

UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE A EJA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educational policies: a study of the relationship between Education of the Field and EJA

SANTOS, Arlete Ramos dos¹
SOUSA, Gilvan dos Santos²

RESUMO

Este artigo traz como enfoque a configuração da EJA na Educação do Campo, analisando historicamente como essas duas modalidades de ensino foram pensadas na história da educação brasileira e observando qual o campo da EJA na Educação do Campo. Para tanto, far-se-á um estudo de como tais modalidades adquiriram essas nomenclaturas, inserindo-as no âmbito das políticas e dos paradigmas educacionais que têm sido implementados no Brasil, adotando como metodologia uma revisão de literatura. Dentre os estudiosos pesquisados, há autores que tratam especificamente da EJA, como Paiva, Haddad, Soares; e há outros que se referem à Educação do Campo, como Caldart, Santos, Calazans. Existem, ainda, autores que são utilizados para fundamentar os estudos das duas modalidades, a exemplo de Freire. Com base na pesquisa realizada, concluiu-se que a EJA, vista como modalidade de ensino, faz parte da Educação do Campo e ambas foram objeto de muitos debates e enfrentamentos entre os movimentos sociais, intelectuais e camponeses para garantir uma educação de qualidade e uma implementação com pressupostos teóricos e epistemológicos voltados para a emancipação humana e a transformação social. Portanto, esse embate não aconteceu de forma fragmentada, mas concomitantemente, pois, quando se luta pela Educação do Campo, luta-se também pela EJA no campo, uma vez que uma já faz parte da outra.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This paper brings to focus the setting of EJA (the Brazilian youth and adult education) in Education of the Field, historically analyzing how these two methods of teaching were thought in the history of Brazilian education and noting that the field of EJA in the Education of the Field. For that, far will a study of how such arrangements have acquired these classifications, placing them within the political and educational paradigms that have been implemented in Brazil, adopting a methodology and literature review. Among the scholars have researched authors who deal specifically with the EJA, as Paiva, Haddad, Soares, and others that refer to the Education of the Field as Caldart, Santos and Calazans. It has also authors who are used to support studies of the two modalities, like Paulo Freire. Based on the survey concluded that the EJA, as a mode of teaching is part of the Education of the Field, and both were the subject of many debates and confrontations between social movements, intellectuals and peasants to ensure a quality of education, and an implementation with theoretical and epistemological toward human emancipation and social transformation. Therefore, this struggle has not happened in a piecemeal fashion, but concomitantly, because when you fight for Education of the Field, is also fighting for the adult education field, since one is already part of another.

Keywords: Youth and Adult Education; Education of the Field; Social Movements.

¹ Doutorado em Educação pela FaE/UFMG, Especialista em Psicopedagogia pela FACINTER e em Políticas Públicas pela UESB, Graduação em Pedagogia pela UESB. Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH), Coordenadora dos Grupos de Estudo Movimentos Sociais, Diversidade e Educação e Marxismo e Educação (DCIE/UESC). E-mail: arlerp@hotmail.com

² Graduação em Pedagogia pela UESB, Professor da Secretaria Municipal de Vitória da Conquista/BA. E-mail: gil-uesb@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto traz como enfoque a configuração da EJA na Educação do Campo, analisando historicamente como essas duas modalidades de ensino foram pensadas na história da educação brasileira e observando qual o campo da EJA na Educação do Campo. Para tanto, far-se-á um estudo de como tais modalidades adquiriram essas nomenclaturas, inserindo-as no âmbito das políticas e dos paradigmas educacionais que têm sido implementados no Brasil.

A Educação do Campo é compreendida como uma modalidade de ensino usada para atender aos povos do campo, com suas especificidades, abarcando todos os níveis e modalidades da educação, inclusive a EJA, sendo esta uma modalidade pensada para atender a jovens e adultos que, por motivos diversos, não tiveram condições ou oportunidades para estudar na faixa etária correspondente ao que determina a legislação para cada tempo de aprendizagem.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação brasileira, em todos os níveis e modalidades, desde a colonização até a atualidade, sempre teve um caráter dualista, privilegiando a classe dominante e, quando se refere ao campo brasileiro, isso não é diferente. Com o histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, observa-se que até as primeiras décadas do Século XX não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente a da cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o seu trabalho.

Nesse sentido, no processo educacional, até o final do referido século, não havia uma proposta de educação específica para o homem camponês, pois a escolarização deste tinha como referência o que já vinha pronto da cidade, incluindo aí a educação de adultos. De acordo com Wanderley (1997, p.23),

os camponeses fazem parte do processo marginal criado pela ideologia dominante que criou determinadas representações simbólicas na consciência dessas populações rurais a fim de minimizá-las e atrelá-las ao poder de classe. Para isso, utilizaram sempre arquétipos onde a figura do homem e da mulher campesina era e ainda são os atrasados, os "fora do lugar", os "jeca tatus".

Marx (s/d), Lênin (1982) e Kautski (1972) apontaram as contradições do campesinato, que tanto pode revoltar-se e organizar-se para lutar pela terra, quanto manter-se conservador em defesa de sua pequena propriedade. Porém, as questões que hoje se colocam ao processo de organização da formação dos trabalhadores, sejam eles urbanos ou rurais, nos impõem uma reflexão sobre a realidade do trabalho e da educação, principalmente para a educação de adultos, observando de que forma estes sujeitos podem ter claros os limites e as possibilidades de o trabalho tornar-se, efetivamente, princípio educativo de uma formação omnilateral, capacitando-os para fazer o enfrentamento ao capital.

Infelizmente, passando brevemente pela historiografia da Educação nas áreas rurais brasileiras, percebe-se que, com a crise do modelo

agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do Século XX, e a educação rural nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura e, dessa forma, fortalecer os latifúndios. Foi para isso que serviu a educação de adultos nesse período.

Apesar de a educação escolar ter sido contemplada em todas as constituições, o ensino rural, bem como o ensino de jovens e adultos, só foi mencionado no texto constitucional, em 1934, ficando evidente o descaso do Estado em relação a essas modalidades de ensino, num período em que o latifúndio predominava e a educação com fundamentos na pedagogia tradicional era muito excludente.

Na primeira Constituição, de 1824, o seu art. 179, inciso XXXII, trazia em seu texto apenas “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.³ Cabe lembrar que, nessa época, a cidadania estava relacionada aos títulos e bens possuídos e a educação excluía as mulheres, escravos e agregados.⁴ Quanto à Constituição de 1891, esta também não valorizou a Educação do Campo, mencionando apenas em seu art. 72 a “laicidade e liberdade do ensino nas escolas públicas”.⁵ Entretanto, essa Constituição condicionou o exercício do voto à alfabetização. Assim, devido à falta de interesse do sistema público pelo ensino elementar, surgiram vários cursos noturnos propostos por associações civis, tanto com o objetivo de recrutar futuros eleitores, como de atender aos interesses da economia agrária exportadora nas funções que exigiam conhecimentos básicos de leitura e escrita.

Nessa Constituição referiu-se também à autonomia dos Estados e Municípios, cuja base legal criou condições de existência de iniciativas descentralizadas do ensino, o que não se concretizou, devido à inexistência de um sistema nacional para articular uma política de educação. Surgem apenas algumas iniciativas, no âmbito municipal, de cursos populares noturnos de educação primária elementar para adultos em área de concentração urbana. Devido a esses aspectos, o ensino vai se consolidando de maneira elitizada, principalmente nas cidades, para uma determinada camada da sociedade, deixando à margem os povos do campo.

Entretanto, a educação rural e a educação de adultos se inserem na legislação brasileira com a Constituição de 1934, em meio a um grande debate para conter o fluxo migratório cidade-campo e, assim, poder elevar o grau de produtividade no campo. Constituiu-se também como uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e pela incapacidade de absorção de mão de obra disponível pelo mercado urbano, ocorrido devido à mudança na política econômica brasileira, quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade.

³ Cf. Brasil (1824).

⁴ Termo utilizado para caracterizar as pessoas que moravam em fazendas, não como empregados, mas para tomar conta das fazendas, ou até mesmo para trabalhar na terra como meeiros.

⁵ Cf. Brasil (1891).

A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural (CALAZANS, 2005, p.25).

Ou seja, com essa preocupação apenas do ponto de vista econômico para garantir mão de obra e lucro a uma parcela da sociedade, a educação cumpre um papel de manutenção de poder da elite industrial e agrária e é denominada de “educação rural”. Cria, assim, o movimento do “ruralismo pedagógico”.

Data desse período as ideias do Movimento Renovador, cujo marco foi o Manifesto dos Pioneiros, o qual expressou a insatisfação da sociedade com o paradigma de educação que vinha sendo implementado, surgindo daí várias reformas educacionais que abrangiam os vários tipos de ensino, prevendo também um Plano Nacional de Educação, a organização do sistema educacional e a criação de Conselhos Escolares. Porém, sobre a Educação do Campo, a referida legislação específica no art. 156, parágrafo único: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.” Observa-se, assim, um avanço, no sentido de colocar especificamente o campo na pauta da agenda das políticas públicas de direitos sociais.

O Plano Nacional de Educação também pautou sobre a educação de adultos no art. 150, parágrafo único, item a, que determinou que “o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, fosse extensivo aos adultos”.

Porém, na legislação seguinte, indica um retrocesso quando o que se percebe é a preocupação de uma educação voltada para os objetivos do capitalismo agrário. A Constituição de 1937 traz o seguinte texto:

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

De acordo com Beisiegel (1974, p.90), foi instituído um Fundo Nacional de Ensino Primário, no período do Estado Novo, que contava com recursos para um programa progressivo de educação popular que incluísse ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Porém, só a partir de 1945 é que a educação de adultos começou a ser regulamentada, pois surgiu o Decreto n. 19.513/1945,⁶ que destinou cerca de 25% de auxílio federal para a instrução primária de adolescentes e adultos analfabetos.

No período seguinte, acontece a regulamentação do ensino profissional por meio das Leis Orgânicas. No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946,⁷ do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, no que tange à preocupação com os valores humanos e ao reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, ou sobre o esforço para estabelecer a

⁶ Cf. Brasil (1945).

⁷ Cf. Brasil (1946b).

equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, trazia implícitas as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

A Constituição de 1946, no inciso III do art. 168, fixa como um dos princípios a ser adotado pela legislação de ensino a responsabilidade das empresas com a educação, nos termos a seguir:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. [...]III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes (BRASIL, 1946a).

A referida legislação traz também como princípio balizador, no inciso IV do mesmo artigo 168, a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em regime de cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe *status* constitucional.

No que se refere à educação de adultos, no período seguinte, devido à abertura democrática com o fim do Estado Novo, acontecem experiências de luta contra o analfabetismo. O Ministério da Educação e Saúde criou, em 1947, o Departamento Nacional de Educação, instalando-se o Serviço Nacional de Adultos (SEA), responsável por campanhas de educação de adultos e pela implantação do supletivo em diversas regiões do país. Entretanto, tais políticas educacionais eram realizadas, em sua maioria, nas cidades. Apesar de Lourenço Filho, que era o diretor das campanhas, propor atingir o meio rural e os imigrantes para promover sua assimilação a favor da causa nacional e da unificação da cultura brasileira por meio da educação.

Para tornar possível efetivar esse ideário pedagógico, surgem agências internacionais,⁸ nas décadas de 1940 e 1950, para desenvolver o meio rural brasileiro, por meio de parcerias do Brasil com os Estados Unidos. Essas parcerias no campo educacional são implementadas por meio das Missões Rurais, através de “pacotes” prontos e acabados, elaborados no idioma inglês por pessoas que não conheciam a realidade brasileira, cujo público a ser aplicado era o de professores leigos brasileiros.

Para Paiva (1987, p.90), nesse período foi importante desenvolver campanhas de adultos com o intuito de satisfazer os interesses nacionais e internacionais, em pontos fundamentais:

Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das idéias de “integração” como justificação social de “incremento da produção” como justificação econômica. Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do País. Por isso, a educação dos adultos convertera-se num requisito indispensável para “uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num

⁸ ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural; ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural; CBCAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais; SSR – Serviço Social Rural; CNER- Campanha Nacional de Educação Rural.

recurso social da maior importância”, para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social.

A parceria buscava também, no âmbito da Guerra Fria, disseminar os princípios e valores comuns, capazes de estreitar os laços de cooperação e identidade no Ocidente, para evitar a propagação do socialismo, e constituir um mercado consumidor, expandindo políticas homogeneizadoras por meio da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio rural e o estímulo de vocações profissionais”. Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque “tecnicista” para atender ao processo de industrialização em curso. Sobre a educação de adultos, essa lei permitia aos maiores de 16 anos obterem o certificado de conclusão do curso colegial e aos maiores de 19 anos o certificado do curso colegial, mediante a prestação de exames de maturidade, sem observância de regime escolar (FURLAN, 2007, p.45).

Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados com a resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outros. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural (SANTOS, 2010).

Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam o aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros, é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade e está fundamentado atualmente pelo Parecer CNE/CEB n. 1/2006.⁹

Um momento importante para a educação de adultos foi a proposta de educação do educador Paulo Freire, que aconteceu também em espaços do campo, cuja essência era a natureza política dos conteúdos da ação educativa com o objetivo de “conscientização”. Para Freire (1997, p.56),

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o

⁹ Cf. Brasil (2006).

processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

A educação proposta por Freire tem como base o diálogo, com uma linguagem que parte da realidade dos educandos, valorizando os saberes já produzidos e levando em consideração a concreticidade do cotidiano. O educador se coloca como mediador do conhecimento e se relaciona mutuamente com os educandos, havendo troca de saberes.

Para Jannuzzi (1979, p.78),

Paulo Freire concebe educação como conscientização, que é práxis social, isto é, reflexão sobre a realidade existencial procurando captá-la na sua causalidade autêntica, nas suas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando sempre inserir os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação.

Os movimentos sociais aproveitaram essa prática educativa, lutando pela sua expansão para os vários estados do país, sendo que as proposições de Freire se transformaram em um método de alfabetização que foi implementado, em 1963, pelo Ministério de Educação e Cultura, mas logo em seguida, em 1964, foi rompido pela ditadura militar.

Os movimentos de educação popular surgidos na década de 1960 pretendiam ganhar espaços de participação dos adultos nas questões políticas do país, seja no campo ou na cidade. Para isso, seria necessária uma população alfabetizada e com conhecimentos de política. No campo, se destacam as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) fazendo a “conscientização” do camponês nos aspectos políticos. Sobre a alfabetização de adultos, os principais movimentos são: os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), que fazia parte da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Tais movimentos vão também lutar no sentido da luta pela terra e para que a educação no campo possa subsidiar os camponeses a enfrentar o capitalismo agrário conservador.

Durante as décadas de 1960 e 1970, o Banco Mundial, como tinha grande interesse de investir na América Latina, aproveitou a oportunidade para se envolver em programas brasileiros junto à “Aliança para o Progresso”, implantados principalmente na Região Nordeste por meio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) para o meio rural, com objetivos de estabilizar a produção de alimentos, a colonização das áreas e melhorar a utilização da terra. Em relação à educação, nessa conjuntura, pode-se dizer que ela é planejada e estruturada a partir das necessidades educacionais de cada região (THERRIEN; DAMASCENO, 1993).

Com o argumento de combater a pobreza, os investimentos internacionais desse período no Brasil são feitos visando à rentabilidade econômica, mas, para isso, os investidores fazem exigências de reformas nas áreas a que se destinam tais propostas. Na educação, são feitas reformas e são implantados programas¹⁰ que visam atender os interesses dos parceiros. O

¹⁰ A saber: (a) PIMPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (1963), fundido com o PIPMO, em 1972; (b) PRODAC – Programa Diversificado de Ação Comunitária (MOBRAL), com incursão permanente no meio rural; (c) SENAR – Serviço Nacional de Formação

reordenamento educacional se direciona para a organização curricular e a política da educação escolar pública, como indicam Silva e Fernandes (2005). Nos investimentos aparecia a priorização de uma educação de melhor qualidade para a área urbana, conforme observamos autores:

Nos documentos do Banco Mundial apareceram as diferenças entre os dois tipos de políticas educacionais: as destinadas ao setor moderno-urbano e aos níveis superiores e as voltadas para o setor agrícola-rural. Neste setor, a fim de aumentar a utilidade prática da educação, enfatizaram-se as estratégias de ruralização das escolas, combinando políticas gerais com o desenvolvimento rural, programas de alfabetização funcional e planos de educação não formal (SILVA e FERNANDES, 2005, p.65).

Nesse contexto, apesar da repressão ditatorial, várias iniciativas populares de educação popular, com o objetivo de efetivar uma educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária, continuam atuando na clandestinidade, a exemplo da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC).

Em dezembro de 1967, para atender a alfabetização de adultos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) por meio da Lei 5.359, com a missão de responder às críticas ao regime militar pela interrupção das campanhas de alfabetização oficiais e das que vinham sendo desencadeadas pelos movimentos populares (FURLAN, 2007, p.34). O referido programa atendeu também as escolas do campo. Ainda no período ditatorial, a Lei 5.692/71 atualizou os exames de maturidade, criou o ensino supletivo dando a seguinte finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído os estudos na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971, p.1).

A referida Lei, bem como as demais legislações complementares, determinava o ensino supletivo como aceleração dos estudos e racionalização dos meios, adotando um caráter tecnicista/fundamentalista, com inovações tecnológicas para atingir a população em massa, como correio, televisão, rádio, cujo objetivo era formar mão-de-obra para recuperar o atraso educacional e, assim, contribuir para o desenvolvimento nacional. Na década de 1980, o MOBRAL entra em crise e, para substituí-lo, foi criada a Fundação Educar por meio do Decreto n. 91.980, sob a competência do MEC e com a finalidade de propor programas de educação básica para os adultos que não tiveram acesso à escola quando eram crianças ou adolescentes.

Esse é também um momento de efervescência como uma reação ao autoritarismo e à repressão da ditadura militar, quando os movimentos sociais e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora lutam pela redemocratização da sociedade, tendo conseguido conquistas importantes e espaços de participação nas políticas públicas e na legislação do país, expressada por meio da Constituição Federal de 1988.

De acordo com Ribeiro (2001, p.23), com a eleição de Collor, em 1989, em seu governo o MEC lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

Profissional Rural; (d) CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (1965) e CIMCRUTAC (1969); (e) Projeto Rondon (1968).

(PNAC), que tinha como objetivo mobilizar a sociedade civil para se responsabilizar também pela alfabetização de adultos, porém, esse programa não obteve êxito devido à falta de controle dos recursos, extinguindo-se em apenas um ano. Existem poucos registros dessas políticas para a educação de adultos no campo, observando, assim, o descomprometimento do governo com a educação nesse espaço em todas as modalidades, mas principalmente com essa faixa etária.

RUMO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é resultado de um processo coletivo, tenso e contraditório, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética e de categorias da contradição. É resultado da capacidade de a sociedade, principalmente por meio dos movimentos sociais, impor ao Estado as condições para a efetivação dos seus direitos por meio do processo de luta de classes.

Com a Constituição Federal de 1988, ficou consolidado o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Entre os arts. 208 e 214, que tratam da educação, observa-se a garantia do direito ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, oferecido pelo Estado, inclusive àqueles que não tiveram acesso a esse nível de ensino na idade própria, determinando um plano para a erradicação do analfabetismo. A partir daí, surgem várias legislações que vão tratar desses direitos, tanto no que se refere à educação de adultos (LDB 9394/96, Parecer 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE 1/2000), como sobre a Educação do Campo (LDB 9394/96, Parecer 36/2001 e Resolução CNE 1/2002).¹¹ É importante ressaltar que, apesar de toda essa legislação, esses direitos ainda não foram garantidos de fato, demandando várias lutas dos povos do campo e dos movimentos sociais para que as políticas educacionais saiam do plano do ideal para o real.

Apesar dos avanços da LDB 9394/96 sobre a educação, no que refere à educação de adultos, traz nos arts. 37 e 38 os encaminhamentos da EJA, contemplando gratuidade, oportunidades educacionais de acordo com as características dos alunos, estímulo ao acesso do trabalhador na escola, oportunidades para prosseguir os estudos em caráter regular. Porém, a Lei não especifica de onde sairão os recursos da EJA, bem como de que esfera governamental é a responsabilidade, pois com a Emenda n. 14, que institui o Fundo de Valorização do Magistério, só os recursos para o ensino fundamental são disponibilizados.

A partir da década de 1990, surgem alguns eventos internacionais para discutir a educação, entre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a V Conferência Internacional para Educação de Adultos, o Fórum Mundial de Educação para Todos, onde se pôde observar, como parte desse contexto, tanto a educação de adultos como a Educação do Campo. Com base no compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil elaborou

¹¹ Cf. Brasil (1996, 2000a, 2000b, 2001 e 2002).

o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal é assegurar às crianças, aos jovens e adultos – no período compreendido entre 1993 e 2003 – a aprendizagem de conteúdos mínimos que viabilizem a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo (FURLAN, 2007, p.78).

Em se tratando da Educação do Campo, fortalecendo os direitos na legislação, na LDB 9.394/96, aparece a superação de um ensino unicamente com o olhar da “educação rural” defendida pela elite e dá abertura para que o ensino passe a levar em consideração os valores e a vida do homem camponês, expressando da seguinte forma:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 (BRASIL, 1996).

É possível analisar a Educação do Campo em três momentos. O primeiro momento compreende o processo de mobilização, de trazer a público o tema da educação junto com a temática da reforma agrária. As ações dessa fase foram: I ENERA (1º Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – 1997), Conferências Nacionais “Por uma Educação do Campo” (1998, 2002, 2004 e Diretrizes Operacionais), PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e Regulamentação da Pedagogia da Alternância.

Com a abertura política e legal desse período, os movimentos sociais passam a discutir a mudança na nomenclatura utilizada na época, propondo a alteração da expressão “educação rural” para “Educação do Campo”. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (1998, p.25),

a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

Então, os movimentos sociais do campo, por meio da educação, lutam pela fixação do homem no campo. As propostas desses movimentos podem ser observadas nas Conferências para Educação Básica do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo.¹² Como resultado desse trabalho, foi constituída uma comissão dos movimentos sociais para atuar junto aos órgãos do MEC com o propósito de discutir a Educação do Campo.

¹² MEC (Ministério da Educação e Cultura), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Universidade Nacional de Brasília (UnB), Escolas Família Agrícola (EFAs), MOVA (Movimento de Alfabetização).

Uma grande conquista das lutas dos movimentos sociais e sindicatos rurais pela Educação do Campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Esse documento tem servido como instrumento de luta para pressionar a inclusão da Educação do Campo na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na esfera do governo federal. De acordo com o art. 2º, § único das referidas Diretrizes, o campo representa uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a relação entre os seres humanos com as condições da existência social (relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, o conceito de Educação do Campo se expressa de forma que atinja todos os povos desse espaço geográfico, observando que

A Educação do 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 ultrapassa ao acolher os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.1).

Na Conferência de Educação Básica para o Campo realizada em 2004, discutiu-se a retirada do termo “Básica” do tema da conferência, por entender que ele limita o prosseguimento dos estudos do homem do campo, oferecendo-lhes apenas o que é básico para a sua sobrevivência. Observa-se que é levado em consideração que o homem do campo deve ter liberdade para seguir carreira acadêmica como faz o homem urbano.

Quando se trata das expressões “Educação do Campo” e “Educação no Campo”, leva-se em consideração que está se falando de um lugar que comporta diversidades específicas no trato com os sujeitos, a terra e as tecnologias. É também um lugar de multirreferencialidades, com cultura e valores próprios. Assim, a expressão “do” significa que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. A expressão “no” significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2004, p.23).

Sobre as lutas pela educação de adultos, nesse período, surgem também as discussões acerca do termo a ser utilizado para designar essa modalidade de educação e, com o Parecer do CNE/CEB n. 11/2000, sob a coordenação de Carlos Jamil Cury, é apresentado um quadro sobre a exclusão social no Brasil, com 16 milhões de analfabetos, sendo que em algumas regiões a situação aparece ainda mais excludente.

Fica evidente, de acordo com a tabela a seguir, obtida a partir de IBGE (2010, p.69), que o maior problema de analfabetismo está na região Nordeste, com apenas 39,6% dos analfabetos em cursos de alfabetização em 2009. A região Sudeste também apresentou um índice parecido ao da região Nordeste, porém com um percentual de 17,4% estudando nesse mesmo ano. Dentre os sujeitos, no que se refere à cor, destaca-se com maior índice de analfabetos em todas as regiões os de cor parda. Porém, quando se analisa

a educação de adultos tendo como referência a zona urbana e rural, observa-se que o analfabetismo predomina no campo em todas as regiões, sendo também que a maior taxa de analfabetismo é no Nordeste, tanto na zona rural como na zona urbana.

Assim, com base em tais dados, é possível concluir que a zona rural sempre foi relegada ao segundo plano no oferecimento das políticas educacionais no país, o que tem motivado as lutas pela Educação do Campo para garantir esse direito.

Tabela 2.15 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos, total e respectiva distribuição percentual, por tipo de curso, grupos de idade e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2009

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos											
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual (%)									Cor ou raça	
		Tipo de curso			Grupos de idade							
		Supletivo		Alfabeti- zação de adultos	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos ou mais	Branca	Preta	Parda	
1º grau	2º grau											
Brasil	2 107	41,8	32,8	25,4	29,3	35,8	28,7	6,2	35,3	9,5	54,6	
Norte	257	57,2	26,1	16,7	41,1	36,6	19,3	(1) 3,0	15,0	6,0	78,2	
Nordeste	762	40,6	19,8	39,6	24,7	35,7	32,1	7,5	24,2	9,4	66,1	
Sudeste	696	40,0	42,6	17,4	28,8	34,4	30,3	6,5	42,9	11,6	44,7	
Sul	266	35,8	46,4	17,8	32,6	37,0	25,6	(1) 4,8	68,6	6,3	24,0	
Centro-Oeste	126	39,6	43,0	17,4	28,8	39,4	25,4	(1) 6,4	31,1	11,9	55,9	

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

(1) Dados sem significância estatística.

Observando esse quadro de exclusão na educação de adultos, principalmente no campo, desde o Parecer n. 11/2000, pensa-se uma função reparadora, quando o nome dessa modalidade educacional passou a ser denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o relator do referido Parecer, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (CURY, 2000). Devido ao fato desse Parecer destacar a importância da educação básica para todos os cidadãos, incluindo aí os adultos do campo, Cury (2000) observa que esta é uma função equalizadora da EJA.

Ainda conforme o relator,

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a todos os trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, PARECER 11/2000, p.9).

Na elaboração do Plano Plurianual, em 2003, os movimentos sociais retomam as discussões sobre o campo brasileiro e garantem a

implementação de políticas para a reforma agrária, o desenvolvimento da agricultura familiar, o estímulo à economia solidária de forma cooperativa e, no aspecto educacional, a Educação do Campo é entendida como ação estratégica do governo para a emancipação da cidadania, incluindo aí a EJA.

Assim, o MEC institui pela Portaria n. 1374 de 03/03/03 um Grupo Permanente de Trabalho com o objetivo de articular ações pertinentes à Educação do Campo, constituído de representantes do governo, da sociedade e dos movimentos sociais, para apoiar e realizar ações que sirvam para refletir sobre a vida, os interesses e os valores do camponês. Faz parte da agenda dessa comissão, também, construir uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país (BRASIL, 2004, p.9).

Dessa forma, é possível observar que, na trajetória da Educação do Campo, existe o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, experimentando uma mudança paradigmática no cenário político-econômico-social, tendo como sujeitos centrais os trabalhadores rurais, com suas diferenças culturais e identitárias, e a necessidade de desenvolver conhecimentos educacionais críticos, cujos autores são os próprios protagonistas.

O segundo momento da Educação do Campo foi instituinte, com institucionalização e experimentação das políticas, pautando as políticas de Educação do Campo nos Estados (Projeto Piloto de Pedagogia da Terra, expansão do PRONERA em várias modalidades, Programa Saberes da Terra/PROJOVEM CAMPO, PROCAMPO). Nesse momento, surge a Emenda n. 53/2006 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), fazendo referência aos recursos da EJA e também da Educação do Campo. Assim, Além dos programas de educação que já existiam no campo, a exemplo do PRONERA, surgem outros para intensificar o processo de ensino-aprendizagem nesse espaço, como veremos alguns a seguir:

O Programa Saberes da Terra tem como objetivo oportunizar a jovens agricultores familiares, alfabetizados, de 18 a 29 anos, a escolarização em Ensino Fundamental, na modalidade de EJA, integrado à qualificação social e profissional. A carga horária total é 2.400 horas, sendo 1.800 horas presenciais, com jornadas pedagógicas, estudos presenciais, oficinas, e 600 horas no tempo comunidade, com atividades de pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes com a comunidade.

O PROCAMPO é um programa do MEC que apoia cursos de licenciatura em Educação do Campo. Visa à formação inicial de professores para a docência na Educação Básica em escolas do campo, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Realiza-se em regime de alternância em universidades públicas e habilita para a docência multidisciplinar, com currículos organizados por áreas de conhecimento.

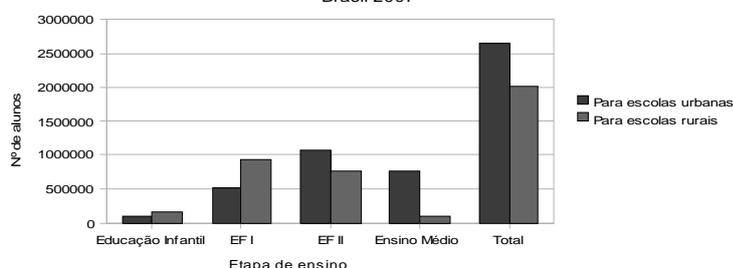
Na terceira fase da Educação do Campo, aconteceu a institucionalização formal das experiências com a ampliação das licenciaturas em Educação do Campo, atingindo um patamar de 30 cursos em parceria com instituições de

Ensino Superior. Várias são as experiências em cursos de Pedagogia da Terra que já concluíram ou estão em fase de conclusão pelas Instituições Superiores de Ensino, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Minas Gerais, dentre outras.

A Educação do Campo busca desenvolver um projeto de educação emancipatória, com o objetivo da transformação social, fundamentando-se no princípio educativo do trabalho, cujos referenciais teóricos mais utilizados têm sido os estudos de Arroyo (1980), Caldart (2004), Gramsci (2001), Krupskaya (1986), Makarenko (1978), Paulo Freire (1997) e Pistrak (1981), dentre outros que se pautam, principalmente, no materialismo histórico dialético. Um fator importante, no que diz respeito à Educação do/no Campo, tem sido o destaque dado ao desenvolvimento sustentável, à diversidade e à inclusão de todos os povos que ficam nas áreas rurais. No referido documento, considera-se que a Educação do Campo, apesar de a luta pela educação do/no campo ganhar espaço desde a década de 1980, ainda tem um grande caminho a ser percorrido nas políticas públicas, uma vez que estas continuam deixando esse espaço geográfico em segundo plano.

Outro fator que o campo também continua em desvantagem é quanto à estrutura física, pois a zona rural ainda é carente dos recursos essenciais para acontecer uma educação de qualidade. Um aspecto a ser observado de acordo com o gráfico abaixo, a partir dos dados estatísticos de 2007 do INEP/MEC, é que aos alunos do campo ainda não está sendo garantido o que preconiza a Lei, no que se refere ao direito de estudar na localidade onde mora, sendo que a maioria dos governos tem priorizado transportá-los para estudar nas áreas urbanas.

Alunos residentes em áreas rurais que utilizam o transporte escolar
Brasil 2007



Outra questão sempre muito debatida pelos movimentos sociais e povos do campo é sobre o oferecimento de turmas multisseriadas ou unidocentes, que compreendem mais de 50% do total. Atualmente, em algumas localidades, para essas classes multisseriadas tem sido utilizada como política pública o Programa Escola Ativa, o qual foi e está sendo alvo de muitas críticas, por ter como fundamento a Escola Nova, o que vai de encontro à educação emancipatória defendida pelos movimentos sociais do campo na atualidade.

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de infra-estrutura básica – material e de recursos

humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (INEP, 2007, p.25-26).

Como se verifica acima, apesar de não ser uma política aceita pelos movimentos sociais do campo, o governo a defende e acha fundamental para o campo. De acordo com os dados do MEC, em 2008, o Programa Escola Ativa atendeu 1.117 municípios, com 30.651 técnicos, fez a formação de 4.400 multiplicadores e entregou 111 mil *kits* de material didático e livros de várias disciplinas.

Porém, enquanto política pública com os pressupostos da Educação do Campo destaca-se o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA, que foi criado em 1997, para atender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos assentamentos da reforma agrária, e depois se expandiu para as demais modalidades e níveis de ensino. Dentre os objetivos do PRONERA, destaca-se:

Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (MDA, 2010, p.17).

O PRONERA tem sofrido muitas alterações desde a sua origem. Porém, a alteração atual é o Decreto 7.352 de 04/11/2010, assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O referido documento reconhece os movimentos sociais como protagonistas dessa política, além da obrigatoriedade da União em executá-la.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.[...]Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (BRASIL, 2010).

É relevante observar o destaque dado à formação de professores quando o referido Decreto legitima pedagogias que dão condições aos povos do campo para estudar, a exemplo da pedagogia da alternância que vem sendo muito utilizada pelos movimentos sociais do campo em parceria com instituições de Ensino Superior para diversas licenciaturas e até bacharelados.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010).

Assim, com base nas lutas dos povos do campo para garantir uma formação que atenda à realidade camponesa, observa-se que o referido Decreto vem atender a esse direito, pelo menos no plano ideal, porque no plano real o que tem acontecido é uma corrida por parte das instituições de ensino superior para tentar implementar cursos nas várias modalidades de ensino em parceria com o INCRA/PRONERA, mas existe muita dificuldade para a liberação de recursos e até problemas com o governo federal, o qual, em

algumas instituições, mesmo com os cursos já ocorrendo, não libera os recursos para que haja a conclusão destes, ficando os trabalhadores do campo à mercê da vontade política dos governantes. Tal fato tem gerado muitos conflitos e ocupações de prédios públicos a fim de que questões orçamentárias para a implementação dessas políticas sejam resolvidas.

Outra política educacional para a EJA que tem sido implementada também no campo é o Programa Brasil Alfabetizado, criado no governo Lula, em 2003, e ampliado por meio do Decreto n. 6.093/2007 pelo mesmo governo. Como nos outros programas, também tem como objetivo acabar com o alto índice de analfabetismo que, segundo dados do PNAD, nesse momento, era de aproximadamente 30 milhões de analfabetos funcionais maiores de catorze anos. Apesar de ter como objetivo primeiro a universalização da educação, prioriza os municípios com maior índice de analfabetismo. Foi criado pelo MEC e está sob responsabilidade da SECAD, e a liberação de recursos é feita por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O apoio financeiro dado pela União para esse Programa poderá ser utilizado para diferentes fins, como: bolsa para alfabetizadores, coordenadores, transporte de alfabetizandos, aquisição de material escolar, material pedagógico, assistência técnica ao programa e outros. A fixação de metas é uma ação que vem sendo desenvolvida pelo programa ano a ano e tem sido norteada em função do acordo assinado pelo Brasil durante a Conferência Mundial de Educação realizada no ano de 2000 em Dacar. Nesse acordo, o Brasil efetuou um compromisso de reduzir pela metade, até o ano de 2015, a taxa de analfabetismo.

Para o ano de 2010, o MEC definiu como meta, ainda em caráter preliminar, a participação de 542.735 alfabetizandos que foram distribuídos em 967 municípios por todo o Brasil. Porém, existem lugares em que os monitores possuem apenas o ensino fundamental e estão lecionando no referido Programa, o que demonstra falta de credibilidade e de seriedade por parte dos governantes na implementação dessa política para resolver os problemas estruturais na educação brasileira.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, observa-se que a EJA como modalidade de ensino faz parte da Educação do Campo e ambas foram objeto de muitos debates e enfrentamentos entre os movimentos sociais, intelectuais e camponeses para garantir uma educação de qualidade e uma implementação com pressupostos teóricos e epistemológicos voltados para a emancipação humana e a transformação social. Portanto, esse embate não aconteceu de forma fragmentada, mas concomitantemente, pois, quando se luta pela Educação do Campo, está também lutando pela EJA no campo, uma vez que uma já faz parte da outra.

Contudo, os espaços de organização da sociedade civil que fazem parte dessa luta respondem à conjuntura apresentada às políticas educacionais no século XXI como forma de participação nos espaços de gestão e decisão das políticas públicas. Produzem material de formação como forma de ampliar a capacidade de comunicação sob diferentes enfoques.

O problema de analfabetismo é secular. Na verdade, é preciso se perguntar se existe realmente um interesse público, ou "privado", de erradicar o analfabetismo do Brasil, uma vez que já existiram diversas ações que buscaram dar acesso aos cidadãos à educação e, mesmo assim, ainda possuímos níveis extremamente altos de analfabetismos, seja no campo ou na cidade.

Diante disso, conclui-se com os seguintes questionamentos: Como uma pessoa que não tem formação específica para ensinar pode fazer acontecer uma educação de qualidade? Quais os reais interesses dos governantes do Brasil no que se refere à Educação do Campo e à EJA como parte desta?

REFERÊNCIAS

- AÇÃO educativa. **Viver e aprender**: educação de jovens e adultos. São Paulo: Global, 2002.
- ARROYO, M. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.2, n.5, p.5-23, 1980.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 22 de abril de 1824. Brasília: Casa Civil, 1924. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/constituicao1824.htm>>. Acesso em nov.2011.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Brasília: Casa Civil, 1891 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em nov. 2011.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Brasília: Casa Civil, 1937 Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/22/1937.htm>>. Acesso em nov. 2011.
- _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Brasília: Casa Civil, 1946a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em nov. 2011.
- _____. **Constituição do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Brasília: Casa Civil, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em nov. 2011.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em nov. 2011.
- _____. **Emenda constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996. Constituição (1988). Brasília: Casa Civil, 1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em nov. 2011.
- _____. **Emenda constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Constituição (1988). Brasília: Casa Civil, 2006 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em dez. 2011.
- BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília: Casa Civil, 1946b. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>>. Acesso em nov. 2011.
- _____. **Decreto n. 6.093**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze ou mais, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm>. Acesso em fev. 2012.
- _____. **Decreto n. 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Casa

Civil,2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em fev. 2012.

_____. **Decreto n. 19.513/45**. Dispõe sobre o auxílio federal para o ensino primário. Brasília: Câmara dos Deputados, 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em jan.2012.

_____. **Decreto n. 91.980**, de 25 de novembro de 1985. Brasília: Casa Civil, 1985. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=219346>>. Acesso em nov. 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer n. 11/2000. Brasília: Ministério da Educação, 2000a.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em nov. 2011.

_____. **Lei n. 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Brasília: Casa Civil, 1967. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>>. Acesso em dez. 2011.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em nov. 2011.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, 2001a. p.67-74,

_____. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Casa Civil, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em nov. 2011.

_____. **Medida provisória n. 339**, de 28 de dezembro de 2006. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf>. Acesso em nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>. Acesso em nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. Ação Educativa/MEC. São Paulo/Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>>. Acesso em nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/ext/educacao/mec-analfabetismo-2003.pdf>>. Acesso em nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Brasília: Casa Civil, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos**: conferência internacional "Mid Term" em educação de adultos, set. 2003. Brasília: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.lppuerj.net/forumeja/documentos/relatorio_cofintea_unesco.pdf>. Acesso em dez. 2011.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 1**, de 1 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em jan.2012.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 36**, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001d. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em jan.2012.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB N.º 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em jan.2012.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 2005.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**. Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 2004.

CURY, C. R. J. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. Rio de Janeiro: sextante, 2004.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre educação de adultos. Alemanha, Julho de 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br/codajoiaprojea-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfinte_Hamburgo_1997.pdf/view>. Acesso em nov. 2011.

DECLARAÇÃO Final da II Conferência Nacional por uma educação do campo. 2004. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2012.

DECLARAÇÃO universal dos direitos humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Nova York, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em nov. 2011.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1115-1139, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300018&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 dez. 2005.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília: UnB, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FURLAN, R. M. C. **Políticas Públicas de educação de jovens e adultos nas escolas estaduais de São Paulo**: avanços e desafios à sua consolidação. São Paulo: USP, 2007. Dissertação de (Mestrado).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.29-40, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**. Brasília: IBGE, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em jan.2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 44 p.

JANNUZZI, G. M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MobraL. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 111p.

KAUTSKI, Karl. O Imperialismo (1913). In: Teixeira, Aloisio (Org.). **Utópicos, Heréticos e Malditos**: os precursores do pensamento social de nossa época. Rio de Janeiro: Record, 1972.

- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Orgs.). **A Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: UnB, 2004.
- KRUPSKAYA, Nadezhda. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscou: Progreso, 1986.
- LÊNIN, V. Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. O processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MAKARENKO, Anton. **Problemas da educação escolar soviética**. Lisboa: Seara Nova, 1978.
- MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. p.199-285.
- MDA. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** - PRONERA: Manual de Operações. Brasília, DF: INCRA, 2010.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987. 368p.
- PISTRAK, E. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Educação para Jovens e Adultos**: ensino fundamental. Proposta curricular. 1º segmento. Ação Educativa. Brasília: MEC, 2001.
- SANTOS, A. R. dos. **A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado**. 2010. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SILVA, Anderson A.; FERNANDES, Bernardo M. Movimentos socioterritoriais e espacialização da luta pela terra, 2000-2004. **Reforma Agrária**. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), São Paulo, v.32, n.1, p.84-105, 2005. Disponível em: <<http://www.abrareformaagraria.org/index.php/publicacoes/revistas?download=118:ano-32-n-1-agosto-dezembro-2005>>. Acesso em jan.2012.
- TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- WANDERLEY, L. E. W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Org.). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 1997. p.51-162.

Data da submissão: 04/04/12
Data da aprovação: 23/12/12