de uma turma, e essa turma era uma das que eu gosto, crítica e tal. Então, tinha professores que queriam tratar os alunos como se fossem crianças, dando carão. [...] Conversei com a pedagoga. Apesar de que a minha formação se fala pouco do ensino de EJA. Acho que se tivesse algo mais direcionado, principalmente, para o público da EJA, que é um público diferente, sensível. Nós não tivemos nada na nossa formação, relacionado a essa questão da acessibilidade dos alunos da EJA. Na época a gente estudou Paulo Freire que direciona muito pra EJA, e tudo mais, mas não assim, tipo assim, nessa disciplina vamos falar isso, isso. Era algo esporádico. Então eu acredito que isso influencia muito. Nesse caso, a ideia era chamar os professores e dizer ei, opa, não é assim não. Os alunos não são crianças. Não podemos compará-los com criança, de 10, 12, 13 anos, que não faz a tarefa por birra. Que não faz nada em casa, não trabalha. Então acredito que sim. Então, não é olhar pro aluno da EJA aqui, e achar que ele foi preguiçoso, que isso, que aquilo. O professor tem que ver que, quem está aqui é um pai de família, mãe de família e passa o dia trabalhando. Às vezes não tempo de fazer as atividades escolares. Então tudo é diferenciado. O professor tem que analisar todas essas questões. E a formação dos professores, é principalmente, voltada pra pedagogia. Então, quando chega numa sala de aula, encara adultos. É preciso ter uma formação adequada, porque se não, cai no erro. A gente perde muito aluno também, por questões familiares. O marido arrumou um emprego em outro lugar e ter que acompanhá-lo. Ou mora com o pai, e o pai tem que viajar não sei pra onde. Já teve situação, do pai ter que ir para uma pescaria e não ter quem levar. Ele está precisando de dinheiro. E o pai diz na escola: “eu vou levar meu filho”. E a escola diz: “leve e quando voltar devolva ele pra escola”. E o aluno não é devolvido mais. Tem situações que o camarada é morador de comunidade rural e vem pra cidade, pra estudar e tal. Mas aí, vem a festa da comunidade. Durante toda a minha vida eu perdi aluno para as festas nas comunidades. A pessoa fala: “ah eu vou pra festa da comunidade”. E não volta mais. Esse ano já teve. O camarada foi para a festa lá na comunidade e não voltou mais. Então são vários os motivos. Tem a questão da doença, do aluno ou de alguém da família. O ano passado perdemos muito aluno por causa de doença. Por causa de gravidez problemática também. Tivemos duas situações no ano passado. As alunas acabaram desistindo. Esse ano nós perdemos duas alunas, por causa de marido, complicado. São vários os motivos das desistências. Às vezes acontece de o aluno faltar por uma semana, por algum motivo, e ele achar que não consegue mais passar de ano, ser aprovado. Então, a gente encontra-o algum tempo depois e pergunta, por que você não voltou? E ele, “a não professor, eu não passava mais”. De certa forma, ele será um apoio pra gente, lá no futuro. Se é uma mãe ou um pai que não sabe orientar a atividade de um filho, já foi. E se ele aprende o suficiente pra orientar uma criança de oito, dez anos, numa tarefa pra casa, é outra história. Então, uma coisa vai dependendo da outra. Com relação a metodologia do professor, pode ter sim, relação com a evasão. Eu tenho percebido não só agora. Porque as vezes a gente percebe e fica com a gente. Tenho percebido algumas situações que desaprovo, mas que talvez, não tenha interferido. Porque o aluno vem e cumpre tabela. Então aquela metodologia que está sendo errada, pra mim, para o aluno não interferiu muito. Porque ele está cumprindo uma tabela. Mas eu acho que pode influenciar muito no aprendizado. Porque, um exemplo. Eu chego numa sala de aula e a lousa está cheia de conteúdo. E não é de Língua Portuguesa. Tudo bem que a gente tem que exercitar a cópia, é importante isso, exercitar a cópia. Mas hoje, no mundo que vivemos, com a tecnologia que temos, o camarada chegar e copiar história, geografia, ciências. Ele está matando esse aluno. Não tem condições. E na EJA, que só temos três dias na sala de aula (A. F. de S, em entrevista, em 2024).

Nesse diálogo com o colaborador, pudemos perceber a angústia de um profissional da educação diante de situações alheias ao seu domínio. Vários foram os fatores que ele destacou. Dentre os quais formação do professor; processo metodológico; questões familiares – viagem, doença, falta de apoio; situação financeira – a necessidade de trabalhar e a dificuldade de conciliar com o estudo; festa na comunidade rural, de onde o aluno é oriundo; gravidez – na adolescência e complicações na gravidez; problemas conjugais – machismo. Para Silva (2010), a evasão escolar é um tema muito delicado, pois são inúmeros os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais que determinam a permanência ou não do aluno na escola, ou seja, as causas da evasão escolar são tanto externas quanto internas à escola. Esta é a situação que se constata nas narrativas dos colaboradores.

Concluimos as narrativas dos colaboradores docentes, com a narrativa do colaborador A. M. da C.

Eu acredito que a evasão acontece mais por problemas familiares dos alunos. Eu acredito que a metodologia do professor não interfere na evasão. [...] Porque como a gente vê, na EJA, o aluno já vem com a idade defasada, pra sala de aula, pro ensino, pra escola. E aí, muitas vezes, são pais de família, são trabalhadores que passam o dia todo trabalhando e não tem como estudar durante o dia, e procuram a EJA. E muitas vezes, eles vêm cansados. Não chegam até o final do tempo, pra assistir toda a aula. A idade tem sim relação com a evasão. Os mais novos, geralmente, são os que mais evadem. Eu acredito que seja o desinteresse mesmo. Porque eles já chegam na sala de aula desmotivados. Alunos com quinze, dezesseis anos, já era para estarem no ensino médio, já se preparando para uma faculdade. E a gente observa que, na EJA, eles, com quinze anos estão no primeiro seguimento, segundo seguimento, que são as etapas. E muitas vezes, eles desistem por falta de interesse, mesmo. Eles são muitas vezes, desinteressados. Porque, muitas vezes, eu acredito que possa ser vergonha de estar ali na EJA com a idade já avançada. Nós tivemos um aluno aqui, que desistiu com quinze anos. Muito novo. Ele não quis mais estudar, por que ele não sabia ler nem escrever, com quinze anos. O pai veio, nos procurou. Trouxe ele aqui na escola. Nós conversamos com ele e ele disse que não, que ele tinha vergonha. Na hora que o professor o chamava pra fazer uma leitura, pra escrever no quadro, ele não sabia. Então ele preferia desistir, fazer o trabalho de agricultura, que eles tinham uma roça. Ele preferia estar lá na roça, fazendo o trabalho dele, ganhando o dinheiro dele, do que ele está na sala de aula, passando vergonha, porque não sabia ler e nem escrever. Com relação a merenda escolar, não interfere na evasão. A merenda escolar é oferecida pra todos eles. No noturno, na EJA é comida. É frango, é carne, é macarronada. Tudo isso tem. É comida todas as noites. É um jantar pra eles. Porque muitas vezes eles chegam em casa, do trabalho, cansados. É aquela correria. Só tomam um banho e vêm para a escola com fome. Então a gente serve um jantar pra eles. Comida mesmo. Porque só assim eles vão permanecer na escola. É uma motivação para eles. Se a gente for servir um mingau, eles não querem. Eles já vêm motivados pela merenda. Então eu acredito que a merenda é uma motivação para eles. Muitas das vezes, eles viajam sem comunicar, trocam de endereço sem comunicar a escola. Assim fica difícil de correr atrás. Mas a equipe vai atrás e conversa e a gente consegue trazer o aluno de volta, só que tem aqueles que vão embora mesmo, que não tem interesse, não tem compromisso com o estudo é que chegam à evasão (A. M. da C, em entrevista, em 2024).

Analisando cada um dos relatos acima descritos, percebemos que os colaboradores docentes consideram como possíveis facilitadores da evasão escolar, os seguintes fatores: a

cultura indígena, a formação do professor e sua metodologia, o desinteresse do aluno, dificuldade de aprendizagem, distorção idade-série, gravidez na adolescência, o espaço escolar, a situação financeira do aluno, festa na comunidade, a necessidade de trabalhar do aluno, a qualidade ou falta de merenda, questões familiares do aluno. Cabral (2017), diz que o convívio familiar conflituoso, a má qualidade do ensino, entre outros fatores, são todos considerados partes integrantes e comuns da evasão escolar. Para a autora, a evasão está relacionada não apenas à escola, mas também “à família, às políticas de governo e ao próprio aluno que, pela situação econômica que vive não tem vontade ou não vê a necessidade da continuidade de aperfeiçoamento para futuramente ter uma profissão” (CABRAL, 2017, p. 4). Como se observa, diversos são os fatores, porque diverso é o público da EJA. Para Fernando Frochtengarten (2020), a diversidade dos educandos não é apenas etária, mas também étnico-racial, religiosa e ocupacional. Há jovens que buscam o primeiro emprego, desempregados, aposentados, donas de casa e trabalhadores de diferentes setores, com destaque para os empregos domésticos.

Analisaremos agora os possíveis fatores relacionados à evasão escolar, apresentados pelos colaboradores familiares, para justificar sua própria evasão e de seus familiares. Iniciamos com a narrativa do colaborador familiar E. P. da S.

Nós morávamos no interior do município de Fonte Boa, depois viemos para a cidade de Fonte Boa. Eu estudei uns dois anos na cidade. Foi quando conheci meu marido e desistir da escola. Não estudei mais, até hoje. Parei de estudar na 4ª série, aos 16 anos e nunca mais estudei. Tive meu primeiro filho com 17 anos. Hoje, eu tento botar meus filhos pra estudar. Todo ano eu pelejo pra ver se vão enfrente, mas adolescência é muito difícil. É muito difícil a gente dominar os filhos da gente, como a gente era dominado pelos pais da gente. [...] Hoje, é muita facilidade pra você estudar. É muito fácil, só não estuda, quem não quer. A gente faz de tudo pra colocar o filho na escola e ele não quer. Então, tem aquelas amizades que não leva a um bom caminho. Só levam para o pior. É isso” (E. P. da S, em entrevista, em 2024).

Podemos perceber na narrativa, os seguintes fatores: união conjugal na adolescência – fator que levou a colaboradora a abandonar a escola; fase da adolescência – para a colaboradora a fase de desenvolvimento da adolescência é muito complexa e difícil de lhe dar; más amizades – para a colaboradora as “más amizades” de seu filho, foi que o levou a desistir da formação escolar. Analisemos a narrativa do colaborador familiar E. R. de A.

Eu tinha dificuldade de aprendizagem, não era bagunça não. Foi por causa disso. Foi porque eu não tinha paciência, mesmo. Eu fazia de tudo e não conseguia aprender. Então, desistir. Desistir na primeira série. Porque era muito difícil de aprender. Eu tentei. [...] O que levou minha filha a desistir da aula, foi porque a vida da gente não é fácil. Eu digo pra ela, filha eu quero que tu estudes para trabalhar, pra conseguir alguma coisa pra me dar. Pra ser alguma coisa na vida. Pra me ajudar. Porque a gente não tem mais nada, eu vivo adoentada. É minha filha que me acompanha. Porque eu passo mal, entendeu. Eu entrei numa depressão que só Jesus na causa. Qualquer coisa, eu caio pela rua. É ela que me acompanha. Ela que é minha acompanhante, pra tudo.

Eu estava em Manaus com meu pai doente, e ela estava comigo, me acompanhando. Porque eu não sei ler. Então, ela me acompanha. [...] Eu acho que o meu exemplo, de não ter estudado, pode estar interferindo na vida escolar dos meus filhos. Eu acho. Acho que eles estão seguindo o exemplo da mãe” (E. R. de A. em entrevista, em 2024).

Para a colaboradora, os fatores que levam a evasão escolar são: dificuldade de aprendizagem – foi o motivo que levou a colaboradora a abandonar a escola; pobreza – as dificuldades financeiras estão relacionadas com outros fatores como necessidade de trabalhar, fome, entre outros; problemas familiares – devido a doença da colaboradora, sua filha teve que desistir para acompanhá-la nos tratamentos; o exemplo dos pais – o abandono escolar dos responsáveis, serve como exemplo a ser seguido pelos filhos. Para Ferreira (2022), devemos ter em mente que o problema da evasão escolar não teve uma origem e por isso não terá um fim por si só, não estando simplesmente vinculado às políticas públicas governamentais, à desestruturação das famílias ou ainda a problemas cognitivos dos alunos. Para o autor o processo de evasão é o resultado de “uma soma de vários fatores”.

No seu relato, o colaborador familiar M. J. L. de S, destaca alguns fatores que, segundo ela, podem levar a evasão. Vejamos.

Estudei no colégio das freiras, até a 5ª série. Eu sair porque arranjei um companheiro, um namorado. Tive o primeiro filho. Então, mamãe não deixou mais eu estudar. Ela não deixou mais. Então, eu não estudei mais. [...] Quando eu me passei pra cá, construíram uma escola aqui perto. Eu disse, vou estudar, vou concluir meus estudos. Então, minha mãe falou para o meu marido, para ele não deixar eu estudar, porque mulher casada que estuda, só vai para a escola para namorar, não vai estudar. Então, eu não estudei mais. Às vezes dava vontade de estudar. Já o meu segundo neto, desistiu na primeira vez, porque ele sentia vergonha, pelo tamanho dele. Ele estudava com umas crianças e sofria muito bullying, tanto numa escola como na outra. Até de professores. Como ele era grandão e gostava de brincar como se fosse criança. Às vezes ele chegava chorando, porque a professora tinha brigado como ele, tinha falado: “tamanho cavalo!” Mas ela não entendia que a mente dele era de criança. Foi a doença que ele pegou, que mexeu com a mente dele. O médico falou que afetou a aprendizagem. Ele aprende algumas coisas, mas não aprendeu a ler e a escrever. O outro neto, estava indo bem. Só tirando nota boa. De repente, arranjou um trabalho lá no centro da cidade e não deu pra ele ir mais para a escola. Ele desistiu. Não acho que a escola interferiu na desistência deles, não. Acho que não. Eles desistiram porque quiseram, mesmo. Não foi a escola” (M. J. L. de S, em entrevista, em 2024).

Destacamos na narrativa da colaboradora os seguintes fatores: união conjugal, machismo, bullying, vergonha, dificuldade de aprendizagem, deficiência intelectual, incompatibilidade entre trabalho e estudo. Já para o colaborador familiar R. da S. B, os fatores são: desânimo; retorno para o interior, para a comunidade rural; filhos - dificuldade de conciliar o cuidado com os filhos e o estudo; ciúme; más amizades; necessidade de trabalhar; dentre outros. Vejamos a narrativa do colaborador.

Quando os professores pediam uma colaboração, alguma coisa para ajudar a escola, papai ficava com raiva, ficava chateado. Então a gente foi perdendo aquele ânimo de estudar, fomos ficando tristes, essas coisas. Foi mais esses motivos assim, que levou a gente a desistir. Depois, a mamãe tirou a gente e levou para o interior. Fomos morar no interior. Na infância e adolescência, desistir várias vezes, por esses motivos. Depois voltamos pra cidade e eu voltei a estudar na EJA. O que levou eu desistir da EJA, quando já estava pra terminar, foi por causa dos meus filhos. Tinha meus filhos pra cuidar. Depois também vieram as netas. E também tinha o marido, que se queixava porque eu estava indo pra escola, por ciúme. Então eu desistia. No final, acabava desistindo. [...] O meu filho desistiu foi mais por causa de más influências. Negócio de amizade. Não quis mais estudar. Mas porque ele não quer mesmo. Agora arranhou família, então tem que trabalhar pra sustentar a família dele. A outra minha filha parou também, porque ela estava com depressão. Ela estava fazendo tratamento com psicólogo. A minha filha mais velha, também desistiu, porque teve duas bebês. Ela estava no nono ano e não concluiu. [...] A minha mãe conta que ela não estudou, por causa do pai dela. Ele a proibia de ir pra escola, por ser mulher. Os filhos homens ele deixava estudar, mas as mulheres não. As mulheres não podiam ir pra escola. Ele proibia, ela e suas irmãs. [...] A decisão foi do aluno mesmo, de não querer mais estudar” (R. da S. B, em entrevista, em 2024).

Como observado, os colaboradores familiares, deram como justificativas para a evasão escolar diversos fatores, dentre os quais: relacionamento conjugal, gravidez precoce, os filhos, desinteresse do aluno, más companhias, dificuldade de aprendizagem, problemas familiares, pobreza, exemplo dos pais, machismo, bullying, vergonha, desânimo, volta para o interior, uso de entorpecente, fase da adolescência, união conjugal na adolescência, ciúme, falta de apoio da família. Santos et al (2021) discorre que a evasão escolar é um problema social, que envolve a escola, a família e o governo. Para as autoras diversos são os fatores que levam à evasão com destaque para os aspectos financeiros que provoca a incompatibilidade nos horários de estudo, devido a necessidade de o aluno colaborar financeiramente com a renda da família. A esse respeito, Geisi Nicolau (2020) discorre que esses trabalhadores são marginalizados em uma sociedade marcada pela segregação entre os cidadãos que possuem uma posição de privilégio.

Cabral (2017), referencia que as pessoas da classe menos favorecida, financeiramente, são as que mais abandonam os estudos, pois, não conseguem conciliar o estudo com o trabalho tendo de optar por trabalhar para ajudar no sustento familiar. Para a autora, as pessoas dessa classe “acabam por não ter seu direito à educação resguardado, por ser precário ou pela falta de fiscalização ou de projetos que possibilitem que esses evadidos retornem ao meio escolar” (Cabral, 2017, p. 3).

Vejamos agora os fatores que levam à evasão escolar na perspectiva dos colaboradores discentes, a partir de suas narrativas. Analisemos a narrativa do colaborador discente L. C. R. de S.

Eu desistir porque era perigoso à noite. Fui assaltado. Mas antes de frequentar a EJA, não tinha desistido nenhum ano, mas já tinha repetido três anos. O motivo era

preguiça, mesmo. Eu estudava no período da manhã e acordava tarde. Repeti por causa de falta, faltava muito. Se meus pais tivessem formação, a vida seria diferente” (L. C. R. de S, em entrevista em 2024).

Ao analisarmos o relato, observamos os seguintes fatores: violência, repetência, desinteresse, o exemplo dos pais. Para o colaborador, a violência no período noturno – roubos, assaltos – desestimulam o indivíduo a frequentar a escola. Outro fator de destaque observado é o exemplo dos pais. Em nosso entendimento, este fator cultural é a raiz de muitos outros fatores, pois é o exemplo dos responsáveis que direciona a vida do indivíduo. Em geral, o indivíduo tende seguir, copiar, as ações que seus pais realizam. Para Maia (2020), quando um sujeito recebe um estímulo, a resposta pode ser empregada de forma positiva, mas também pode ser negativa gerando diversas consequências. Ora, se os pais são todos evadidos, essa ação com certeza tem um reflexo negativo na vida escolar dos alunos.

O desinteresse, é outro fator destacado pelo colaborador. Para Damasceno Silva (2016), muitos alunos não dão continuidade aos estudos devido à falta de interesse. De acordo com o autor, é comum alunos com idade entre 15 e 19 anos irem à escola apenas para ficar na famosa bagunça, para paquerar, entre outros motivos. Entram um ou dois dias na sala de aula durante a semana e depois desistem.

Para o colaborador L. C. da S, sua desistência, na adolescência, foi “porque quis mesmo”. Já, na EJA, sua evasão se deu devido a necessidade de cuidar de sua mãe. Vejamos a narrativa.

Comecei a estudar com 12 anos, já grandinha. Desistir várias vezes. Minha mãe me matriculava e eu desistia. Porque eu queria, mesmo. Minha mãe morava no interior e deixa eu e meu irmão, na casa das minhas irmãs mais velhas. A gente sofria muito. Quando papai morreu nós éramos todos pequenos, ainda. Então eu começava a estudar, mas não tinha como a mãe nos sustentar. Ficávamos na casa de um e de outro, então tinha que desistir. Tinha que acompanhar a mãe pro sítio. No ano passado, eu desistir porque minha mãe ficou doente, e não tinha ninguém pra ficar com ela. Como eu sempre morei perto dela, era eu que cuidava dela. Ela começou perder os movimentos. Eu que era responsável por ela. Então, não deu mais pra estudar, por isso que desistir. Ela faleceu” (L. C. da S, em entrevista, em 2024).

Observamos que os fatores narrados pelo colaborador estão, intrinsecamente, interligados à cultura local. O colaborador narra que desistia por vontade própria, no entanto, ao analisarmos sua narrativa, percebemos que esse “porque queria”, é uma consequência do modo de vida de sua família. Sua mãe morava na comunidade rural. A aluna, morava na cidade na casa de parentes, sem condições de um sustento adequado. No fim de tudo, tinha que voltar para o interior, para a companhia da mãe. Vivendo nessas condições, fica muito difícil ter

sucesso na vida escolar. A aluna segue o exemplo de sua mãe e de seu pai. Vive a cultura de seus ancestrais.

Outro fator destacado são os problemas familiares. Nesse caso, o colaborador teve a necessidade de acompanhar sua mãe que estava doente. Para isso, teve que desistir.

Para Mota (2019), geralmente o público atendido pelos Programas de alfabetização de Jovens e adultos, “vive em condição precária, possui baixo salário, e tem gastos com moradia, saúde, alimentação, transporte, o que aumenta ainda mais seu custo de vida” (Mota, 2019, p. 9). Para Cabral (2017), fatores como desigualdade social, relação familiar e as drogas, são os que mais levam ao abandono escolar. Para a autora, alunos de nível socioeconômico mais baixos têm um menor índice de rendimento, portanto, são mais propensos à evasão. De acordo com um estudo da UNICEF (2021), as crianças e os adolescentes com experiências de reprovação têm sua autoestima rebaixada e, “dependendo do contexto em que vivem, da sua condição social e econômica, das suas características pessoais, podem desistir de estudar. A reprovação é um poderoso indutor do abandono escolar” (UNICEF, 2021, p. 23).

Para o colaborador S. A. da S, vários são os fatores que levam à evasão. Vejamos sua narrativa.

Na minha infância e adolescência, estudei até meus 13 anos, foi quando eu conheci meu esposo e me juntei com ele. Casei com 14 anos e estudei até o 6º ano. Foi quando eu engravidei e parei de estudar. Quando eu estudava na EJA, eu faltava porque, como eu sempre trabalhei pela madrugada, a gente tinha que sair de casa, três horas. Quando dava dez horas, eu chegava de volta. Eu não dormia quase nada. Por isso que resolvi desistir. Desistir por conta do trabalho. A forma como o professor trabalha pode também fazer o aluno desistir, pode sim. Às vezes, a forma como o aluno é tratado, de uma má forma, ele pode desistir. Tinha um professor, que quando chegava a hora da aula dele, eu já não gostava muito. Muitas vezes eu tinha vontade de sair da sala no horário dele, pra não estudar na aula dele. Eu explicava que não podia fazer meus trabalhos de aula, durante o dia porque eu trabalhava” (S. A. da S, em entrevista, em 2024).

De acordo com a colaboradora, os fatores que podem estimular a desistência do aluno, são: união conjugal na adolescência, gravidez precoce, incompatibilidade entre trabalho e estudo, metodologia do professor, relação professor-aluno. A colaboradora destacou, em sua narrativa, fatores internos e externos à escola. Em relação aos fatores internos, destacou a metodologia e a relação do professor com o aluno. Musial et al (2019), destaca que a falta de qualificação é uma das muitas barreiras encontradas pelo professor da EJA e suas consequências apresentam-se nas ações pedagógicas desenvolvidas, alheias às especificidades e às peculiaridades dessa modalidade de ensino. Para Maia (2020), quando o professor trata com empatia seus alunos, eles reagem da mesma forma. Então, há uma relação entre

afetividade, que se constrói no cotidiano do ambiente escolar com a aprendizagem e a vontade de estudar do aluno.

Quanto aos fatores extraescolares, destacamos a gravidez precoce e a incompatibilidade entre o trabalho e o estudo. Com relação a gravidez, o que percebemos é que, o que leva ao abandono não é a gravidez em si, mas o fato do nascimento e do cuidado com a criança, pelo fato de a mãe não ter com quem deixá-la, para ir estudar. Muitas mães adolescentes, não encontram apoio do companheiro e da família, situação que acaba levando a adolescente a abandonar a escola. Em relação ao trabalho e estudo, Lopes (2022) destaca que a maioria dos alunos que estudam na modalidade EJA, desiste de ir à escola por não conseguir ter uma conexão trabalho-estudo, porque, na maioria das vezes, saem tarde de seus trabalhos e não conseguem acompanhar as atividades aplicadas em sala de aula. Para o autor, o cansaço depois de um dia de trabalho, muitas vezes faz o aluno desistir.

O colaborador A. V. da R, traz em sua narrativa, além de fatores como uso de entorpecentes, más companhias e trabalho, o fato da reprovação. Vejamos o que o colaborador nos diz:

Na minha infância e adolescência fiquei reprovado alguns anos. [...] Fui reprovando nas séries que estudava, e fui ficando com distorção idade/série. Comecei a estudar com uns meninos menores. Ficava difícil. Me sentia diferente estudando com as pessoas mais nova que eu. Ficava com vergonha. Então fui pra EJA. Mas eu faltava muito a aula, devido a rua, ao uso de entorpecente, as más companhias. Festa também, era motivo pra eu faltar. E o trabalho também. Eu trabalhava, e quando chegava em casa, não dava vontade de ir pra aula. [...] O que me levou a parar de estudar foi a rua. A rua mesmo. As más companhias e o uso de entorpecente. Era mais atrativo que a escola” (A. V. da R, em entrevista, em 2024).

Para Oliveira (2021), a reprovação gera duas consequências nefastas: a primeira, mais radical, é o abandono. A probabilidade de um aluno já repetente abandonar a escola ou reprovar de novo é muito mais alta do que a de um aluno que nunca reprovou. O outro problema citado pelo autor, que é a antessala do abandono, é a defasagem idade-série. Ou seja, a reprovação induz o abandono; o abandono induz a distorção idade-série; a distorção idade-série induz o abandono. Para o autor, esses problemas “se retroalimentam, são processos que ocorrem e que se potencializam. No fundo, são diferentes facetas do fracasso escolar.” (Romualdo Portela de Oliveira, 2021, p. 1). A esse respeito, a UNICEF (2021), destaca que a cultura da reprovação incide fortemente sobre as trajetórias escolares de crianças e adolescentes, e, combinada com características pessoais e limitações de acesso decorrentes das desigualdades sociais, aumenta a incidência de abandono.

Observamos então que, na perspectiva dos colaboradores discentes, os fatores que colaboram para a evasão escolar, são: violência urbana, desinteresse do aluno, situação financeira da família, doença na família, relacionamento conjugal, gravidez na adolescência, necessidade de trabalhar, metodologia do professor, dificuldade de aprendizagem, distorção idade/série, problemas conjugais, vergonha, uso de entorpecente, más companhias.

Como se observa, são diversos os fatores justificados, para legitimar a causa da evasão escolar. Dentre os citados, podemos destacar fatores intraescolares e extraescolares. Dentre os fatores intraescolares são salientados a formação do professor e sua metodologia, o desinteresse do aluno, dificuldade de aprendizagem, distorção idade/série, o espaço escolar inadequado, a qualidade ou falta de merenda, bullying, vergonha. Já os fatores extraescolares temos como destaque a cultura, gravidez na adolescência, a situação financeira do aluno e da família, festa na comunidade, a necessidade de trabalhar do aluno, problemas familiares, uso de entorpecentes, relacionamento conjugal, os filhos, más companhias, exemplo dos pais, machismo, volta para o interior, uso de entorpecente, violência urbana, doença na família.

Segundo Colares,

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares como os intra-escolares. Os extra-escolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental. Dentre os fatores intra-escolares são salientados o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos (Colares, 2012, p. 24).

Para Santos et al (2021), a evasão escolar é um problema social que vai além da escola, podendo envolver a família, assim como fatores pessoais, como a necessidade de trabalhar, problemas de saúde, gravidez, dentre outros. Mas, de acordo com a autora, para alguns estudiosos o principal fator que leva à evasão é a própria escola, que atua como agente de violência simbólica e invisível, por meio do estabelecimento de regulamentos opressivos como os processos avaliativos. A mesma destaca, que “as causas da evasão provocada pela escola é por não ser atrativa, ser autoritária, professores despreparados e insuficientes e alunos desinteressados, indisciplinados”.

Para Ferreira apud Colares (2012), “os pais podem ser causadores da evasão escolar por apresentar desinteresse com seus filhos, assim também como o meio social, a violência, o envolvimento com gangues entre outros”. Vaz apud Damasceno da Silva (2016), ressalta que a escola é a grande responsável pelo abandono escolar. Para o autor, a escola é o agente de uma

violência simbólica sutil e invisível denominada evasão escolar, “promovida inconscientemente, pelos próprios professores, através de regulamentos opressivos, sistemas de avaliação e currículos inadequados, além de medidas e posturas que discriminam e afastam os alunos do ambiente escolar”. Para Cabral (2017), a escola com sua estrutura elitista, discriminadora, não consegue atender e manter os alunos vindos da classe trabalhadora, pois não respeita suas experiências socioculturais. Para a autora, “a cultura elitista se materializa através da linguagem, do livro didático, da dominação simbólica, dos métodos de ensino”. A mesma afirma que, o baixo nível de escolaridade dos pais contribui por perpetuar-se o ciclo da “pobreza”, seja do ponto de vista econômico/financeiro, seja como cultural, o que acaba refletindo-se na falta de incentivo por parte destes para que seus filhos permaneçam na escola.

Para muitos estudiosos, entre eles Ferreira (2001), Verhine e Melo (2008) e Silva (2010), a evasão escolar tem muitas e as mais diversas causas e estão relacionadas tanto a fatores internos à escola, como professores despreparados, má qualidade de ensino, falta de material didático, metodologias inadequadas, entre outros, quanto a questões externas ao espaço escolar, como a necessidade de o aluno trabalhar para garantir o seu sustento ou o sustento familiar, a relação familiar, o desinteresse do próprio estudante, o ingresso do aluno na criminalidade, entre outros problemas. Ou seja, a evasão escolar não possui apenas uma causa e nem se pode culpar apenas a escola, pois ela é motivada por inúmeros condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais.

Para o colaborador A. M. da C (2024), é muito difícil acabar com a evasão escolar. Pois, “apesar de tudo que a escola desenvolve como busca ativa, aulas diferenciadas, formação de professores, merenda de qualidade, a evasão sempre acontece. Nunca chega no final do ano letivo com 100% de permanência e aprovação”. Para Laraia (2001), “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam”. Neste sentido, fica evidente o entrelaçamento dos fatores que levam à evasão escolar, tantos dos intraescolares quanto dos extraescolares. Fatores sociais e econômicos estão estritamente interligados a fatores culturais.

Podemos afirmar então, que a problemática da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos em Tefé/Amazonas, é um fenômeno multifacetado, ou seja, acontece a partir de vários determinantes sociais, econômicos e culturais, tendo a cultura, como um dos fatores mais determinantes para tal processo. Visto que, segundo Bessa Freire (2004), essa resistência dos povos indígenas, frente a cultura do colonizador é histórica. O homem amazônico, resistindo

ao avanço da cultura escolar do colonizador, sofre as mazelas que essa resistência traz de consequência.

3.3 – Sonhos e realidade: consequências da evasão escolar

Com a evasão escolar, a resistência cultural se concretizou. A cultura da escolarização, instrumento utilizado pelo colonizador europeu, não consegue envolver por completo o homem amazônico. Mais uma vez, o indígena, o ribeirinho, o agricultor, o pescador, o negro, o pardo, fugiram das amarras da educação escolar colonizadora. Mesmo de forma não intencional, o embate cultural continua. A cultura do homem branco, europeizada, continua seu permanente processo de colonização. Processo no qual as demais culturas são consideradas “culturas inferiores”. De acordo com Laraia (2001), “a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”. Para o autor, “homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”.

Olhando por essa ótica, não se percebe que o processo de evasão seja um embate entre a cultura amazônica, com toda sua ancestralidade, e a cultura do homem branco, do colonizador. Então, o que sempre aconteceu e continua acontecendo para desencadear a evasão escolar é que, a cultura da educação escolarizada, parte da cultura do homem branco é diferente da cultura do homem amazônico, indígena, ribeirinho, agricultor, pescador. Fato que leva, em muitos casos não em todos, à fuga da escola, como uma forma de resistência.

O aluno ao evadir-se do ambiente escolar está, inconscientemente, sob o poder de sua cultura ancestral, que vem nesse processo de resistência, sendo passado de geração em geração. Como observado nos relatos, os ancestrais de todos que colaboraram com esse estudo, tataravós, bisavós, avós e até os pais, viviam em comunidades rurais, ribeirinhas ou indígenas. Isso demonstra que cada um deles traz consigo uma herança cultural, adquirida em um “longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam” (Laraia, 2001).

No entanto, por esse indivíduo já fazer parte, ou, estando ele numa fronteira cultural, sofrendo um processo de hibridismo cultural, essa evasão traz para o aluno evadido, para sua família e para a comunidade a qual ele participa, algumas consequências, que vistas por olhares diferentes, por culturas diferentes, carregam significados diferentes. Numa visão guiada pela cultura a qual somos partícipes, observamos que a evasão escolar gera uma série de

consequências - para o aluno, para sua família, para a sociedade - as quais podem ser de cunho social, econômico e cultural, sendo a exclusão social, a mais intensa.

Observamos também, que os alunos evadidos e seus familiares, ao ingressar na educação escolarizada, têm sonhos e perspectivas para um futuro. E que, com a evasão, seus objetivos, seus sonhos, suas perspectivas sofrem mudanças. Tais perspectivas, sonhos, consequências da evasão, analisaremos a partir das narrativas que se seguem.

O colaborador C. da S. G, relatou a seguinte situação: “Já trabalhei de ajudante de pedreiro, mas hoje eu estou desempregado. A renda da família é do bolsa família, da minha mãe e da minha irmã” (C. da S. G, em entrevista, em 2024)

Observamos nesse relato algumas consequências da evasão como, o subemprego, o desemprego e a pobreza financeira. Pelas observações e a entrevista realizada, provavelmente, nosso colaborador é uma pessoa com deficiência intelectual leve. Tem muita dificuldade de aprendizagem, o que possivelmente o levou ao fracasso escolar e à evasão. O mesmo, mora com mais oito pessoas, em uma pequena casa de madeira em péssimo estado de conservação. Como o mesmo relatou, está desempregado e sua família sobrevive, financeiramente, com os recursos do programa bolsa-família. Para Cabral (2017), fica evidente que “estes problemas estão associados à pouca instrução dessas pessoas”, levando a uma impossibilidade de educar adequadamente crianças, pois “as famílias vivem na miséria e não têm, sequer, trabalho para sua sobrevivência”.

De acordo com Paro apud Cabral (2017), a grande maioria da população de nossas escolas apresenta todos os tipos de problemas relacionados à desnutrição, fome, carência cultural e afetiva, falta de condições materiais e psicológicas para o estudo em casa. Para o autor, além desses, também tem a “necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento doméstico, bem como uma série de outros problemas, advindos do estado de injustiça social vigente e que comprometem o desenvolvimento do aluno na aprendizagem”. Para Santana (2022), em sua maioria são “indivíduos vulneráveis, que enfrentaram e ainda sofrem exclusão escolar e social e sentem as consequências da falta de escolaridade para estarem integrados em um mundo que, cada vez mais, exige diferentes tipos de conhecimentos”. A evasão então, gera vulnerabilidade social, gera pobreza, gera exclusão social.

Em nossa conversa, o colaborador S. A. da S, assim narrou sua perspectiva.

Se eu tivesse estudado, teria um trabalho melhor e não estava dando esse duro danado para conseguir um salário mínimo por mês. [...] Minha desistência pode interferir sim, na vida escolar dos meus filhos. Porque, da forma que eu desistir, não posso nem incentivá-los a continuar seus estudos. Porque as vezes eles trazem tarefa, uma tarefa avançada, e eu não tenho como ajudá-los da forma que eles precisam, por ter desistido e não ter aprendido mais. Na minha opinião, a formação escolar interfere sim, na vida

das pessoas. Por exemplo, eu tenho uma colega que estudou, ela cursou uma faculdade lá em Manaus. Hoje, ela é advogada. Mudou a vida dela, porque a forma que ela vivia, era uma situação precária também. Então ela estudou e conseguiu o que queria. (S. A. da S, em entrevista, em 2024).

Ao analisarmos o relato e consultando o registro das observações em lócus, identificamos algumas possíveis consequências: identificamos o subemprego, pois o colaborador trabalha com gari e recebe um salário mínimo; o desemprego, pois seu marido está desempregado, pois ele também não concluiu os estudos; dificuldade de acompanhamento das atividades escolares dos filhos - de acordo com a colaboradora, ela não consegue ajudar nas atividades escolares que são passadas para casa, pois são difíceis; quantidade de filhos elevada - a família têm seis filhos; dependência do programa bolsa-família - pois só o salário mínimo não dá para sustentar a família; problema habitacional - a residência da colaboradora é uma casa de madeira que está em péssimas condições de conservação e foi construída em cima de um esgoto a céu-aberto. Observamos ainda, que a colaboradora tem a consciência da importância da educação escolar e o quanto ela pode mudar a vida das pessoas.

Santana (2022), nos diz que as “questões sociais ou financeiras, emocionais ou de saúde, pessoais ou familiares têm um grande peso na “decisão” dos alunos se evadirem, pois a vida adulta exige assumir responsabilidades pela sobrevivência pessoal e familiar”. O que se observa é que a evasão escolar, faz parte de um círculo vicioso - o indivíduo evade, sofre todas as consequências, volta para a sala de aula, mas, em razão das consequências sofridas não consegue dar continuidade aos estudos, evade novamente e tem poucas perspectivas de mudança na sua trajetória de vida, principalmente, na vida financeira.

Para Costa (2021), os que abandonam “têm rendimentos mais baixos e menor estabilidade financeira ao longo da vida, em comparação com os indivíduos que estudam até o ensino superior, e esses indivíduos são mais propensos a estarem desempregados e ganham menos”. Ramos et al (2023), diz que “a evasão, para além de interromper a continuidade educacional, desencadeia consequências sociais graves, desde a defasagem idade-série até a ampliação do desemprego”.

O colaborador A. V. da R. assim relatou sua situação: “Me sustento dos bicos, por aí. Trabalhando na roça, pescando, essas coisas. Está dando pra sustentar a família. [...] O fato de eu ter desistido, pode interferir na vida escolar dos meus filhos, sim. Meu plano pra melhorar minha vida é ser eletricitista. (A. V. da R, em entrevista, em 2024)

Nesse relato, observamos como consequências da evasão: o desemprego; a dificuldade do indivíduo sem formação escolar, para conseguir emprego formal; O evadido fica sobrevivendo “de bicos”, que é uma atividade autônoma na qual o indivíduo trabalha por conta

própria, sem vínculo empregatício. É apenas um trabalho temporário. Isso significa que ele não possui direitos trabalhistas, como férias remuneradas, décimo terceiro salário e seguro-desemprego. Nesse caso, nosso colaborador realiza seus “bicos” pescando, produzindo farinha de mandioca, trabalhando na construção civil, entre outros.

Também observamos, que o colaborador tem a ciência de que sua desistência, pode interferir de forma negativa na vida escolar de seus filhos, outra consequência da evasão. Pois, de acordo com alguns estudos, o exemplo é a melhor forma de educar. Seu sonho, de um dia ser eletricitista, fica mais difícil de ser realizado, visto o círculo vicioso em que se encontra. Para realizar o sonho precisa de formação, que precisa de tempo, mas precisa de comida para alimentar sua família e precisa trabalhar. Trabalhando, o colaborador fica sem tempo ou chega muito cansado e não consegue conciliar estudo e trabalho.

Para Santana (2022), as situações de ocorrência da evasão escolar na EJA não são apenas problemas dos alunos, pois seus efeitos são sentidos na família e na sociedade. Já para Cabral (2017), “a família é um fator determinante na educação do cidadão”. Seja pelas suas condições de vida, seja por “não acompanhar seus filhos em suas atividades escolares, pela falta de estímulos e incentivos, a presença de uma dinâmica disfuncional, constantemente expressa pela violência nas relações familiares”. Como, um pai ou uma mãe, vai conseguir incentivar seus filhos se eles mesmos não conseguiram ter êxito em sua formação escolar. Ramos et al (2023), diz que “as consequências da evasão escolar chegam a ser até imensuráveis coladas em um contexto social”.

Para o colaborador E. P. da S, o desemprego, o “não ser alguém”, e o arrependimento por não ter concluído seus estudos, são as consequências de sua evasão, como relata.

Tive 7 filhos. Estou desempregada. Hoje eu faço muito esforço para meus filhos estudarem, pra serem alguém na vida. Ser alguém é se formar, ter uma faculdade. Porque, quem não tem qualificação, a gente diz que não é ninguém na vida. Porque o estudo não serve pra mim, vai servir pra eles. Para ter uma vida melhor do que eu tive. Depender só deles mesmos. Não ficar todo tempo dependendo de mim. Hoje eu me arrependo de não ter continuado os meus estudos, não ter me formado, terminado o ensino médio” (E. P. da S, em entrevista, em 2024)

Como consequências, observamos, no relato e nas observações em lócus, o desemprego, a baixa renda, dependência financeira, local de moradia inadequado e o número elevado de filhos do colaborador. Seu sonho é que seus filhos estudem, cursem o nível superior e sejam alguém na vida. Pois com a formação, fica mais fácil para conseguirem emprego e não depender dos pais ou de outras pessoas, mas depender só deles mesmo. Santos et al (2021), enfatiza que um “indivíduo com baixa escolaridade pode comprometer o discernimento de seus direitos e deveres, dificultando assim, os aspectos sociais”. Para a autora, as pessoas que não demandam

de formação adequada tendem a ter mais dificuldade em se candidatar ou exercer cargos que necessitam de conhecimentos específicos.

Para Barros apud Lino (2020), as consequências do não prosseguimento dos estudos, é bastante significativa. “Os maiores impactos se manifestam na qualidade de vida, na saúde, na quantidade de filhos e até na probabilidade de não conclusão dos estudos pelos filhos”. Azevedo (2024), considera que a evasão “produz estudantes marginalizados e estigmatizados pela sociedade, o que pode afetar sua autoestima e motivação para continuar os estudos”.

A pobreza e a exclusão social são destaques na narrativa do colaborador E. R. de A. Vejamos.

Tenho oito filhos, sendo três meninos e cinco meninas. Engravidei pela primeira vez aos catorze anos. Só escrevo meu nome, mas não consigo ler nada. Já trabalhei empregada pela prefeitura, como gari. Trabalhei também como cozinheira num matadouro de boi. Trabalhei vendendo comida nos festejos, trabalhei em barco recreio, como ajudante de cozinheira. Hoje, estou desempregada. Sou dependente do bolsa família. [...] Gosto desse lugar, mas se eu pudesse mudaria, porque aqui as coisas estão muito difíceis. É muita coisa acontecendo, muito perigo, não é mais como antigamente. Você tem que estar alerta com seus filhos, porque o uso de droga está demais. As pessoas fumam na rua mesmo. Me mudar para outro lugar seria melhor. [...] Meu sonho é ver meus filhos se formarem. Ser alguém na vida, um advogado, um juiz, alguma coisa assim. [...] A formação escolar faz muita falta na minha vida, e muito. Me faz bastante falta. Porque, se eu tivesse estudo, nós não seríamos humilhados. A gente que não tem estudo é muito humilhado. Por isso faz muita falta. Que pena que eu não consegui. [...] Porque a pior coisa, é você não ter pra dar de comer a seus filhos. Me dediquei mais no trabalho do que na educação dos meus filhos. Eu saía de um trabalho e ia para outro, e nisso fui descuidando dos meus filhos. Um deles caiu na droga. É triste você não ter um tostão para pagar um advogado. Então você vai atrás de uma pessoa e você é humilhado. A gente não tem culpa. Apenas a gente trabalha para não deixar faltar alimento. Então a gente se descuida e quando acorda, já é tarde. Temos que lutar muito, porque até pra gente comer, às vezes não tem. Por isso eu falo para eles, filhos estudem para serem alguma coisa, para não serem humilhados, para as pessoas não pisarem em vocês” (E. R. de A, em entrevista, em 2024).

Analisando o relato, percebe-se várias consequências oriundas da evasão escolar, sofridas tanto pelo colaborador e familiares e, que também impacta na sociedade como um todo. Dentre as quais destacamos, o analfabetismo; a elevada quantidade de filhos do colaborador, que pode estar atrelada a pouca escolarização como também a gravidez na adolescência; o subemprego; o desemprego; a humilhação; dependência do programa bolsa-família; péssimas condições de moradia; pobreza financeira. No entanto, mesmo com todas as mazelas sofridas, o colaborador ainda sonha com um futuro promissor para seus filhos. Seu sonho é que eles, através da formação escolar, se formem, sejam alguém na vida e possam ajudar aqueles que deles precisarem.

Para Cabral (2017), o fracasso escolar é um problema de ordem histórica para o sistema educacional brasileiro. Mesmo com o passar dos tempos, ainda existem dificuldades em

alfabetizar a todos, do que decorre um verdadeiro processo de produção do analfabetismo. Para a autora, “esse processo atinge tanto aqueles que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória, quanto os alunos, que após terem sido admitidos, são excluídos através da reprovação e evasão”. Cabral (2017), discorre ainda que, “muitas vezes o baixo nível de escolaridade dos pais contribui para se perpetuar o ciclo da “pobreza”.

Ferreira (2022), diz que a evasão denota do próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que vivenciamos em nosso cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia nossa inteligência. O autor traz como exemplo, quando se estuda sobre as medidas de higiene para se evitar doenças, em locais onde a água está contaminada e não existe o mínimo de saneamento básico, uma contradição cruel. Cláudia Bezerra dos Santos (2021), diz que a evasão escolar é um problema social que pode ocasionar a exclusão do aluno, assim como prejudicar, o mesmo, no seu desenvolvimento quanto pessoa e cidadão. Tal afirmativa é comprovada no relato do colaborador, quando relata o fato de seu filho, que também foi um evadido, ter caído nas drogas e das humilhações sofridas por ser analfabeta.

O colaborador M. J. L. de S. traz em sua narrativa seu arrependimento por não ter conseguido concluir seus estudos, e como consequências destaca o desemprego, a dificuldade em ajudar seus netos nas atividades escolares. Assim ela relata:

Sou mãe de seis filhos. Atualmente estou aposentada e recebo um salário mínimo. Eu trabalhava como doméstica. Nunca trabalhei de carteira assinada. Hoje, eu me arrependo de não ter estudado, porque às vezes os meninos perguntam alguma coisa e eu não sei responder. No meu tempo era diferente. Hoje, é outra coisa. Se eu tivesse estudado, eu tinha como responder as coisas. Hoje só vale o estudo. Até para trabalhar como gari, tem que ter um estudo. A educação escolar muda a vida das pessoas. Para muitas pessoas, muda. Eu tiro o chapéu para pessoas educadas, pobre que estuda e vence. Tem muitos jovens que são pobres, vão estudar e vencem. Eu queria que minha filha voltasse a estudar. Às vezes a pessoa vai se arrepender mais tarde” (M. J. L. de S, em entrevista, em 2024).

No relato do colaborador M. J. L. de S, as consequências da evasão escolar observadas, foram: quantidade de filhos elevada; subemprego; dificuldade de acompanhamento das atividades escolares que filhos e netos levam para casa. Foi observado também, que o colaborador, apesar de não ter concluído os estudos, acredita no poder transformador que a educação escolar possui. Para o colaborador as pessoas, principalmente de baixa renda, podem mudar sua realidade através da educação escolarizada. A esse respeito, Cabral (2017), diz que a escola é uma instituição que surgiu com a finalidade de ser igualitária, oferecer educação a todos e ser ela, a responsável pela reprodução e transformação das condições de produção,

alimentando contradições, já que o aluno terá sempre a possibilidade de ter sucesso ou não no processo de escolarização. Para a autora, é necessário que o indivíduo busque mudanças e conhecimentos para que então, “possa dar um novo rumo a sua vida e, inclusive, a de seus familiares, pois, a melhor forma de poder mudar não é abandonar a escola, mas, permanecer nela para poder mudar o curso que sua vida” (Cabral, 2017, p. 6).

Muitos autores destacam em suas obras que, a família é um dos fatores determinantes da evasão e do abandono escolar, seja pelas condições econômicas ou até mesmo por desmotivar ou não ter interesse na vida escolar dos filhos. Para Lino (2020), “a família com seu descaso para com a escola, e pelas condições de vida, não contribui para encorajar os filhos na sequência dos estudos”. E que, “o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento”. Tal afirmação é o que foi observado no relato do colaborador. A esse respeito, Azevedo (2024), afirma que a falta de políticas específicas para atender às necessidades desse público, como flexibilidade de horários, currículos adaptados, métodos e materiais inadequados para aluno adulto, “desconsiderando sua experiência de vida e necessidade de aprendizado diferenciada, está resultando em desinteresse e evasão escolar, perpetuando o ciclo de exclusão educacional”.

A colaboradora R. da S. B. assim relata:

Sou mãe de quatro filhos. Hoje a nossa renda familiar é somente do programa bolsa-família. Trabalhei empregada por um ano, numa escola. Mas, nunca trabalhei de carteira assinada. Trabalhava como serviço gerais. [...] Eu falo para eles: “Quero que vocês estudem. Faço tudo para vocês estudarem. Eu não consegui, mas eu quero o melhor para vocês. Quero que se tornem alguém na vida”. Sempre apoiei eles nos estudos. Queria muito que eles voltassem a estudar, todos eles. [...] A formação escolar com certeza fez muita falta na minha vida. Fez muita falta. Até me emociono, porque, creio que se eu tivesse estudado, terminado meus estudos, hoje eu teria uma vida melhor, teria o meu próprio emprego. Não estaria nessa situação. O estudo fez muita falta. Até agora faz. Se tivesse estudado, teria dado uma vida melhor para os meus filhos. Eu tinha um sonho quando era criança. Meu sonho era ter uma boa casa. Como aquelas de pessoas ricas. Com conforto. Mas depois que cresci, que fiquei adulto, depois que tive filho, que construir família, meu sonho mudou. Meu sonho agora, é ver meus filhos todos formados nos estudos deles. É vê-los, bem de vida. Empregados, trabalhando. Para não estarem dependendo de ninguém, não estarem passando por dificuldade, passando fome, essas coisas. Então, esse é meu sonho, ver meus filhos bem sucedidos na vida” (R. da S. B., em entrevista em 2024).

Analisando o relato e os registros das observações em lócus, as consequências observadas foram: desemprego, subemprego, dependência financeira do programa bolsa-família, condições de moradia precária, baixa autoestima, grande quantidade de pessoas numa mesma residência. Mas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo colaborador e sua família, o mesmo sonha em ver todos os seus filhos bem sucedidos na vida, com formação e

empregados. Ser alguém na vida, é o que os colaboradores familiares sempre desejam em seus relatos. Para eles, na sociedade em que vivem, para a pessoa ser reconhecida, “ser alguém”, é necessário que tenha formação escolar. No entanto, os estudantes que abandonam a escola, sofrem muitas consequências. Costumam ter baixa autoestima, o que dificulta as suas relações pessoais e também profissionais. Entrar no mercado de trabalho torna-se mais difícil, além do que a qualidade dos serviços prestados é nivelada por baixo, tal como a sua remuneração. Tudo isso gera um forte sentimento de desmotivação, a qual acaba por consolidar ainda mais a desigualdade social.

Lino (2020), diz que as condições econômicas das famílias, com certeza tem efeitos na vida escolar dos filhos. Quanto mais desigualdades econômicas e sociais existirem na sociedade, mais desigual será os resultados educacionais. Para Ramos et al (2023), alunos vindos de camadas sociais menos favorecidas “enfrentam um desafio complexo no sistema educacional. Eles são conduzidos, de maneira sutil, para percursos educacionais que, apesar de aparentemente oferecerem igualdade, na verdade restringem suas oportunidades futuras”. Tal fato demonstra o quanto as condições econômicas da família interferem na vida escolar do indivíduo, seja criança, adolescente, jovem ou adulto.

Para Azevedo (2024), a EJA, no tempo presente, enfrenta uma série de desafios que dificultam sua efetividade e impacto na sociedade brasileira, entre eles, a desigualdade socioeconômica. Para a autora, há também o impacto do analfabetismo funcional, pois grande parte dos alunos “enfrentam dificuldades significativas de leitura, escrita e matemática, impedindo que os mesmos alcancem seu potencial educacional e profissional, perpetuando o ciclo de exclusão e pobreza”. Ora, o aluno desengajado nas atividades escolares, causa consequências para a sua vida, para sua família e para toda a sociedade. Ou seja, não conseguem entrar no mercado de trabalho, e quando conseguem, acabam desempenhando funções de subemprego; apresentam problemas psicológicos e de autoestima, além da dificuldade de se relacionar profissionalmente e socialmente.

Para Lino (2020), com a baixa escolarização, o destino dos jovens provavelmente envolverá, empregos precários, o que contribui para o processo de exclusão social, e o coloca em situação de vulnerabilidade e dependência. Para a autora, com os jovens fora das escolas, entrar no mercado de trabalho torna-se mais um desafio, “fazendo com que os jovens encontrem trabalhos com baixos salários, e sem perspectiva de crescimento, o que gera ainda mais desmotivação e consequentemente aumenta a desigualdade no nosso país”. Segue a autora, “a baixa condição econômica e social desses jovens aumenta os riscos de evasão, podendo causar

consequências graves tais como, o envolvimento com o crime, o uso de álcool e drogas o que consequentemente aumenta os índices de violência”.

Em nosso entendimento tais fatores são resultados da desigualdade social que se alastra país afora, da má distribuição de renda e das deficiências que nosso sistema educacional enfrenta. Como vimos, a maior consequência do processo de evasão escolar é a consolidação da desigualdade social, que por sua vez, coloca as pessoas numa situação completamente desprotegida, com dificuldades de saída dessa complexa condição. Mas acreditamos que a educação pode e deve contribuir para diminuir essas desigualdades e melhorar a qualidade de vida de nosso povo. Azevedo (2024), afirma que a conscientização é também uma das contribuições mais marcantes, cujo conceito envolve a reflexão crítica sobre a realidade social e a busca por transformação. Para a autora, tal conscientização pode ser desenvolvida via educação, usada como ferramenta para despertar a consciência dos alunos sobre as estruturas de poder e opressão, capacitando-os a agir para mudar sua própria realidade. Dessa forma destaca-se sua importância como um meio de transformação individual e social.

As consequências da evasão escolar até aqui relatadas, foram observadas pela ótica da cultura do homem branco, europeizada. Mas se olharmos com os olhos de uma outra cultura, veríamos as mesmas consequências, já que culturas diferentes, carregam significados diferentes? É possível que a resposta a esse questionamento, seja negativo.

Para refletirmos sobre essa indagação, trago novamente a situação dos indígenas que se evadiram no ano de 2024, na escola em estudo. Segundo nosso colaborador J. A. P,

Era uma turma de indígenas Kulina. Quando eles chegaram aqui na escola, não foi talvez a expectativa que eles tinham da escola. Eles chegaram e se depararam com outra coisa que não faz parte da história deles, da cultura deles, da rotina deles. Por isso eles foram embora. Não interessou. Eles acham que o que estava sendo proposto, não ia contribuir para sua formação, enquanto indígena. Preferiram voltar para a aldeia, para produzir, para fazer a farinha. Foi uma turma fechada. Foram dezessete indígenas. [...] A escola não atendeu as expectativas deles. A cultura indígena é diferente da nossa. Porque o professor está dando a aula e eles estão falando na língua materna. O professor não tem compreensão do que eles estão falando, porque é outra cultura. É outra língua. Então, até eu entendi o porquê de eles não se sentirem atraídos. Porque, o que eles vão aprender? (J. A. P, em entrevista, em 2024).

Ao analisarmos o relato, vimos que a resistência da cultura indígena frente a cultura do colonizador ainda continua. Assim como os indígenas no início da colonização fugiam das primeiras escolas de ler e escrever e da catequização, os indígenas ainda hoje, mostram resistência contra a imposição da educação escolarizada. Para Dias (2023), de acordo com alguns estudos, a realidade do estado do Amazonas, das populações tradicionais - populações do campo, indígenas e quilombolas - no que tange ao acesso à escola, está indo na contramão

do que foi projetado no Plano Estadual de Educação 2015-2025”. Para a autora, mediante a realidade dos resultados encontrados nas populações tradicionais, indígenas, quilombolas, nota-se que esses desafios são pertinentes, principalmente nos lugares de difícil acesso, onde as dificuldades de alfabetização são eminentes.

Silva (2012), em sua dissertação, traz a questão de identificação do indígena diante de outra cultura. Para a ela “a cultura é herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulha no território onde seus mortos são enterrados e onde seus deuses se manifestam”. Que os “contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo. A cultura transforma-se também, sob o efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio”. Em seu entendimento, ao interagir com outra cultura o indígena pode aceitar fazer parte e sentir-se partícipe daquela cultura ou não. Situação que aconteceu com os indígenas que se evadiram da escola lócus de nosso estudo. Assim a autora disserta: “EU” reconheço-me diante do “OUTRO”, com o qual me identifico, ou não, conduzindo a uma relação de identidade, remetendo-nos à ideia de pertencimento”.

Gersem Baniwa (2019), afirma que o quase desaparecimento dos povos indígenas no Brasil, foi resultado “de séculos de guerras, declaradas ou não, de massacre e extermínio físico, de propagação de doenças e de aculturação forçada imposta pelo estado colonial, imperial e, mais tarde, republicano”. Para o autor,

Os planos político-pedagógicos e metodológicos das escolas, tratavam de acelerar o processo de transição, de acordo com a ideologia da integração e da assimilação cultural, ou seja, arrancar e expulsar os povos indígenas de suas terras e afastá-los de suas raízes tradicionais, culturais, espirituais, linguísticas e identidades étnicas e preparar os sobreviventes para uma nova vida, em que seriam apenas brasileiros comuns junto aos segmentos sociais empobrecidos, marginalizados, escravizados, subjugados, sem história, sem memória, sem dignidade, sem futuro. (Gersem Baniwa, 2019, pág. 31)

Correa (2018), mais conhecida como Célia Xakriabá, diz que hoje, o grande desafio dos povos indígenas é, também, demarcar espaço em outro território, o território acadêmico, com o desafio de indigenizá-lo, transformando as suas práticas educativas. Segundo ela, as produções dos materiais didáticos que chegam para as escolas indígenas estão sempre privilegiando a teoria produzida no centro. É como se a cultura do outro fosse mais forte, há um desbotamento e uma desvalorização grande dos estudantes indígenas. Para a autora, é preciso haver um processo reverso, o qual denomina de “indigenização”. “Por que não indigenizar o outro? Por

que não quilombolizar, campesinar o outro? Isso seria exercer o que se propõe a partir do conceito de interculturalidade”. Nesse sentido, a autora assim disserta

Nossos sábios indígenas falam que a escola tem que ser interessante, que a escola do contexto não indígena tem muito o que aprender com as nossas, porque nós sabemos fazer com que esse espaço seja interessante para os alunos. Ele precisa servir para valorizar as experiências que nós vivemos no território. Por exemplo, quando vamos ensinar física, pegamos um momento em que os meninos estão brincando e treinando arco e flecha, e medimos com eles em que velocidade a flecha irá acertar o alvo. É uma dinâmica que interage com o território: o corpo do aluno interage com o corpo do território. (CÉLIA NUNES CORREA, (CÉLIA XAKRIABÁ, 2018, p. 19)

Como se observa, a fuga dos povos indígenas para não serem “engolidos” pela cultura do homem branco não é fácil, visto que, até mesmo nas aldeias, distantes dos centros urbanos, a escolarização avança transformando suas culturas, suas vidas. Na tentativa de resistência, via evasão escolar, percebemos então que a principal consequência desse processo é manter vivo o resquício de sua cultura ainda que em um processo híbrido. Ao voltar para sua comunidade, os indígenas, evadidos, dão continuidade ao processo de educação. Porém uma educação não escolar. Uma educação viva. Aprendendo e ensinando no dia a dia, em todo e qualquer lugar. Onde todos e, principalmente, os de mais idade e mais experientes são responsáveis pela educação dos demais.

E assim, mantém viva a cultura de seus ancestrais, a sua e de seus descendentes. Pois como diz Brandão (2007), “em mundos diversos a educação existe diferente, pois a cultura é diferente”. Para o autor, mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos lugares onde ela já existe, cada grupo cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que cada sociedade idealiza, projeta e procura realizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão do ajuri. Este estudo, desenvolvido na perspectiva de um trabalho coletivo regional amazônico, o ajuri, procurou discutir os diversos fatores sociais, econômicos e culturais que levam à evasão escolar centenas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, numa realidade amazônica. A pesquisa se desenvolveu junto à comunidade escolar de uma escola municipal, na cidade de Tefé, no Amazonas. E teve como colaboradores estudantes que abandonaram a escola, familiares e profissionais da educação como professores, pedagogo e gestor escolar, que com seus relatos de vivências contribuíram para que realizássemos de forma mais realista possível esse trabalho.

Nosso ajuri foi organizado em três eitos, conclusos e, ao mesmo tempo, interrelacionados, criando um sistema complexo de interdependência. Neste sentido, desenvolvemos nosso estudo numa perspectiva complexa, tendo como base a perspectiva de Edgar Morin. Pois de acordo com o autor, um dos objetivos da complexidade é prestar conta das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. Foi orientado por essa perspectiva, que demonstramos aqui, as ligações que cada fator, que lava à evasão escolar, tem com um outro e esses, com a cultura do homem amazônico.

Assim sendo, nos desdobramentos desta pesquisa, observou-se que o problema da evasão escolar é muito complexo e, por isso, para ser combatido exige esforços individuais e coletivos. Demanda pensar em soluções que cabem a variadas iniciativas, envolvendo diversos segmentos. Não é possível unicamente ao indivíduo, ou somente a escola ou, ainda, apenas ao Estado resolver um problema que tem raízes históricas e culturais. A evasão escolar e suas consequências atinge uma parcela significativa da população brasileira e, desta maneira, enfrentar o problema exige envolvimento de todos que almejam construir uma sociedade melhor e mais igualitária.

Alicerçados pela visita em lócus, registros fotográficos, entrevistas e análise dos dados coletados, podemos fazer algumas considerações. Dessa forma, no primeiro eito, denominado “Um mergulho nas águas sociais amazônicas”, refletimos sobre três subtópicos que foram: Quem são os alunos da EJA na Amazônia; Vivendo a interculturalidade na Amazônia; e, o lugar de vivência do estudante da EJA. Desenvolvemos uma discussão sobre quem são os alunos que evadem. Tracejamos seu perfil. Mostramos onde moram e como vivem. Buscamos também, conhecer sua história de vida e seus lugares de vivência.

Identificamos que, os alunos evadidos da Educação de Jovens e Adultos em Tefé-Am, são homens e mulheres que tem sua ancestralidade indígena e muitos se identificam e assumem sua identidade indígena. É o povo da floresta, de memórias ancestrais, viventes das beiras dos rios, dos lagos, dos igarapés. São jovens, adultos e idosos, que “encantados” pelo poder da cultura urbana, migraram para a cidade. São fronteiras, são misturas, são indagações, são referenciais. São de hábitos e costumes diferentes, são nativos. São pardos, indígenas, mestiços, são ainda “eternos” coloniais. São homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, em transformação, são interculturais. São da terra e da água. É o ribeirão pescador. É o agricultor, o roceiro, o coletor, o artesão, o benzedor. É a parteira, a benzedeira. É a resistência de uma sociedade nativa quase que apagada de suas origens.

Então, é o “caboclo”, o “mestiço”, o “quase branco”. É o homem amazônico. Nascido no seio da floresta. Nascido na beira do rio, vivendo suas múltiplas identidades. Esse é o estudante da EJA. É o homem amazônico com suas características peculiares. São jovens e adultos. Grande parte vive um relacionamento conjugal, tem filhos e trabalham. Alguns frequentam alguma denominação religiosa, o Cristianismo, católico ou evangélico. São pessoas oriundas, na sua maioria, de comunidades rurais ribeirinhas ou de comunidades indígenas. E são nesses lugares que o aluno, sua família, seus familiares e parentes vivem. Esse é seu lugar. Lugar, onde na sua vivência vai construindo seus afetos. Onde sua vivência nativa segue o ritmo da floresta, das águas, segue o ritmo do tempo. Loureiro (2015), diz que o tempo dos homens nesse lugar, é como algo acontecendo sensivelmente, visivelmente em derredor. Como se houvesse o permanente renascer de um tempo original, sempre acontecendo. É o tempo de viver. Viver em conexão com a floresta, com a natureza, com a Mãe-Natureza. E nessa relação, o homem amazônico, o aluno evadido da EJA, vive sua cultura. E vivendo, aprende e ensina, que há tempo para tudo.

No segundo eito, denominado “um sobrevoo sobre o processo formativo”, realizamos uma reflexão sobre a educação escolarizada. Dialogamos sobre a história da educação, conhecemos a realidade da escola na qual o estudo foi realizado e adentramos na modalidade EJA, para conhecermos suas entrelinhas. Para tanto, subdividimos o eito em três subtópicos os quais denominaram-se: Educação escolar e sua perspectiva colonizadora; O ambiente escolar da EJA no contexto amazônico; Desmitificando a modalidade EJA.

No primeiro tópico, fizemos uma reflexão a partir de algumas características que entendemos ser de relevância sua discussão, pois podem ter estreita relação como o processo de evasão escolar. Consideramos que a educação escolar é uma educação colonizadora, visto que, foi e continua sendo um instrumento do processo colonizador. Entendemos que o processo

de dominação usando a educação escolar, como um dos instrumentos de dominância, vem desde o início da colonização brasileira e que tal processo ainda perdura até os dias atuais, não mais, uma colonização formal, mas de forma escamoteada. Durante todo esse período, a educação escolar, foi utilizado pelos povos colonizadores, depois pela classe dominante, para manter o domínio sobre o povo. Outro instrumento muito utilizado nesse processo foi a catequização ao cristianismo, realizada pela igreja católica, através dos jesuítas. A catequese, desde do início, assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos.

Outra característica sobre a qual refletimos, é que a educação é uma educação de privilégios. Pois privilegia uma pequena parte da população e está a serviço de uma classe dominante. Essa educação de privilégios que perdura desde o período colonial, era utilizada como ferramenta de dominação e contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. Tal sociedade, era corroborada pela educação escolar que o sistema dominante oferecia às populações colonizadas. Uma educação voltada para a formação da elite dirigente, no sentido de manter suas posições e privilégios. Albert Memmi (1920), no livro Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador, nos descreveu algumas situações vividas pelo colonizador nas colônias europeias, mostrando que nas relações, entre colonizador e colonizado, os benefícios produzidos foram sempre voltados, para o colonizador. Uma relação de muitos privilégios para uns poucos e, exclusão para outros muitos.

A terceira característica sobre a qual refletimos, é que a educação escolar é também, uma educação anti-indígena. Tal reflexão se deu no sentido de que, como instrumento colonizador, ela está a serviço da cultura do homem branco, europeizada. Os povos indígenas que aqui viviam, antes da chegada dos colonizadores, não conheciam a instituição chamada escola. Os mesmos, tinham um processo de educação pelo qual era transmitido seus conhecimentos, seus saberes, de geração a geração. Para Florestan Fernandes (apud Bessa Freire, 2023), três valores norteavam o processo de transmissão e a produção de conhecimento, utilizados pelos povos indígenas, a tradição oral, a prática e o exemplo.

Com a chegada dos colonizadores e da escola, trazida pelos missionários jesuítas, iniciou-se o processo de genocídio cultural. As primeiras escolas para indígenas, de acordo com Bessa Freire, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo. Todos os processos de transmissão de conhecimento, seus valores, foram desqualificados, ignorados e combatidos pela educação

escolar. Esse processo de escolarização, foi um processo desagregador para os povos indígenas, porque, entre outros motivos, destruiu as formas tradicionais de educação que vinham sendo praticadas em todas as aldeias a milhares de anos.

No segundo tópico, “O ambiente escolar da EJA no contexto amazônico”, refletimos sobre o espaço escolar e suas características. Desenvolvemos uma discussão sobre três aspectos que consideramos significativos: o espaço físico arquitetônico da escola; a relação professor/aluno; e a prática pedagógica desenvolvida na escola. Entendemos que é nesse cenário que está sendo desenvolvido o processo de escolarização dos alunos da EJA e que continua o processo de colonialidade através da educação escolarizada. É neste lugar/espaço, que o aluno da EJA, está vivenciando suas experiências formativas além de outras experiências sociais. Consideramos que o termo lugar/escola, deve ser entendido como um espaço onde acontecem a escolarização. Já no espaço edifício/prédio, é onde acontecem as vivências do aluno e demais participantes de processo de formação.

Ficou entendido que, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o ambiente seja propício, pois segundo Ziliani (2022), o espaço escolar incide significativamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem. A escola deve ser o lugar especialmente estruturado para potencializar a aprendizagem dos alunos. Pois cada aluno é um sujeito repleto de saberes. Saberes particulares, diversos, nascidos da interação com o meio físico, familiar, da experiência com o trabalho, do fazer e dos papéis sociais que desempenha em cada fase da vida. No lugar de um espaço fechado, com muros altos e portões trancados, faz-se necessário uma escola com muros transponíveis, de portas abertas tanto à cultura erudita quanto, e principalmente, à cultura popular.

Finalizando o segundo eito, nosso intento foi “desmitificar a modalidade EJA”. Para a isso nos embasamos na legislação educacional vigente e na história da educação. Constatamos que o direito à educação está resguardado na constituição nacional e diz respeito não somente ao acesso, mas também às condições básicas para a permanência e participação efetiva dos alunos no ambiente escolar. Direito esse, de responsabilidade do estado e da família. Porém, ficou entendido que, tirar o que está escrito no papel e transformar em políticas públicas, é o grande desafio do nosso país. Desenvolver Políticas Públicas Educacionais que garantam aos jovens, adultos e idosos, indígenas amazonenses brasileiros, esse direito constitucional que ora está sendo negado, se faz necessário para minimizar os prejuízos causados pelo processo excludente de colonização.

Recorrendo a História da Educação, trouxemos alguns fatos para lembrar que, essa modalidade de educação escolar é herança de uma educação colonialista e que, esse processo

de educação escolar para adultos, iniciou com o processo de colonização dos indígenas, como nos relatou Bessa Freire. E que apesar de todas as mudanças ocorridas no processo de educação escolar, muitos resquícios da escolarização daquele período ainda são encontrados na educação escolar de oferecida, hoje. Ficou evidente, que a evasão escolar, a fuga das aulas, se dava e continua, como uma das formas de resistência da cultura indígena contra a escolarização, contra a colonização, contra a cultura europeizada. Que é uma ação de luta contra a extinção da cultura de um povo, do povo da floresta.

No terceiro e último eito, denominado “enveredando na cultura amazônica”, nos propusemos a dissertar mais especificamente sobre a cultura amazônica. Neste sentido, nosso estudo se subdividiu em três tópicos: Educação à beira do rio: do rural ao urbano; Nas entranhas da evasão escolar na Amazônia; Sonhos e realidade: consequências da evasão escolar. No primeiro tópico “Educação à beira do rio: do rural ao urbano”, nossa intenção foi, a partir dos relatos dos colaboradores, realizar uma reflexão a respeito da complexa vivência do homem amazônico, que vem das áreas rurais/ribeirinhas para o espaço urbano. Neste sentido, trabalhamos o conceito de rural e urbano. Ficando entendido então, que o espaço urbano aqui citado é a cidade, sede do município. Já o espaço rural, são as comunidades de terra firme e de várzea, localizadas à beira das estradas, à beira dos ramais e as comunidades localizadas à beira dos lagos, dos rios, igarapés e paranãs.

Constatamos, a partir das análises das justificativas que nossos colaboradores relataram para tal evento, que grande parcela dos moradores das áreas rurais, migra para as áreas urbanas em busca de melhores condições de vida e também de educação escolarizada. Percebemos também, que historicamente, no contexto brasileiro e amazônico, esse processo de migração no sentido rural/urbano, tem uma continuidade. As pessoas passam a se dirigir para as cidades na expectativa de melhores condições de vida. Entendemos que tal fenômeno tem provocado uma acelerada urbanização e adensamento populacional no meio urbano brasileiro e, conseqüentemente, tem aumentado os problemas sociais nas grandes e pequenas cidades. Ficou compreendido também, que no contexto amazônico não é diferente. As famílias estão migrando para os centros urbanos, no sentido de buscar outras formas de viver, outros meios de sustento. Buscam outras maneiras de aquisição de recurso financeiro. Entendemos que esse processo de migração do rural ao urbano, é tecido por uma complexa conexão de fatores vivenciados pelo homem amazônico como o território, o trabalho, a saúde, a família, educação, conflitos agrários dentre outros.

No segundo tópico “nas entranhas da evasão escolar na Amazônia”, refletimos sobre as justificativas dadas pelos colaboradores do estudo, para a evasão escolar. A partir disso foram

observados alguns fatores relacionados tanto ao aspecto intraescolar quanto extraescolar. No entanto, observou-se que tais fatores estão interrelacionados com outros aspectos, formando assim, uma complexa tecitura de fatores, que levam à evasão escolar. Tal fato foi embasado por Morin (2005).

Esse estudo apontou inúmeras causas que levam a evasão escolar, como o contexto familiar, as condições econômicas do indivíduo, dentre outras. Entendemos que esse processo deve ser analisado não somente numa perspectiva pedagógica, mas social, histórica e cultural. É possível que os fatores sociais, nos quais os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão inseridos, tenham estreita relação com o processo de evasão escolar na cidade de Tefé; que os processos históricos também contribuem diretamente e que; a cultura amazônica esteja interferindo de forma significativa nesse processo. Ficou compreendido que o modo de viver do homem amazônico tem estreita relação com a evasão, pois culturalmente, o processo de alfabetização não era relevante na cultura ribeirinha e indígena. E isso, estar interferindo na apropriação, pelos alunos oriundos do espaço rural, da importância que a educação tem, na vida deles, na interação com a cultura da qual agora são partícipes.

Finalizando o eito, realizamos no terceiro tópico uma reflexão a respeito das consequências que a evasão escolar traz para o indivíduo, seus familiares, sociedade e para sua cultura. Constatamos que o aluno ao evadir-se do ambiente escolar está, inconscientemente, sob o poder de sua cultura ancestral, que vem, nesse processo de resistência, sendo passado de geração em geração. Pois ficou observado que os ancestrais de todos os colaboradores desse estudo - tataravós, bisavós, avós e até os pais - viviam em comunidades rurais, ribeirinhas ou indígenas e eram indígenas. Isso demonstra que cada um deles traz consigo uma herança cultural adquirido em um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas gerações que o antecederam.

Ficou evidenciado também, que esse aluno está vivendo uma “fronteira cultural”, sofrendo um processo de hibridismo cultural. Logo, essa evasão traz para ele, para sua família e para a comunidade a qual ele participa, diversas consequências, que vistas por olhares diferentes, por culturas diferentes, carregam significados diferentes. Numa ótica guiada pela cultura do homem branco, observamos que a evasão escolar gera uma série de consequências as quais podem ser de cunho social, econômico e cultural, sendo a exclusão, a mais intensa. Que a fuga dos povos indígenas para não serem “engolidos” pela cultura do homem branco não é fácil, visto que, até mesmo nas aldeias, a escolarização avança, transformando suas vidas.

Pela ótica dos povos originários, percebemos que na tentativa de resistência, via evasão escolar, o indígena tem como principal consequência, manter vivo o resquício de sua cultura,

ainda que em um processo híbrido. Ao voltar para sua comunidade, os indígenas, evadidos, dão continuidade ao processo de educação. Porém uma educação não escolar. Uma educação viva. Aprendendo e ensinando no dia a dia, em todo e qualquer lugar. Onde todos e, principalmente, os de mais idade e mais experientes são responsáveis pela educação dos demais. E assim, mantém viva a cultura de seus ancestrais, a sua e de seus descendentes.

Neste sentido, propomos algumas ações que podem contribuir para que o processo de evasão escolar seja minimizado. Organizamos por fatores condicionantes internos e externos à escola. Em relação aos fatores internos, propomos: I – Formação inicial, em todas as licenciaturas, e continuada do professor e equipe pedagógica, com base na andragogia; II – Menos rotatividade de professores; III – Priorizar para a Educação de Jovens e Adultos, escolas mais adequadas possível, com diversos espaços como biblioteca, sala de leitura, pátio, quadra esportiva, sala de informática, dentre outros. IV - Adequação das salas de alfabetização, com material específico para alfabetização de jovens e adultos; V – Melhorar e manter a qualidade da merenda escolar, priorizando uma refeição balanceada; VI - Oferecer cursos profissionalizantes condizentes com a realidade dos estudantes; VI – Ouvir as demandas dos estudantes.

Em relação aos fatores externos, propomos: I – Palestras sobre diversos temas como identidade, colonialidade, cultura, importância da formação escolar, gravidez na adolescência, drogas, DSTs, dentre outros; II – Conversas individualizadas com infrequentes e possíveis evadidos; III – Impulsionar a busca ativa.

O desenvolvimento desse estudo foi um desafio. Sua conclusão nos traz a certeza que nós, “povo da floresta” temos a capacidade de dialogar com outras culturas. Que podemos e devemos ser multiculturais. Que nosso diálogo pode acontecer pela fala, pelas ações do dia a dia, pela leitura e também, pela escrita. O desafio de falar de educação escolar, a partir da evasão, na complexidade dos estudos culturais, só foi intensificado. Que o resultado, o qual aqui apresentamos, possa contribuir para outras possíveis reflexões e estudos. Pois o processo de descolonização das ações e pensamentos, é dever nosso e de cada um interessado, em contribuir para que o povo da floresta seja respeitado ante sua ancestralidade cultural.

REFERÊNCIAS

- ALBANAZ, Fernanda; MATITZ, Queila Regina Souza. **Uso do conceito oportunidade em livros nacionais de empreendedorismo à luz da literatura científica da área.** Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, v.5, n.2, 2016.
- ALVES, Rubem. **Lições do velho professor.** Campinas, SP: Papirus, 2013.
- AZEVEDO, Geisy Machado de. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS & EVASÃO ESCOLAR: entre motivos, influencias e desafios na realidade de uma escola em Parintins (AM).** Artigo científico. Manaus: UFAM, 2024.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004
- BRANDÃO, Karina de Oliveira. A afetividade na Educação de Jovens e Adultos. In: SOUZA, Marta Lima de (org.). **Educação de jovens e adultos: linguagens, alfabetizações e afetos.** 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB, nº 1, de 28 de maio de 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília: Senado, 1999.
- BRASIL. lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. **A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem.** Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004.** Jane Paiva, Maria Margarida Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland (Org). Brasília: UNESCO, 2005.
- CABRAL, Carine Grazielle da Luz. **EVASÃO ESCOLAR: o que a escola tem a ver com isso?** Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 2017.
- CÂMPERA, Luiza Maria Fonseca. **O lago encantado e o caminho da chuva: noções de corpo, cura e cosmologia no Médio Solimões.** Dissertação de mestrado em Antropologia Social. Manaus: UFAM, 2017.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007

CASTRO, Raione Gonçalves de. **Impactos socioambientais causados pelas cheias extremas aos moradores da bacia hidrográfica urbana do Igarapé Xidarini, médio solimões-am, ocorridas entre 1993 a 2018**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas (PPGEOG-UFAM). Manaus, 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHAHIN, Samira Bueno. **Da historiografia do espaço escolar à história do lugar-escola**. Revista Pro-Posições. São Paulo, Campinas, 2024.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. 2012. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>. Acesso em 30 de dezembro de 2022.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Dissertação de Mestrado. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2018.

COSTA, Vitor. **A Construção da Identidade Étnica: Um Olhar Sociológico**. 2021. Disponível em <https://rabiscodahistoria.com/a-construcao-da-identidade-etnica-um-olhar-sociologico>

DANTAS, Tânia Regina. (et al). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

DARCY RIBEIRO. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DIAS, Helida Karla dos Santos. **EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Revisão integrativa**. Monografia. Benjamin Constant/Am: UFAM, 2023.

FANON, FRANTZ. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDO, VERÔNICA LIMA. **A cidade e o patrimônio: o velho e o novo no contexto urbano e patrimonial de Tefé/Am**. Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Manaus: UEA, 2021.

FERREIRA, Fabrício Alves. **Fracasso e Evasão Escolar**. Disponível em <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evacao-escolar.htm>. Acesso em 30 de dezembro de 2022.

FILHO, Alcides Alves de Souza; FERREIRA, André de Oliveira Silva; NASCIMENTO, Rubenildes Francisca da Conceição; AMORIM, Antônio. O silêncio das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos: uma leitura a partir dos princípios humanizadores de Paulo Freire. In: DANTAS, Tânia Regina et al (Org). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FONSECA, Wéverson Lima; FONSECA, Wéverton José Lima; OLIVEIRA, Augusto Matias de; VOGADO, Gleissa Mayone Silva; SOUSA, Gíto Gíarone Terto e; SOUSA, Tiago de Oliveira; SOUSA JÚNIOR, Severino Cavalcante de; LUZ, Carlos Syllas Monteiro. **CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO ÊXODO RURAL NO NORDESTE BRASILEIRO**. Nucleus, v.12, n.1, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. A cultura escolar da/na EJA – contributos para compreender e repensar as ações cotidianas dos professores. In: Jane Paiva (Org). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

FROCHTENGARTEN, Fernando et al. **Memórias da EJA do Colégio Santa Cruz: uma história narrada por professores e estudantes**. São Paulo: Colégio Santa Cruz, 2020.

Fundação Amazonas Sustentável (FAS). **Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas**. Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2017.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e visagens**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

GALVÃO, Maely Amaro dos Santos. **Educação rural na Amazônia: Turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/Am**. Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: UFAM, 2009.

GARCIA, Renata Monteiro e SILVA, Marluce Pereira da (org). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. **Educação do campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acessado em: novembro de 2024.

HOLANDA, Yomarley Lopes. **A festa na cidade que o barranco levou Dinâmicas culturais e políticas do brincar de boi em Fonte Boa (AM)**. Dissertação de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia. Manaus: UFAM, 2010.

HOLANDA, Yomarley Lopes. **O artista-andarilho da Amazônia e o florescer de sua práxis-poiesis na festa popular**. São Paulo: Alexa Cultural, 2020.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados.** Coordenação Técnica do Censo Demográfico. Rio de Janeiro. IBGE, 2023

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das letras, 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: uni conceito antropológico.** 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIMA, Araújo; Tenório Telles (Org.). **Só a educação transforma os povos.** Manaus/Am: Valer, 2005.

LINO, Ellen Rízia Oliveira. **A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO ESCOLAR: Uma revisão bibliográfica integrativa.** Monografia. GOIÂNIA: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2020.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário.** 5 ed. Manaus. Editora Valer, 2015.

MACHADO, Amanda Lamego. A formação do leitor literário na Educação de Jovens e Adultos. In: In: SOUZA, Marta Lima de (Org.). **Educação de jovens e adultos: linguagens, alfabetizações e afetos.** 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

MAIA, Jeane Ribeiro Feijó. Uma ponte afetiva entre professor e alunos da EJA a partir da experiência do estágio obrigatório. In: SOUZA, Marta Lima de (Org.). **Educação de jovens e adultos: linguagens, alfabetizações e afetos.** 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: notas para uma reflexão.** Paideia, FFCLRP, USP/Ribeirão Preto, 1993.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador;** tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2007.

MIRANDA, Joseval dos Reis; PEREIRA, Maria Susley. Desenvolvimento histórico e marcos legais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da (Org.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

MORAES, Monaliza Barbosa. Entre cadernos: um olhar sobre a alfabetização de jovens e adultos. In: In: SOUZA, Marta Lima de (Org.). **Educação de jovens e adultos: linguagens, alfabetizações e afetos.** 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

MOREIRA, Erika Vanessa. HESPAÑOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. **O lugar como uma construção social.** Revista Formação, nº14 volume 2, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTA, Asenath dos Santos Santana da. **Os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão sobre a formação do educador.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2019.

Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios> (Acessado em novembro de 2024).

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva et al. Educação de jovens e adultos: concepções, avaliações e políticas públicas no contexto do município de Salvador-BA. In: SOUZA, Marta Lima de (Org.). **Educação de jovens e adultos: linguagens, alfabetizações e afetos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

NICOLAU, Geisi. A sala de leitura e a EJA: um direito à fabulação na formação do sujeito leitor. In: SOUZA, Marta Lima de (Org.). **Educação de jovens e adultos: linguagens, alfabetizações e afetos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PAIVA, J., comp. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036491> (acessado em dezembro de 2024)

PANTOJA, Leandro de Freitas; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS RURAIS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**. Revista de Estudos Internacionais (REI), 2023.

PENA, Rodolfo F. Alves. **O conceito de lugar para a Geografia**. 1999. <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/o-conceito-lugar-para-geografia>. (acessado em outubro de 2024).

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO César Nunes de. **EDUCAÇÃO: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br> (acessado em novembro de 2024)

PORFÍRIO, Francisco. **Identidade cultural**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural>. (acessado em novembro de 2024)

PORTO, Lidianne. **O conceito de lugar para a Geografia**. 2020. Disponível em <<https://escolaeducacao.com.br/conceito-de-lugar-para-a-geografia>>. (acessado em dezembro de 2024)

POUBELL, Valéria Rosa; SOUZA, Marta Lima de. Eu te escuto, eu te encontro: discursos na alfabetização de jovens e adultos. In: SOUZA, Marta Lima de (Org.). **Educação de jovens e adultos: linguagens, alfabetizações e afetos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e Modernidade/Racionalidade. In: BONILLO, Heraclio (comp). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992

RAMOS, Amarildes de Freitas; PASSOS, Nasson Nascimento dos; SOUZA, Rosane Miranda de; TEIXEIRA, Wagner Barros. **Evasão escolar: Desafios e estratégias desenvolvidas em uma escola da rede estadual de educação no município de Manaus/Am na redução dos índices de evasão dos estudantes**. IX Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2023.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RODRIGUES, Marly; TOURINHO, Andréa de Oliveira. **Patrimônio, espaço urbano e qualidade de vida: uma antiga busca**. Dossiê Patrimônio Cultural ibero-americano. Oculumens. Campinas, 2017.

SANTANA, Daiany dos Reis et al. **Análise do abandono e/ou evasão escolar na EJA em pesquisas publicadas entre os anos de 2011 a 2020**. Research, Society and Development. 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448>> (acessado em dezembro de 2024)

SANTANA, Maria Rosangela et al. **As causas e consequências da evasão escolar na educação de jovens e adultos**. 2015.

SANTOS, Cláudia Bezerra dos; ROCHA, Fernando de Souza Jorge; ALVES, Lourimara Farias Barros. **EVASÃO ESCOLAR: causas e consequências**. CONEDU, 2021. Disponível em <<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021>>. Acessado em outubro de 2024.

SANTOS, Ivanete Franco dos; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. O processo de consolidação da educação do campo no estado do Amazonas: apontamentos históricos. In: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; PACÍFICO, Juracy Machado (Org). **Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento**. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

SANTOS, Kathiuscia Fernandes dos; SILVA, Anieres Barbosa da. A urbanização do território e a relação entre o campo e a cidade. In: MAIA, D. S., and MARAFON, G. J., eds. **Ensino superior e desenvolvimento regional: reconfigurando as relações entre as cidades e o campo** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020

SANTOS, Luciano dos. **As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas**. Revista Rascunhos Culturais. V. 02. Nº 04. MS: Coxim, 2011.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia**. Hucitec: São Paulo, 1988.

SCHARGEL, Franklin P; SMINK, JAY. **Estratégias para auxiliar o problema da evasão escolar**. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 2002.

SILVA, Elias do Nascimento; GONÇALVES, Sueli Silva da Mota. **A EVASÃO ESCOLAR NA EJA: Investigando causas em um centro de ensino de jovens e adultos de Juara/MT**. Revista Científica Semana Acadêmica. 2014. Disponível em: <https://semanaacademica.or.br>. Acessado em: dezembro de 2024.

SILVA, Fábila Geisa Amaral. AMORA, Janiele Torres de Matos. PEIXOTO, Karine Lima Verde. BEZERRA, Maria de Fátima. **EVASÃO ESCOLAR: velhos problemas, novos olhares**. Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da UNI7, 2018.

SILVA. Hilkmar Alves da. **A Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino no município de Tefé/AM: um estudo de caso sobre a participação das mulheres**. Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Manaus: UEA, 2023.

SILVA, Márcia Vieira da. **Reterritorialização e identidade do povo Omágua-Kambebe na aldeia Tururucari-Uka**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Manaus, AM: UFAM, 2012.

SILVA, Marcos Jonatas Damasceno da. **AS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará. Pará**, 2016.

SOUSA, Vítor de. **Identidade e Cultura: As Identidades Culturais num Mundo Globalizado. A Lusofonia Enquanto Possibilidade Intercultural**. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal: 2021. Disponível em <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.48.10>. Acessado em outubro de 2024.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série**. Janeiro, 2021.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. **Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, 2021.

VERGA, Everton; SILVA, Luiz Fernando Soares da. **Oportunidade e Seus Processos: Uma Análise Conceitual Junto a Consultores Do Sebrae De Londrina/Pr**. VIII Encontro de estudos em empreendedorismo e gestão de pequenas empresas – EGEPE. Goiânia, 2014.

ZILIANI, Vicente Carlos; SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. **O ESPAÇO ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: uma revisão da legislação brasileira**. Revista on line de Política e Gestão Educacional. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal> (acessado em outubro de 2024).