



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ANA PAULA DE CARVALHO FEITOSA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO SOCIAL**

**JOÃO PESSOA – PB
2014**

ANA PAULA DE CARVALHO FEITOSA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Fundamentos da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Verônica Pessoa da Silva

JOÃO PESSOA
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F311 Feitosa, Ana Paula de Carvalho
Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo
[manuscrito] : perspectivas de inclusão social / Ana Paula de
Carvalho Feitosa. - 2014.
37 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Prof^a. Dra. Verônica Pessoa da Silva,
Departamento de Educação".

1 Educação de Jovens e Adultos. 2 Educação do Campo. 3
Política Pública. I. Título.

21. ed. CDD 370.1

ANA PAULA DE CARVALHO FEITOSA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO SOCIAL**

Aprovada em: 29 de 11 de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Verônica Pessoa da Silva.

Profª Drª Verônica Pessoa da Silva – UEPB
(Orientadora)

Débora Regina Fernandes Benício

Prof.ª Ms. Débora Regina Fernandes Benício – UEPB
(Examinadora)

Kézia Cortez da Silva

Prof. Ms. Kézia Cortez da Silva – PPGE/UFPB
(Examinadora)

A vitória da concretização desse trabalho aos meus familiares, amigos e colegas de turma, enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para tornar real a realização do meu projeto, DEDICO.

AGRADECIMENTOS:

Minha eterna gratidão ao Autor da vida. E que é a razão da minha existência, de quem dependo de tudo para realizar. Desejo agradecer ao Senhor Eterno, que se se faz carne, revelando-se a mim: Jesus, e ao Espírito Santo, que marcou fiel presença em mais uma etapa, que agora se finda. Não posso deixar de reconhecer que Ele é a essência do meu trabalho e a nobreza do meu êxito nesta caminhada. Obrigada Trindade Eterna!

Aos meus pais que sempre acreditaram em meu êxito, ajudando principalmente, com as orações nos momentos mais difíceis;

Em especial, à minha querida orientadora professora Dr^a Verônica Pessoa da Silva, pela paciência, incentivo e grande colaboração no momento decisivo do meu trabalho;

À Carol Cavalcanti, coordenadora do curso de Especialização, por seu empenho;

A todos que, neste curso, forneceram subsídios para o amadurecimento de ideias germinais desse trabalho;

A Universidade Estadual da Paraíba pela a oportunidade de realizar o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas e Interdisciplinares;

Finalmente a todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“É preciso ousar para dizer cientificamente que: estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos nosso corpo inteiro, como sentimos, com as emoções, com os medos, com a paixão também, com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar. O cognitivo do emocional”.

(PAULO FREIRE, 1987)

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPCs – Centros de Cultura Popular
COEJA – Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MCP – Movimento de Cultura Popular
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS – Programa Alfabetização Solidária
UNE – União Nacional dos Estudantes
ONU – Organização das Nações Unidas
SESI – Serviço Social da Indústria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UnB – Universidade de Brasília

RESUMO

O estudo aqui apresentado estabelece relações entre a Educação de Campo e a Educação de Jovens e a Adultos. O mesmo tem como objetivo refletir sobre a educação de jovens e adultos campesinos, reconhecendo que a EJA “representa uma dívida social” não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Para a realização desse estudo monográfico realizamos uma revisão bibliográfica e documental, na perspectiva da abordagem qualitativa e exploratória, através do método dedutivo, essencialmente com consulta técnica, dos principais marcos, relacionados ao tema. Os resultados evidenciam que, apesar de todas as dificuldades e problemáticas, pelas quais este ensino vem passando, o Brasil registra avanços consideráveis nas questões que se referem a alfabetização de jovens e adultos, embora continuamos dentro da escola dos países com maior taxa de analfabetos. A educação é o maior e melhor instrumento gestor de mudança, através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, dessa forma, a própria educação deve ser a primeira a aceitar e a acompanhar o desenvolvimento e suas especificidades, ou seja, renovar e promover a interação com o novo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Política Pública.

ABSTRACT

This paper had as the goal to show the importance of young and adults peasants people literacy, recognizing that the EJA “represents a social debt unpaid to the people that did not have access and no reading and writing skills like social goods, inside or outside school. The educator Paulo Freire had much importance in the youngs and adults education history in Brazil, because he was one of that more supported this cause. He was the motivator of the main literacy and education popular programs in the 90's. He elaborated proposals of awareness, for the educator to assume the person of the learning position. The education is the bigger and the best way to change, through the education the human being can better understand himself and the world, in that way, the education must be the first one to accept and to follow the development and their specificities, in other words, renew and promote the interaction with the new. Brazil has taken a big step in the questions of the youngs and adults literacy, although we are within the school of countries with the highest illiteracy rate.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Rural Education. Public Policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 RETROSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM CENÁRIO EM CONSTRUÇÃO	17
2.1. A DÉCADA DE 1920: PRIMEIRAS INICIATIVAS	17
2.2. A EJA NOS ANOS DE 1940	17
2.3 A DÉCADA DE 1960: UM MARCO NA EJA.....	19
2.4 INICIATIVAS, FEITOS E FATOS: DA DÉCADA DE 1990 AOS DIAS ATUAIS.....	21
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	27
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INTERFACE COM A EJA: DESAFIOS PARADIGMÁTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

O debate em torno da oportunização da educação e da escolarização nos ambientes rurais, no cenário da educação brasileira, apesar de muito relevante, contraditoriamente tende a ser superficial e pouco conclusivo.

Isto porque o assunto envolvendo a educação no campo, além de complexo em si mesmo, reflete o desinteresse histórico do Estado em torno do objetivo precípua dos circunstanciais movimentos político-sociais voltados para a valorização das escolas rurais, que de alguma forma atingindo mal e mal as crianças, poderiam acabar marginalizando cruel e, especialmente, os adolescentes e adultos, numa afronta aos princípios elementares da democracia, reforçando-se assim a relevância do debate em torno da aplicabilidade da EJA nas escolas do campo.

Em outras palavras: se o contexto social no Brasil ainda é, sobretudo fortemente marcado pelas graves distinções de classes e pela péssima distribuição da renda, riquezas e oportunidades, tudo isto agravado pela fragmentação da instituição familiar, ou pelas transformações tecnológicas, como supor que tais marcas não afetem “de bolo”, por falta de estímulos governamentais, ou até por más companhias, más influências e modelos perversos de comportamento (ganges, padrões consumistas, exacerbação das vaidades e do materialismo, competição desenfreada, baladas funks, *etc.*), a nossa juventude vivendo no campo e também os adultos vinculados às zonas rurais, milhões de indivíduos submetidos a pressões sociais insuportáveis quando não existem sistemas educacionais consolidados voltados para este público específico?

Assim, nada por acaso, a maioria dos jovens e adultos do meio rural brasileiro continua migrando para as zonas urbanas ou para as periferias das grandes cidades, onde, sob a sensação superficial de que “irão se dar bem”, acabarão de alguma forma encontrando oportunidades laborais e também oportunidades educacionais, porém, perdendo a identificação com seus valores de origem, a que preço, portanto?

Estes quadros de subministração de meios legais, oficiais, para os brasileiros nascidos e identificados com os ambientes rurais, parece atender à principiologia atávica de valores, bastante remotos historicamente, nos quais muitos indivíduos e muitos povos, diante de múltiplas pressões econômicas, políticas, sociais, agentes

delinquentes, acabam preferindo simplesmente e simplistamente autorizar a sua própria perda de identidade (num processo de autonegação inconsciente) e, assim, com o tempo, eis que a migração do campo segue perversamente se cumprindo, porque convencido de que são ínfimas as oportunidades no meio rural, o cidadão “aceita” (pensa que aceita) perder todas as suas identificações essenciais.

O descaso do Estado ou a subministração de meios de tutela e também de regeneração das entidades individuais ou comunitárias de modo a garantir a reinserção na sociedade campesina reforça este movimento contínuo e tresloucado de migração, ou porque não existem unidades de saúde, ou de promoção da justiça social (nossa estrutura latifundiária ainda é bem parecida com a de 300 ou 400 anos atrás), mas também porque a educação no ambiente rural ainda baseia-se na máxima perversa de que no campo filho de pobre não precisa estudar, basta pegar na enxada.

A introdução do presente tema de pesquisa acadêmica – intitulado **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: perspectivas de inclusão social** - se impõe pela exigibilidade de abordagens capazes de criticar o atual estado das unidades escolares brasileiras instaladas no campo, reflexo direto das lacunas e contradições do nosso sistema educacional e também dos modelos sociais, que não sendo capazes de atrair e manter motivadas suas clientela pré-escolares ou inseridas no chamado “ensino fundamental”, ainda fecham os olhos para as condições ilegais e amorais representadas pela falta sistemática de oportunidades de ensino e escolarização dos jovens e adolescentes vivendo no meio rural brasileiro, bem como dos adultos sequiosos seja de alfabetização, ou de outros objetivos típicos das responsabilidades do sistema de ensino formal.

A situação das unidades escolares da rede pública de um modo geral, salvo exceções honrosas, apesar de todos os gastos dos governos federal, estaduais e municipais com campanhas publicitárias fantásticas, ainda é calamitosa, professores desmotivados, alunos sendo aprovados sem a mínima retenção dos aprendizados ministrados, pais e mães de alunos ausentes dos destinos e objetivos escolares, esse contexto afeta toda a sociedade que recebe os bens e serviços oficiais curiosamente como se estes bens e recursos que são propriedade comum de todo o povo não pertencessem a ninguém, podendo, portanto, serem vilipendiados por gestores despreparados ou até mesmo pela própria ação depredatória da comunidade.

É direito de todos os cidadãos o acesso a maior plenitude possível de recursos educacionais, sem o que não existe mínima base para serem tratados com dignidade e respeito.

Se, porém, o direito à educação é titularidade de proteção legal, deveras garantida inclusive por mecanismos constitucionais, portanto reconhecido difusa e universalmente, por que então persistem tantas diferenças no acesso à educação, de excelente qualidade às famílias das classes ricas, na rede privada de ensino, e assaz sucateada no sistema público onde as vagas das melhores escolas são disputadas a tapa ou via formação de longas filas feitas pelas madrugadas ou ainda contando com o pernicioso tráfico de influências, como se não fosse possível garantir bom ensino a todo cidadão brasileiro?

É importante enfatizar no presente estudo acadêmico de especialização que não podemos nos conformar com as discrepâncias entre as condições teóricas previstas na legislação brasileira que disciplina normas administrativas e até mesmo judiciais que, por sua vez, deveriam reger eficazmente as tutelas envolvendo o acesso ao ensino integral e de qualidade, e a prática cotidiana que se confirma nas escolas brasileiras, no caso da rede pública, quase sempre mal gerida e ineficaz.

Se já existe no Brasil, razoavelmente definida, toda uma linha de abordagem pedagógica e administrativa, firmando as bases da EJA de um modo geral, como os conceitos e práticas da educação de jovens e adultos estariam sendo aplicados, no campo, de modo a aprimorar as escolas rurais brasileiras? Quais são os principais aspectos envolvendo os vínculos possíveis entre a aplicação dos conceitos e experiências da EJA no âmbito das escolas rurais brasileiras?

Assim, é este estado de irresignação que motiva a levar adiante a presente pesquisa, aqui em sede de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, portanto justificando-se plenamente o debate em torno dos principais aspectos vinculados ao exigível cumprimento sem ressalvas da previsibilidade jurídica e social disciplinada em códigos formais do Direito Constitucional pátrio, bem como reforçados por inúmeros dispositivos da própria esfera da política educacional brasileira.

Portanto, a *justificativa* de nossa pesquisa confirma-se na medida em que buscamos identificar, caracterizar e interpretar os diversos aspectos que possam vincular os valores da EJA às necessidades da escola instalada no meio rural brasileiro, cujo debate ainda é incipiente, quase inócuo. Nossas escolas rurais

encontram-se num estado preocupante, pois lhes faltam muitas vezes as condições mínimas necessárias para inserir e garantir aos jovens e adultos a continuidade de seus estudos, nas experiências e conceitos que, afinal, possam estimulá-los a seguir em frente, ao mesmo tempo em que não sejam levados a fugir simplistamente do campo, sob os insidiosos apelos do ambiente urbano em que a grande maioria poderá se desiludir, ou indo morar nas periferias infectas das grandes cidades e capitais, ou tendo que conviver com a insalubridade geral (falta de saneamento), a violência, ou sob o peso de subempregos e, portanto sob um contexto perverso de descaracterização total de seus principais valores pessoais e familiares, mas tratar da recuperação desses indivíduos.

Nosso envolvimento com o presente tema de pesquisa decorre de leituras e debates sobre a relevância da escola do campo, inclusive através da elaboração de trabalhos acadêmicos, no decorrer do Curso de Especialização.

Nesta construção teórico-prática perseguimos o objetivo de analisar de maneira crítica as condições atuais em que se encontram aplicadas as leis educacionais brasileiras no ambiente rural em face dos dispositivos ofertados pela EJA.

Para tanto, fizemos uso dos preceitos da metodologia qualitativa de pesquisa, através de um estudo de caráter bibliográfico, acrescidos de nossas vivências neste campo de saber.

A partir disso, estruturamos este estudo em 04 capítulos, visando, portanto, ofertar, no campo do desenvolvimento teórico do estudo uma retrospectiva plural em torno do cenário pedagógico-social em construção no ambiente brasileiro em torno dos fenômenos da Educação dos Jovens e Adultos (EJA). O primeiro capítulo trata da educação de Jovens e Adultos, por meio de uma retrospectiva histórica dos seus principais feitos e fatos, tomando como referência a década de 1920 até os dias atuais. O segundo capítulo evidencia o percurso teórico-metodológico assumido e as opções efetivadas em torno do objetivo de estudo e das condições concretas de efetivação da pesquisa. O quarto capítulo reflete de modo mais específico a relação entre a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos, buscando, por meio deste, refletir sobre os desafios paradigmáticos que marcam a construção desta política pública educacional. Ao final abordamos as conclusões a que nos foi possível chegar, considerando os objetivos projetados.

Com estes temas, a autoria do presente estudo de especialização procurou estabelecer efetivamente uma investigação no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Com efeito, o estudo desejou refletir sobre os caminhos teórico-metodológicos assumidos no decurso da pesquisa.

Deste modo, foi possível relevar as principais variáveis que enfatizam hodiernamente a contextualização da Educação do Campo na interface com a Educação de Jovens e Adultos, com foco nos desafios a partir dos quais tem se dado a construção da política pública da Educação do Campo em nosso país.

Com a convalidação das principais contribuições levantadas pela pesquisa, a autoria do estudo procurou ainda concretizar nas considerações finais, os desafios e as conclusões a que nos foi possível chegar, considerando assim o atendimento precípua dos objetivos pretendidos e os percursos da pesquisa.

2 RETROSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM CENÁRIO EM CONSTRUÇÃO

2.1. A DÉCADA DE 1920: PRIMEIRAS INICIATIVAS

A ação educativa com os adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Desde o período colonial, através dos religiosos com a intenção de difundir o Evangelho, os quais transmitiam normas de conhecimento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial aos indígenas, aos escravos negros. Posteriormente, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Segundo Marcondes (2013) em 1824, no campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira firmou sob forte influência europeia, a garantia de uma instituição primária e gratuita para todos os cidadãos, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, porém estendeu a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade foi avançando lentamente, ao longo da nossa história, em que começou a delimitar seu lugar a partir da década de 1930.

As mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público elementar no país. A sociedade brasileira passaria por grandes transformações, devido ao processo de industrialização. Foi criado um Plano Nacional de Educação, sendo um dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

2.2. A EJA NOS ANOS DE 1940

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia um entusiasmo político de redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminada e a ONU visando a Paz e a Democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar

comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central.

A necessidade de aumentar a base eleitoral favoreceu o aumento das iniciativas da EJA, pois o voto era apenas para homens alfabetizados. Na década de 1940 o governo lançou a primeira campanha de Educação de adultos, tal campanha propunha alfabetizar os analfabetos em três meses; dentre educadores, políticos e sociedade em geral, houve muitas críticas e também elogios a esta campanha. E a partir desse momento, a EJA passou a ter uma estrutura mínima de atendimento. Conseguindo resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-se às diversas regiões do país. Criando-se várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. Em 1946, com a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político do Brasil, passando do modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano, que gerou a necessidade de mão-de-obra qualificada e alfabetizada.

A Instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à configuração de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabeto era gerado como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado, psicologicamente e socialmente, com a criança. (MARCONDES, 2013). Com o tempo, essa imagem modificou-se. Reconhecendo o adulto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas.

A credibilidade na capacidade de aprendizagem dos adultos e a difusão de um método de ensino de leitura para adultos conhecido como Laubach inspiravam a iniciativa do Ministério da Educação de produzir pela primeira vez, na Campanha de 47, material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos. O Primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico.

2.3 A DÉCADA DE 1960: UM MARCO NA EJA

O período da Pós-Segunda Guerra Mundial é fortemente marcado por campanhas nacionais de alfabetização em massa, realizadas pelo governo federal de forma centralizada, assistemática, descontínua e assistencialista, visando atender predominantemente a população do meio rural. As demais ofertas de escolarização de jovens e adultos deste período limitaram-se apenas ao ensino primário e na década de 1960, estendeu-se ao curso ginasial.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, constata-se a emergência de uma nova perspectiva na educação brasileira fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Este educador idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. Esta perspectiva fundamenta a educação de jovens e adultos a partir de princípios da educação popular. A qual foi realizada por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Desenvolvendo e aplicando as novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB, ligado à CNBB dos CPCs, organizados pela UNE, dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), CPC, CEPLAR e o apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas.

O MEB – Movimento de Educação de Base - surgiu como uma iniciativa da Igreja Católica. Em 1961, por meio do Decreto 50.370, de 21 de março foi estabelecida a criação do MEB. O decreto previa que o Governo Federal iria colaborar com a CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil no processo de alfabetização de adultos. Essa cooperação se daria por meio de convênios consolidados com o MEC, outros Ministérios e Órgãos Federais, que repassariam os recursos para a CNBB. A alfabetização de adultos seria realizada por meio do Movimento de Educação de Base utilizando a rede de emissoras católicas. Em 1966 o programa encerrou-se em alguns estados devido à pressão feita pelo governo militar (BARBOSA, 2012).

O MCP – Movimento de Cultura Popular teve origem em maio de 1960. Era um movimento ligado a Prefeitura de Recife. Tinha o apoio do Governo de Miguel

Arraes e de Paulo Freire, que era o Diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos do MCP. Utilizava os centros de cultura e os círculos de cultura para alfabetizar, por meio de grupos de debate. Tinha como objetivo alfabetizar utilizando novos métodos de aprendizagem, mas faltavam recursos financeiros para que esse movimento ingressasse em outros estados. Teve sua extinção em 1964, por causa do Golpe Militar. Os militares por considerarem o programa uma ameaça aos seus objetivos e acabaram com o movimento, prendendo e exilando alguns de seus integrantes.

Em 1961 surge o CPC – Centro de Cultura Popular, fundado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, motivando artistas e intelectuais da época. Os principais agentes de sua criação, além dos dirigentes da UNE, destacaram três atores do Teatro de Arena - Oduvaldo Vianna Filho, Carlos Estevan Martins e Leon Hirazman. Tinha como objetivo levar a cultura às classes mais desfavorecidas da sociedade. Utilizavam peças teatrais para que o povo adquirisse cultura. Acabou em 1964. Quando em decorrência do Golpe Militar as instalações da UNE foram incendiadas para evitar o contato com as classes populares.

A CEPLAR – Campanha de Educação Popular teve origem na Paraíba em 1961. Foi criada pelo governo estadual. Tinha como método pioneiro a utilização em larga escala do método Paulo Freire. Tinha como objetivo o processo de conscientização da realidade. A supervisão cabia um gerenciamento das mensagens a serem difundidas e debatidas nos grupos.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o MOBREAL — Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país. O Mobreal constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas.

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. Sendo sujeitos de suas aprendizagens. Inclusive, os materiais didáticos produzidos nesse período referiam-se à realidade imediata dos adultos, problematizando-a. Sua extinção ocorreu com a instauração do Golpe Militar.

Após o golpe militar de 31 de março de 1964, vários desses projetos foram extintos, por serem considerados de caráter comunista, sendo que alguns tiveram seus membros perseguidos e exilados.

2.4 INICIATIVAS, FEITOS E FATOS: DA DÉCADA DE 1990 AOS DIAS ATUAIS

No final do século XIX e início do Século XX, num contexto de emergente desenvolvimento urbano industrial e sob forte influência da cultura europeia, são aprovados projetos de leis que enfatizam a obrigatoriedade da educação de adultos, objetivando aumentar o contingente eleitoral, principalmente no primeiro período republicano e, conseqüentemente, atender aos interesses das elites. A escolarização passa a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891, em que se inviabilizará o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que dominassem as técnicas de leitura e escrita. (BRASIL, 2003)

A educação escolar passa a ser considerada baluarte do progresso e desenvolvimento da nação. O analfabetismo é compreendido segundo Barbosa (2012, p. 134) como um "mal e uma doença nacional" e o analfabeto como "inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz", sendo imprescindível o domínio da leitura e escrita

para o entendimento e a execução das emergentes técnicas de produção industrial, atendendo à crescente demanda de urbanização do país. (BARBOSA, 2012)

O Programa Alfabetização Solidária – PAS surgiu em janeiro de 1997 como uma meta do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Tinha como proposta inicial atuar na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país, mais conseguiu abranger as regiões Centro-Oeste e Sudeste, e outros países da África de Língua Portuguesa.

A inserção das pessoas não alfabetizadas na Educação de Jovens e Adultos e a continuidade dos estudos são alguns dos principais objetivos do PAS.

O PAS inovou com o as parcerias formadas entre os poderes públicos federal e municipal, Instituições de Ensino Superior - IES, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o Ministério da Educação – MEC

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 1990, portanto, reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o Ensino Fundamental. Do público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém excluídos do sistema regular. Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a Educação de Jovens e Adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas sócio econômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. (SAMPAIO, 2009)

De acordo com Barbosa (2012) a criação do Programa Brasil Alfabetizado pelo Governo Federal inspirou-se na mesma lógica pedagógico da EJA, a partir do advento deste programa no ano de 2000.

Sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer CEB/CNE nº. 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução CNE/CEB nº. 01/2000.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB nº 15 de 1º de junho de 1998 e de cujas homologações, pelo Sr. Ministro de Estado da Educação, resultaram também as respectivas Resoluções CEB nº 2 de

15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art. 9º § 1º, c da lei n. 4.024/61, com a versão dada pela Lei n. 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (CNE/CEB 11/2000).

Ao mesmo tempo, muitas dúvidas assolavam os diversos agentes interessados no assunto. Os sistemas vigentes, por exemplo, estruturados com base na lógica anterior do denominado ensino supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação. Do mesmo modo, associações, organizações e entidades o fizeram. Fazendo jus ao disposto no art. 90 da LDB, a CEB, dando respostas caso a caso, amadureceu uma compreensão que isto não era suficiente. Era preciso uma apreciação de maior fôlego. O presente parecer se ocupa das diretrizes da EJA cuja especificidade se compõe com os pareceres supra citados. (CNE/CEB 11/2000).

Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação (MEC), em 1999, por meio de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), ao se reunir com os responsáveis por esta modalidade de educação nos sistemas, houve por bem encaminhar a esta Câmara um pedido de audiência pública a fim de que as demandas e questões pudessem obter uma resposta mais estrutural. Dado o caráter sistemático que esta forma pública e dialogal de se correlacionar com a comunidade educacional vem marcando a presença do CNE, a proposta foi aceita e, na reunião de setembro de 1999, o presidente da Câmara de Educação Básica indicou relator para proceder a um estudo mais completo sobre o assunto e que fosse de caráter interativo com os interessados. (CNE/CEB 11/2000).

A partir daí a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira. As audiências públicas, realizadas em 29 de fevereiro de 2000 em Fortaleza, em 23 de março de 2000 em Curitiba e em 4 de

abril de 2000 em Brasília, foram ocasião para se reunir com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existentes no Brasil. (CNE/CEB 11/2000).

Duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), que representou um importante marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação. Tais eventos se deram, respectivamente, em 28/11/99 e 18/04/00.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino cujo objetivo é permitir que pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, possam retomar seus estudos e inserir-se mais efetivamente nos valores e práticas da cidadania. O conhecimento é a peça fundamental na sociedade moderna, onde as transformações no mundo do trabalho e o impacto das novas tecnologias exigem um homem mais capacitado e melhor preparado para ter sucesso pessoal e profissional.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu da clara necessidade de oferecer uma melhor chance para pessoas que, por qualquer motivo, não concluíram o Ensino Fundamental e/ou o Médio na escola apropriada. Surge como uma ação de estímulo aos jovens e adultos, proporcionando seu regresso à sala de aula. Esta modalidade respeita às características desse alunado, dando oportunidades educacionais adequadas em relação a seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames próprios.

De uma educação com caráter compensatório, visão consagrada na Lei 5692/71, que a define como educação supletiva ou suplência, para a EJA enquanto modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, com especificidade própria, conforme estabelece a Lei 9.394/96. O atendimento aos jovens e adultos ainda está impregnado pela compensação às pessoas, jovens e adultos, sem ou com pouca escolaridade, de um tempo que teria se perdido no passado, bem como uma escolarização de má qualidade vivenciada pelos

educandos na infância e na adolescência, relevando processos que não se distanciam dos tradicionais da escola e que por isso mesmo, não respondem à realidade dos alunos. Para transformar currículos, tempos, espaços e métodos são necessários o envolvimento coletivo e a busca de articulação entre instituições que formam a esfera política (Ribeiro, 1999).

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- **Aprender a conhecer** (visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana), isto é adquirir os instrumentos da compreensão;
- **Aprender a fazer** (está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução.), para poder agir sobre o meio envolvente (Delors, 1999).
- **Aprender a viver** (o mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. Por isso, a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.), juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas (Delors, 1999);
- Finalmente **Aprender a ser** (é o desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro (Delors, 1999);

Neste sentido, a educação é antes, de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Ribeiro, 1999).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

No que se refere à *metodologia*, vale referir que o presente trabalho almejou, estudar as principais variáveis do grave problema da falta de assistência educacional de qualidade a jovens e adultos, vivendo no meio rural brasileiro, fomentado o debate na direção da educação como direito.

Assim, a *metodologia* da pesquisa aqui realizada procedeu à revisão bibliográfica documental, numa perspectiva qualitativa e exploratória, através do método dedutivo, essencialmente com a consulta teórica aos principais marcos relacionados ao tema monográfico (Marconi e Laccato, 2013).

Com efeito, releve-se que a preocupação com a dignidade da pessoa humana, em qualquer estágio de sua vida, e, portanto sob os valores da preservação das liberdades individuais, da diversidade cultural e social em que se insere cada pessoa humana, foi à grande balizadora da escolha do tema aqui discutido, sem se perder de vista os benefícios capitalizados pelo meio social ante o crescimento humanitário de sua gente, precursor de um futuro honrado e socialmente justo através das garantias e peculiaridades do acesso à educação plena e de qualidade.

Assim, a partir deste percurso metodológico, os objetivos prévios almejados de forma geral e, inclusive, igualmente sob tutelas peculiares, poderão ser adequadamente desenvolvidos, visando-se explicar o que vem a ser a relevância do assunto, envolvendo as possibilidades de inserção social de jovens e adultos através da rede de ensino em ambientes sob o reforço dos valores e práticas da EJA.

Deste modo, aplicou-se efetivamente a possibilidade metodológica da apurada revisão bibliográfica de artigos especializados, documentos vinculados à política educacional brasileira, periódicos e livros de pesquisadores que têm se ocupado das temáticas relacionadas neste estudo, que levou a autoria da pesquisa de especialização a examinar os principais conceitos e suas características experienciais, assim como as dimensões das práticas pedagógico-sociais da EJA, em suas interfaces com a Educação do Campo.

Para fins didáticos, metodologia é a descrição de todo o processo de pensamento reflexivo a respeito do *corpus* em estudo, do seu objeto de estudo.

Neste esforço cabe ao pesquisador definir como a pesquisa foi conduzida, como se construiu o trabalho, a execução e encaminhamento da própria pesquisa.

A pesquisa por se constituir em uma abordagem qualitativa, não requerer 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. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Assim, a pesquisa qualitativa é admitida como um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a “descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social (...)” (NEVES, 1996, p. 01).

A referida abordagem se justifica em razão de o tema suscitar uma preocupação social, através de reflexões pertinentes às principais demandas educacionais no ambiente brasileiro.

A presente pesquisa, outrossim, classifica-se como dedutivo-explicativa, relacionando as categorias aos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos identificados. Esse tipo de pesquisa se aprofunda no conhecimento da realidade, porque procura explicar os porquês das coisas (Marconi e Laccato, 2013).

Quanto ao procedimento técnico está classificado como pesquisa bibliográfica, pois o desenvolvimento se dá com base em material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos (obras analíticas), bem assim dicionários e enciclopédias em geral (remissivas).

A técnica de pesquisa que se aplica é a de documentação indireta (pesquisa bibliográfica e/ou documental), através da qual o pesquisador não tem um contato direto com o objeto de estudo, mas as informações jurídicas são obtidas através de consulta a várias fontes, sendo obras ou documentos.

Diante do exposto e recobrando os objetivos específicos deste projeto de pesquisa citados anteriormente, percebemos que essa disposição metodológica contribuiu para a organização de nossa monografia representada pelo Trabalho de Conclusão do **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**.

Por fim, com a apresentação das estratégias metodológicas aqui descritas, elucidamos os procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento desta pesquisa.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INTERFACE COM A EJA: DESAFIOS PARADIGMÁTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

As concepções em torno da esfera educacional no ambiente brasileiro têm sido inevitavelmente complexas, sobretudo porque persiste historicamente a enorme contradição representada, de um lado, pela convicção teórica geral de que a educação plena e de qualidade é um direito de todo cidadão, porém tendo na outra ponta do dilema a prática infame a desmentir e a esvaziar tais promessas.

De acordo com o ideário de Cruz Filho *et al.* (2013) com a desestruturação (física e de recursos humanos) ainda encontrada nas escolas públicas de nosso país, mesmo que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*Ideb*) venha mostrando que o Brasil atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino, ainda percebemos que a nossa educação sofre com muitos problemas e, que estes, na zona rural são largamente ampliados. (CRUZ FILHO ET AL., 2013).

[...] Um dos grandes problemas encontrados são as implantações de Políticas Públicas verticais que ‘esquecem’ as especificidades de cada local, região. E, em se tratando de Educação do Campo, apesar de alguns avanços, no sentido da implantação de programas: a exemplo do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA); e pastas governamentais: Coordenação Geral de Educação no Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC); ainda hoje perduram os estereótipos (de incapazes, de atrasados, de limitados) dos(as) trabalhadores(as) rurais, adquiridos desde o período eminentemente agrário vivido pelo Brasil. (CRUZ FILHO ET AL., 2013, p. 03).

De acordo com o ideário de Cruz Filho *et al.* (2013) há uma complexidade intrínseca – de validação, reconhecimento, valorização e respeito às culturas e saberes da população do campo; da necessidade de propostas pedagógicas direcionadas; da implantação de Políticas Públicas efetivas e específicas, no conceito de Educação do Campo, a qual é necessária ser percebida, respeitada e considerada.

O conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. O que já se demonstra que não se trata meramente de uma nomenclatura.

Deste modo, para Souza (2012), fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma

nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses. Este contexto enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. (CRUZ FILHO et al., 2013).

[...] Devemos lembrar que a Educação do Campo surgiu do resultado das lutas de movimentos sociais como críticas a um sistema educacional pensado em si mesmo, “de cima para baixo”, sem um debate pedagógico voltado para a realidade do campo e suas complexidades. Segundo Jesus (2006), hoje, não é mais possível pensar em políticas públicas de Educação do Campo sem pensar no campo, sem pensar nas lutas sociais que ocorrem e mudam as relações, sem pensar nos sujeitos que vivem ou trabalham no campo. (CRUZ FILHO et al., 2013, p. 04).

Sustentabilidade não combina com pobreza.

Não há mais como não perceber os vínculos entre violência, criminalidade, crescentes no Brasil, e abandono popular, tal a dissociação entre inúmeras promessas de prosperidade e as realizações.

Perdemos quase completamente a noção sobre a **importância social da terra** e sob este vício inerente às lacunas, equívocos e esquecimentos da Administração Pública, não sabemos agora como fazer o caminho de volta.

É incompreensível que uma nação como o Brasil não faça predominar seus programas sociais pela fixação das entidades familiares no campo.

Para Schuld (2012, p. 67), “as novas concepções sócio-políticas apontam que a escola do campo deve promover uma educação do campo e não para o campo”, constituída de elementos necessários para a execução de propostas pedagógicas que valorizem o sujeito dentro de sua peculiaridade cultural e social.

Vale salientar que somente a partir dos anos 1990 os movimentos sociais pela luta dos (as) trabalhadores (as) do campo conseguiram avançar no tocante ao reconhecimento de suas causas na perspectiva de garantia de direito, conseguindo agendar na esfera pública as questões da educação do campo como uma demanda de interesse nacional (Barbosa, 2012)

[...] A educação no campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa a colher e em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-humano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BARBOSA, 2012, p.41).

Não há atraso político pior, para um governante, do que retardar, por qualquer motivo, a escuta sincera e objetiva dos reclamos dos núcleos familiares populares. Parece haver uma espécie de situação óbvia latente de que o meio rural é muito importante para o desenvolvimento, mas, depois de atendidas tantas outras ênfases.

Instala-se e equilibra-se melhor toda ação voltada à governabilidade, quando as autoridades inspiram permanente confiança ao seu povo e meramente fiscalizam os marcos naturais (geográficos, históricos, econômicos, ambientais) de anseios de desenvolvimento social.

Assim, vale referir o entendimento de Romano (2011) a educação rural deixaria de ficar “*silenciada no currículo*” se houvessem educadores mais preparados, mais comprometidos com a educação, com o desenvolvimento cultural dos alunos, porém sabemos que o professor também está desvalorizado profissionalmente, não tendo clareza de sua autoimagem. Professores e alunos desfigurados no projeto de educação neoliberal.

Romano (2011, p. 07) questiona:

[...] como fica o cumprimento do art. 28 da lei 9.394/96 (LDB 1996, p. 30) que estabelece: (...) na oferta da educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. Inciso I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural? (ROMANO, 2011, p. 07).

Quando se percebe que a lei é contraditória, a realidade vivida pela população chega-se a questionar a validade dessa lei.

Como pode existir educação de qualidade se as crianças são desnutridas? Se não há valorização do profissional? Se não existem as condições reais para a aprendizagem? Como pode um país desrespeitar os seus filhos nos seus direitos mais básicos como alimentação, saúde, educação e lazer? (Romano, 2011).

Por outros aspectos, sabe-se que é necessário perceber o conceito de Educação do Campo com toda a complexidade e amplitude de uma construção histórica de conquistas dos movimentos sociais em nosso país, dando-lhes o devido reconhecimento e permitindo que o indivíduo do campo se reconheça dentro de seu processo de evolução educacional. (Cruz Filho et al., 2013);

Segundo Cruz Filho et al. (2013) não se trata puramente de uma simples nomenclatura, mas de validar, reconhecer e valorizar as culturas e saberes dos que no campo habitam, compreendendo que isto implicará em práticas pedagógicas específicas, e não limitantes, e em Políticas Públicas educacionais centradas nas necessidades e especificidades reais do alunado a quem se destina.

Esta reflexão acarreta uma urgente e necessária diferença de concepção pedagógica para o campo, uma urgente e diferente concepção de gestão pública de Educação do Campo (em seu aspecto mais amplo) e uma revisão de tudo que já foi feito para que possamos nos desprender de fato dos estereótipos considerados ultrapassados, mas ainda persistem em nosso país. (Cruz Filho et al., 2013 - grifo do original).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retroceder aos principais objetivos intencionados, desde os itens introdutórios do presente estudo, é possível afirmar que estes foram devidamente alcançados.

No entanto, muitas são as indagações que ainda nos rodeiam, na medida em que a rigor a pesquisa almejou identificar vínculos entre a esfera da Educação e as demandas camponesas que, se em outros países já tem estas interfaces bem caracterizadas, debatidas, interpretadas e atendidas, no ambiente brasileiro ainda são subestimadas. Em poucas palavras, valeria referir Paulo Freire quando afirma que conhecer a realidade e transformá-las são necessidades recíprocas.

A EJA foi idealizada e estruturada para garantir o direito constitucional de acesso à educação e promover amplamente a condição de cidadania, condições que aplicadas peculiarmente ao ambiente rural brasileiro, pauperizado, descaracterizado, por exemplo, pelo movimento do êxodo rural, não podem ser mais subestimadas pelas autoridades brasileiras (Fonseca, 2008).

Portanto, a relação entre a EJA e os programas voltados para a educação das populações camponesas precisam ser examinados e melhor considerados.

O presente estudo ofertou como contribuições acadêmicas a caracterização da relevância da EJA como instrumento de política pública que demanda intenções e ações que extrapolem os programas tópicos de mera alfabetização circunstancial das populações camponesas.

Deste modo, os avanços desejados para a esfera da educação no campo, com base no que se constata atualmente no Brasil, vêm desprezando as conquistas resultantes das reivindicações mais amplas dos movimentos sociais e populares do campo.

Se existem avanços substanciais no âmbito da legislação da educação do campo, como explicar, por exemplo, a fenomenologia representada por quase um século de sucessivas migrações, compreendidas pelas ondas constantes do êxodo rural brasileiro, gerador de desdobramentos e mazelas tais quais a favelização geral do país, a desorganização dos ambientes urbanos, a degradação ambiental das cidades, a concentração cada vez maior das populações nas capitais federativas e nas megalópoles brasileiras?

Evidencia-se que o denominado papel social da terra, bem como a garantia constitucional do acesso à educação, nenhum nem outro destes princípios elementares de desenvolvimento nacional, tem sido atendido sequer de forma razoável no Brasil (Sampaio, 2003).

Se perdermos, completamente, a noção da importância social da terra, logo em um país tido como continental, como, então, crer nos avanços da educação na esfera campesina dentro de parâmetros minimamente eficazes e transformadores da realidade social no Brasil?

Aristóteles referia que em todas as situações todos os homens desfrutam de duas grandes capacidades: *pensar* e *estudar*, neste sentido ambas as liberdades de investigar sua própria sede de prosperidade, inata a todos nós, que quando praticadas sob a terceira condição, representada pelo estímulo do entusiasmo, pela alegria, pelo prazer de edificar uma sociedade melhor e construir a si mesmo cada dia sob novos padrões de excelência humana (isto é o que a Carta Magna costuma rotular imperfeitamente como “dignidade”), onde ela está posta nos modelos atuais de “governança”?

A exuberância da produção e também da produtividade oriundas das zonas rurais brasileiras não pode continuar se voltando contra o povo.

Não tomamos o melhor café, o mais fino “tipo exportação” produzido em nosso próprio país, porque o povo não saberia apreciar, não tem poder aquisitivo à altura, porque lá fora pagam muito mais, por que o Brasil **não** é uma nação competitiva, porque do contrário não teríamos como escoar os excedentes representados pelos cafés inferiores aqui mesmo, porque nosso povo não tem e jamais terá educação e paladares refinados ou porque convém ficar repetindo tudo isto à exaustão, até sermos convencidos de que somos um povinho inferior?

Governar não pode ser compreendido, muito menos difundido, como impor prioridades (ou reinventar, ou dispor de cima para baixo), mas dá-se, em qualquer nação razoavelmente governável, pela via de permanente escutar os reclamos populares e, em seguida, iniciar por atendê-los. Porém, de uma só vez, sem o que não se inauguram novos paradigmas de confiança recíproca entre povo e governantes, portanto não há sustentação na governança que só se mantém via massacre propagandístico.

Vão e voltam, intermitentes, as idéias de “pacto social” toda vez que alguma autoridade urge que amedrontar o povo brasileiro com os riscos da não

governabilidade... Mas, que riscos são estes? E que pacto se vislumbra entre governo e o povo, como se não fossem uns representantes e outros representados e, portanto, o pacto já foi adrede providenciado, muito adrede.

Nestes pactos genéricos e em tom sempre amedrontadores nunca se define claramente qual será o “novo” papel do povo, muito menos de qualquer um indivíduo do povo, afinal gado não se confina um a um. O pacto eficaz daria certo se firmado, por exemplo, entre o governo e os bancos no sentido bem direto de adesão aí sim há objetivos de amplo espectro de governança fundiária, porque não se cogita esta parceria com fins notadamente sociais?

Conclui-se, com pesar, é claro, mas sem derivar da justeza que a distribuição da terra, no Brasil, está assente em um processo marcado pela exclusão, sendo distribuída a poucos e, inicialmente, sem qualquer limite territorial, o que gerou o início da formação dos latifúndios.

Com o fim do tráfico negreiro, em 1850, e com a promulgação da Lei de Terras, neste mesmo ano, os ex-escravos e os imigrantes carentes, sem recursos financeiros, ficaram sem terra para trabalhar e viver, formando o embrião do que hoje se denomina “família sem-terra”. Assim, pode-se afirmar que chegamos ao século XXI sem resolver um problema iniciado no século XIX, pois até hoje observamos a má distribuição da terra e o grande problema social que isto acarreta.

A luta pela terra é, pois, muito antiga. “Deverasmente”, como diria o coronel Odorico Paraguaçu, que aborrecendo-se, por tempo, demais por não conseguir afinal inaugurar o novo cemitério **público** da pequena cidade (brasileira), porque isto lhe acarretava perda de prestígio social e alguma provável perda de eleitores, cotidianamente procurava arregimentar bons técnicos funcionais que lhe providenciassem alguma sugestão, ainda que antecipando à maneira como pudessem seus conselhos e suas práticas alguns óbitos, aqui ou ali nos outros municípios “fora do seu controle”.

Sem terra, abundante nem tanto, mas permanentemente assistida tecnicamente, porque não seríamos de novo uma nação pacificada e feliz?

Ah, se os movimentos populares, algum dia, uma resistência permanente mais ou menos assim embandeirada: “desobediência civil em nome da importância social da terra!”, sem desacatos, pacificamente, silenciosamente até mesmo.

O autor americano Henry David Thoreau, em 1849, foi o pioneiro a estabelecer a teoria relativa dessa prática num compêndio originalmente, intitulado

Resistência ao Governo Civil que mais tarde renomeou A Desobediência Civil. A ideia predominante abrangida por esse ensaio era o de auto aprovação e de como alguém pode estar em boas condições morais enquanto se opõe a quem "explora ou faz sofrer um outro homem"; dizia então que não precisamos lutar fisicamente contra ele, mas sim não apoiá-lo nem deixar que este o apóie estando você contra ele. Este ensaio exerceu uma grande influência sobre muitos praticantes da desobediência civil. Igualmente aí, Thoreau (1849), explicava as razões por que se recusara a pagar seus impostos, como um ato de protesto contra a escravidão e contra a Guerra Mexicana.

Assim, a EJA não pode continuar sendo apresentada de forma ufanista, como se de repente fosse possível promover o milagre da reversão do empobrecimento do ambiente campesino brasileiro, pelo simples lançamento de mais um programa social oficial, lastreado em forte aparato do nosso peculiar marketing político, porém, dissociando-se da contextualização perversa que historicamente mantém o desnivelamento de classes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Geraldo de Albuquerque. *Parâmetros da regulação do desenvolvimento no Brasil*. Porto Alegre: Novo Horizonte, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. atual. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *RE CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação do Campo*. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 11 dez. 2013.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*; promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Anne Joyce Angher. 6. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

BRASIL, Cristiane Costa. História da alfabetização de adulto: de 1960 até os dias de hoje. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

BULOS, Uadi Lamêgo. *Constituição Federal Anotada: Jurisprudência e Legislação Infraconstitucional em vigor*. São Paulo: Saraiva, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SILVA, Eliane de Moura (coord.). *Concepção e Fundamentos da Educação do Campo*. João Pessoa: SEE/PB-UFPB, 2012. p. 13-24.

CRUZ FILHO, Abdias Paulo. ARAÚJO, Ana Lúcia Castro de; FEITOSA, Ana Paula de Carvalho; SILVA, Ana Maria Costa da; SANTOS, Claudete Gomes dos. *Educação do Campo: uma Reflexão acerca de seu Conceito*, João Pessoa, UEPB, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1999.

EDUCAÇÃO no campo: *Pronera*. Informações postadas do Portal do INCRA. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

a

EDUCAÇÃO no campo terá mais recursos com medida provisória. Informações postada do Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17666:educacao-no-campo-tera-mais-recursos-com-medida-provisoria&catid=211>. Acesso em: 07 dez. 2013.

FONSECA, Laura Souza. *EJA: lutas e conquistas – a luta continua*. Formação de professores em EJA. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2008.

IDEB 2011: Brasil continua a avançar. Informações postadas no Portal Ideb. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 11 dez. 2013.

JESUS, Sonia Meire A. de. A Educação de Jovens e Adultos no Campo como Política Pública. *TV Brasil: Educação de Jovens e Adultos no Campo*, Rio de Janeiro, boletim 15, set. 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/172355EJA.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

MARCONDES, Cláudio Vieira de. *História do Brasil comentada*. Rio de Janeiro: Luzes editorial, 2013.

MARCONI, A.C.; LACCATO, P. *Normas para produção de trabalhos científicos*. São Paulo: Contexto, 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? In: SILVA, Eliane de Moura (coord.). *Concepção e Fundamentos da Educação do Campo*. João Pessoa: SEE/PB-UFPB, 2012. p. 85-96.

NEVES, José Luiz. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Vol. 01, Nº 03, 2º Semestre de 1996.

RIBEIRO, Vera Maria Marsagão (org) Educação para jovens e adultos. Ensino fundamental. *Proposta curricular: primeiro segmento*. São Paulo: Ação educativa; Brasília: MEC, 1999.

ROMANO, Raimunda de Lira. CUNHA, Aldenéia Soares da (Org.). *EDUCAÇÃO RURAL: UM DESAFIO PARA O EDUCADOR, UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO PARA O EDUCANDO*. EJA e Desenvolvimento Sustentável. Centro Universitário do Norte- Uninorte, Amazonas, 2011.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. *Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões*. Rio Grande do Norte: UFRN, 2009.

SCHULZ, Gerson Nei Lemos. *Educação rural X Educação do Campo: uma visão ontológica*. Disponível em:

<<http://filosofiadomarcozero.blogspot.com.br/2012/12/educacao-rural-x-educacao-do-campo-uma.html#.UqkWetJDszM>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. In: SILVA, Eliane de Moura (coord.). *Concepção e Fundamentos da Educação do Campo*. João Pessoa: SEE/PB-UFPB, 2012. p. 55-68.