

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – “EDUCAR PARA
EMANCIPAR”**: estudo sobre a gestão de projeto em áreas rurais
do estado do Rio de Janeiro

CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA DIAS

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E POS GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – “EDUCAR PARA
EMANCIPAR”**: estudo sobre a gestão de projeto em áreas rurais do estado
do Rio de Janeiro

CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA DIAS

Sob orientação do Professor

Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica - RJ
Dezembro de 2017**

INSERIR FICHA CATALOGRÁFICA

INSERIR FOLHA DE ASSINATURA

A minha esposa, **Mônica**, pelo incentivo e compreensão nos momentos de dificuldades.

Ao meu filho, **Matheus**, pela paciência e compreensão com a minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço imensamente a **Deus** por estar presente em toda a história da minha vida, mesmo diante das maiores intemperes deste mundo, nunca me deixou fracassar.

Agradeço imensamente à **minha querida mãe** (*in memoriam*), que foi a pessoa que sempre me incentivou e me fez acreditar que lutar é o melhor caminho para alcançar nossos objetivos desejados.

A minha querida esposa **Mônica Cristina Borges Dias** e ao meu filho **Matheus Roberto Borges Dias**, que sempre me apoiou e compreendeu minhas ausências em alguns momentos.

Aos **meus queridos irmãos** que sempre torceram em todo tempo por mim.

Ao meu professor, orientador, amigo **Ramofly Bicalho dos Santos**, pela paciência, dedicação, compreensão, e sobretudo principalmente, pelas palavras de incentivo que sempre me dirigia. Ele foi muito importante nesta empreita.

Aos professores, **Lia Maria Teixeira** e **Márcio Salles**, que fizeram parte da minha banca. O meu profundo e eterno agradecimento!

À **Profa. Dra. Edilene Santos Portilho**, grande amiga, que além de me motivar, sempre acreditou em mim, e sempre foi muito prestativa em colaborar com a minha pesquisa.

À querida amiga **Sandra Regina de Oliveira Faustino** que colaborou com as entrevistas.

À **Dra. Roseleny Nogueira** por ter feito a revisão ortográfica da minha dissertação.

Aos meus queridos professores: **Katherina Coumendouros**, **Lana Cristina**, **Ronaldo Raasch**, quero também agradecer ao querido professor **Roberto Carlos da Costa Lelis** - Pró-Reitor de Extensão, por ter me concedido horário especial para fazer as disciplinas do curso.

Aos meus queridos amigos: **Camila Eller**, **Jorge Ribeiro**, **Gilberto Bicalho Cardoso**, **Josane Maria Resende Saggin**, **Gilmara Rodrigues**, **Eduardo Alves Inez**.

À **professora Rosa Cristina Monteiro**, coordenadora do Programa, sempre acessível e solícita aos nossos questionamentos.

Aos queridos amigos do PPGEA, **Marize**, **Suely**, **Francelina**, **Kelly**, **Luizinho**, **Cristininha**, que sempre nos atenderam com muito carinho, dedicação e profissionalismo.

E a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram de alguma forma para a realização de todas as etapas desse estudo na realização do meu sonho.

RESUMO

DIAS, Carlos Alberto de Oliveira. **Educação de jovens e adultos – “Educar para Emancipar”**: estudo sobre a gestão do projeto em áreas rurais do estado do Rio de Janeiro. 65f. Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/UFRRJ, Seropédica, RJ, 2017.

Este trabalho de pesquisa teve por objeto de estudo a gestão do projeto de educação de jovens e adultos “Educar para Emancipar”, desenvolvido em parceria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O estudo objetivou analisar as conjecturas para a descontinuidade do Projeto “Educar para Emancipar”. Caracterizou-se a educação de jovens e adultos no Brasil, buscando compreender suas especificidades e as políticas públicas que nortearam os programas direcionados a esta modalidade de ensino. Buscou-se, também, traçar um panorama da educação do campo no país e sua ligação com os movimentos sociais, posicionando a EJA nesse contexto, focalizando as transformações ocorridas e as diretrizes das políticas públicas que fornecem os elementos constitutivos para a práxis educativa voltados para a educação de jovens e adultos no campo. Demonstrou-se a proposta do PRONERA. Na sequência procurou-se analisar a concepção do Projeto “Educar para Emancipar”, a metodologia adotada, os atores envolvidos, a proposta adotada para atender as necessidades e especificidades da população atendida. Partindo desse contexto, a pesquisa se propôs a investigar a percepção das coordenadoras pedagógicas acerca da gestão do projeto. Os sujeitos da pesquisa foram duas coordenadoras pedagógicas integrantes do programa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista composto por quatro perguntas semiestruturadas. Objetivou-se determinar os fatores que promoveram o embargo das atividades nos assentamentos/acampamentos rurais das regiões focadas no projeto de alfabetização de jovens e adultos. Ao final da investigação chegou-se ao entendimento de que fatores como falta de infraestrutura básica e gestão financeira ineficiente produzem impactos negativos na execução dos projetos do PRONERA. Constatou-se, ainda, que os projetos do PRONERA possibilitam permanente avaliação, por meio do qual é possível adequar, reformular sua implantação, visando melhorias na sua execução e melhor adequação à realidade dos sujeitos envolvidos.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. PRONERA.

ABSTRACT

DIAS, Carlos Alberto de Oliveira. **Education for young people and adults - "Educate to Emancipate": study on project management in rural areas of the state of Rio de Janeiro.** 65p. Master's Degree in Agricultural Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro - PPGA / UFRRJ, Seropédica, RJ, 2017.

This study aimed to study the management of the youth and adult education project “Educate to Emancipate”, developed in partnership with the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) with the Landless Workers Movement (MST) and the Federation of Agricultural Workers (FETAG), through the National Education Program in Reform Agrarian (PRONERA). The study aimed to analyze the main elements of discontinuity of the “Educate to Emancipate” project. It was characterized the education of young people and adults in Brazil, seeking to understand their specificities and the public policies that guided the programs directed to this modality of education. It was also sought to outline the field education in the country and its connection with social movements, positioning the EJA in this context, focusing on the transformations that occurred and the guidelines of the public policies that provide the constitutive elements for the educational praxis aimed at the education of young people and adults in the countryside. The proposal of PRONERA was demonstrated. The purpose of the project was to "Educate to Emancipate", the methodology adopted, the actors involved, the proposal adopted to meet the needs and specificities of the population served. From this context, the research proposed to investigate the perception of the pedagogical coordinators about the project management. The research subjects were two pedagogical coordinators of the program. An interview script composed of four semi-structured questions was used as an instrument of data collection. The objective was to determine the factors that promoted the embargo of the activities in the settlements/rural camps of the regions focused on the project of literacy of young people and adults. At the end of the investigation, it was understood that factors such as lack of basic infrastructure and inefficient financial management produce negative impacts on the execution of PRONERA projects. It was also verified that the PRONERA projects allow permanent evaluation, through which it is possible to adapt, reformulate its implementation, aiming at improvements in its execution and better adaptation to the reality of the subjects involved.

Key words: Youth and Adult Education. Field Education. PRONERA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CEFFA | Centros Familiares de Formação em Alternância |
| CNBB | Conferência dos Bispos do Brasil |
| CNEA | Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo |
| CNER | Campanha Nacional de Educação Rural |
| DTPE | Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino |
| EDUCAR | Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FETAG | Federação dos Trabalhadores na Agricultura |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MDA | Ministério de Desenvolvimento Agrário |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MOVA | Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| NEPF | Mistério Extraordinário de Política Fundiária |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAS | Programa Alfabetização Solidária |
| PLANFOR | Plano Nacional de Formação do Trabalhador |
| PNAA | Plano Nacional de Alfabetização de Adultos |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNERA | Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PNRA | Programa Nacional de Reforma Agrária |
| PPP | Projeto político pedagógico |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| SEA | Serviço de Educação de Adultos |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Localidades atendidas pelo Projeto “Educar para Emancipar” | 32 |
| Quadro 2 – Especificidades do Pessoal envolvido..... | 34 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1 CAPÍTULO 1 DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 4 |
| 1.1 Educação, Direito e Cidadania | 4 |
| 1.2 A Educação de Jovens e Adultos..... | 8 |
| 1.2.1 As concepções pedagógicas na EJA..... | 13 |
| 1.3 Aspectos da Gestão Escolar na EJA..... | 16 |
| 2 CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS RURAIS: CONHECENDO A QUESTÃO EJA/PRONERA | 20 |
| 2.1 Breve Histórico sobre a Educação no Meio Rural Brasileiro..... | 20 |
| 2.2 Conceitos e Princípios Envolvidos na Educação do Campo..... | 24 |
| 2.3 A Legislação Brasileira e a Educação do Campo..... | 26 |
| 2.4 Programas, Projetos e Ações para a Educação No Campo: O PRONERA..... | 28 |
| 3 CAPÍTULO 3 EDUCAR PARA EMANCIPAR: PROJETO DE EJA NO CAMPO DA UFRRJ JUNTO AO PRONERA..... | 31 |
| 3.1 Projeto Educar para Emancipar | 31 |
| 3.2 Elaboração, Execução e Avaliação do Projeto na Visão das Coordenadoras Pedagógicas | 34 |
| 4 CONCLUSÃO..... | 43 |
| 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 44 |
| 6 Anexo | 52 |
| Anexo I Termo de Cooperação UFRRJ/INCRA..... | 53 |
| Anexo II - Entrevistas realizadas | 60 |

INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta elevados índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade. São cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas, segundo levantamento divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), possuindo o país a oitava maior população de adultos analfabetos (FUENTES, 2017). Essa realidade é ainda mais alarmante nas zonas rurais. Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) apontam a existência de um universo de 32,7% jovens e adultos analfabetos no meio rural brasileiro. Pesquisa realizada pela organização não governamental Ação Educativa em convênio com o INCRA revelou que 64% dos 323.429 assentados em áreas de reforma agrária são analfabetos funcionais (ANDRADE et al., 2004).

Este panorama educacional tem mobilizado inúmeras iniciativas para promover a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da criação de programas e projetos que buscam minimizar essa grave realidade, principalmente, em áreas de assentamentos de reforma agrária. O marco legal que determina os direitos educativos para os brasileiros jovens e adultos estão assegurados no art. 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, que garante a provisão pública de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Além da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê a escolarização básica dos jovens e adultos na Seção V do Capítulo II da Educação Básica. Nesta perspectiva, foi criado oficialmente, por meio da Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), atual Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fruto da luta dos movimentos sociais do campo e da sociedade civil organizada em favor da construção de uma proposta educacional para o campo que busque dialogar com a realidade política, social e cultural dos ruralistas, valorizando a identidade camponesa e seu reconhecimento como sujeitos integrantes da sociedade.

As universidades são as maiores executoras dos programas, e, nesse cenário, cite-se a atuação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em projetos educacionais através do PRONERA em assentamentos rurais no Estado do Rio de Janeiro. Em 2000, a instituição, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), atuou na viabilização do projeto de extensão “Educação de Jovens e Adultos em assentamentos de reforma agrária”, sob a coordenação das professoras Maylta Brandão dos Anjos e Lia Maria Teixeira, desenvolvido no assentamento Zumbi dos Palmares, na cidade de Campos dos Goytacazes, no norte do Estado do Rio de Janeiro. Em 2010, novamente em parceria com o MST e a FETAG, a UFRRJ atuou na elaboração de pedido de convênio logístico e financeiro ao INCRA, através do PRONERA, a fim de desenvolver um projeto de extensão intitulado “Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais do Estado do Rio de Janeiro: educar para emancipar”. Este projeto teve por objetivo promover um conjunto de ações que culminasse na oferta da educação escolar, de Nível Fundamental (1º ao 5º ano) para 240 trabalhadores (as) rurais jovens e adultos e, concomitantemente, capacitar educadores para atuar no processo de escolarização dos educandos. O referido projeto foi elaborado para ser desenvolvido nas regiões que compõem a estrutura político-administrativa do estado do Rio de Janeiro, perímetro rural. A proposta contida no projeto complementou 12 assentamentos/acampamentos das regiões da Baixada Fluminense, Médio Vale do Paraíba e Norte Fluminense. No entanto, apesar de elaborado para o biênio 2010-2012, o desenvolvimento do projeto teve início somente no ano de 2011, sendo interrompido no ano

seguinte, ou seja, em 2012. A descontinuidade do Projeto requer a necessidade de debruçar sobre o seguinte questionamento: quais foram os fatores que contribuíram para a interrupção das atividades nos assentamentos/acampamentos rurais das regiões focadas no projeto de alfabetização de jovens e adultos?

A questão proposta explica com razões plausíveis de implementar uma pesquisa que investigue o engessamento da gestão do Projeto diante da importância de iniciativas que contribuem com a erradicação do analfabetismo no campo. A alfabetização de jovens e adultos em assentamentos requer a necessidade de ser praticada uma educação que busque se adequar a realidade política, social e cultural dos assentados, otimizando a valorização/reconhecimento da identidade camponesa e o reconhecimento das pessoas que vivem no campo como sujeitos integrantes da sociedade. O desenvolvimento de projetos de extensão dessa natureza contribui para o enfrentamento dos altos índices de analfabetismo no campo e traz significativas colaborações na identificação de limites possibilidades e contribuições da práxis educativa da EJA.

Diante dessas reflexões, o presente estudo tem por objetivo geral analisar os principais elementos conjunturais de descontinuidade do Projeto “Educar para Emancipar”. Com a finalidade de aproximação do objeto da pesquisa, foram propostos como objetivos específicos: a) caracterizar a EJA no Brasil, buscando compreender suas especificidades; b) posicionar a EJA na história da educação do campo e sua ligação com os movimentos sociais; c) investigar os motivos da descontinuidade do Projeto “Educar para Emancipar” a partir da percepção das coordenadoras pedagógicas envolvidas no processo.

A motivação para a opção da temática escolhida decorreu da atuação profissional deste mestrando junto a UFRRJ, cujo ingresso ocorreu em 2005, como terceirizado da Empresa SM 21 Engenharia, no cargo de analista de logística, função essa exercida há 12 anos. Neste cargo, tenho trabalhado junto ao Departamento de Programas e Projetos da Pró-Reitoria de Extensão (DPPEX), atuando na infraestrutura da administração dos convênios vinculados a Pró-Reitoria de Extensão, tendo como atividades laborais: realizar a distribuição dos recursos financeiros e de toda a compra de material permanente e de consumo, tanto deste setor quanto aos projetos de extensão da universidade como: Pró-Reitoria de Extensão-PROEXT, Bolsa Institucional de Extensão-BIExt, Programa de Consolidação das Licenciatura Prodência, Escola Ativa, Conexões de Saberes, Projeto Educar para Emancipar (INCRA/PRONERA/UFRRJ), Pronacampo – Licenciatura em Educação do Campo bem como a aquisição e distribuição dos mesmos e as contratações em geral. A convivência e a participação na rotina dos programas e projetos, despertou o interesse de investigar a descontinuidade do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em termos metodológicos, o estudo é baseado em pesquisa bibliográfica e documental, orientada para o método do estudo de caso. A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (livros, periódicos, artigos etc.). De acordo com Fachin (2001, p. 125) este tipo de pesquisa “é a base para as demais pesquisas e pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe a estudar”. O estudo de caso, segundo Gil (2014, p. 57) caracteriza-se “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante aos outros tipos de delineamentos considerados”. Ludke e André (2014) evidenciam que os estudos de casos demandam descrever a realidade de forma completa e profunda, sendo inspirador quando se pretende estudar a diversidade natural das situações, demonstrando a inter-relação dos seus integrantes.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, que permite a discussão de fatos que ocorrem em uma dada realidade. A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos

fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Consiste, ainda, em um estudo descritivo, na medida em que o interesse da pesquisa está voltado para a análise de uma determinada realidade, qual seja a EJA em assentamentos rurais no Estado do Rio de Janeiro. Segundo Vergara (2000, p. 47), este tipo de pesquisa “não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. Mattar (1999, p. 45), argumenta que a pesquisa descritiva “responderá a questões como: quem, o quê, quando e onde”. Trata-se, portanto, de uma modalidade de pesquisa cujo objetivo principal é descrever, analisar ou verificar as relações entre fatos e fenômenos (variáveis), ou seja, tomar conhecimento do que, com quem, como e qual a intensidade do fenômeno em estudo (FERNANDES; GOMES, 2017).

Assim, a pesquisa apoia-se no referencial teórico de diversos autores que por meio de teses, dissertações, artigos e publicações eletrônicas que abordam a temática investigada, além dos seguintes documentos: manuais de operação do PRONERA (1998, 2004, 2016) e o projeto “Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais do Estado do Rio de Janeiro: educar para emancipar”, produto do convênio UFRRJ/INCRA/SR07/D/n. 154/2010, os quais representam o campo empírico da pesquisa.

A análise do Projeto, para escrever o estudo de caso, foi realizada por meio de entrevistas, com duas coordenadoras pedagógicas integrantes do programa, por meio de um roteiro constituído de quatro perguntas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas (Anexo 2). As entrevistas feitas foram autorizadas pelas entrevistadas.

Os resultados obtidos consolidaram-se no presente estudo, que, para além desta Introdução, encontra-se estruturado em três capítulos, mais as considerações finais. No primeiro capítulo é analisado a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, buscando compreender as políticas públicas que nortearam os programas direcionados a esta modalidade de ensino, de acordo com informações de autores que se debruçam sobre o assunto. No segundo capítulo buscou-se traçar um panorama da educação do campo no país, focalizando as transformações ocorridas e as diretrizes das políticas públicas que fornecem os elementos constitutivos para a práxis educativa voltados para a EJA no campo. No terceiro capítulo analisa-se a concepção, execução e avaliação do Projeto “Educar para Emancipar” sob a ótica das coordenadoras pedagógicas envolvidas no programa. Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos principais resultados da pesquisa.

1 CAPÍTULO 1

DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 Educação, Direito e Cidadania

A educação pode ser compreendida como um processo amplo pelo qual adquire-se conhecimentos de diversas áreas (científica, artística, técnica etc.) com vistas ao desenvolvimento de capacidades e aptidões individuais. Em uma concepção freireana, a educação seria a aquisição de conhecimentos por meio de um processo permanente de ação-reflexão humana para a transformação da realidade (FREIRE, 2003). Nesse aspecto, pontua Vianna (2006, p. 130) que “a educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”. Tal finalidade pode ser alcançada tanto por meio de metodologias desenvolvidas para este objetivo, como, também, por meio da leitura de jornais e revistas, filmes, peças, músicas, etc. Busca-se pela educação despertar no indivíduo o pensamento crítico de forma a torná-lo capaz de interagir com o meio e acompanhar as mudanças exigidas pela sociedade em constante transformação, podendo esse fenômeno ocorrer de forma formal, não formal e informal:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização e possa levar a uma certificação, diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 2001, p. 78).

Essas modalidades de educação caracterizam-se, segundo Libâneo (2005, p. 31), do seguinte modo:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. *A educação não-formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. *A educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.

Dos conceitos e características apontados extrai-se que a educação formal é aquela exercida como atividade escolar, com conteúdo sistematizado, metodologia e meios de avaliação definidos e estabelecidos, seja na educação básica, na educação superior, especial, profissional e de jovens e adultos, visando formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, criatividade, percepção, motricidade etc. Espera-se que nessa modalidade de educação ocorra uma aprendizagem efetiva, além da

certificação e titulação que capacitam o indivíduo a seguir para graus mais avançados (GOHN, 2006). Nas palavras de Feroso (1994, p. 110):

a expressão educação formal significa a ação educativa que requer tempo e aprendizagem, regulada no sistema geral educativo pelas normas decorrentes da administração competente, conduzida pela instituição social chamada escola, dirigida à obtenção de títulos e concedida para conseguir objetivos e intencionalidades previamente fixados pela autoridade competente, ou seja, é o processo de aquisição e o conjunto de competências, destrezas e atitudes educativas adquiridas com estímulos diretamente educativos em atividades conformadas pelo sistema escolar.

A educação não formal define-se como aquela não institucionalizada, em que a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente definidos, estruturados e sistematizados, mas pela prática social, ou seja, por meio de experiências pessoais, da vivência de situações problemas, sendo múltiplos os espaços para o seu desenvolvimento (escolas, associações de bairros, sindicatos, partidos, clubes, organizações não-governamentais). A finalidade da educação não formal, conforme destaca Gohn (2006, p. 29-30), é

(...) abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

Enfatiza, ainda, Gohn (2005) ser a educação não formal um processo que abrange as seguintes dimensões: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades; a aprendizagem de questões e práticas voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos da educação formal em espaços diferenciados.

A educação informal, por sua vez, é aquela construída pelos diversos estímulos ao qual o indivíduo é exposto no dia a dia, não possuindo qualquer nível de institucionalização. Segundo Gohn (2006, p. 29-30):

A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. [...] não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado.

A educação, enquanto direito do ser humano, positivado nos direitos e garantias de toda sociedade, está contemplada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), cujo art. 26 consagra como sua finalidade “o pleno desenvolvimento da personalidade humana”. Ou seja, a educação visa a formação do homem em sua integralidade, no desenvolvimento de todas as suas potencialidades, habilitando-o para lidar “com as múltiplas demandas que a vida vai constantemente lhe oferecer. Demandas de ordem econômica, material, mas também

demandas afetivas, emocionais, igualmente capazes de alterar o delicado equilíbrio da sensibilidade humana” (ALVIN, 2006, p. 185).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem garante ao indivíduo, por meio do direito à educação, as aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade humana (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade), no interesse individual e social, fornecendo-lhe ferramentas indispensáveis para interagir com o meio e realizar seus objetivos:

Artigo 26. I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. **II)** A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. **III)** Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

No plano nacional, o direito à educação encontra-se consagrado no art. 6º da Constituição Federal de 1988, afirmado como o primeiro e o mais importante de todos os direitos sociais, destacando-se sua primazia, além de vincular o dever de se garantir que a educação seja socialmente estabelecida. E, nesse aspecto, consagra, ainda, o texto constitucional, em seu art. 205, ser a educação direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, assegurando, nos termos do seu art. 206, a gratuidade do ensino público em todos os níveis na rede pública. Tal direito é detalhado no art. 208 da Constituição Federal, nos seguintes termos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Até a vigência da Constituição Federal de 1988, a educação era tratada, genericamente, como uma necessidade e um importante fator de mudança social, subordinada, entretanto, aos acontecimentos políticos, econômicos, históricos e culturais. A normatividade de então se limitava a afirmar da educação como um direito de todos e dever do Estado, com

obrigatoriedade do ensino dos 07 aos 14 anos e a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, restringindo-se apenas a dispor sobre a organização dos sistemas de ensino, não possuindo, sob o enfoque jurídico, qualquer instrumento de exigibilidade. Juridicamente, esse panorama alterou-se significativamente com o texto constitucional de 1988.

Ao ser colocada como um direito de todos e dever do Estado, a educação constitui-se em direito subjetivo do indivíduo. Compreende-se por direito público subjetivo a “capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual” (DUARTE, 2004, p. 113). Significa que o Estado tem a obrigação, o dever de oferecer e manter o ensino público obrigatório e gratuito (em suas três etapas consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), sendo responsável pela educação de forma adequada, podendo o sujeito exigi-lo das autoridades independentemente da existência de vaga. E, como direito de todos, não há discriminação de idade para a instrução pública obrigatória, ou seja, jovens, adultos ou idosos possuem direito à educação, podendo exigi-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes.

A questão educacional delineada no texto constitucional refletiu na edição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que estabelece, dentre outras proposições, concepção ampla de educação (art. 1º, LDB), igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno na escola (art. 3º, I, LDB), o direito a uma educação de qualidade (art. 3º, IX, LDB), trazendo um entendimento mais amplo da educação básica, englobando a educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação do campo e educação profissional (exceto a de nível tecnológico).

A Constituição Federal de 1988, ainda, previu expressamente o estabelecimento do plano nacional de educação (PNE) por lei (art. 214, CF). Na sequência, o art. 9º, I da LDB dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Nessa esteira, foi aprovada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010 (PNE 2001-2010) cujos objetivos alcançavam “a elevação global do nível de escolaridade da população”, “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis”, “a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” e a “democratização da gestão do ensino público”.

Estabeleceu, ainda, o PNE 2001-2010, dentre outras prioridades, a “erradicação do analfabetismo” e a “garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram”, considerando nesse aspecto a alfabetização de jovens e adultos. Tais diretrizes também se encontram presentes no PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que define os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis a serem executados nos próximos dez anos, destacando-se entre os temas abordados a erradicação do analfabetismo absoluto e funcional e a educação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Acerca do analfabetismo funcional são pertinentes as reflexões feitas por Schwartz (2010, p. 29): “a população brasileira é de aproximadamente cento e noventa milhões de pessoas. 72% apresentam algum tipo de analfabetos funcionais”. Este tipo de analfabetismo, apontado como uma problemática grave, é definida por Ribeiro (2006, p. 02), nos seguintes termos:

É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita. A questão não é mais apenas saber se as pessoas

conseguem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o *alfabetismo*, ou seja, com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social.

As pesquisas que fazem mapeamento dos indicadores educacionais realizados no Brasil têm revelado altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade entre as pessoas de 15 anos ou mais. Na década de 1950, apenas 36,2% das crianças de sete a 14 anos tinha acesso à escola. Em 1990, esse índice havia atingido 88%. No mesmo período, a porcentagem de analfabetos na população de mais de 15 anos caiu de 50,6% para 18,4%, ainda alta se comparada com as de outros países (que apesar de não serem considerados altamente desenvolvidos, apresentam taxa de analfabetismo abaixo dos 6%) (SOUZA, 1999; SOUSA, 2012). Dados coletados pelo censo 2010, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que a taxa de analfabetismo caiu de 13,6%, em 2000, para 9,6%, em 2010. O IBGE informou ainda a redução de 10,2% para 7,3%, nas áreas urbanas e de 29,8% para 23,2%, nas áreas rurais (BRASIL, 2011).

Outra estatística sobre o quadro da escolaridade brasileira, na área rural, pode ser reforçada pelos resultados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), que revelou baixos níveis de escolaridade e as mais precárias condições de acesso ao sistema formal de ensino nos Projetos de Assentamento (PA) de Reforma Agrária. Este levantamento foi feito em 5.591 Projetos de Assentamento, sobre os quais foram quantificados que 23% dos assentados e assentadas não são sequer alfabetizados (BRASIL, 2005). Nota-se que o analfabetismo decresceu, mas ainda permanece em um patamar muito elevado e a realidade do país é alarmante.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos

A alfabetização de jovens e adultos no Brasil remonta a época colonial, juntamente com as primeiras atividades da educação elementar que se iniciaram com a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, encarregados pela Coroa Portuguesa para a catequização dos índios, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa. Nesse período, a educação apresentava um caráter mais religioso que educacional, com a organização de classes de ler e escrever voltadas às crianças das tribos, em particular aos filhos dos caciques. Com relação à população adulta, relata Paiva (2003, p. 66) que:

(...) embora fossem observadas as recomendações do “Regimento” (de que os indígenas adultos pacificados e convertidos deveriam ser aldeados nas imediações dos núcleos de povoação portuguesa – defendendo-se de ataques de tribos hostis – para que pudessem ser ensinados e doutrinados nas “cousas da nossa santa fé”), o ensino a ela destinado reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e escrita.

Para os colonizadores, essa alfabetização dos adultos tinha como finalidade instruir a população a ler e escrever: aos colonos, para que estes pudessem ler o catecismo, as ordens e instruções da corte; e, aos índios, para que pudessem ser catequizados (LOPES; SOUSA, 2010).

Em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, e conseqüentemente com a transformação da colônia em centro administrativo do Governo de Portugal, importantes medidas administrativas, econômicas e culturais foram implementadas: abertura dos portos às

nações amigas; abertura de novas estradas visando interligar as províncias; fundação do primeiro Banco do Brasil; criação da Imprensa Régia e autorização para o funcionamento de tipografias; abertura de teatros, bibliotecas e academia literária. Com isso surgiu a necessidade de um sistema educacional que atendesse as demandas da educação da aristocracia portuguesa e da preparação de quadros para as ocupações técnico-burocráticas do império, surgindo os primeiros cursos superiores, como Medicina, Agricultura, Economia Política, Botânica, além das Academias Militares, além da escolarização de adultos com o objetivo de servirem como serviçais da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. “Recomendava-se, também a transmissão de conhecimentos indispensáveis aos agricultores, operários e comerciantes através do ensino nos ‘Institutos’” (PAIVA, 2003, p. 70). Vinculava-se a educação a preparação para o desempenho de atividades produtivas.

Após a independência, em 1822, surgiram os cursos jurídicos e, em seguida, impulsionou-se o ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II. Havia, nesse período, uma preocupação com o ensino médio, profissional e superior voltado às elites brasileiras, e, embora a Constituição de 1824, afirmasse a “gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos”, o ensino elementar era descentralizado, sendo de responsabilidade das províncias. Nessa época, relata Strelhow (2010, p. 50), que

Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais. E a partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas.

Com isso, surgiram algumas reformas educacionais que preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, um relatório elaborado pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo apontou a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Pontuam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) que “o pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. [...] Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”.

Na transição do Império para a República, instalou-se um processo de exclusão dos analfabetos da sociedade. A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. A Lei Saraiva, Decreto nº 3.029 de 09 de janeiro de 1881, que instituiu o “título de eleitor”, proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social, o que foi mantido pela Constituição republicana de 1891, que restringia o voto às pessoas letradas e com posses, “isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

No início do século XX, passou-se a considerar o analfabetismo um motivo de vergonha para a intelectualidade do novo regime e causa do subdesenvolvimento do país, surgindo algumas mobilizações em torno desse problema, a exemplo da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, no Rio de Janeiro. No entanto, tais mobilizações produziram pouco efeito prático, posto vez que “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Fato era que a preocupação com o analfabetismo apresentava diferentes concepções em relação à educação de adultos, quais sejam: o letramento visando a produtividade; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do

país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas, sendo a EJA reconhecida oficialmente pela Constituição da República. Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a partir de suas pesquisas, foi fundado, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, que tinha por objetivo o desenvolvimento programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para jovens e adultos. “Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111). Em 1946 surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947, com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha por finalidade reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, foi lançada, em âmbito nacional, a primeira Campanha de Educação de Adultos propondo: alfabetização dos adultos analfabetos em três meses; oferecimento de curso primário em duas etapas de sete meses; capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Também em 1947 ocorreu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que tinha como objetivo mapear as experiências da EJA em desenvolvimento no país. Inicia-se, a partir de então a discussão sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, até então integrada à educação elementar.

Na década de 50, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, para atender as populações que viviam na zona rural, e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com o objetivo de diminuir os índices do analfabetismo (tendo sido extinta em 1963). Também em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, que tinha por proposta central a busca por novos métodos pedagógicos utilizado na educação de adultos. Nesse evento teve destaque a pedagogia de Paulo Freire enfatizando o desenvolvimento educativo contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, com uma educação com o homem e não para o homem, com espaço para discussão e participação do grupo (PAIVA, 2003). Em decorrência desse Congresso surgiu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto em 1964 pelo golpe militar. Em relação a esse período, pontuam Haddad e Di Pietro (2000, p. 111) que: “Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Na década de 1960 surgiram vários movimentos exigindo mudanças educacionais, cujo paradigma pedagógico preconizava o diálogo como princípio educativo, surgindo projetos que visavam o “desenvolvimento de uma consciência crítica na população, a fim de que essa pudesse recuperar seu lugar no processo social do qual fazia parte” (FREITAS, 1996, p. 57-58).

É neste cenário que surgem os movimentos de educação popular e de adultos de Paulo Freire, que pode ser definida como aquela produzida por ou para as classes populares, em função de seus interesses. A principal característica da educação popular é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. A educação é vista como ato de conhecimento e transformação social, tendo um certo cunho político.

Entre 1960 e 1961, foi criado um movimento com o nome de Movimento de Educação de Base (MEB), que, se constitui num organismo vinculado a Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB), com a missão de:

promoção integral, humana e cristã de jovens e adultos, desenvolvendo programas de educação popular na perspectiva de formação e qualificação das camadas

populares e promoção da cidadania, buscando trilhar os caminhos de superação de perversos mecanismos de exclusão social (CNBB, 2002, p. 34).

Mais tarde, foi reformulado e recebeu a nomenclatura de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), sendo implantado em São Paulo, no ano de 1989, quando Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação. Por esta iniciativa:

O MOVA-SP resgatou o trabalho das comunidades nas periferias, preservando a lógica dos movimentos populares e apoiando o fórum de entidades durante o processo de elaboração do programa, bem como ao longo da sua implementação. Mas, além disso, ampliou essas práticas no sentido da construção de uma política pública em que o Estado cumpriu com o papel de garantir educação básica para todos e todas (BORGES, 2003, p. 31).

O MOVA ganhou notoriedade nacional e passou a ser implantado em diversas prefeituras, criando inclusive uma articulação nacional de educadores e educandos que permanece até hoje como rede e com encontros nacionais regulares (HADDAD, 2009).

Em 1967 o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo principal diminuir a baixa escolaridade da população; visava atender as demandas do mercado de trabalho, capacitando os adultos ao “recuperar” suas defasagens, e, assim, acelerar o crescimento do país e legitimar o direito de cidadania. Apesar de ser instituído pelo governo federal, o MOBRAL tinha sido criado com traços de uma educação não formal voltada para alfabetizar adultos. No entanto, o MOBRAL ficou com sua imagem pública associada ao regime militar e a uma educação domesticadora, sendo substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), extinta em 1990, sem ter sido criado nenhum outro projeto em seu lugar.

Em 1971 a Lei nº 5.692, fixando as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus além de outras providências, regulamentou o ensino supletivo como proposta de reposição de escolaridade aos adolescentes e adultos que não concluíram o ensino na idade regular, como aperfeiçoamento ou atualização e qualificação profissional, tornando-se o primeiro estatuto legal a contemplar especificamente a educação de jovens e adultos do Brasil. Conforme colocam Haddad e Di Pierro (2000, p. 117): “o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Na década de 80, a Constituição Federal de 1988, trouxe importante avanço para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. Além disso,

[...] as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Na década seguinte, com a extinção da Fundação Educar, em 1990, ocorre a descentralização política da EJA, passando aos municípios, a responsabilidade pública pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Ainda na década de 90 tem-se a promulgação da atual LDB, reforçando a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação ensino supletivo por EJA, estabelecendo, dentre outras proposições, que:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa,

nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

§ 3º. A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Ainda no campo da EJA, cite-se alguns programas de alfabetização promovido pelo governo federal após a descentralização política da EJA, tais como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o PRONERA, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa Brasil Alfabetizado:

[...] o PAS consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país. [...] nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização.

[...] O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração

[...] o PLANFOR não é um programa de ensino fundamental ou médio, destinando-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva à educação básica (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124-125).

Como historicamente pode-se observar, muitas foram as turbulências enfrentadas no campo da EJA, desde uma visão de Ensino Supletivo até aquisição de uma abordagem que respeita o ser humano em suas características únicas e diversas, adentrando no campo em que a EJA é um direito social, devendo ser assegurado pelo Poder Público, encarregado de fornecer as condições necessárias à sua efetivação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, cuja responsabilidade é compartilhada por todos, ou seja, pela família, comunidade e sociedade em geral.

Na atualidade, é possível afirmar que a EJA é uma modalidade de ensino que contempla a escolaridade básica para muitos jovens e adultos do país que sofreram o processo de evasão, repetência e segregação sócio escolar, trazendo-lhe uma vida alfabetizada, lhe

permitindo se entender como sujeito com direitos e deveres dentro de uma sociedade globalizada. Quanto a identidade destes sujeitos, pertinente a discussão apontada por Di Pierro et al. (2001, p. 72): “Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos [...] a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes”.

1.2.1 As concepções pedagógicas na EJA

No campo da educação pode-se, segundo Libâneo (1994), classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de caráter liberal - pedagogia tradicional, pedagogia renovada e tecnicismo educacional e, as de caráter progressista - pedagogia libertadora e pedagogia crítica social dos conteúdos.

O termo liberal vem da justificativa dos sistemas capitalistas que buscam defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade. Nas pedagogias liberais a função da escola é a de preparar os indivíduos para atuarem na sociedade, segundo suas aptidões, adequando-os às normas vigentes. As diferenças de classe social não são levadas em conta, cabendo a cada um o esforço de procurar o seu aprimoramento pessoal, qualquer que seja a sua condição inicial.

Na pedagogia liberal-tradicional o ensino é centrado no educador que transmite oralmente, de forma organizada e com o auxílio de recursos audiovisuais, um conjunto de conteúdos consolidados universalmente. Esta herança cultural, considerado o melhor produto do conhecimento ocidental, deve ser repassada às novas gerações. Aos alunos, que devem ser mantidos em atitude passiva, cabe a reprodução memorizada do que ouviram durante as aulas. Além disso, percebe-se a neutralidade deste tipo de ensino face às questões de natureza sócio-política.

Bordenave (1999) sistematiza as repercussões dessa corrente pedagógica, tanto em nível individual quanto social, como descrito a seguir:

- Em nível individual: (a) hábito de tomar notas e memorizar; (b) passividade do aluno e falta de atitude crítica; (c) profundo “respeito” quanto fontes de informação, sejam elas professores ou textos; (d) distância entre teoria e prática; (e) tendência ao racionalismo radical; (f) preferência pela especulação teórica; e (g) falta de “problematização” da realidade.
- Em nível social: (a) adoção inadequada de informações científica e tecnológica de países desenvolvidos; (b) adoção indiscriminada de modelos de pensamento elaborado em outras regiões (inadaptação cultural); (c) individualismo e falta de participação e cooperação; e (d) falta de conhecimento da própria realidade e, conseqüentemente, imitação de padrões intelectuais, artísticos e institucionais estrangeiros; submissão à dominação e ao colonialismo; manutenção da divisão de classes sociais (*status quo*).

Uma pedagogia renovada, ainda liberal, começou a surgir no final do século XIX, em contraposição à tradicional, e teve destaque no Brasil durante o movimento da Escola Nova na década de 1930. A pedagogia nova enfatiza a atividade da vida humana, principalmente do ponto de vista psicológico, incorporando ao longo do tempo resultados de pesquisas dos trabalhos iniciais de Piaget sobre o papel fundamental da ação para o pensamento lógico dos indivíduos em processo de desenvolvimento. A ideia dos alunos como sujeitos ativos durante a aprendizagem ganhou força na pedagogia escolanovista. Seus interesses, suas necessidades, suas capacidades individuais passaram a ser considerados fundamentais para uma educação efetiva e duradoura. O educador, ator principal na pedagogia tradicional, passa a ser o mediador entre alunos e conteúdos escolares. Todo esse ensino renovado-progressivista desconsidera como o anterior, o contexto sócio-político. O que se passa no interior da escola tem uma autonomia marcante em relação aos problemas sociais, econômicos e políticos em ebulição fora dela.

A partir da década de 1960 começa a surgir no Brasil a pedagogia liberal-tecnicista, caracterizada por uma metodologia instrumental centrada em métodos que trazem para o ensino a aplicação de tecnologias. No *ensino programado* a fragmentação do conhecimento em unidades mínimas procura garantir a assimilação imediata, passível de avaliação da capacidade reprodutiva dos alunos. Valorizando o uso de métodos e técnicas precisos para o ensino, a escola contribui para formar novos usuários e produtores da tecnologia em crescimento no país e no mundo. A organização lógica e psicológica dos conteúdos é preparada por especialistas que entregam ao professor um material instrucional pronto para ser aplicado eficazmente.

As consequências da pedagogia do condicionamento ou modelagem da conduta são assim descritas por Bordenave (1999):

- Em nível individual: (a) aluno ativo, emitindo respostas que o sistema o permitir; (b) alta eficiência da aprendizagem de dados e processos; o aluno não questiona os objetivos nem o método, tampouco participa em sua seleção; (c) o aluno tem oportunidade de criticar as mensagens (conteúdos) do programa; (d) o tipo e a oportunidade dos reforços são determinados pelo programador do sistema; (e) tendência ao individualismo salvo quando o programa estabelece oportunidades de co-participação; (f) tendência à competitividade: o aluno mais rápido ganha *status* e acesso a materiais ulteriores; e (g) tendência a renunciar à originalidade e à criatividade individuais: as respostas corretas são preestabelecidas.
- Em nível social: (a) tendência à robotização da população com maior ênfase na produtividade e eficiência do que na criatividade e na originalidade; (b) costumes de dependência de uma fonte externa para o estabelecimento de objetivos, métodos e reforços: desenvolvimento da necessidade de um líder; (c) falta de desenvolvimento de consciência crítica e cooperação; (d) suscetibilidade dos programas à manipulação ideológica e tecnológica; (e) ausência de dialética “professor-conteúdo”, salvo em sessões eventuais de reajustes; (f) dependência de fontes estrangeiras de programas, equipamentos e métodos; (g) tendência ao conformismo por razões superiores de eficiência e pragmatismo utilitário.

Em contraposição a essas tendências pedagógicas tradicionais, surgem novas tendências com um caráter progressista que trazem como ponto forte a dimensão político-social. A pedagogia progressista libertadora de Paulo Freire concebe a construção do conhecimento como sendo realizada pelo diálogo entre educadores-educandos, mediada pela realidade concreta em que vivem. Assim, os conteúdos são extraídos e apreendidos dessa realidade, estudados e novamente retornam a ela, no sentido de transformá-la.

Paulo Freire defende a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa onde o ato de conhecer e de pensar estariam diretamente relacionados. O conhecimento seria um ato histórico, gnosiológico, lógico e também dialógico. Para ele:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2005, p. 39).

Essa é a fundamentação de sua proposta de educação para a liberdade. Para ele, não há como conscientizar sem a dialética inerente a todo processo que implica diálogo entre as pessoas. Diálogo não é o que impõe ou o que maneja, mas o que desvela a realidade. Daí a importância da problematização:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2005, p. 40).

Para Freire (2005), problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema. Para que isso ocorra, os sujeitos precisam voltar-se dialogicamente para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la. Esse processo não se dá por imposição, como ocorre na educação bancária, mas sim por meio da colaboração e da comunhão de ideias. Essa premissa freireana é apta para qualquer nível educacional,

[...] sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos pelo fato de que os sujeitos desta área, ao contrário das crianças que, em geral, dependem diretamente do adulto para ajudar a formatar sua expressão, os adultos e jovens conseguem expressar-se por si mesmos por conta da sua construção histórica de vivência em muitos níveis e âmbitos sociais, portanto, ainda que o seu dizer tenha uma concepção ingênua da realidade estes precisam ser ouvidos, contudo, caberá ao espaço escolar promover situações político-pedagógicas que lhes favoreçam a transposição da condição ingênua para a condição crítico-politizada de suas ideias, isso só poderá ocorrer, portanto, se a dialogicidade for a marca prima da ação pedagógica e da gestão escolar (ARAÚJO, 2017, p. 07).

Assim, na concepção de Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Para ele, o processo de aprendizagem pode e deve provocar a curiosidade do aprendiz para torná-lo cada vez mais criativo e criador do conhecimento. “O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2001, p. 27). Para Freire (2001) a verdadeira aprendizagem transforma os educandos em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, ao mesmo tempo, em que os coloca ao lado do educador como sujeitos do processo.

Bordenave (1999) aponta as seguintes repercussões da pedagogia libertadora:

- Em nível individual: (a) aluno constantemente ativo, observando, formulando perguntas, expressando percepções e opiniões; (b) aluno motivado pela percepção de problemas reais cuja solução se converte em reforço; (c) aprendizagem ligada a aspectos significativos da realidade; (d) desenvolvimento das habilidades intelectuais de observação, análise, avaliação, compreensão, extrapolação etc.; (e) intercâmbio e cooperação com os demais membros do grupo; (f) superação de conflitos como integrante natural da aprendizagem grupal; (g) *status* do professor não difere do *status* do aluno.
- Em nível social: (a) população conhecedora de sua própria realidade e reação à valorização excessiva do forâneo (externo); (b) métodos e instituições originais, adequados à própria realidade; redução da necessidade de um líder, pois líderes são emergenciais; (c) elevação do nível médio de desenvolvimento intelectual da população, graças a maior estimulação e desafio; (d) criação (ou adaptação) de tecnologia viável e culturalmente compatível; (e) resistência à dominação por classes e países.

Procurando atender à multidimensionalidade do processo educativo, uma outra tendência, a pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos, surge como alternativa ao tecnicismo. Esta tendência pedagógica tem na democratização dos conhecimentos a principal tarefa da escola na nossa sociedade, garantindo desse modo uma cultura de base para que

todos os estudantes possam utilizá-la no seu cotidiano. As experiências da vida dos alunos são levadas em conta desde o início do processo de ensino-aprendizagem. O professor, que por um lado busca conhecer este cotidiano, deve ajudá-los a ultrapassar seus saberes por meio do desenvolvimento do senso crítico e da apresentação de conteúdos novos que possam levá-los a uma forma de elaboração superior, possibilitando assim uma transformação da sociedade. Nesta abordagem, os conteúdos deixam de ser apenas os conhecimentos de cada disciplina de ensino e passam a ser o conjunto de conhecimentos e habilidades que retratam a experiência social da humanidade. O caráter histórico-crítico dos conteúdos é altamente considerado nas propostas baseadas nesta perspectiva. Na medida em que o saber escolar é colocado em confronto com a prática da vida real, possibilita-se o alargamento dos conhecimentos e uma visão mais científica e mais crítica da realidade.

1.3 Aspectos da Gestão Escolar na EJA

A educação oferecida pelas escolas se realiza por meio de atividades pedagógicas, curriculares e docentes. Tais práticas são viabilizadas pelas formas de organização e de gestão, que em uma concepção técnico-racional diz respeito as condições e meios de garantir o funcionamento da escola (recursos materiais e financeiros, normas e procedimentos administrativos, etc.). Para uma outra visão, tem-se a escola como uma organização social, ou seja, as escolas são “unidades sociais formadas de pessoas que atuam em torno de objetivos comuns, portanto, como lugar de relações interpessoais democráticas” (LIBÂNEO, 2004, p. 220). Nessa perspectiva, a concepção de gestão escolar democrática supõe a participação dos segmentos interessados, direta ou indiretamente nos serviços da escola, no processo decisório e de avaliação do trabalho escolar:

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar (BRASIL, 2005, p. 13).

A abordagem participativa na gestão escolar, como pontua Luck (2000, p. 15), “envolve, além de professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico”, ou seja, significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários na gestão da escola. Nessa perspectiva, para além de diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há um trabalho associado que influencia na determinação da dinâmica da unidade escolar, de sua cultura e de seus resultados. A participação, segundo Libâneo (2004), proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais, podendo ser compreendida em dois sentidos:

No primeiro sentido, por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o *status* de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade. No segundo sentido, a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas. Mas é também lugar de formação de

competências para a participação na vida social, econômica e cultural (LIBÂNEO, 2004, p. 139-140).

A participação de todos os atores que vivenciam o dia a dia escolar possibilita a produção de um planejamento educacional que contemple os diferentes olhares da realidade da escola, contribuindo para a construção de uma escola autônoma e democrática, e, conseqüentemente, melhoria da qualidade do ensino. Nesse estilo de gestão e organização democrático-participativo, a escola, segundo Libâneo et al. (2003, p. 382),

(...) torna-se um agrupamento humano formado por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas e histórias de vida singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns e decidem, de forma pública, participativa e solidária, os processos e os meios de conquista desses objetivos.

Complementa os referidos autores que, existem, assim,

objetivos e processos de decisão compartilhados, mas não há ausência de direção; ao contrário, admite-se a conveniência de canalizar a atividade das pessoas para objetivos e executar as decisões, considerando, de um lado, a necessidade de realizar com eficácia as tarefas, de cumprir os objetivos, de obter resultados, de fazer a organização funcionar e de realizar avaliações; e, de outro, a necessidade de coordenar o trabalho das pessoas, de assegurar um ótimo clima de trabalho, de enfrentar e superar os conflitos, de propiciar a participação de todos nas decisões, em discussão aberta e pública dos fatos, com confiança e respeito aos outros (LIBÂNEO et al., 2003, p. 382-383).

Dessa forma, tem-se o diálogo entre os sujeitos como um dos pontos cruciais para o processo participativo na gestão escolar, uma vez que ouvindo e sendo ouvidos entre si, professores, pais, alunos e gestores, conseguirão encontrar formas significativas de ensino-aprendizagem, sobretudo em relação aos anseios e necessidade do público especificado da EJA, sujeitos que apresentam um perfil marcado pela exclusão social, “mas, que apesar desta condição, são sujeitos que mantêm acesa a chama do sonho e a possibilidade de ‘Ser Mais’¹” (ARAÚJO, 2017, p. 09).

Destaca-se, dentre os mecanismos de gestão escolar democrática-participativa, a elaboração do projeto político pedagógico (PPP), apontado como expressão coletiva do esforço da comunidade escolar na busca de sua identidade, e, nesse, do currículo a ser adotado. O PPP, como destacado por Osório (1998, p. 11):

deve ser fruto de uma cumplicidade dos diferentes níveis e segmentos da comunidade escolar envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco central a formação do aluno, pois por ele deverão ser também pensados e definidos os caminhos da nova escola.

A construção do PPP deve, portanto, ser fruto de um trabalho coletivo, entre professores, alunos, pais, funcionários e direção, com base na realidade escolar e da comunidade que a cerca, com o objetivo de construir um caminho real de melhoria do ensino, discutindo-se o fenômeno educativo em seu aspecto amplo e como espaço de democratização

¹ Concepção de Paulo Freire da vocação ontológica dos seres humanos: serem mais. Calado (2001, p. 52) sintetiza essa visão freireana de ser humano, nos seguintes termos: “Feito para o **ser mais**, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações **no mundo e com o mundo**, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção”.

do conhecimento, “para tornar o espaço da escola como sendo o lugar da efetivação de experiências significativas, com a implementação de teorias e de métodos de ensino que irão validar, de maneira efetiva, o crescimento educacional dos alunos da EJA” (AMORIM, 2016, p. 03). Considerando as especificidades da demanda da EJA, aponta Martins (2012, p. 08) que “as propostas curriculares podem estabelecer relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas práticas sociais e cotidianas e sua relação com os saberes escolares”. Para que isso ocorra, necessário se faz que os agentes educacionais estejam comprometidos politicamente com um projeto de educação, pautado em um projeto democrático de sociedade, numa perspectiva voltada para a construção de uma sociedade menos excludente.

Dessa forma, na gestão escolar com perfil democrático-participativo na EJA, o gestor escolar deve agir como um agente de transformação, não apenas compreendendo as dimensões administrativa, financeira e pedagógica da escola, mas também as experiências e vivências dos alunos dessa modalidade de ensino, atuando de forma permanente para que ocorra o desenvolvimento humano desses sujeitos.

Outro ponto de destaque na gestão escolar na EJA refere-se à avaliação. A avaliação é parte integrante do currículo e se relaciona com a aprendizagem. A avaliação ao mensurar, através de notas e conceitos, os conteúdos trabalhados em sala de aula e verificar as aquisições realizadas, expressa as práticas curriculares, ou seja, o nível em que o currículo se organiza e toma forma na prática. Muitos ainda compreendem a avaliação não como um meio de promover a aprendizagem, mas como um ato classificatório, de atribuições de notas/conceitos e medidas, em períodos regulares (final de cada mês, ou bimestre ou semestre) e com o objetivo de verificar a quantidade de informações assimiladas pelos alunos naquele período, definindo de um lado, “quem aprende”, e, de outro os que “não aprende”, contribuindo, assim, para a exclusão social. Haydt (2007, p. 14) entende que a avaliação escolar tem assumido “novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos”. Tem-se, então, como funções básicas da avaliação as seguintes:

Diagnosticar: visa à caracterização do aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos, e à identificação de causas de dificuldades de aprendizagem;

Retroinformar: busca a verificação dos resultados alcançados durante ou no final da realização de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, para replanejar o trabalho com base nas informações obtidas;

Favorecer o desenvolvimento individual: é atribuída à avaliação a possibilidade de atuar como fator que estimula o crescimento do aluno, para que se conheça melhor e desenvolva a capacidade de auto-avaliar-se (SOUZA, 2005, p. 37).

Nesse contexto, Fernandes (1998) destaca a importância dada à avaliação pela atual LDB, de que a avaliação deve ser contínua, priorizando a qualidade e o processo de aprendizagem, devendo os aspectos qualitativos prevalecerem sobre os quantitativos (art. 24). A realidade sociocultural e os saberes escolares e não escolares da população da EJA devem ser consideradas como importantes dimensões na avaliação dos processos ensino aprendizagem desses sujeitos para afirmação da verdadeira cidadania.

Outro fator que merece destaque é o papel do professor, que deve ter uma postura consciente do processo ensino-aprendizagem. Constituem suas tarefas, definir objetivos, selecionar estratégias, planejar, organizar, coordenar, avaliar as atividades e os recursos, entre outros aspectos. Tais tarefas revestem-se de sentido pedagógico e educativo, não devendo, portanto, serem dissociadas do trabalho docente e subordinadas exclusivamente a critérios meramente administrativos. A falta de especificidade na formação docente para atuar na EJA é apontada como um dos principais fatores de limitações às experiências educativas na EJA,

conforme relata Santos et al. (2011). A EJA demanda docentes com perfil capaz de viabilizar o processo formativo dos seus sujeitos numa perspectiva plena, que envolva as diferentes dimensões do direito à educação, seja no plano social, cultural, político, cognitivo, ético, dentre outros.

Como abordado neste capítulo, a EJA é um direito daqueles que não tiveram acesso e/ou não concluíram o ensino fundamental e médio na idade própria, e, se em sua trajetória histórica a alfabetização desse público específico comportou diferentes concepções, inegável que, acima de qualquer uma delas, trata-se a EJA exercício da cidadania. E, nesse aspecto, sua implantação não pode ocorrer de forma impositiva, devendo ser observada as peculiaridades de seus destinatários, suas experiências, vivências, conhecimentos não formais e informais, decorrendo daí a necessidade de maior diálogo na ação pedagógica e na gestão escolar da EJA como abordado, considerando o ambiente que rodeia esses jovens e adultos, seja nos grandes centros urbanos, nas periferias e comunidades ou no campo.

Neste contexto, surge o PRONERA, resultado da luta dos Movimentos Sociais do Campo por educação para os trabalhadores rurais, cujo objetivo principal é diminuir os altos índices de analfabetismo nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, e, dessa forma, recuperar o déficit histórico de negação do direito à educação. Constitui o PRONERA uma política pública do governo federal que vem se materializando de forma compensatória. Por meio deste programa jovens e adultos de assentamentos têm acesso a alfabetização, ao ensino fundamental e médio, a cursos técnicos profissionalizantes a nível médio, além de cursos superiores e de pós graduação.

O capítulo a seguir abordará mais detalhadamente o PRONERA, especificando sua criação, objetivos e finalidades, trazendo alguns apontamentos relacionados à Política de Educação do Campo.

**A EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS RURAIS: CONHECENDO A QUESTÃO
EJA/PRONERA**

2.1 Breve Histórico sobre a Educação no Meio Rural Brasileiro

Dos primeiros séculos do Brasil colonial ao início da industrialização no país, nas primeiras décadas do século passado, a educação oferecida no meio rural poucas vezes foi objeto de interesse oficial, posto que as atividades desenvolvidas no campo não demandavam conhecimentos técnicos, sendo, na maioria das vezes, passada de pai para filho. E, com isso, como destaca Caldart (2004, p. 09):

(...) a educação rural foi mantida no esquecimento. A justificativa é simples: a escola reflete a estagnação do campo e apenas quanto este se modernizar poderemos pensar em políticas, currículos, escolas modernas e professores melhor qualificados. Uma visão pessimista tanto do campo quanto de sua educação.

Data de 1812 a primeira referência a educação para a população rural no país, com o Plano de Educação, no governo de Dom João VI. Contudo, pouco se tratou sobre o assunto no período imperial e na Primeira República, tendo a educação rural basicamente nesse período a função profissionalizar os desempregados:

O período imperial é marcado pela preocupação com a oferta de educação a crianças desvalidas (órfãos ou pobres) que é inicialmente originada em instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros a crianças desvalidas e a órfãos recolhidos, de preferência, entre a população rural (SOARES, 2003, p. 36).

Com a industrialização do país e o movimento migratório interno intenso nos anos de 1910/1920, o contexto da educação rural passou a receber maior atenção em razão de que a população do campo passou a impulsionar o setor industrial nas cidades, o que se observa a partir da década de 1930, e mais sistematicamente nas décadas de 1950 e 1960, “o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 75).

É a partir da década de 1930, no Governo Vargas, que começa uma preocupação mais expressiva com o ensino rural, surgindo manifestações e discussões significativas para essa modalidade educacional. Surge nesse contexto a proposta do “Ruralismo Pedagógico”, que, de forma resumida, segundo Prado (2000, p. 50), “consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas no setor rural”, embasada em ideias que vinham sendo construídas desde a década anterior. Explicando esse movimento pedagógico, explica Bezerra Neto (2003, p. 11-15) que:

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia (...). Para essa fixação, os pedagogos ruralistas

entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Propunha-se, segundo Maia (1982), uma escola integrada às condições locais, regionalista, com o objetivo de fixar o homem no campo, e, com isso, minimizar o processo de migração. Caberia a essas escolas combater a “ignorância” no campo e resolver o problema do analfabetismo nesse meio. Porém, não havia preocupação com a formação do professor para o meio rural, tampouco infraestrutura nestas escolas (MEDEIROS; SILVA JÚNIOR, 2013).

O ruralismo pedagógico perde relevância a partir da década de 1940, surgindo nesse período, e na década seguinte, diversos programas e projetos voltados a educação da população rural, tendo em vista a permanência do homem na região rural e o desenvolvimento de cada comunidade. Destacam-se nesse período aqueles financiados pela parceria com o governo norte americano, por meio da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), vinculada ao Ministério da Agricultura:

Esses programas caracterizam-se pelo oferecimento de cursos rápidos e práticos – o que denota o caráter instrumental de tais cursos – através da utilização dos meios de informação, tais como imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e semanas ruralistas. É importante destacar no âmbito da CBAR a elaboração de três subprogramas: o Centro de Treinamento; as Semanas Ruralistas; e os Clubes Agrícolas. Também é necessário dar ênfase à Campanha de Educação de Adultos, que data do ano de 1947, e às Missões Rurais de Educação de Adultos, que visavam a melhoria das condições de vida material e social de pequenas comunidades rurais (CALAZANS, 1993 *apud* LIRA; MELO, 2010, p. 07).

Entre os programas que existiram na época têm destaque a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, considerada por Paiva (1987 *apud* BARREIRO, 2010, p. 32) como “um dos pontos altos de todo o movimento em favor do ensino rural, de grande importância entre nós desde os anos 20”, e o Serviço Social Rural (SSR), em 1955, voltado ao desenvolvimento de comunidades rurais. No entanto, como observado por Lira e Melo (2010, p. 09), as ações por parte do Estado na primeira metade do século XX “não foram capazes de promover grandes saltos qualitativos na educação oferecida nas regiões rurais brasileiras”, contribuindo para a continuidade do êxodo rural no período.

Nas décadas de 1960/1970, sobretudo na região nordeste, foram implantados vários projetos rurais integrados visando o desenvolvimento do meio rural, com ações voltadas a educação rural. Foram eles: o Prodac (Programa Diversificado de Ação Comunitária), do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização); o Pipmoa (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola), em 1963; o Senar (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural), em 1976; o Crutac (Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária), em 1965; o Projeto Rondon, em 1968, entre outros. Apesar de apresentar cunho educativo, tais iniciativas visavam, sobretudo, desenvolvimento econômico e manter essa população no campo, visto que o desenvolvimento industrial ocorrido no país após a Segunda Guerra Mundial ocasionou êxodo rural em massa e queda na produção agrícola (RODRIGUES, 2009).

É ainda na década de 1960 que foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), após 13 anos de debate a respeito da responsabilidade do Estado para com a Educação, e, mesmo assim, apenas um artigo da Lei fez referência as escolas rurais, porém de forma generalista, desconsiderando a especificidade do campo.

Preconizava o art. 57 da referida Lei que “a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio”. Comentando a referida Lei, aponta Casagrande (2007, p. 60) que:

Nesta nova legislação educacional a escola fundamental da zona rural foi deixada sob responsabilidade dos municípios caracterizando assim uma omissão em relação à escola do campo, já que grande parte das prefeituras não possuía recursos suficientes para a manutenção das mesmas. Com isso, sob condições precárias de manutenção pedagógica, administrativa e financeira, o sistema formal de educação rural entrou num processo de deteriorização e de submissão ao modelo de educação e aos interesses urbanos.

Narra Leite (2002) que com a omissão do Estado em relação as escolas rurais, as comunidades se organizaram em prol da educação de seus filhos, contando, por vezes, com o apoio da Igreja, de educadores ligados a universidades, de organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular, sendo tais iniciativas abolidas com o golpe militar de 1964.

Com o Golpe Militar no país, a educação rural sofre um retrocesso, não mencionando a LDB então promulgada, Lei nº 5.692/1971, a educação no meio rural. Nesse período, o ensino direcionava-se a formação para o trabalho, de sujeitos aptos para contribuir com os interesses de desenvolvimento do país em um ideário nacionalista-militar, desconsiderando a realidade que cercava o aluno rural e não observando a diversidade do campesinato no país. De acordo com Leite (2002, p. 47):

(...) a Lei 5.692, distancia da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campestinos.

Com o crescimento das reações ao autoritarismo implantado pelo regime militar, começaram a ser pensadas outras possibilidades para a educação rural, situadas no campo da educação popular e da EJA, acentuando-se tais discussões com a aprovação da Constituição Federal de 1988 que, como visto anteriormente, elencou a educação como um dos direitos sociais do homem, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais, e da atual LDB, Lei nº 9.394/96, que em seu art. 28 propõe adequação da escola à vida no campo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Para Leite (2002, p. 54), a Lei nº 9.394/96 representa um avanço para a educação rural, na medida em que apresenta “a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à rural de certo modo desurbanizado”.

A questão da educação rural encontra-se, ainda, associada a luta e movimentos de diferentes segmentos da população do campo na luta pela terra e reforma agrária, dos acampamentos e assentamentos, como por exemplo, o MST, em que a escola é uma exigência

imposta pela realidade tanto das crianças em idade escolar que acompanham seus pais nas ocupações de terra, como de jovens e adultos integrantes do movimento, e cujos princípios educativos são delineados da seguinte forma:

Os primeiros conhecimentos de toda criança estão ligados a seu habitat. Os conhecimentos da criança rural estão ligados à vida na roça, mas os conteúdos oferecidos a ela pela escola tradicional partem do princípio de que para ser culto, é preciso ser letrado, contando com uma formação típica para os desafios do mundo urbano e submetendo a criança a um calendário escolar que não valoriza a prática de seus pais, nem a sua dimensão temporal, uma vez que esse calendário é elaborado para ser praticado a partir do ano civil e não do ano agrícola, mais próximo à realidade do homem do campo (BEZERRA NETO, 2003, p. 74).

O MST trouxe importantes contribuições para a educação no meio rural, trazendo a proposta da educação do campo, que compreende os sujeitos nas suas especificidades:

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES et al., 2004, p. 53).

A educação do campo busca compreender o sujeito rural em sua complexidade, cuja formação deve contribuir para valorização da sua cultura, valores e ideais, sejam voltados ao setor agrícola ou não, possibilitando-lhe lutar por melhores condições de vida, garantindo-lhe, assim, o exercício pleno da cidadania, rompendo com a concepção do rurícola como atrasado, dependente tão somente de uma educação que lhe capacite a ler e escrever.

Nesse aspecto, Silva et al. (2006, p. 73) apontam que “a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano”. Dessa forma, o paradigma da educação do campo diferencia-se da educação rural pelo que considera as especificidades deste meio ao passo que aquela se caracteriza como uma “adaptação” da escola urbana ao campo.

Fazendo um paralelo entre a educação no campo e a educação rural, expõe Fernandes (2006 *apud* GONSAGA, 2009, p. 52) que:

A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. [...] Para a Educação do Campo desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado. Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio.

Contudo, importante se faz mencionar, como destacado por Silva et al. (2006, p. 74) que:

(...) uma transformação na educação rural requer mais do que melhorar fisicamente as escolas ou a qualificação dos professores. Implica, necessariamente, a presença de um currículo baseado na vida e valores da população do campo para que o aprendizado escolar também possa ser um instrumento para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo.

Nesse contexto, diversas iniciativas têm surgido, desenvolvidas por organizações e movimentos sociais do campo, a partir de alianças com partidos políticos, Igreja, universidades e organizações não governamentais, promovendo experiências e práticas pedagógicas nas escolas no campo, a exemplo dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA), o trabalho do Movimento de Educação de Base, as escolas de assentamentos e acampamentos, entre outras iniciativas, como o PRONERA, criado em 1988 pelo no âmbito do INCRA, para atender as áreas de assentamento de reforma agrária.

No entanto, apesar das iniciativas desenvolvidas nos diversos cantos do país, advertem Damasceno e Beserra (2004) que a questão da educação no campo ainda não se encontra resolvida nos dias atuais, apresentando as zonas rurais os mais altos índices de analfabetismo. Complementando, Caldart (2004) relata que em algumas regiões do Brasil, nos assentamentos rurais, o número de analfabetos pode chegar a mais de 80%, com escolaridade média não superior a quatro anos, e índice inferior a 2% de assentados com ensino médio. Tais dados demonstram a exclusão de um número considerável da população rural ao conhecimento formal.

2.2 Conceitos e Princípios Envolvidos na Educação do Campo

A educação é pensada, de forma geral, para todos, de modo que os indivíduos se encaixem em seus níveis e modalidade. No entanto, a formulação das políticas educativas públicas denota a impressão de terem sido planejadas para o meio urbano, restando ao meio rural políticas ditas adaptativas, o que segundo Arroyo (2007, p. 158), “reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros”.

Nessa visão educacional de transferência do modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas urbanas para as escolas localizadas em áreas rurais, o campo é visto como um lugar de atraso, de pouca cultura, de pouca socialização, e seus sujeitos como ignorantes, atrasados e de fácil subordinação, como comenta Pereira (2009, p. 178):

A ideologia dominante sempre considerou o camponês brasileiro como matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz; um Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade [...]. As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade como um pacote pronto: currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade.

Nessa adaptação é reproduzida a ideia “de que as crianças e adolescentes do campo possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas e que devem ser educados para uma futura vida na cidade” (HENRIQUES et al., 2007, p. 13). Assim, ocorre ser o meio rural pensado apenas como território e não como espaço de socialização, direcionando-se as políticas educacionais não para os sujeitos do campo para o meio rural. Essa é uma característica da educação rural:

Alguns professores de escolas rurais relataram que os programas e planos de ensino que são desenvolvidos nas escolas onde atuam já vêm prontos. Restando apenas cumpri-los, sem possibilidade de questionamentos e de reflexões para a adequação desses programas e planos às necessidades da realidade rural. A educação oferecida a esses grupos, devido à generalização ou à inadequação das propostas educacionais e formação insuficiente dos profissionais que com eles trabalham, não conseguem atender às suas necessidades educativas básicas, que são especiais assim como são especiais sua forma de se relacionar com o conhecimento e com a produção e utilização de novos conhecimentos (EVANGELISTA, 2005, p. 23).

No paradigma da educação do campo, cidade e zona rural são vistos como espaços complementares, de igual valor, superando-se o antagonismo entre esses dois espaços. E nesse aspecto, são considerados e respeitados os diferentes modos de ser, viver e produzir próprias do campo, admitindo-se modelos diferenciados de organização da educação e da escola, de forma a garantir o acesso e a permanência na escola. Segundo Molina (2008, p. 29):

O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que, no limite, garante a igualdade de direitos. Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas

Assim, na formulação de ações para a educação no campo deve-se levar em conta, segundo Bezerra Neto et al. (2016, p. 91), “a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e as complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo”, rompendo com a superioridade do urbano sobre o rural. Assim, a educação do campo deve ser

Uma educação específica, diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING et al. *apud* SANTOS; MIRANDA, 2017, p. 52).

Dessa forma, as políticas públicas de educação do campo devem ser pensadas considerando o visto e vivido nas comunidades camponesas, considerando a diversidade étnica, cultural, ambiental e social do campo, com conteúdo e metodologias próprias visando a formação de sujeitos transformadores de suas realidades, pois como destacam Souza e Reis (2003, p. 27):

O sentido da educação (...) está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma postura diante do meio em que convivem e de que, nessa busca do (re) conhecimento si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história), possa intervir e transformar a ambos.

A educação do campo se configura, portanto, em uma educação voltada aos interesses da população rural:

entendendo o campo/território como um sistema de policultura, baseado na agricultura familiar e sustentável; defende os processos de ensino e aprendizagem com um currículo que valorize também os saberes dos povos do campo, vivenciando a transdisciplinaridade na construção do conhecimento – transcendendo os conteúdos já programado num currículo pronto e acabado; um calendário de acordo com as necessidades existentes na vida dos camponeses, e que o educador seja da comunidade, ou tenha uma identidade com os sujeitos que fazem a escola do campo; ver o educando com idades e tempos diferentes de aprendizagens, não como caixas a serem depositados conhecimentos; e o principal é concepção dialógica e coletiva que essa educação traz no seu bojo ideológico de emancipação dos sujeitos (OLIVEIRA, 2013, p. 50).

A educação do campo tem por respaldo o cumprimento do direito de acesso universal à educação e do homem do campo como sujeito de direitos - direito de ser constituir e de se formar como cidadão -, cabendo ao Estado o dever de viabilizar esse direito e garantir sua oferta a todos. Isto porque, ocupa a educação posição central na acepção de cidadania, que é

construída não por meio de programas previamente configurados, mas “como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas” (GOHN, 2009, p. 16).

Nesse contexto, deve-se considerar como escolas do campo aquelas situadas em espaço geográfico classificado pelo IBGE como área rural, ainda que tenha sua sede ou esteja vinculada a instituição acadêmica em área urbana.

Na EJA do campo tem ocorrido avanços nesse sentido, por meio de parcerias do MST e das organizações de trabalhadores rurais com universidades para concretização de ações educativas para esse público nas áreas de reforma agrária por meio do PRONERA, o que será abordado mais adiante em item próprio.

2.3 A Legislação Brasileira e a Educação do Campo

É possível dizer que as especificidades da população do campo, em relação à educação, começaram a ser contempladas na legislação nacional a partir da Constituição Federal de 1988, pois ao estabelecer o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo de todos, contemplou o legislador as pessoas que vivem no campo, em qualquer parte do país, e, “no bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias”, como pontuam Henriques et al. (2007, p. 16).

A LDB de 1996 aborda com maior atenção a educação no campo, com destaque para alguns artigos. O art. 3º determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno na escola. Em consonância com essa determinação, o art. 23 flexibiliza a organização da educação básica ao possibilitar que as aulas sejam ministradas em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Em seu § 2º o referido artigo chama atenção para a adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. Por sua vez, o art. 26 menciona que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio, apesar de terem uma base nacional comum, devem ser complementados a partir das particularidades de cada instituição escolar, observadas as características regionais e locais da comunidade, da sua cultura, da sua economia e dos educandos. Referindo-se especificamente a educação no campo, o art. 28 estabelece que a educação básica para a população meio rural deve ser adaptado às peculiaridades da vida rural e de cada região em termos de conteúdos curriculares e metodologias (que devem ser apropriados às necessidades e interesses dos educandos da zona rural) e de organização escolar (inclusive com adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas). Pode-se dizer que o art. 28 da LDB, ao reconhecer a especificidade do campo,

(...) traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação (PR/SEED, 2006, p. 18-19).

Cumprindo o estabelecido na LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n. 1/2002, estabelece em seu art. 5º que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais,

políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Nesse sentido, a Resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seu art. 8º determina que:

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

(...)

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Dessa forma, tem-se que o PPP das escolas do campo devem ser elaborados tendo por base a realidade e os interesses dos educandos do meio rural, de modo que os conteúdos sejam condizentes com a sua realidade, “o que pode contribuir para evitar o grande número de alunos evadidos e de repetentes, situações muito presentes nas escolas do campo” (LIMA; SILVA, 2015, p. 248).

Por sua vez, o art. 13 da Resolução CNE/CEB n. 1/2002 alerta que na formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo devem ser contemplados estudos sobre a diversidade e o protagonismo da população rural na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, bem como propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo. Santomé (1995, p. 161) destaca a importância dos culturais na prática pedagógica e sua abordagem na formação docente para o campo ao afirmar que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhes exige unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo (...) Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos podiam ser incorporados ao trabalho em sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas no Campo contemplam, ainda, dentre outros apontamentos:

o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos

pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (HENRIQUES et al., 2007, p. 16).

Estabelecendo diretrizes complementares, a Resolução CNE/CEB n. 2/2008, no § 4º do art. 1º, destaca a EJA no campo, determinando seu oferecimento, mediante procedimentos adequados, para as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio em idade própria.

Outra importante norma é o Decreto nº 7.352/10, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, que tem por objetivo o desenvolvimento de projetos educacionais para as populações das áreas de reforma agrária. O Programa, que será melhor abordado no tópico a seguir, se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais para elevação de escolaridade dos assentados. São beneficiários do PRONERA

(...) jovens e adultos que, a partir de sua inserção no programa, reconhecem-se como sujeitos de direitos capazes de construir suas identidades de povo camponês e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante (BRASIL, 2016, p. 09).

A legislação apontada demonstra, de forma clara, uma política específica para o campo, estabelecendo um conjunto de procedimento que visam a educação da população das zonas rurais em consonância com suas peculiaridades, em todos os seus aspectos.

2.4 Programas, Projetos e Ações para a Educação No Campo: O PRONERA

O PRONERA é resultado de um processo de discussões entre Universidades e o MST iniciado durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997, em Brasília, em que se buscou ampliar as atividades educativas desenvolvidas em assentamentos rurais, surgindo a ideia de criação de um programa de educação na reforma agrária:

A necessidade colocada era de dinamizar as atividades de alfabetização e educação básica de jovens e adultos desenvolvidas pelo Setor de Educação do MST já há alguns anos, buscando uma assessoria técnico pedagógica junto às Universidades, e incorporar outros segmentos da esfera rural como a Contag, a Comissão Pastoral da terra da CNBB, e a UNESCO, além da Universidade de Brasília, que já apoiava. A Unb, através do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, elaborou então um projeto nacional de educação para os assentamentos da reforma agrária, discutida em reunião com um conjunto representativo de universidades (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 28).

Oficialmente, o PRONERA foi criado pela Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, do então MEPE, e aprovado seu Manual de Operações, o último atualizado em 2016. Em 2001, o programa foi incorporado ao INCRA, no Programa de Educação do Campo. Em 2010, o Decreto nº 7.352 incorporou o Programa como política educacional do campo, definindo sua área de atuação:

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:
I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;

- II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III - capacitação e escolaridade de educadores;
- IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e
- VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

O público alvo do PRONERA é a população dos assentamentos da reforma agrária, sendo seu objetivo a promoção de ações educativas nesses locais, com metodologias de ensino próprias à essa população, em diferentes níveis de ensino, desde a alfabetização até o ensino superior. Nesse contexto, para efeitos do PRONERA, conforme definição apontada nos incisos do § 1º do art. 1º do Decreto nº 7.352/10, tem-se por

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

O PRONERA pauta-se nos princípios *da inclusão*, pelo que visa ampliar o acesso daqueles que vivem nas áreas de reforma agrária à educação como direito social fundamental na construção da cidadania, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação. Nesse sentido, destaca o art. 12 do Decreto nº 7.352/10 serem um dos objetivos do PRONERA, melhorar as condições de acesso à educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), além de oferecer educação formal aos jovens e adultos assentados e proporcionar qualificação ao público do PNRA; *da participação*, os projetos são elaborados de acordo com as demandas educacionais apontadas pela comunidade assentada. A esse respeito, aponta o art. 2º, V do Decreto nº 7.352/10 que o controle da qualidade educacional será realizado com a efetiva participação da comunidade assentada e dos movimentos sociais do campo; *da multiplicação*, pelo qual busca-se ampliar, por meio dos projetos, o número de pessoas alfabetizadas e formadas entre a população assentada, bem como de educadores, profissionais, técnicos e agentes mobilizadores na promoção da educação nos assentamentos; *da interatividade*, as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior públicas e privadas², movimentos sociais e sindicais³ e comunidades assentadas, estabelecendo um diálogo permanente.

A parceria é condição para a realização das ações do PRONERA, cumprindo cada um dos atores envolvidos atribuições específicas e assumindo responsabilidades na elaboração,

² Compreende as universidades federais, estaduais e municipais; institutos federais de educação profissional e tecnológica (IFs); escolas técnicas federais, estaduais e municipais; escolas-família agrícola; casas familiares rurais; institutos de educação privados, sem fins lucrativos; universidades, faculdades e centros de ensino privados, sem fins lucrativos (BRASIL, 2016).

³ Entende-se por movimentos sociais e sindicais, as organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, em âmbito local, estadual e nacional (BRASIL, 2016).

acompanhamento e avaliação dos projetos, constituindo-se sob um modelo de gestão participativa. Em relação as atribuições dos agentes parceiros:

As Instituições de Ensino Superior acumulam várias funções: assumem o papel de mediador entre os movimentos sociais e o Incra, respondendo pela tramitação burocrática do projeto; são responsáveis pela elaboração dos projetos, em diálogo como os parceiros; assumem também a execução e acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a gestão dos recursos financeiros (...). Os Movimentos Sociais respondem pela mobilização da população nas comunidades, identificando a demanda potencial e acompanhando a execução das atividades bem como a aplicação dos recursos conforme o Plano de Trabalho do convênio. As Superintendências Regionais do Incra (SRs) têm um papel de articulador das partes envolvidas, identificando as demandas das comunidades assentadas por educação e também acompanhando a aplicação dos recursos financeiros. Um quarto ator envolvido nesta parceria são as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com a atribuição definida no Manual de Operações de “garantir a implantação dos projetos no âmbito estadual ou municipal, bem como criar estratégias de continuidade para as ações educativas iniciadas pelo programa”. A infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula é responsabilidade conjunta dos movimentos sociais, SRs e Secretarias estaduais ou municipais de educação (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 29-30).

A EJA é a modalidade considerada prioritária do PRONERA, em razão do alto índice de analfabetismo e os baixos índices de escolarização entre esse grupo no meio rural, sobretudo nos assentamentos da reforma agrária. Em pesquisa abrangente realizada pelo INEP com dados de 2004, quanto à escolaridade dos assentados, constatou-se taxa de analfabetismo de 23% entre a população assentada; 27% nunca haviam frequentado a escola, e 39% haviam cursado apenas as séries iniciais do ensino fundamental (IPEA, 2013). Pesquisa realizada pelo INCRA, em 2010, apresentou dados mais positivos ao indicar que, no período de 1998 a 2010, cerca 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária receberam escolarização e formação por meio do PRONERA, além de queda na taxa de analfabetismo entre a população assentada de 23% (apontado pela pesquisa de 2004) para uma média de 15,58%, refletindo o resultado positivo do PRONERA junto a essa população (BRASIL, 2012). Nesse período, foram realizados 167 cursos de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior, por meio de 82 instituições de ensino em todo o País (BRASIL, 2016).

Do exposto neste capítulo é possível compreender que o PRONERA possibilita para a população das zonas rurais, de fato, uma formação baseada nos princípios da educação do campo, em diferentes níveis de ensino e área de conhecimento, viabilizando, por meio de parcerias com universidades públicas, diversificação das áreas de conhecimentos e desenvolvimentos dos jovens e adultos que ali vivem.

Nesse aspecto, o capítulo a seguir, abordará o projeto “Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais do Estado do Rio de Janeiro: educar para emancipar”, desenvolvido em parceria da UFRRJ com duas entidades sociais, o MST e a FETAG.

3 CAPÍTULO 3

EDUCAR PARA EMANCIPAR: PROJETO DE EJA NO CAMPO DA UFRRJ JUNTO AO PRONERA

3.1 Projeto Educar para Emancipar

O Projeto “Educar para Emancipar” decorreu de um convênio entre a UFRRJ e o INCRA, por intermédio do PRONERA, em parceria com o MST e a FETAG, visando a alfabetização de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro e a formação de educadores residentes nesses locais.

O Projeto foi direcionado para as seguintes áreas geográficas do Rio de Janeiro: a) *Baixada Fluminense* – que comporta assentamentos/acampamentos situados em áreas em processo de urbanização ou alvo de especulação imobiliária para futura ocupação urbana, cujos assentados são trabalhadores desempregados, subempregados ou aposentados de baixa renda nos bairros menos favorecidos da periferia dos municípios dessa região metropolitana do Estado, que se associam a movimentos de luta pela terra como alternativa de sobrevivência; b) *Médio Vale do Paraíba* – caracterizado por áreas degradadas por práticas de monocultura ou pecuária extensiva, cujo perfil de assentados são trabalhadores rurais sem terra ou emprego, antigos pequenos arrendatários e trabalhadores urbanos desempregados que, juntos, buscam na obtenção da terra um meio de sobreviver; c) *Centro-Sul Fluminense e Norte Fluminense* – essas regiões caracterizadas, no litoral sul fluminense, por áreas limítrofes a reservas florestais e frações da Mata Atlântica, e, no norte fluminense, pela prática secular da monocultura, tem como perfil de assentados além de trabalhadores urbanos desempregados, aqueles excluídos pelo processo de modernização das atividades urbanas e antigos assalariados rurais desempregados em razão da crise nas atividades tradicionais da região.

O quadro, a seguir, lista as localidades atendidas pelo Projeto “Educar para Emancipar”.

Quadro 1 – Localidades atendidas pelo Projeto “Educar para Emancipar”

| MUNICÍPIOS | ASSENTAMENTOS |
|-----------------------|--|
| Campos dos Goytacazes | Acampamento 17 de Abril Acampamento Madre Cristina Assentamento Zumbi dos Palmares 4 Assentamento Oziel Alves |
| Macaé | Assentamento Celso Daniel. Núcleo Cabiúnas Assentamento Celso Daniel. Núcleo Maria Amália Oswaldo de Oliveira |
| Duque de Caxias | Assentamento Terra Prometida Fazenda São Pedro (Jaceruba) |
| Barra do Piraí | Assentamento Vida Nova |
| Nova Iguaçu | Assentamento Campo Alegre |
| Piraí | Terra da Paz |

Fonte: Portilho et al. (2013, p. 59).

O desenvolvimento do Projeto decorreu dos índices de analfabetismo no país que, apesar de vir decaindo, ainda apresenta patamares elevados. No campo, essa questão é ainda mais alarmante, diante da realidade das escolas das zonas rurais, como ressaltam Andrade e Di Pierro (2004, p. 19-20):

Embora já se tenham passado mais de três décadas de vigência da lei que ampliou a duração do Ensino Fundamental para oito anos, a típica escola rural brasileira é ainda aquela instalação precária e improvisada, isolada e de difícil acesso, mantida pelo governo municipal, que oferece apenas primeiro segmento do Ensino Fundamental em classes multisseriadas unidocentes, regidas por professores mal remunerados e pouco qualificadas, cuja prática pedagógica é orientada por referências curriculares, de tempo e espaço de aprendizagem descolados do contexto e da cultura do campo. Quase metade dessas não tem luz e a esmagadora maioria não tem biblioteca, equipamento para práticas esportivas, laboratórios de ciências ou informática.

Essa realidade motivou a UFFRJ, por intermédio do Decanato de Extensão e da coordenação do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE), a encaminhar pedido de financiamento ao INCRA, junto ao PRONERA, do Projeto “Educar para Emancipar”, como se extrai das razões expostas na proposta enviada:

O que motivou o pedido de financiamento para esta proposta de EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO RIO DE JANEIRO, foi, sobretudo, a sofrida realidade de uma histórica falta de acesso das famílias do meio rural à condições básicas de vida e de direitos constitucionais básicos, dentre os quais damos destaque à educação.

O dito anteriormente pode ser confirmado pelos resultados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera), que revelou em 2006 que mostram os mais baixos níveis de escolaridade e as mais precárias condições de acesso ao sistema formal de ensino nos Projetos de Assentamento (PA) de Reforma Agrária. Foram pesquisados 5.595 Projetos de Assentamento e foi quantificado que 23% dos assentados e assentadas não são sequer alfabetizados.

Reconhecendo que o Estatuto da Terra, em seu art. 34, inclui a educação como parte inequívoca de um Programa de Reforma Agrária (Manual do PRONERA, 2008:11), confirma-se que a escola é uma das prioridades das famílias dentro do acampamento, no momento em que são assentadas. Vale ressaltar que parte

considerada das escolas existentes nos assentamentos e acampamentos rurais apresenta elevadas dificuldades quanto à falta de infra-estrutura.

Outro elemento motivador pela proposta da educação de jovens e adultos em assentamentos é a necessidade de ser praticada uma educação adequada à linguagem e à realidade social e cultural dos assentamentos. Este aspecto será possível pela prática educativa dos próprios agricultores e agricultoras atuando neste projeto como educadores e educadoras, contando com a mediação teórico-metodológica da UFRRJ e do PRONERA.

A presente proposta também representa uma forma de reafirmar que o meio rural é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio e adequado para seus sujeitos. (...)

Levando em conta a realidade educacional nas áreas de Reforma Agrária, esta proposta por todos os pressupostos já destacados representará uma experiência educativa necessária ser vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais nos acampamentos e assentamentos rurais do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2010, p. 04-05).

O objetivo geral do Projeto “Educar para Emancipar” foi promover a valorização do homem do campo e da cultura popular típica de jovens e adultos residentes em assentamentos da reforma agrária por meio de ações educativas de nível básico fundamental sintonizadas com os princípios da educação do campo. Os objetivos específicos consistiam em: a) capacitar educadores de jovens e adultos para atuarem no processo de escolarização desse público alvo; b) contribuir com aspectos pedagógicos da EJA tendo por base os princípios da educação do campo, em conformidade com a realidade do estado do Rio de Janeiro; c) oferecer escolaridade do primeiro segmento do ensino fundamental aos assentados – jovens e adultos – da reforma agrária no estado do Rio de Janeiro, assim como incentivar a inserção ou retorno desse público ao ensino formal (UFRRJ, 2010).

As metas do Projeto “Educar para Emancipar”, segundo seu documento, eram as seguintes:

- Capacitar 12 educadores de jovens e de jovens e adultos, 01 estudante universitário e 01 coordenadores locais, para o trabalho pedagógico de escolarização básica, no âmbito rural, valendo-se da metodologia da alternância. Tal capacitação será realizada em 7 etapas, cada uma delas com 20 horas, totalizando 140 horas;
- Escolarizar (em nível de Ensino Fundamental – 1º segmento) 240 trabalhadores e trabalhadoras rurais jovens e adultos, no tempo de 24 meses, agrupados em 12 turmas. A proposta será implementada nos assentamentos rurais do estado do Rio de Janeiro no biênio 2010-2012, totalizando 1600 horas;
- Acompanhar permanentemente da ação pedagógica nos assentamentos rurais pela equipe coordenadora do projeto, por meio de visitas nas áreas;
- Produzir materiais didático-pedagógicos adequados à realidade social e cultural dos jovens e adultos integrados ao projeto;
- Socializar a proposta de escolarização construída pelo coletivo de educadores/monitores/educandos no contexto do PRONERA no estado do Rio de Janeiro no biênio 2010/2012;
- Realizar 01 encontro regional com a participação dos educandos e educadores do campo no período de 24 meses, em debates avaliativos-formativos sobre o projeto;
- Participar de Fóruns e Seminários que discutam a temática da educação em âmbito nacional e regional, dirigida ao campo (UFRR, 2010, p. 07).

Para atingir as metas, as ações foram detalhadas em um plano de trabalho, compreendendo o biênio 2010-2012, período de realização do Projeto.

A escolarização do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 4º ano) dos jovens e adultos assentados, maiores de 15 anos, compreendia carga horária de 1600 horas,

sendo 800 horas de estudo, por ano, das disciplinas específicas do ensino fundamental (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Arte), com carga horária semanal de 20 horas, e material didático elaborado pela equipe pedagógica e educadores, tendo por base na realidade social e cultural dos assentados.

A formação/capacitação pedagógica de educadores/professores e coordenadores loco regionais centrou-se nas questões pedagógicas, metodológicas e ferramentas para a alfabetização e escolarização do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, foi organizada em sete etapas, com duração de 30 horas cada. As etapas foram organizadas em oficinas contemplando as temáticas Educação de Jovens e Adultos; Educação e Linguagem; Fundamentos Históricos, Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos da Educação; Organização e Política da Educação Básica; Didática; Arte e Educação; Educação e Meio Ambiente – Ciências Naturais. As etapas de formação básica/capacitação pedagógica comportaram, ainda, oficinas de Metodologias Pedagógicas; Trocas de Experiência; Avaliação permanente e controle das experiências educativas nos assentamentos/acampamentos. A formação básica proporcionou carga horária de 210 horas presenciais (UFRRJ, 2010). O quadro abaixo especifica os recursos humanos envolvidos nessa atribuição do Projeto.

Quadro 2 – Especificidades do Pessoal envolvido

| Capacitação da equipe do Projeto | | | | |
|---|-----------------------------|---|---|------------------------------|
| Nome | Função no Projeto | Formação Profissional | Tipo de vínculo | Carga horária semanal |
| 01 | Coordenador geral professor | Doutorado em Educação | Professor efetivo/UFRRJ | 20 |
| 02 | Estudante bolsista | Graduandos em Pedagogia | Estudante/UFRRJ | 20 |
| 02 | Coordenador local | Possuir o ensino fundamental ou estudante em séries finais | Representantes dos assentados e acampados | 20 |
| 01 | Coordenador pedagógico | Possuir formação em Licenciatura plena e com experiência em educação do campo | Contratado | 20 |
| 12 | Educadores (docentes) | Assentados pela reforma agrária | Contratado | 20 |

Fonte: UFRRJ (2010, p. 14).

As despesas oriundas do Projeto correram à conta do Orçamento do INCRA, no valor total de R\$ 427.722,00 (quatrocentos e vinte e sete mil, setecentos e setenta e sete reais), liberados a UFRRJ em duas parcelas, conforme Cláusula Quarta do Termo de Cooperação (Anexo 1).

3.2 Elaboração, Execução e Avaliação do Projeto na Visão das Coordenadoras Pedagógicas

O Projeto “Educar para Emancipar” foi concebido a partir de solicitação do MST de elaboração de um projeto de EJA para as áreas rurais do estado do Rio de Janeiro a primeira entrevistada, Edilene Portilho. A proposta elaborada foi encaminhada ao DTPE da UFRRJ, instituição em que a entrevistada trabalhara como docente contratada, ficando, inicialmente,

sob a responsabilidade da professora Helena Corrêa de Vasconcelos, que a encaminhou ao INCRA, conforme se verifica do depoimento da participante ao ser questionada sobre a concepção do Projeto:

Eu fui em uma reunião no escritório do MST, no centro do Rio, em que o setor de educação queria uma conversa comigo. Naquele momento já tinha sido aprovado um projeto que eu já tinha elaborado, e foi encaminhado ao CNPQ, e esse projeto então foi contemplado né. E aí me foi solicitado a escrita de um segundo projeto, que era esse de educação de jovens e adultos. E aí eu fui estudar como seria essa proposta, projeto de educação de jovens e adultos nas áreas rurais do Estado. A demanda né por educação básica de ensino do primeiro seguimento no fundamental era muito grande né. Foi constatado isso pelo setor, e eu fui estudar o PRONERA, no manual do PRONERA. Então esse projeto teria que ser elaborado com a participação dos movimentos sociais né, e quem seria a executora seria uma universidade. Então, eu tinha nesse período uma aproximação com as pessoas da Universidade Rural do Rio de Janeiro, e também já tinha uma certa trajetória no Movimento Sem Terra, mas não era uma trajetória aqui no Rio. A longa trajetória era no estado do Pará. Mas, antes disso eu fui participante de várias ações do setor de educação do MST, através da militante chamada Fernanda, que foi uma das primeiras militantes aqui do Estado. Então, eu saí da reunião lá do setor de educação com essa missão de articular um projeto de educação, mais especificamente nas fases iniciais do ensino fundamental, e que fosse uma demanda dos setores populares, das áreas de reforma agrária em diálogo com as universidades. (...) Conseguimos que esse projeto passasse no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino – DTPE da UFRRJ. Na época quem estava responsável por esse projeto era a professora Helena, que posteriormente passou a coordenação desse projeto para a professora Maria Angélica, que é do mesmo departamento.

Na mesma direção, apontou a segunda entrevistada, Sandra Regina de Oliveira Faustino, confirmando a versão fornecida pela outra participante da pesquisa. Eis o depoimento:

Na verdade, foi o Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST que me procurou no setor de educação e a Edilene Santos Portilho, e solicitou a escrita de um projeto dentro dos moldes do manual do PRONERA. Então a Edilene escreveu o projeto buscando parceria na Universidade onde ela tinha entrada com alguns professores, e chamou a professora Helena, que na época, era professora do DTPE - Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino. Então a professora Helena prontamente ajudou a Edilene a encaminhar o projeto pelo departamento. Então foi isso, a Edilene conseguiu dessa maneira. Aliás não foi um conjunto de movimentos que estavam presentes, foi só o MST, mas posteriormente a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG entrou também. É, então foi isso né, demandas do MST, posteriormente a inserção da CONTAG, encaminhado pela Universidade, mas não foi precisamente a universidade, mas a Edilene foi o elo entre a universidade e o movimento social.

Extrai-se das falas das entrevistadas a relação entre o MST, a UFRRJ e o INCRA na constituição do Projeto “Educar para Emancipar”, reforçando a importância da relação dos movimentos sociais com a educação a partir de ações práticas de contato com instituições educacionais, que no caso do Projeto teve como demanda a EJA, focado não apenas no processo de alfabetização, mas também na formação/capacitação de educadores locais em conformidade com o contexto de vida dos jovens e adultos trabalhadores rurais dos assentamentos beneficiados, em parceria com a comunidade organizada, com a assessoria de uma universidade.

Verifica-se, dessa forma, que o Projeto “Educar para Emancipar” seguiu uma trajetória que uniu a demanda do MST com a Universidade, cumprindo, dessa forma, a exigência do

Manual de Operações do PRONERA de parceria entre diferentes atores sociais na realização de ações do Programa:

A **parceria** é a condição para a realização das ações do PRONERA.

Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma **gestão participativa**, cujas responsabilidades são assumidas por todos(as) em uma **construção coletiva** na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (BRASIL, 2004, p.18).

Além disso, a parceria estabelecida entre o MST e a UFRRJ para o desenvolvimento do Projeto “Educar para Emancipar”, atendeu aos critérios de análise e seleção dos projetos apontados no Manual de Operações do PRONERA:

- devem ser elaborados coletivamente pelas instituições públicas federais, estaduais ou municipais de ensino, ou instituições comunitárias sem fins lucrativos que trabalhem com o ensino fundamental, médio, profissional, técnico ou superior, em articulação com as superintendências regionais do INCRA, e os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais a serem atendidos (BRASIL, 2004, p. 21).

Nesse aspecto, o depoimento da segunda entrevistada, Sandra Regina de Oliveira Faustino, demonstra que o Projeto observou todos os pontos elencados no Manual de Operações do PRONERA:

Então, o projeto foi concebido a partir daquele fluxo gramático proposto no PRONERA que é realmente; perceber as demandas dos movimentos sociais do campo, e fazer uma proposta baseada nessas demandas, mas dentro dos padrões do Programa Nacional de educação na Reforma Agrária - PRONERA, então foi feito esse procedimento.

Segundo Andrade e Di Pierro (2004, p. 22), “os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências do INCRA desempenham funções de acompanhamento financeiro, apoio logístico e articulação interinstitucional”. Tais atribuições podem ser observadas no trâmite administrativo para a aprovação do Projeto “Educar para Emancipar”, como relatado por Edilene Portilho em seu depoimento:

Esse processo levou alguns meses e o que aconteceu, ele foi então aprovado pelo INCRA, sendo feita a liberação da verba para a conta da UFRRJ, porque na época o próprio INCRA não aceitava fazer um repasse para a FAPUR – Fundação de Apoio a Pesquisa Científica e Tecnológica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, porque era o que nós solicitávamos, porque era um mecanismo mais fácil de fazer compras, ou seja, ter maior mobilidade na utilização dos recursos. Mas essa proposta não foi aceita, e por essa limitação, levou-se um tempo a mais para ser aprovado, porque para nós, ou seja, para quem iria gerir o projeto, seria muito mais viável através da Fundação. Mas foi decisão tomada pelo INCRA de que isso não seria possível, então foi feito um repasse para a conta da Universidade Rural.

Ainda no que tange a concepção do Projeto em análise, como se pode notar do relato de Edilene Portilho, sua fundamentação teórico-metodológica baseou-se na pedagogia freireana:

Então, eu consegui essa elaboração desse projeto né com todos os saberes e experiências que já tinha antes, não só no próprio movimento, mais em outros movimentos populares, em outras situações de educação popular. Então foi pautada

nos princípios da pedagogia do oprimido, onde o nosso autor de maior base é o Paulo Freire né. E para também pensar movimentos sociais na perspectiva de Miguel Arroyo. E aí esse projeto se chamou Educar para Emancipar, porque era pautada então nas figuras de autores que colocaram o conceito de emancipação como dos primordiais da educação.

A emancipação, segundo Demo (2011, p. 80), “é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto”. Destaca o autor que ao alcançar a emancipação, o indivíduo passa a compreender sua condição histórica, percebe que parte dessa condição foi causada e parte adquirida, e, que as desigualdades sociais decorrem tanto de causas estruturais como históricas, tornando-se capaz de abandonar a condição de objeto e assumir a posição de sujeito capaz de intervir na sua realidade. Ainda de acordo com Demo (2011, p. 81), a emancipação “emerge de dentro para fora, com base no questionamento crítico”.

Nesse aspecto, corroborando com o depoimento da primeira entrevistada, o artigo do Projeto, publicado na coletânea “Formação de professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção”, destaca que

A prática pedagógica do projeto [Educar para Emancipar] se estabelece pela concepção de que os trabalhadores e trabalhadoras do campo podem ser protagonistas de seu momento histórico e político, uma vez que partimos da ideia de que a educação deve servir para **emancipação** das pessoas do campo (PORTILHO et al., 2013, p. 53).

Dentro da lógica emancipatória, a educação inclui não apenas a elevação da escolaridade, mas todas as dimensões que constituem a vida do educando (econômica, social, cultural, política, subjetiva), para o exercício da cidadania, tendo como perspectiva a crítica social e a transformação. Nessa lógica, a alfabetização/ escolarização, “é trabalhada de forma que proporcione aos educandos/as se aperfeiçoarem como observadores conscientes de sua realidade, em condições de admirar, “olhar de fora”, para refletir sobre essa realidade e transformá-la” (SILVA et al., 2011, p. 157).

Nessa perspectiva, o tratamento da EJA deve pautar-se pela compreensão desses sujeitos, valorização de seus conhecimentos e experiências, bem como de seu contexto de vida. Nesse sentido, o documento do Projeto “Educar para Emancipar” pontua que as ações do Projeto, desde sua origem, tiveram sua base na realidade dos assentados/acampados e como orientação a pedagogia de Paulo Freire, o que vai de encontro a fala da primeira entrevistada.

A execução do Projeto “Educar para Emancipar”, de acordo com as entrevistadas, ocorreu pelo cumprimento de suas etapas, norteadas por dois momentos distintos, conforme os depoimentos dados pelas entrevistadas.

Para a segunda entrevistada, Sandra Regina de Oliveira Faustino, o primeiro momento comporta a efetivação do Projeto em si. Eis seu depoimento:

(...) no primeiro momento foi realizado uma pesquisa exploratória da realidade, com o objetivo de levantar os temas que foram trabalhados com os educadores e educandos, em seguida foram selecionados os assentamentos e acampamentos, e lá foram organizadas as doze turmas. Após foram realizadas as matrículas de duzentos e quarenta trabalhadores e trabalhadoras rurais jovens e adultos residentes nos assentamentos e acampamentos.

Convergindo em parte com o depoimento de Sandra Regina de Oliveira Faustino, para a primeira entrevistada, Edilene Portilho, o primeiro momento foi a efetividade do Projeto, materializada pelo contato entre os educadores envolvidos:

Então, nosso trabalho se pautou fortemente com as educadoras, então fizemos uma primeira formação para conhecer o universo dessas pessoas, o contexto delas, a realidade delas, então uma primeira formação aconteceu na Universidade onde essas pessoas vieram, com todas as despesas custeadas pelo Projeto. Então o primeiro momento do Projeto foi a efetividade dele, justamente o contato direto entre os educadores, ou seja, todos os educadores que estavam envolvidos, não só esses que atuaram no campo, mas todos eles, entre coordenadores, estagiários e tudo mais, todo esse pessoal, na sua totalidade mulheres, gerou esse encontro. Então eu destaco um primeiro momento que é o encontro dessas educadoras. E para mim, esse primeiro momento se prolongou até meados do projeto, porque a gente manteve uma agenda de encontros, aqui em Seropédica e também em Campos dos Goytacazes.

Observa-se da fala da primeira entrevistada o destaque aos encontros de capacitação dos educadores e seu acompanhamento pedagógico, em consonância a uma das atribuições dos parceiros apontadas no Manual de Operações do PRONERA, em relação as instituições de ensino, qual seja: “selecionar, capacitar e habilitar os(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do Programa” (BRASIL, 2004, p. 23). Para Ribeiro (2013, p. 495-496), a formação/capacitação para a EJA no campo

(...) precisa incluir o conhecimento a respeito da situação histórica da terra, abordando questões que focalizem as tensões e conflitos envolvendo o latifúndio, o agronegócio, a monocultura e a agricultura familiar. (...), além da relação trabalho-educação, precisa estar presente na formação dos educadores e educadoras de EJA do campo, os quais não podem ficar alheios aos problemas referentes à reforma agrária, à expulsão da terra, à pressão para a ocupação de terras dos assentados de reforma agrária, dos quilombolas e dos indígenas. (...) E, a partir daí, uma abordagem das formas peculiares de ser um/a educador/a do campo, nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental, médio e EJA.

A formação/capacitação pedagógica de educadores locais realizadas no âmbito do Projeto “Educar para Emancipar” foram, segundo o plano de trabalho elaborado, realizadas em encontros presenciais por meio de debates, seminários e oficinas orientadas por temas como Educação de Jovens e Adultos; Educação e Linguagem; Fundamentos Históricos, Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos da Educação; Organização e Política da Educação Básica; Didática; Arte e Educação; Educação e Meio Ambiente – Ciências Naturais.

Ainda de acordo com a primeira entrevistada, Edilene Portilho, o segundo momento de execução do Projeto ocorreu no acompanhamento *in loco* da equipe coordenadora e de apoio pedagógico nos assentamentos/acampamento:

Eu elegi um segundo momento como a efetividade do trabalho no campo, esse foi o segundo momento, onde nós todos fomos saber qual era a nossa verdadeira atribuição, os desafios de trabalho, as educadoras nas suas possibilidades, a coordenação tendo que saber dialogar com os contextos diversos, as dificuldades nesses ambientes. E de fato na maioria deles foi enfrentado dificuldades, tanto do ponto de vista dos educadores, que tinham uma formação muito pequena em termos gerais, em termos do processo ensino-aprendizagem, de educação básica, de condições básicas ou mínimas de conseguir que o processo educativo se efetive na prática do dia a dia, e as dificuldades estruturais nesse contexto todo. O que nós vimos foram situações muito precárias dentro dos assentamentos e mais precárias ainda dentro dos acampamentos (...) Em muitos acampamentos aconteceu o projeto, as turmas, mas em todos eles, as aulas aconteceram com muitas dificuldades.

De acordo com o artigo do Projeto, os educadores locais participantes do processo de formação/capacitação pedagógica foram escolhidos pela comunidade envolvida, priorizando

os assentados com experiências em outras ações educativas. E nesse aspecto, o depoimento da entrevistada evidencia a negação do direito à educação básica da população do campo e suas marcas, diretas e indiretas, na trajetória da escolarização formal desses sujeitos, sendo necessário uma ampliação do olhar sobre os educadores locais participantes de projetos do PRONERA, de forma a considerar não apenas sua trajetória escolar, mas também sua trajetória de vida, de forma a “enxergar, em cada uma das trajetórias, a história perversa de exclusão social, de negação de direitos básicos à vida, ao trabalho e a sobrevivência a que foram submetidos” (SILVA et al., 2011, p. 157).

Evidencia-se, ainda, do depoimento de Edilene Portilho, a precariedade da infraestrutura dos espaços pedagógicos nos assentamentos/acampamentos, o que é confirmado pelo artigo do Projeto que relata o funcionamento das turmas de EJA em espaços comunitários como barracões, salas, etc., em sua maioria sem o mobiliário mínimo necessário (carteiras, mesas, cadeiras, quadro, etc.), energia elétrica, dependências sanitárias e água potável, ou seja, sem estrutura mínima necessária ao desenvolvimento das aulas (PORTILHO et al., 2013).

Tais aspectos são apontados, de forma indireta, pela segunda entrevistada, Sandra Regina de Oliveira Faustino, em suas considerações acerca do segundo momento do Projeto:

Já o segundo momento inclui a capacitação dos educadores, na verdade foi o acompanhamento da prática educativa, avaliação permanente, houve também anotações no caderno de registro pedagógico e registro fotográfico. Esses registros fotográficos foram tanto da prática educativa, da capacitação dos educadores e das visitas realizadas pela equipe pedagógica.

Quando questionada sobre os pontos positivos e negativos que implicaram na execução do Projeto, a primeira entrevistada, Edilene Portilho, destacou como ponto positivo a experiência vivenciada com o Projeto, como se pode observar de seu relato:

(...) havia experiências muito importantes, e é isso que eu destaco como um ponto positivo, as experiências foram fabulosas no sentido de gerar elementos que só as pessoas dos assentamentos puderam experimentar delas próprias. Eu acho que a coisa mais importante foi essa de ver em lugares em que as pessoas estavam totalmente sem perspectivas, sem possibilidades de ver algo melhor, elas começaram a se instigar, elas começaram a produzir seus conhecimentos, e se dá conta disso, tomar consciência disso.

A fala da entrevistada permite inferir que o Projeto “Educar para Emancipar” possibilitou um conjunto de aprendizagem por parte dos sujeitos da EJA beneficiados, em diferentes espaços, contribuindo para o entendimento e interpretação da sua realidade, na perspectiva de transformá-la, se configurando como ferramenta relevante para emancipação dos assentados e acampados da reforma agrária. Dessa forma, tem-se que o Projeto foi de encontro as reflexões de Fávero (2009, p. 91-92) ao ilustrar que “nos dias atuais, espera-se [...] outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para [...] entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação”.

No que tange ao aspecto negativa, a entrevistada Edilene Portilho afirmou:

Eu elejo como um ponto negativo, o que gerou a própria inviabilidade do projeto, foi a incapacidade da Instituição, e aí quando digo Instituição, eu me coloco também nessa incapacidade de gerir não só os recursos financeiros, mas a própria relação existente dentro da Universidade que em muitos momentos inviabiliza as ações da extensão como ela exige. Porque as ações de extensão têm um outro tempo, que não é o tempo acadêmico, é o tempo da sociedade, ela tem uma urgência muito maior.

Nós temos um calendário a cumprir, porém a dinâmica e as demandas dentro desse período, ela é muito complexa, muito grande, de muitas ordens. Então a gente não conseguia fazer esse diálogo, entre a gestão desses recursos pela Universidade e a chegada desses recursos necessários, e básicos, ao campo, aos assentamentos, aos acampamentos. Então foi gerando cada vez mais um prejuízo, não só do trabalho mais o próprio desgaste nas relações entre as pessoas.

Percebe-se da fala da entrevistada, que, em seu entendimento, a forma como a UFRRJ administrou os recursos financeiros do Projeto ocorreu de maneira burocrática, demorando a chegar e não atendendo as necessidades dos envolvidos no processo, chegando, até mesmo, a ser considerado um problema. A questão financeira também é apontada por Portilho et al. (2013, p. 60), no artigo publicado sobre o Projeto: “lidamos com permanente dificuldade de gestão financeira do projeto devido às regras institucionais da Universidade, com suas regras para contratação, compra e saída de materiais, disponibilização de material e de estrutura”. No entanto, necessário se faz atentar ao fato de que o serviço público é regido por normas e exigências em seus procedimentos. Como pontua Perius (2008, p. 114): “construir espaços de gestão participativa e implementação de políticas públicas levando em consideração a relação com os movimentos sociais, com uma lógica menos burocratizada, continua como um desafio”.

Ainda em suas considerações em relação aos aspectos negativos do Projeto, a entrevistada Edilene Portilho expôs que:

O meio rural aqui do Rio é muito desestruturado, no sentido de ter estrutura básica mesmo, de estrada, de possibilidades de comunicação. Então a gente ficava em muitos momentos ilhados, sem comunicação com as educadoras, sem a comunicação com os seus problemas. Nós só conseguíamos um diálogo quando íamos atrás, na casa dessas educadoras, nós tínhamos o trabalho de ir em cada assentamento fazer esse diálogo (...) a gente tinha uma pressão muito grande em mostrar números, e números cada vez mais caros para nós, porque nós queríamos gerir de uma forma mais dialogada, com acompanhamento mais efetivo, com a participação de todos do movimento, mas isso foi se desestruturando. Porque eu acho que faltou da própria Coordenação em si, elaborar mecanismos de metodologia de diálogos, e também um próprio comprometimento com o trabalho no sentido de fazer valer a seguinte questão: nós somos os responsáveis por tudo isso e, apesar das nossas diferenças, temos que saber lidar com os problemas e reconhecer as nossas dificuldades. Então o que foi percebido por mim é que houve um esvaziamento, tanto dos movimentos, tanto do próprio compromisso institucional, onde não é só o compromisso da Coordenadora, é o compromisso de toda a Instituição, também dos setores que administram, que gerem, que fazem com que as coisas aconteçam, com que os materiais cheguem no prazo, que o repasse do dinheiro dos educadores aconteçam dentro do prazo. Então foi um conjunto de elementos que não favoreceram o projeto, infelizmente.

Assim, de acordo com a primeira entrevistada, tem-se que na execução e acompanhamento do Projeto “Educar para Emancipar” verificaram-se problemas, mas soluções não foram propostas. De acordo com Durigon (2005, p. 59), é normal ocorrerem problemas no desenvolvimento de políticas públicas, mas sua ocorrência em políticas públicas onde há a participação de todos como princípio basilar para sua configuração, como é o caso do PRONERA, “não é comum, mas [se] aconteceu, é lógico que teve algum tipo de falha, que não deveria ter existido e que deve ser revisto em outros projetos para que não aconteça novamente”.

Já a segunda entrevistada, Sandra Regina de Oliveira Faustino, destacou como ponto positivo a atuação da instituição de ensino superior. Na fala da entrevistada:

Os pontos que considero positivos foram a atuação da extensão universitária no meio rural, através do convênio firmado entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária o INCRA, via o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que é o PRONERA, e também acho que foi fundamental a parceria realizada.

Constata-se dos depoimentos das entrevistadas duas visões bem distintas sobre a atuação da Universidade no Projeto “Educar para Emancipar”.

Como ponto negativo do Projeto, a segunda entrevistada, Sandra Regina de Oliveira Faustino, considerou:

Em relação os pontos negativos, considero que o não cumprimento da proposta do desenvolvimento do projeto, foi uma coisa muito ruim, porque o projeto não teve seguimento e foi desenvolvido apenas no primeiro ano, coisa que ele tinha sido previsto com dois anos de desenvolvimento, e isso foi muito ruim a descontinuidade.

De fato, a continuidade do Projeto possibilitaria a ampliação do nível de escolarização dos assentados/acampados, o cumprimento da determinação política de desenvolvimento com justiça social nos assentamentos e a inclusão social da população do campo, que sempre esteve à margem das políticas sociais. Como destaca Camacho (2014, p. 456): “O PRONERA tem a função de corrigir esta histórica exclusão reduzindo a sua marginalização. Mas, não apenas isso, esta política pública abre a possibilidade de construção de uma identidade de grupo social para os camponeses”.

Em relação a avaliação do Projeto “Educar para Emancipar”, a primeira entrevistada, Edilene Portilho, considerou que:

(...) eu acho que o projeto foi bom, mas, por outro lado, não foi uma experiência agradável no sentido da sua permanência, ou seja, chegou e não aconteceu efetivamente, chegou e foi embora. (...) Por mais que tenha ocorrido falhas, e falhas graves, eu penso que a experiência do Projeto Educar para Emancipar, posso falar por mim, pelo que eu acompanhei de pessoas falando e de idosos se manifestando, e de jovens também tendo novos horizontes. O que eu posso dizer é que valeu muito a pena, no sentido de que ter criado uma possibilidade que em muitos casos não é criado né; uma possibilidade de olhar lá para raiz de tudo. Não adianta a gente falar de pós graduação, de graduação, de licenciaturas e tudo mais, se nós não vamos falar lá da estrutura básica da educação escolar, do ensino fundamental, da própria alfabetização, que era com o que a gente se preocupava. Não adiante eu querer ensinar coisas complexas demais para o mundo dessas pessoas, se ela não consegue ler a bula do remédio que ela precisa tomar. Então não era só ficar preocupado com alfabetização, nós estávamos preocupados com toda a visão de Paulo Freire ao idealizar uma sociedade mais justa, a partir da visão do oprimido, sobre a própria condição dele.

Confirmando as colocações de Edilene Portilho, a segunda entrevistada, Sandra Regina de Oliveira Faustino, também avaliou o Projeto como de relevante valor social para os assentados/acampados atendidos:

Avalio o projeto, como de suma importância para a educação no meio rural, porque contribuiu com a capacitação dos educadores do campo e a formação dos ruralinos, mesmo não tendo sido concretizado até o final.

Constata-se, pois, uma unanimidade de opinião entre as entrevistadas no que se refere aos resultados favoráveis do Projeto “Educar para Emancipar” na realidade dos assentamentos/acampamentos, sendo inegável sua configuração como forma de acesso desses sujeitos à educação formal e contribuição para que a educação no campo seja uma realidade.

Nesse ponto, é possível afirmar que o Projeto, apesar de interrompido, atendeu os princípios políticos e pedagógicos do PRONERA de “ampliação do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, e do número de educadores, de técnicos/ agentes mobilizadores nas áreas de Reforma Agrária” (BRASIL, 2004, p. 18).

4 CONCLUSÃO

A revisão de literatura apresentada demonstrou que o espaço da educação destinada a população rural, em geral, e particularmente a EJA das zonas rurais, em suas primeiras políticas públicas, não era pensado no contexto das especificidades das pessoas do campo. Visava tão somente a formação para o trabalho no meio urbano, e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento urbano. Tal concepção resultou em um crescente processo de êxodo rural e associação do campo como sinônimo de atraso. Verificou-se que por meio dos movimentos sociais, sobretudo do MST, abandonou-se a ideologia de educação rural, pautada tão somente na reprodução das práticas do ensino urbano nas escolas do campo, e adentrou-se a educação do campo, visualizando-se o meio rural como um local onde são construídas relações sociais e políticas públicas. Nesse contexto, a LDB de 1996 destaca a importância de utilização de metodologias diferenciadas nas salas de aula das zonas rurais que considerem a especificidade público local ao qual é destinada, o que em relação a EJA implica, ainda, na observância dos conhecimentos e experiências prévias desses sujeitos.

Nesse aspecto, pode-se perceber com o presente estudo, que o PRONERA é não somente um meio de materializar o acesso ao direito à educação por parte dos jovens e adultos, garantindo constitucionalmente e reafirmado pela legislação infraconstitucional, mas também uma referência de consolidação de ações e estratégias de fortalecimento da educação do campo, sendo uma política pública sempre em movimento, alimentada pela construção dos processos de formação que envolvem diversos atores (poder público, movimentos sociais e comunidade) com o objetivo de promover uma educação emancipatória.

No entanto, a partir das considerações levantadas pelas entrevistadas foi possível identificar alguns fatores que podem impactar de forma negativa na execução dos projeto do PRONERA, observado no Projeto “Educar para Emancipar”: falta de infraestrutura básica nos assentamentos/acampamentos (o que representa a realidade das escolas do campo); dificuldades e limitações profissionais dos sujeitos locais para atuar no trabalho docente (o que evidencia a realidade da falta de acesso à educação da população do meio rural); e, atrasos no repasse financeiro da verba destinada ao projeto (o que evidencia a burocracia, por vezes excessiva, ainda presente na gestão dos órgãos públicos).

Os impasses gerados na relação institucional identificados no estudo de caso apresentado demonstram que, na prática, pode ocorrer uma mitigação do princípio da gestão participativa prevista no Manual de Operações do PRONERA. No entanto, entende-se ser possível a superação desses entraves, sobretudo, no aspecto financeiro, a partir de uma maior integração dos departamentos da instituição na elaboração das propostas enviadas para o INCRA, tendo em vista a necessidade de observância das normas e procedimentos que devem ser seguidos pelo ente público em suas tratativas comerciais. Vale ressaltar que os projetos do PRONERA possibilitam permanente avaliação, por meio do qual é possível adequar, reformular sua implantação, visando melhorias na sua execução e melhor adequação à realidade dos sujeitos envolvidos.

Por fim, pode-se verificar que, apesar de interrompido, o Projeto “Educar para Emancipar” mostrou-se válido pois conseguiu implementar uma educação em sintonia com a realidade social dos assentados/acampados atendidos.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Os lugares da Educação. In: SIMSON, Olag R. M. V.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs.). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: UNICAMP, 2001.

ALVIN, Marcia Cristina de Souza. A educação e a dignidade da pessoa humana. In: FERRAZ, Anna Cândida da Cunha; BITTAR, Eduardo C. B. (Orgs.). **Direitos humanos fundamentais: positivação e concretização**. São Paulo: EDIFIEO, 2006.

AMORIM, Antonio. **Gestão escolar e educacional em educação de jovens e adultos: a inovação e a qualidade dos processos gestores, dentro das instituições de ensino**. II ALFAEEJA – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. 2016. Disponível em: <https://alfaeejablog.files.wordpress.com/2016/03/gestao-escolar-e-educacional-em-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2017.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva. Dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul06/Faisca_4.1.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa/ Brasília: PRONERA, 2004.

ARAÚJO, Márcia Suely de O. **Educação de jovens e adultos: gestão democrática e ação participativa dialógica em movimento**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0324.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2017.

ARROYO, M, G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

BARREIRO, Iraíde Marque de F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016.

BORDENAVE, Juan E. Dias. Alguns fatores pedagógicos. In: SANTANA, José P.; CASTRO, Janete L. (orgs.). **Capacitação em Desenvolvimento de Recursos CADRHU**. Natal: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/ Editora da UFRN, 1999.

BORGES, Liana da S. O movimento de alfabetização de jovens e adultos do Rio Grande do Sul – MOVA-RS. Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 16, 2003.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 14 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2408. Acesso em: 16 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, Gestão Democrática da Escola e Escolha do Diretor**. Volume V. Brasília: MEC/SED, 2005

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). **Manual de Operações do PRONERA**. Aprovado pela Portaria/Incrá/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.incrá.gov.br/sites/default/files/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). **Manual de Operações do PRONERA**. Aprovado pela Portaria/Incrá/P/Nº 282, de 26 de abril de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incrá.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Aprovado pela Portaria/Incrá/P/Nº 19, de 15 de janeiro de 2016. Disponível em: http://www.incrá.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de home e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMACHO, Rodrigo S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente - SP, 2014.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007. 293 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – Porto Alegre - RS, 2007.

CNBB. **Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora no Brasil**. São Paulo, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educ. Pesqui.**, v. 30, n. 1, p. 73-89, abr. 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA; Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, a. XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf. Acesso em: 14 mai. 2017.

DUARTE, Clarisse Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo Perspec.**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

DURIGON, Valdemir Lúcio. **Concepção e Prática de Projetos Educacionais em Assentamentos Rurais no Estado do Rio de Janeiro**: o PRONERA no Zumbi dos Palmares em Campos dos Goytacazes. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2005.

EVANGELISTA, Abigail Bastos. **A universidade e os professores de escolas rurais**: suas concepções e sua prática docente. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado) – PUC, Campinas - SP, 2005.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direitos e desafios de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

FERMOSO, Paciano. **Pedagogia Social. Fundamentação científica**. Barcelona: Herder, 1994.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. **Relatórios de pesquisa nas ciências sociais**: características e modalidades de investigação. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/download/11638/6840>. Acesso em: 14 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M.F.Q. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidades nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In: CAMPOS, R.H.F. (org.). **Psicologia social comunitária – da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FUENTES, André. **Brasil é o 8º país com mais adultos analfabetos do mundo**. Veja, 16 fev 2017. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>. Acesso em: 16 nov. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v.14, n.50, p. 27-38, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONSAGA, Eliana Aparecida. **Pedagogia da Terra – o curso de licenciatura em educação do campo em Minas Gerais**. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2017.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 355-397, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, a. 7, p. 108-13, mai./ago. 2000.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HENRIQUES, Ricardo; MARAGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos Secad. Brasília: Secad/MEC, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA – IPEA. **Avaliação da Situação de Assentamentos da Reforma Agrária no Estado de São Paulo**. Fatores de sucesso ou insucesso. Relatório de Pesquisa. Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7635/1/RP_Avalia%C3%A7%C3%A3o_2013.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

LEITE, Sergio C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa 2004.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza Seabra. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In: **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Manoel Messias Antônio; SILVA, Cicero. Educação do campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação**, v. 5, n. 11, p. 241-254, 2015.

LIRA, Débora Amélia N.; MELO, Amilka Dayane D. **A educação brasileira no meio rural**: recortes no tempo e espaço. XVI Seminário de Pesquisa CCSA. Natal - RN, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/310382968/A-Educacao-Brasileira-No-Meio-Rural-Recortes-No-Tempo-e-No-Espaco-PDF>. Acesso em: 07 jul. 2017.

LOPES, S.P.; SOUSA, L.S. **EJA**: uma educação possível ou mera utopia?. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf. Acesso em: 14 mai. 2017.

LUCK, Heloísa. **A escola participativa**: O trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MAIA, Eni Marisa. Educação Rural no Brasil: O que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, a. 1, n. 9, p.27-33, 1982.

MARTINS, Edina A. Fagundes. **Gestão escolar participativa na EJA**. III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – III SENEPT promovido pelo Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, 2012. Disponível em: https://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-07/GT07-005.pdf. Acesso em: 14 mai. 2017.

MATTAR, Fauze Nagib. **Pesquisa de Marketing**: metodologia, planejamento. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEDEIROS, Jovelina M.; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes S. Educação no meio rural brasileiro: algumas considerações. II Semana de História do Pontal, 26, 27 e 28 de junho de 2013 – Ituiutaba, MG, **Anais Eletrônicos...** Disponível em: http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Jovelina%20Macedo%20de%20Medeiros_0.pdf. Acesso em: 07 jul. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Campo-Políticas Públicas-Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

OLIVEIRA, Mary C. de Paiva. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. **Revista Espaço Acadêmico**, a. XII, n. 140, p. 43-52, jan. 2013.

OSÓRIO, A C. do Nascimento. **Projeto pedagógico**: alguns marcos referenciais. Texto mimeografado, 1998. Disponível em: <http://www.antigomoodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=9920&chapterid=9024>. Acesso em: 14 mai. 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil - educação popular e educação de adultos**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola 2003.

PEREIRA, Antônio A. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba**: das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

PERIUS, Lúcia Celia F. da Silva. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – a gestão do PRONERA no estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2008.

PORTILHO, Edilene dos Santos; COUTINHO, Maria Angélica da G. Cabral; FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. Educar para Emancipar: primeiras impressões do projeto de EJA no meio rural. In: GOUVÊA, Fernando; SANCHEZ, Liliane; BICALHO, Ramofly (orgs.). **Formação de professores e EJA**: experiências em ação e diálogos em construção. Seropédica – RJ: Edur/UFRRJ, 2013.

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Revistas Teias**. A. 1, n. 1, p. 46-55, jan./jun. 2000.

RIBEIRO, Marlene. Formação de educadores de jovens e adultos do campo: quase tudo por fazer. **Perspectiva**, v. 31, n. 2, p. 479-504, mai./ago. 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. In: **Boletim INAF**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul.-ago. 2006.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomás T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Dayna M. SANCHES; MIRANDA, Rayanne Dias. **Educação do campo e políticas públicas.** Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Dayna%20Mara%20Sanches%20Santos.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

SANTOS, Javan Sami A.; LIMA, Eliclaudia Nunes; PRADO, Edna C. A educação de jovens e adultos e o processo de democratização da gestão escolar em uma escola da rede pública municipal de Maceió/AL. **Revista Educação Popular**, v. 10, p. 155-165, jan./dez. 2011.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida; ROSA, Walquíria Miranda. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 149-166, abr. 2011.

SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Teresinha Cristiane; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão de literatura. In: BOF, Alvana Maria (org.). **A Educação no Brasil Rural.** Brasília: INEP/MEC, 2006.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. 29 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2003.

SOUSA, Ivânia Paula Freitas de; REIS, Edmerson dos Santos Reis. **Educação para a convivência com o Semi-árido: reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

SOUSA, João Paulo Aguiar de. Analfabetismo no Brasil: história, realidade e preconceito. XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Águas de Lindóia/SP – Brasil, 20 a 24 de novembro de 2012, **Anais...** Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER\[834\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER[834]ABEP2012.pdf). Acesso em: 14 mai. 2017.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 169-186, jul. 1999.

SOUZA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** v. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 14 mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Educação de Jovens e Adultos em assentamentos rurais do Rio de Janeiro: educar para emancipar.** Seropédica – RJ: UFRRJ, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIANNA, Carlos Eduardo S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, a. 3, n. 4, p. 128-138, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>. Acesso em: 14 mai. 2017.

6 ANEXO

Anexo I Termo de Cooperação UFRRJ/INCRA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

TERMO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM O INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA) E A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO.

O INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA), Autarquia Federal criada pelo Decreto-Lei nº 1.110, de 09 de julho de 1970, alterado pela Lei nº 7.231, de 23 de outubro de 1984, mantido pelo Decreto Legislativo nº 02, de 29 de março de 1989, publicado no DOU, de 31 de março de 1989, situado no Setor Bancário Norte, Edifício Palácio do Desenvolvimento, 18º andar, Brasília-DF, CGC nº 00.375.972/001-60, doravante denominado INCRA, neste ato representado por seu Presidente, ROLF HACKBART, nomeado pela Portaria nº 1.418, de 02/09/2003, publicada no diário Oficial da União de 03/09/2003, brasileiro, casado, economista, domiciliado em Brasília-DF, portador da RG nº 6.018.605.094, expedida pela SSP/RS e CPF 266.471.760-04, a Superintendência Regional do Incra no Estado do Rio de Janeiro, representada por seu Superintendente Regional Gustavo Souto Noronha, portador da Carteira de Identidade nº 238058/CORE/CONRJ e CPF nº 004.866.567-30, nomeado pela Portaria/INCRA/P/Nº 129/2010, publicada no DOU em 12 de março de 2010, e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), representada pela Vice-Reitora, ANA MARIA DANTAS SOARES, portador da Carteira de Identidade nº 136.269/LCM/SE e CPF nº 120.078.891-53, nomeada por meio da Portaria GR nº 195 de 06.03.2009, publicado no DOU em 09 de março de 2009, resolvem celebrar o presente **TERMO DE COOPERAÇÃO**, em consonância com o Processo nº 54180.000454/2010-19, que será em tudo regido pelos preceitos e princípios de direito público e obedecerá, em especial, ao disposto na Lei Complementar nº 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal), na Lei nº (LDO 2009), Lei 11.653/2008 (PPA 2008-2011), na Orientação Técnica SAC/SA-INCRA nº 02/2006, artigo 1º, § 1º, inc. III do Decreto nº 6.170/2007, Decreto 6619/2008, Portaria Interministerial 127/2008 e Portaria 342/2008, devendo ser executado em estrita observância das cláusulas e condições que aceitam e mutuamente se outorgam nos seguintes termos:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente Termo de Cooperação tem por objetivo a execução do Projeto do Curso de EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – SÉRIES INICIAIS para 240 alunos vinculados a assentamentos da Reforma Agrária.

PARÁGRAFO ÚNICO – São partes integrantes do presente Instrumento o Plano de Trabalho e o Projeto Técnico, apresentados pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e devidamente aprovados pela SR- 07/RJ, independentemente de transcrição, que as partes se obrigam a dar fiel cumprimento.

CLÁUSULA SEGUNDA - DA JUSTIFICATIVA

A atuação conjunta entre o Incra, a SR-07/RJ e a UFRRJ, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), tem o intuito de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, como forma de contribuir para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental do campo. Este termo visa atender à estratégia de Governo, de acordo com as diretrizes emanadas do II PLANO NACIONAL DE REFORMA AGRÁRIA – II PNRA, e viabilizar a inserção do componente educacional científico-tecnológico nas ações desenvolvidas nos assentamentos da Reforma Agrária, com ênfase nas áreas educação, geração de renda e meio ambiente, de modo a promover e apoiar o desenvolvimento sócio-econômico das famílias assentadas com a qualidade requerida pelo Plano em apreço.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES

I – COMPETE AO INCRA/SEDE

1. Repassar os recursos necessários para execução do Curso EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – SÉRIES INICIAIS, em conformidade com Cronograma de Desembolso, constante no Plano de Trabalho;
2. Prorrogar, de ofício, a vigência da parceira, quando houver atraso na liberação dos recursos, limitada a prorrogação ao exato período do atraso verificado;
3. Orientar, supervisionar e fiscalizar, juntamente com a SR-07/RJ, as atividades em execução, conforme o Cronograma de Execução estabelecido no Plano de Trabalho.

II – COMPETE À SR-07/RJ

1. Orientar, supervisionar e fiscalizar, as atividades em execução, conforme o Cronograma de Execução estabelecido no Plano de Trabalho;
2. Avaliar tecnicamente e emitir parecer técnico sobre a execução do objeto.

III – COMPETE À UFRRJ

1. Executar fielmente o objeto pactuado no prazo previsto no Plano de Trabalho;
2. Apresentar à Superintendência Regional do Incra no Estado do Rio de Janeiro, até o dia 28 de fevereiro de cada exercício, relatórios de execuções

131
2

físico-financeiras e relatório descritivo das atividades executadas;

3. Comprovar a correta e regular utilização dos recursos repassados, junto aos órgãos de controle interno e externo.
4. Contratar quando for necessário algum serviço/ou atividade indispensável à complementação da execução do Projeto.
5. Prestar informações, fornecer dados e apoiar as ações necessárias ao pleno desempenho da fiscalização a cargo do Incra, encaminhando trimestralmente relatórios sobre a execução do objeto do presente termo de cooperação;
6. Facultar o livre acesso dos servidores dos órgãos ou entidades públicas envolvidas no instrumento e os do controle interno do Poder Executivo Federal, do Tribunal de Contas da União aos processos, documentos, informações referentes aos instrumentos de transferências, bem como aos locais de execução do objeto;
7. Dirigir e manter, sob sua inteira responsabilidade, o pessoal qualificado necessário à execução direta dos serviços, assumindo todos os encargos de ordem trabalhista e previdenciária correspondentes;
8. Observar os procedimentos legais, necessários à contratação de empresas e/ou profissional prestador de serviço e/ou compra através de terceiros, observada a legislação em vigor, Lei nº 8.666/93 e alterações, Lei 10.520/02, Decreto 5.450/05 e Lei 4.504/64; e nas hipóteses de contratação de fundações de apoio, observar a lei 8958/94 e em se tratando de contratação direta por dispensa de licitação, com fulcro no art. 24, XIII da Lei 8.666/93, só será admitida se houver nexo efetivo entre o mencionado dispositivo, a natureza da instituição e o objeto contratado, além da comprovada compatibilidade com os preços de mercado (sumula TCU n. 250);
9. Levar imediatamente ao conhecimento do Incra qualquer fato extraordinário ou anormal que ocorra na execução do objeto desta parceria;
10. Manter pelo prazo de dez anos a partir da aprovação das contas relativas ao termo de cooperação, os documentos relativos ao presente termo.

CLÁUSULA QUARTA – DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

Os recursos necessários para execução do objeto são no montante de R\$ 427.722,00 (quatrocentos e vinte e sete mil e setecentos e vinte e dois reais), que correrão à conta do orçamento do Incra para pagamento das despesas relativas aos serviços executados.

PARÁGRAFO PRIMEIRO – Os recursos orçamentários e financeiros serão liberados à UFRRJ em DUAS parcelas, de acordo com o Cronograma de Desembolso do Plano de Trabalho.

PARÁGRAFO SEGUNDO - O Incra se compromete a repassar, à UFRRJ, os recursos

137
2

necessários para a execução das atividades do exercício de 2010, no montante de R\$ 213.861,00 (duzentos e treze mil e oitocentos e sessenta e um reais), que correrão à conta do PTRES XXX, Fonte XXX, Naturezas de Despesas: XXX, na Unidade Gestora XXX e Gestão XXX, imediatamente após a publicação do Instrumento no Diário Oficial da União.

PARÁGRAFO TERCEIRO – Os recursos no montante de R\$ 213.861,00 (duzentos e treze mil e oitocentos e sessenta e um reais), relativos aos exercícios de 2011, que serão alocados com orçamento de cada exercício, mediante termo aditivo, conforme disposições legais.

PARÁGRAFO QUARTO – Os recursos descentralizados, que não forem utilizados até 31 de dezembro de 2010, serão restituídos ao Incra pela UFRRJ em data anterior àquela anualmente estabelecida pela Secretária do Tesouro Nacional – STN, para o encerramento do correspondente exercício financeiro.

PARÁGRAFO QUINTO – A prestação de contas do crédito orçamentário deverá ser incluída na prestação de contas anual global da UFRRJ, que será apresentada ao órgão de controle externo.

CLÁUSULA QUINTA – DOS PAGAMENTOS

Os recursos poderão ser utilizados para pagamento de despesas constantes do Plano de Trabalho, nas hipóteses previstas na Portaria Interministerial nº 127/2008, especialmente no que se refere as obrigações constantes do art. 50 do referido instrumento legal.

CLÁUSULA SEXTA - DA RESTITUIÇÃO DOS RECURSOS

A UFRRJ se compromete restituir o valor transferido, atualizado monetariamente, acrescido de juros legais, na forma da legislação aplicável aos débitos para com a Fazenda Nacional, a partir da data do seu recebimento, até a data efetiva devolução, nos seguintes casos:

- a - inexecução do objeto;
- b - falta de apresentação da prestação de contas, no prazo exigido;
- c - utilização dos recursos em finalidade diversa da estabelecida no presente Instrumento;
- d – os saldos financeiros remanescentes, observando-se a proporcionalidade dos recursos transferidos.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA DENÚNCIA E DA RESCISÃO

Esta avença poderá, a qualquer tempo, ser denunciado pelos partícipes, devendo o interessado externar formalmente a sua intenção, nesse sentido, com a antecedência mínima de 30 (trinta) dias da data em que se pretende sejam encerradas as atividades do presente Termo de Cooperação, respeitando as obrigações assumidas com terceiros e saldadas os compromissos financeiros entre os partícipes, sendo instaurada tomada de contas especial em caso de dano ao INCRA.

1372

PARAGRAFO ÚNICO. A rescisão decorrerá do descumprimento de qualquer de suas cláusulas ou condições, onerando os seus efeitos de pleno direito, independentemente de notificações ou interpelações, judiciais ou extrajudiciais, sendo motivos de rescisão do negócio os estabelecidos no art. 62 da Portaria Interministerial num. 127/2008: i. O inadimplemento de qualquer das cláusulas compactuadas; ii. Constatação a qualquer tempo de falsidade ou incorreção de informação em qualquer documento apresentado; iii. A verificação de qualquer circunstancia que enseje a instauração de tomada de contas especial. .

CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA

O prazo de vigência do presente Instrumento será de 02 (Dois) anos , corridos e consecutivos, para sua execução, contado a partir do extrato no Diário Oficial da União, podendo se prorrogado e/ou alterado mediante lavratura de Termo Aditivo, com a devida justificativa, não podendo ser prorrogado fora da vigência prevista no Plano de Trabalho.

CLÁUSULA NONA - DA PRORROGAÇÃO “DE OFÍCIO”

Obriga-se o Inkra prorrogar “de ofício” a vigência do presente instrumento antes do seu término, em caso de atraso na liberação dos recursos, limitada a prorrogação ao exato período do atraso verificado.

CLÁUSULA DÉCIMA - DA EXECUÇÃO, DO CONTROLE E FISCALIZAÇÃO

Ficam designados como executores deste Instrumento, o Diretor da Instituição de Ensino, como representante da UFRRJ e o Superintendente Regional, como representante da SR-07/RJ, tudo nos termos da legislação própria e de conformidade com o acordado no presente Instrumento, e dos arts. 51 a 54 da Portaria Interministerial nº 127/2008..

PARÁGRAFO ÚNICO - No caso de paralisação ou de fato relevante que venha a ocorrer, fica assegurado ao Inkra a faculdade de assumir a execução do serviço, de maneira a evitar a descontinuidade, sendo possível a ampliação da execução do objeto pactuado, ou para sua redução ou exclusão de meta, sem prejuízo da funcionalidade do objeto contratado, nos termos do art. 39, III, da Portaria Interministerial nº 127/2008..

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DO ACESSO DO SISTEMA DE CONTROLE

A UFRRJ dará livre acesso aos servidores do Sistema de Controle Interno e Externo, a qualquer tempo e lugar, para todos os atos e fatos relacionados, direta ou indiretamente, com o instrumento pactuado, quando em missão de fiscalização ou auditoria e no exame dos documentos e registros contábeis dos serviços.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - DO GERENCIAMENTO

O acompanhamento e o monitoramento serão realizados pelos técnicos: Rosane

134
E

Rodrigues da Silva, matrícula 0725245, pela Superintendência Regional da SR-07/RJ, e, pelo professor/Coordenador do Projeto na UFRRJ, Helena Corrêa de Vasconcelos.

PARÁGRAFO ÚNICO – O Gerenciamento da presente parceria se dará por meio de acompanhamento físico dos técnicos em deslocamento, quando será elaborado relatório circunstanciado de atingimento do objeto pactuado.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – DAS ALTERAÇÕES

As condições estabelecidas no presente instrumento poderão ser alteradas, por meio da celebração de termos aditivos, com as devidas justificativas, mediante proposta a ser apresentada no prazo mínimo de 30 (trinta) dias antes da data que se pretenda executar as alterações, dentro da vigência do instrumento e desde que aceitas pelos partícipes.

PARAGRAFO ÚNICO. Fica vedado o aditamento do presente instrumento com o intuito de alterar o seu objeto, sob pena de nulidade do ato e responsabilidade do agente que o praticou.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA - DA SOLUÇÃO ADMINISTRATIVA DE CONFLITOS

Na eventualidade de ocorrerem controvérsias entre Incra e UFRRJ, com respeito à interpretação e/ou ao cumprimento do presente Termo de Cooperação, os partícipes concordam em submeter seus eventuais conflitos à apreciação da Advocacia Geral da União – AGU, na forma do Artigo 4º, inciso XI, da Lei Complementar nº 73, de 10 de setembro de 1993.

CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA - DA PUBLICAÇÃO

A publicação do extrato do presente instrumento no Diário Oficial da União, é condição indispensável para sua eficácia, devendo ser providenciada pelo Incra/Sede, até o quinto dia útil do mês seguinte ao de sua assinatura, devendo esta ocorrer no prazo de vinte dias a contar daquela data, em conformidade com o disposto no art. 33, da Portaria Interministerial MPOG/MF/MCT/127/, de 29 de maio 2008.

CLÁUSULA DÉCIMA SEXTA - DO FORO

As partes elegem o foro da **Justiça Federal, Seção Judiciária do Distrito Federal**, nos termos do inciso I, do art. 109, da Constituição Federal, com renúncia a qualquer outro, por mais privilegiado que seja, para dirimir as dúvidas e questões oriundas do presente termo que não possam ser resolvidas administrativamente.

Por se acharem conformes, as partes firmam o presente Instrumento em 03 (três) vias, de igual teor e forma, para que sejam produzidos todos os efeitos legais, técnicos e administrativos, necessários à consecução dos seus objetivos, na presença das testemunhas abaixo identificadas, que também o subscrevem

135
2

Brasília, (DF), de _____ de 2010.

ROLF HACKBART
Presidente

GUSTAVO SOUTO NORONHA
Superintendente SR07

ANA MARIA DANTAS SOARES
Vice - Reitora

TESTEMUNHAS:

Nome: _____
CPF: _____

Nome: _____
CPF: _____

[Faint signature]

[Faint signature]

[Faint handwritten text]

[Faint signature]

Anexo II - Entrevistas realizadas

Entrevistada Sandra Regina

Pergunta número 01: Como foi concebido o Projeto EJA?

Então, o projeto foi concebido a partir daquele fluxo grama proposto no PRONERA que é realmente; perceber as demandas dos movimentos sociais do campo, e fazer uma proposta baseada nessas demandas, mas dentro dos padrões do Programa Nacional de educação na Reforma Agrária -PRONERA, então foi feito esse procedimento. Na verdade, foi o Movimento dos Trabalhadores sem Terra- MST que me procurou no setor de educação a Edilene Santos Portilho, e solicitou a escrita de um projeto dentro dos moldes do manual do PRONERA, então a Edilene escreveu o projeto buscando parceria na Universidade onde ela tinha entrada com alguns professores, e chamou a professora Helena, que na época era professora do DTPE- Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, então a professora Helena prontamente ajudou a Edilene a encaminhar o projeto pelo departamento. Então foi isso a Edilene conseguiu dessa maneira, aliás não foi um conjunto de movimentos que estavam presentes, foi só o MST, mas posteriormente a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG entrou também, é então foi isso né, demandas do MST posteriormente a inserção da CONTAG. Encaminhado pela Universidade, mas não foi precisamente a universidade, mas a Edilene foi o elo entre a universidade e o movimento social. Aí procedeu-se então como o PRONERA solicita e a rural também necessita criar mecanismos de instituição do projeto, então seguiu-se no protocolo de cada um sendo feito desta maneira.

Pergunta número 02: Defina os momentos que que caracterizaram a execução do Projeto:

O desenvolvimento do projeto foi norteado por dois momentos, no primeiro momento foi realizado uma pesquisa exploratória da realidade, com o objetivo de levantar os temas que foram trabalhados com os educadores e educandos, em seguida foram selecionados os assentamentos e acampamentos, e lá foram organizadas as doze turmas. Após foram realizadas as matrículas de duzentos e quarenta trabalhadores e trabalhadoras rurais jovens e adultos residentes nos assentamentos e acampamentos. Já o segundo momento inclui a capacitação dos educadores, na verdade foi o acompanhamento da prática educativa, avaliação permanente, houve também anotações no caderno de registro pedagógico e registro fotográfico. Esses registros fotográficos foram tanto da prática educativa, da capacitação dos educadores e das visitas realizadas pela equipe pedagógica.

Pergunta número 03: Quais os pontos positivos e os pontos negativos que implicaram na execução?

Os pontos que considero positivos foram a atuação da extensão universitária no meio rural, através do convênio firmado entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária o INCRA, via o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que é o PRONERA, e também acho que foi fundamental a parceria realizada. Então continuando, acho fundamental a parceria realizada entre o Movimento dos trabalhadores rurais sem terra o MST e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura FETAG. Em relação os pontos negativos, considero que o não cumprimento da proposta do desenvolvimento do projeto, foi uma coisa muito ruim, porque o projeto não teve seguimento e foi desenvolvido apenas no primeiro ano, coisa que ele tinha sido previsto com dois anos de desenvolvimento, e isso foi muito ruim a descontinuidade.

Pergunta número 04: Qual a sua avaliação em relação ao projeto realizado?

Resposta da entrevistada: Avalio o projeto, como de suma importância para a educação no meio rural, porque contribuiu com a capacitação dos educadores do campo e a formação dos ruralinos, mesmo não tendo sido concretizado até o final.

Entrevistada Edilene Portilho

Pergunta número 01: Como foi concebido o Projeto EJA?

Eu fui em uma reunião no escritório do MST, no centro do Rio, em que o setor de educação queria uma conversa comigo. Naquele momento já tinha sido aprovado um projeto que eu já tinha elaborado, e foi encaminhado ao CNPQ, e esse projeto então foi contemplado né. E aí me foi solicitado a escrita de um segundo projeto, que era esse de educação de jovens e adultos. E aí eu fui estudar como seria essa proposta projeto de educação de jovens e adultos nas áreas rurais do Estado. A demanda né por educação básica de ensino do primeiro seguimento de ensino no fundamental era muito grande né. Foi constatado isso pelo setor, e eu fui estudar o PRONERA, no manual do PRONERA. Então esse projeto teria que ser elaborado com a participação dos movimentos sociais né, e quem seria a executora seria uma universidade. Então, eu tinha nesse período uma aproximação com pessoas da Universidade Rural do Rio de Janeiro, e também já tinha uma certa trajetória no movimento sem-terra, mas não era uma trajetória aqui no Rio. A longa trajetória era no estado do Pará. Mas, antes disso, eu fui participante de várias ações do setor de educação do MST, através da militante chamada Fernanda, que foi das primeiras militantes aqui do Estado. Então, eu saí da reunião lá do setor de educação com essa missão de articular um projeto de educação, mais especificamente nas fases iniciais do ensino fundamental e que fosse uma demanda dos setores populares, das áreas de reforma agrária em diálogo com as universidades. Então eu consegui essa elaboração desse projeto, com todos os saberes e experiências que já tinha antes, não só no próprio movimento, mais em outros movimentos populares, em outras situações de educação popular. Então foi pautado nos princípios da pedagogia do oprimido, onde o nosso autor de maior base é o Paulo Freire né. E para também pensar movimentos sociais na perspectiva de Miguel Arroyo. E aí esse projeto se chamou Educar para Emancipar, porque era pautada então nas figuras de autores que colocaram o conceito de emancipação como dos primordiais da educação. Conseguimos que esse projeto passasse no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino – DPTE da UFRRJ. Na época quem estava responsável

por esse projeto era a professora Helena, que posteriormente passou a coordenação desse projeto para a professora Maria Angélica, que é do mesmo departamento. Esse processo levou alguns meses e o que aconteceu, ele foi então aprovado pelo INCRA, sendo feita a liberação da verba para a conta da UFRRJ, porque na época o próprio INCRA não aceitava fazer um repasse para a FAPUR - Fundação de Apoio a Pesquisa Científica e Tecnológica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, porque era o que nós solicitávamos, porque era um mecanismo mais fácil de fazer compras, ou seja, ter maior mobilidade na utilização dos recursos. Mas essa proposta não foi aceita, e por essa limitação, levou-se um tempo a mais para ser aprovado, porque para nós, ou seja, para quem iria gerir o projeto seria muito mais viável através da Fundação. Mas foi decisão tomada pelo INCRA de que isso não seria possível, então foi feito um repasse para a conta da Universidade Rural.

Pergunta número 02: Defina os momentos que caracterizaram a execução do Projeto:

Assim que o repasse foi feito iniciamos todo o trabalho no Estado. Inicialmente tivemos todo o apoio do MST, posteriormente a CONTAG entrou também, e entraram seus educadores. A gente não escolhia educador, cada movimento fazia a seleção desse educador. O projeto só iria trabalhar na formação desse educador, de acordo com a perspectiva do projeto, e no acompanhamento pedagógico do trabalho do educador. Então, nosso trabalho se pautou fortemente com as educadoras, então fizemos uma primeira formação para conhecer o universo dessas pessoas, o contexto delas, a realidade delas, então uma primeira formação aconteceu na Universidade onde essas pessoas vieram, com todas as despesas custeadas pelo Projeto. Então o primeiro momento do Projeto foi a efetividade dele, justamente o contato direto entre os educadores, ou seja, todos os educadores que estavam envolvidos, não só esses que atuaram no campo, mas todos eles, entre coordenadores, estagiários e tudo mais, todo esse pessoal, na sua totalidade mulheres, gerou esse encontro. Então eu destaco um primeiro momento que é o encontro dessas educadoras. E para mim, esse primeiro momento se prolongou até meados do projeto, porque a gente manteve uma agenda de encontros, aqui em Seropédica e também em Campos dos Goytacazes. Então elegemos as áreas que tinham o mínimo estrutura, o mínimo de conforto para atender essas educadoras. Eu elegi um segundo momento como a efetividade do trabalho no campo, esse foi o segundo momento, onde nós todos fomos saber qual era a nossa verdadeira atribuição, os desafios de trabalho, as educadoras nas suas possibilidades, a coordenação tendo que saber dialogar com os contextos diversos, as dificuldades nesses ambientes. E de fato na maioria deles foi enfrentado dificuldades, tanto do ponto de vista dos educadores, que tinham uma formação muito pequena em termos gerais, em termos do processo ensino-aprendizagem, de educação básica, de condições básicas ou mínimas de conseguir que o processo educativo se efetive na prática do dia a dia, e as dificuldades estruturais nesse contexto todo. O que nós vimos foram situações muito precárias dentro dos assentamentos e mais precárias ainda dentro dos acampamentos, porque o projeto e o próprio MST, nós, não priorizamos, mas nós também efetivamos a prática do projeto dentro dos assentamentos, porque foi entendido que mesmo que não seja um espaço legalmente reconhecido pela reforma agrária, mas que poderia ser posteriormente, ali existiam pessoas e existiam as demandas por educação escolar, então nós embarcamos isso com muitas dificuldades. Em muitos acampamentos aconteceu o projeto, as

turmas, mas em todos eles, as aulas aconteceram com muitas dificuldades. Além desses momentos de efetiva atuação no campo né, tanto da coordenação pedagógica, eu fazia parte da coordenação pedagógica, acompanhava as educadoras, eu sugeria propostas, eu ouvia essas pessoas, conversava né. Então assim, o meu trabalho era no sentido de fazer com que elas se percebessem no seu trabalho, como elas se sentiam, quais as dificuldades, quais as possibilidades que o ambiente propõe, quais os limites do seu trabalho. Então era mais no sentido de acompanhar, claro o processo pedagógico, mas principalmente a atuação dessas educadoras naquele ambiente muito complexo. E uma outra etapa do projeto é da própria reunião da coordenação, e a gente criou uma coordenação que fosse contemplado o movimento social, no caso o MST, que tinha pessoas dentro do projeto e sendo remunerada para essa atividade, e além delas, pessoas da Universidade e eu no caso né, que acompanhei todo esse projeto desde seu início, e conhecia muito da realidade rural do Estado, e como eu estava fazendo doutorado em educação na época, em parte aquilo também me ajudava, não era o meu objeto de estudo né, porém aquilo me ajudava num processo de compreender com maior precisão aquele fenômeno educativo.

Pergunta número 03: Quais os pontos positivos e os pontos negativos que implicaram na execução?

Eu elejo como um ponto negativo, o que gerou a própria inviabilidade do projeto, foi a incapacidade da Instituição, e aí quando digo Instituição, eu me coloco também nessa incapacidade de gerir não só os recursos financeiros, mas a própria relação existente dentro da Universidade que em muitos momentos inviabiliza as ações da extensão como ela exige. Porque as ações de extensão têm um outro tempo, que não é o tempo acadêmico, é o tempo da sociedade, ela tem uma urgência muito maior. Nós temos um calendário a cumprir, porém a dinâmica e as demandas dentro desse período, ela é muito complexa, muito grande, de muitas ordens. Então a gente não conseguia fazer esse diálogo, entre a gestão desses recursos pela Universidade e a chegada desses recursos necessários, e básicos, ao campo, aos assentamentos, aos acampamentos. Então foi gerando cada vez mais um prejuízo, não só do trabalho mais o próprio desgaste nas relações entre as pessoas. O meio rural aqui do Rio é muito desestruturado, no sentido de ter estrutura básica mesmo, de estrada, de possibilidades de comunicação. Então a gente ficava em muitos momentos ilhados, sem comunicação com as educadoras, sem a comunicação com os seus problemas. Nós só conseguíamos um diálogo quando íamos atrás, na casa dessas educadoras, nós tínhamos o trabalho de ir em cada assentamento fazer esse diálogo. Mas o crescimento das demandas, das próprias turmas, que é um próprio engessamento do manual do PRONERA, da exigência do programa de ter vinte turmas, de termos um padrão que as vezes não cabe dentro da realidade rural. Então assim, a gente tinha uma pressão muito grande em mostrar números, e números cada vez mais caros para nós, porque nós queríamos gerir de uma forma mais dialogada, com acompanhamento mais efetivo, com a participação de todos do movimento, mas isso foi se desestruturando. Porque eu acho que faltou da própria Coordenação em si, elaborar mecanismos de metodologia de diálogos, e também um próprio comprometimento com o trabalho no sentido de fazer valer a seguinte questão: nós somos os responsáveis por tudo isso e, apesar das nossas diferenças, temos que saber lidar com os problemas e reconhecer as nossas

dificuldades. Então o que foi percebido por mim é que houve um esvaziamento, tanto dos movimentos, tanto do próprio compromisso institucional, onde não é só o compromisso da Coordenadora, é o compromisso de toda a Instituição, também dos setores que administram, que gerem, que fazem com que as coisas aconteçam, com que os materiais cheguem no prazo, que o repasse do dinheiro dos educadores aconteçam dentro do prazo. Então foi um conjunto de elementos que não favoreceram o projeto, infelizmente. Porque havia experiências muito importantes, e é isso que eu destaco como um ponto positivo, as experiências foram fabulosas no sentido de gerar elementos que só as pessoas dos assentamentos puderam experimentar delas próprias. Eu acho que a coisa mais importante foi essa de ver em lugares em que as pessoas estavam totalmente sem perspectivas, sem possibilidades de ver algo melhor, elas começaram a se instigar, elas começaram a produzir seus conhecimentos, e se dá conta disso, tomar consciência disso. Então nesse sentido eu acho que o projeto foi bom, mas, por outro lado, não foi uma experiência agradável no sentido da sua permanência, ou seja, chegou e não aconteceu efetivamente, chegou e foi embora.

Pergunta número 04: Qual a sua avaliação em relação ao projeto realizado?

Então, nesse sentido eu acho que o projeto foi bom, mas, por outro lado, não foi uma experiência agradável no sentido da sua permanência, ou seja, chegou e não aconteceu efetivamente, chegou e foi embora. Então, na época, eu tive que fazer uma mudança para o meu Estado de origem e com isso a impossibilidade de continuar coordenando esse projeto, então eu disse que não poderia continuar, mas que essa conquista era da instituição, mas nós avaliamos que a instituição não abraçou o tal projeto, não abraçou as suas demandas, e então tivemos encerrar, tivemos que assinar um acordo de rompimento do projeto que era de 2 anos, e na verdade foi efetivado somente um ano e ainda com muitas falhas. Então nós conseguimos foi perceber que a Universidade tem um compromisso com a sociedade, quando eu digo a sociedade eu digo de mais fragilizada, que são as populações rurais que não tem escolaridades, que não teve escolas para estudar na idade recomendada, então nós temos um contingente muito grande de pessoas. Por mais que a gente tenha vontade, por mais que a gente tenha posição ideológica de fazer mudanças, isso não é possível, somente com um repasse de verbas, isso só é possível mudar essa realidade com o comprometimento institucional e intersetorial, que é necessário que aconteça. Por mais que tenha ocorrido falhas, e falhas graves, eu penso que a experiência do Projeto Educar para Emancipar, posso falar por mim, pelo que eu acompanhei de pessoas falando e de idosos se manifestando, e de jovens também tendo novos horizontes. O que eu posso dizer é que valeu muito a pena, no sentido de que ter criado uma possibilidade que em muitos casos não é criado né; uma possibilidade de olhar lá para raiz de tudo. Não adianta a gente falar de pós graduação, de graduação, de licenciaturas e tudo mais, se nós não vamos falar lá da estrutura básica da educação escolar, do ensino fundamental, da própria alfabetização, que era com o que a gente se preocupava. Não adiante eu querer ensinar coisas complexas demais para o mundo dessas pessoas, se ela não consegue ler a bula do remédio que ela precisa tomar. Então não era só ficar preocupado com alfabetização, nós estávamos preocupados com toda a visão de Paulo Freire ao idealizar uma sociedade mais justa, a partir da visão do oprimido, sobre a própria condição dele. Então, assim, nesse sentido, eu posso dizer que eu ganhei muito com o projeto,

porque eu vi pessoas que romperam com seus medos, elas viram que eles poderiam ler, podiam escrever, podiam fazer poesia, podiam reconhecer dinheiro. Então, para mim, isso foi muito importante, uma experiência que eu guardo com muito carinho, e espero que eu possa contribuir para uma nova versão, um outro acontecimento, que esses erros do passado me ajudem a perceber novas possibilidades.