



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE EDUCADORES E
EDUCADORAS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA
REFORMA AGRÁRIA**

RENATA MARIA LUNA ROLIM

**FORTALEZA
2010**

RENATA MARIA LUNA ROLIM

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES À
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO PROGRAMA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado.

FORTALEZA
2010

RENATA MARIA LUNA ROLIM

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES À
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO PROGRAMA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Data da aprovação: ____/____/_2010

Banca Examinadora:

Prof. PhD Eliane Dayse Pontes Furtado (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dra. Sônia Pereira Barreto
Universidade Federal do Ceará-UFC

Prof. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará-UECE

DEDICATÓRIA

Aos meus avós maternos, Antônio Davi Alves e Francisca das Chagas Luna e avô paterno João de Sousa Rolim (*in memoriam*).

Ao povo do Haiti, neste início de ano, vítima de devastador terremoto: “*Os cantos e as palmas, principalmente das mulheres, ecoam de morro em morro, de rua em rua, enquanto os haitianos rezam por seus mortos e pedem a Deus que lhes poupe de mais sofrimentos*”(Yahoo Notícias, 14/01/2010).

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que “me criou, me quis, me consagrou” e que fala ao meu coração: “Nada te perturbe, nada te espante, tudo passa, só Deus não muda, só Deus basta!” (Sta. Teresa D’Ávila);

Aos meus pais Maria Neide Luna e Francisco Adailson Rolim, por seu amor por mim, pelo exemplo de fé, honestidade e luta por uma vida digna!

A Ana Clara, luz dos meus olhos, razão de TUDO!

Ao meu companheiro Henrique Lourenço, artista dos meus dias, cujo amor é incentivador dos meus projetos, presente em todas as horas!

À Ana Celina, grande amiga, irmã, companheira de todas as horas!

À Profa. Eliane Dayse, por assumir comigo este desafio já de alguns anos, pelo exemplo de solidariedade e confiança em mim.

À Profa. Sônia Pereira e Profa. Sandra Gadelha, que acompanharam minha trajetória no mestrado e sempre se mostraram solícitas e incentivadoras deste processo.

À Profa. Ângela Lopes, sempre orientadora na vida e na academia.

Ao grupo JUCA: amigos que constroem amor, amigos para sempre!

Aos amigos imensos: Lourdinha, Lígia, Humberto, Juliana, Helana ... sem palavras!

Às amigas que começaram na universidade: Cristiane Marinho, Piedade Videira, Dina Mara, Joyce Carneiro, Laura Maia, Eliacy Sabóia, Gardênia Lustosa, Dora Gadelha, Betânia Rocha.

À Ir. Ana Mara, por ter me ajudado a encontrar o caminho da cura e da paz, em todas as dimensões da vida!

À Equipe da Coordenação Municipal do Projovem Urbano Fortaleza, pela compreensão da minha necessária ausência nas atividades, pelo incentivo e pela oportunidade, pela solidariedade!

EPIÍGRAFE

O Analfabeto Político

Bertolt Brecht

O pior analfabeto é o analfabeto político.

Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe que o custo da vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia o política.

Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.

RESUMO

O trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar a formação e a prática docente de educadoras do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, a partir de três princípios da Educação Popular coordenado pela Universidade Federal do Ceará. Os três princípios são: a consideração pela experiência de vida acumulada pelos educandos e se isto se tornou ponto de partida para a ação docente, a compreensão da educação como ato político por educandos e educadoras e a importância atribuída à dialogicidade. Caracteriza-se como uma pesquisa participante, realizada com 5 (cinco) educadoras do referido programa de alfabetização e escolarização de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária no município de Canindé, Ceará. A primeira etapa da pesquisa caracteriza-se pelo estudo do Projeto Político Pedagógico elaborado pela UFC e aproximação das pessoas participantes da pesquisa, por minha presença nos encontros formativos e pedagógicos e apresentação às mesmas da minha proposta. Em seguida realizei a pesquisa de campo visitando o assentamento Ipueira da Vaca, utilizando dinâmicas de grupo, entrevistas e a técnica do grupo focal para perceber a compreensão e incorporação à prática das categorias das educadoras e assentados, sobre os princípios escolhidos. Os dados apontam para a presença das categorias na formação e na prática das educadoras e também as dificuldades encontradas pelas mesmas na compreensão plena e desenvolvimento das ações. Os obstáculos institucionais burocráticos colocados à implementação do Pronera contribuem para a limitação das atividades. Considero que a contribuição para o processo de formação de educadores elaborado pela UFC tem demonstrado compromisso na efetivação da Educação Popular necessária à prática docente e coerente com as orientações da Educação do Campo.

Palavras-chaves: Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Educadores, Pronera, Educação do Campo.

SUMMARY

The research aimed to analyze the formation and practice teacher educators of the National Reform Education Land, from the three principles of popular education coordinated by Federal University of Ceará. The three principles are: the account by life experience accumulated by learners and this became the point of departure for the teaching, understanding of education as a political act by students and educators and the importance attached to dialogue. Characterized as a research participant, held five (5) educators in this program of literacy and schooling young and old settlers of Agrarian Reform in Canindé, Ceará. The first stage of research is characterized by the study of the Project Educational Policy prepared by the UFC and bringing people survey participants, by my presence in the formative meetings and teaching and presentation of my proposal to them. Next realized field research by visiting the settlement Ipueira Cow, using group dynamics, interviews and focus group technique to appreciate the understanding and incorporation into the category of practice educators and settled on the principles selected. The data show for the presence of categories in the training and practice of educators and difficulties encountered by them in fully understanding and development of actions. Institutional bureaucratic obstacles put the implementation of Pronera contribute to the limitation of activities. I believe that the contribution to the training process educators prepared by the UFC has shown commitment in effectiveness of Popular Education required for teaching practice and consistent with the guidelines of the Rural Education.

Key words: Adult Education, Youth and Adults, Teacher Training, Pronera, Rural Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A CONSTRUÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS	20
2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ESCOLHA TEÓRICA E METODOLÓGICA	46
2.1-A busca de respostas ou a constituição do objeto em minha vida	46
2.2-Experiência importante na compreensão do objeto	60
2.3-Reelaborando a problematização: em busca do recorte do objeto	61
2.4-Trilhando o percurso metodológico	65
2.5-O <i>lócus</i> da pesquisa	67
2.6- Técnicas utilizadas na coleta de dados	68
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: OS ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO	77
3.1 O primeiro contato com as educadoras participantes da pesquisa: informações sobre sua prática docente	78
3.2 A experiência de vida dos educandos como ponto de partida da ação docente no campo	89
3.3 Dialogicidade	96
3.4 A concepção de política para educadoras e educandas de Ipueira da Vaca: as possibilidades surgidas a partir do Pronera	101
3.5 De volta ao assentamento após o término do Pronera	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

A Declaração Mundial de Educação para Todos aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos¹, acontecida em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, contém alguns elementos pertinentes à discussão trazidas por esse trabalho dissertativo.

Fundamentalmente, a Declaração – além de outros documentos que a acompanham – representa uma visão abrangente de educação básica e ratifica o compromisso dos entes envolvidos em garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos em todos os países. Seu objetivo era também redefinir a visão e o escopo da educação básica (GENRO, 2004). Para o autor, dez anos mais tarde, em Dacar, no Senegal², um balanço das metas estabelecidas em Jomtien, revelou uma redução na preocupação em ofertar a educação básica, alcançar a educação primária priorizando crianças e adolescentes, excluindo a aprendizagem de jovens e adultos (p.8).

Em julho de 1997, aconteceu a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)³, em Hamburgo na Alemanha. Entre suas considerações finais está a Educação de Adultos como mais que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para a participação na sociedade; pode modelar a identidade de um cidadão e dar um significado à sua vida (CONFINTEA, 1998, p. 19).

O governo brasileiro, subscreveu a declaração de Hamburgo e a agenda para o futuro sobre Educação de pessoas adultas, admitindo o insatisfatório quadro educacional brasileiro em relação à escolarização dos brasileiros jovens e adultos, recomendou a ampliação das discussões políticas e se comprometeu a colaborar na articulação de encontros nacionais sobre o tema. Estes vêm acontecendo no país anualmente, sob a denominação Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA. Estes resultam da organização da sociedade civil e, nos últimos anos, da participação do Ministério da Educação. Os delegados presentes ao encontro discutem as questões relativas ao acesso, permanência e a construção de políticas públicas para a EJA.

¹ Convocada em conjunto pelos chefes executivos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e Banco Mundial. Contou com a participação de 18 governos e organizações, em território tailandês a convite do Governo Real da Tailândia e estabeleceu uma Agenda de Encontros, documentos e metas variando de acordo com o seu alcance pelos países signatários.

² Referência ao Fórum Global de Educação, realizado em Dacar, no Senegal, em abril de 2000. Estabeleceu seis Metas de Educação para Todos, conhecidas como o marco de Educação para Todos ou marco de Ação de Dacar.

³ Sigla advinda do francês: Conférence Internationale de Éducation des Adultes.

Em 2002, a Unesco, órgão das Nações Unidas para a Educação e a Cultura instituiu uma plataforma e um impulso para a consecução de seis objetivos traçados no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dacar, Senegal. ⁴Instituiu-se o marco de Dacar, dentro da Agenda de Educação para Todos. o período de 2003-2015 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (BRASIL, 2004). Para atingir as metas dessa Agenda, considera que a alfabetização é essencial, embora ainda seja um direito negado a quase um quinto da população mundial adulta. O alcance a esse direito é imprescindível à participação social, econômica e política, além de contribuir no melhoramento das capacidades humanas cujos benefícios incluem pensamento crítico, melhores níveis de saúde integral, educação infantil e redução da pobreza. Os organismos internacionais têm, permanentemente insistido na iminência da alfabetização, através de encontros e relatórios.⁵

O monitoramento realizado pela UNESCO sobre as ações propostas pelo marco de Dacar produz desde então um registro anual conhecido como Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos. Segundo os relatores, a respeito do alcance das metas durante o ano de 2008, alcançaram-se avanços notáveis de alguns dos objetivos de Dacar. Os países mais pobres do mundo têm demonstrado vontade política através da adoção de políticas concretas. No entanto ainda se deve fazer muito mais pela escolarização infantil, pelos demais níveis de ensino, dispensar maior atenção à qualidade e aos resultados da aprendizagem. A causa da permanência desses problemas, segundo o relatório, está no fracasso dos governos em suas tentativas de acabar com as persistentes desigualdades de gênero, moradia, pertença étnica, etc. A menos que os governos atuem para reduzir as grandes disparidades através de reformas eficazes de suas políticas, as metas de Dacar não se cumprirão.

⁴ Os seis objetivos traçados foram: Atenção e educação da primeira infância, Oferta universal de ensino primário, Atender as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos ao longo de toda a vida, Alfabetização de adultos, Paridade e Igualdade entre os gêneros e Qualidade da Educação.

⁵ Como exemplos posso citar os recentes relatórios elaborados: De lá alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida : tendencias, temas y desafios de la educación de personas jóvenes e adultas em América Latina y El Caribe, produto da Conferência Regional Preparatória da América Latina e do Caribe (2008) e The Global Reporte on Adult Learning and Education, documento baseado nos 154 relatórios produzidos pelos países participantes das demais Conferências Regionais.(2009).

Estima-se que cerca de 776 milhões de adultos necessitam de competências elementares em leitura, escrita e cálculo: isto significa 16% da população adulta mundial. Dois terços dessas pessoas são mulheres. Percebe-se que a alfabetização ainda tem progredido pouco na maioria dos países nos últimos anos.

A intenção de assumir o compromisso com as políticas para a EJA é corroborada pelo governo brasileiro que responsabilizou-se pela realização da VI Confinteia em seu território em 2009. Durante o ano de 2008 os estados da federação realizaram encontros locais preparatórios para o evento, elaborando documentos que apresentaram um quadro mais atualizado sobre a situação da EJA. Em seguida os Estados participaram do Encontro Nacional Preparatório em Brasília, cujo documento base renova o compromisso político do Estado brasileiro em avançar na garantia ao acesso a Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, os continentes se organizaram em cinco regiões: América Latina e Caribe; Ásia e Pacífico; África; Europa e América do Norte e Estados Árabes e realizaram durante a segunda metade de 2008 e início de 2009 as Conferências Regionais Preparatórias. Cada uma dessas conferências produziu uma síntese apresentando o contexto da educação de Adultos em seus continentes, apontando os desafios e as recomendações.

Entre os caminhos propostos por esta edição da Confinteia para as políticas de Educação de Adultos estão o reconhecimento da questão como um direito básico, o fortalecimento de parcerias e pesquisas e a busca por financiamento. Um dos focos dos debates para o desenvolvimento do processo de educação de adultos foi a necessidade da redução dos níveis de pobreza e desigualdade, do desemprego e a evasão escolar. Segundo os debatedores, tais problemas precisam ser enfrentados a partir do estabelecimento de mecanismos em nível internacional para conhecer o resultado dos investimentos em educação de adultos e afirmação de metas para 2012 e 2014 para redução da pobreza e das desigualdades entre os povos. A respeito do financiamento, os conferencistas lembraram que historicamente a educação de jovens e adultos sofreu carência deste direcionamento específico, sendo assumido em sua maioria pelas organizações da sociedade civil. Muitas foram as dificuldades para os países se aproximarem, desde a última Confinteia, do percentual mínimo recomendado de 6% de investimento na modalidade. Para alcançar as metas

estabelecidas por esta edição do encontro, os debatedores recomendam a elaboração de orçamentos com base em análises e diagnósticos corretos, investimento em comunicação social para que seja assumida socialmente a responsabilidade da luta pela alfabetização, além da articulação com governos locais entre outras ações.

Junta-se a isso a necessidade de garantir o acesso, a grande demanda por alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos nos assentamentos rurais. A política de assentamento justifica-se como alternativa de trabalho e acesso à terra, negados pela histórica estrutura fundiária brasileira: concentração de terras que gera exclusão e violência. De acordo com Palmeira (2002) as regiões em que predominam assentamentos são aquelas em que houve crise do sistema agrário local, combinado a situações de extrema pobreza, à exacerbação de conflitos sociais e à existência de movimentos ou organizações sociais. A Educação do Campo se propõe, a partir do contexto dos acampamentos e assentamentos, desenvolver metodologias que permitam aos grupos sociais compreender as desigualdades hodiernas no campo brasileiro. Sugere uma outra forma de desenvolvimento, baseada em valores de respeito ao meio-ambiente, à não-acumulação de riqueza, mas a distribuição eqüitativa da produção, como afirma Mattos et all (2007)

‘deste modo a identidade da educação do campo definida pelos seus sujeitos vincula o processo educativo ao local dos povos do campo, à sua cultura, necessidades humanas e sociais. A contextualização, na prática educativa do campo trabalha a partir do contexto específico onde se realiza e se desenvolve. A compreensão em torno da idéia da educação do campo está vinculada à luta dos diferentes movimentos sociais e segmentos da população do campo pela transformação das condições de vida no campo que se expressam através do aumento da pobreza, da degradação da qualidade de vida, do aumento da desigualdade social, da exclusão violenta dos agricultores e agricultoras decorrente da implantação do modelo de agricultura capitalista” (p.63).

Segundo Furtado (2003) com o objetivo de promover a superação do analfabetismo nos assentamentos, movimentos sociais e sindicais, o Governo Federal em parceria com as Universidades elaboraram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), No estado do Ceará, o primeiro projeto teve sua elaboração em 1998. Dessa etapa participaram representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Federação dos

Trabalhadores na Agricultura do Ceará (FETRAECE) e de três instituições de ensino superior (IES): Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Vale do Acaraú (UVA). A partir de então novos projetos foram sendo elaborados por estas instituições, aprovados pelas instâncias responsáveis e implementados nos assentamentos durante os anos de 2005 e 2006, como por exemplo o que foi o foco desta pesquisa, coordenado pela UFC e os dois projetos de escolarização, coordenados pela UECE. Recentemente, ambas universidades receberam aprovação para um projeto, dando continuidade à escolarização dos assentados que participaram do projeto anterior. O Pronera continua vigente no Estado, contribuindo positivamente para a elevação da escolaridade no campo.

As temáticas acima mencionadas influenciam-me fortemente desde minha inserção no trabalho pastoral da Igreja Católica, nos estudos de graduação e durante as oportunidades de atuação na formação de educadores e educadoras de jovens e adultos, períodos estes em que foram surgindo os primeiros questionamentos e paulatinamente foram gerando o presente objeto de pesquisa. Durante o percurso de estudante de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, busquei compreender melhor a formação de educadores e educadoras e as práticas de sala de aula da educação de jovens e adultos tanto na área urbana como rural, a partir das experiências das áreas de reforma agrária. Minha aprovação para o curso de mestrado, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará representou uma nova perspectiva em estudar melhor as questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo. A oportunidade de reunir leituras, artigos e relatórios derivados de pesquisas afins, as partilhas de experiências em grupos de pesquisa, e aproximação com as discussões mais recentes da área de meu interesse contribuíram para que eu fosse definindo meu projeto de pesquisa.

Tomei como base os referenciais freirianos (1981,1984,1987, 1992, 2000) e autores afins, tais como Furtado (2003 a e 2003 b) e Soares (2006) considerados indispensáveis à discussão sobre a educação enquanto ciência que se propõe a discutir a formação multidimensional do ser humano e além de seu aporte à construção teórica para a Educação de Jovens e Adultos.

Após autorização da coordenação local do PRONERA na UFC, aproximei-me do meu objeto de pesquisa quando então acompanhei o trabalho das

educadoras do município de Canindé, atuantes no assentamento Ipueira da Vaca, disto 35 km da sede do município, visto que considero relevante relacionar o PRONERA e o seu papel como projeto de articulação das demandas sociais, culturais e educacionais dos povos do campo do Brasil, com as repercussões no contexto da vida social, cultural e política dos educandos e educandas e em especial, neste assentamento.

Trabalhando em ações de alfabetização de adultos entre os anos de 2001 e 2005, especificamente na formação de alfabetizadores no Programa Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado comecei a perceber distanciamentos em sua efetivação. Um desses referia-se à relação entre o discurso pregado pelas instituições parceiras de que os programas desenvolvidos pela universidade eram em sua essência ações de educação popular.

Na verdade percebi que na formação de nossos alfabetizadores raramente abordávamos questões relacionadas à EP, nos restringindo às técnicas e metodologias apropriadas à alfabetização, no máximo ao letramento. Considerando esse fato descrito acima como relevante, comecei a refletir sobre a necessidade de aprofundar a discussão entre formação e prática de educadores e educação popular.

A partir disso comecei a concretizar projeto de pesquisa que focasse essa questão, relacionando ao meu momento profissional que foi assumir a coordenação pedagógica de um grupo de 10 alfabetizadores. A pesquisa desenvolvida resultou em minha monografia de graduação.

Posteriormente, dei continuidade a esse tema, elaborando projeto de pesquisa para o curso de mestrado em 2003, especificando melhor meu objetivo e modificando os sujeitos a serem pesquisados, ou seja, educadores e educadoras da área de reforma agrária. Esse interesse busca ser desenvolvido nessa dissertação.

Desta forma decidi indicar como objetivo geral deste estudo, compreender a relação existente entre a formação das educadoras no PRONERA, para a sua prática em sala de aula no Assentamento Ipueira da Vaca bem como a proposta influencia a vida dos (as) educandos(as), no que se refere aos três princípios da Educação Popular constante na proposta do PRONERA: a) o respeito pelo conhecimento prévio dos (as) educandos(as); b) a compreensão da dimensão política da educação; c) a dialogicidade bem como conhecer as repercussões

dessa formação e da prática pedagógica subsequente para a vida dessas educadoras e como a proposta de escolarização do PRONERA influenciou a vida dos educandos e educandas considerando os mesmos três princípios. Por último, busquei conhecer em que sentido os três princípios contemplados na formação, na prática e na vivência daquele período alteraram a vida profissional dessas educadoras.

Para alcançar tal objetivo defini como objetivos específicos: fazer uma análise documental da proposta pedagógica do Pronera elaborado pela UFC no sentido de identificar como aqueles três princípios anteriormente citados norteiam a formação das educadoras; levantar através de entrevistas junto às educadoras e educandos quais os aspectos da prática nas salas de escolarização que referendaram os três princípios; conhecer as dificuldades enfrentadas pelas educadoras para o exercício dessa prática; quais as repercussões dessa experiência (de formação/prática) para a vida das educadoras e (de escolarização) para a vida dos educandos.

Apresento o estudo estruturando este trabalho em três capítulos: o primeiro capítulo, intitulado *Educação de Jovens e Adultos: histórico, perspectivas* expõe uma trajetória reflexiva da Educação de Jovens e Adultos, suas influências teóricas e metodológicas, as intervenções governamentais em sua constituição ou mesmo a desconsideração da mesma enquanto política pública do Estado brasileiro. Apresenta ainda o Pronera e os elementos de sua construção histórica enquanto projeto de articulação das demandas sociais, culturais e educacionais dos povos das áreas de reforma agrária do Brasil, considerando os impactos objetivos e subjetivos sobre o cotidiano dos assentamentos, a recorrente mobilização dos movimentos sociais do campo e o desempenho dos parceiros por sua efetivação a partir de sua trajetória no Estado do Ceará. Estão presentes nesse capítulo os acontecimentos atuais da EJA e as ações promovidas pela sociedade civil para a efetivação deste direito, tendo como subsídio os documentos preparatórios e finais dos ENEJAs e Confinteia.

O segundo capítulo *A construção da pesquisa: versando teórica e metodologicamente*, objetiva apresentar uma memória sobre minha trajetória pessoal e profissional na educação de jovens e adultos, para que se tornem compreensíveis as influências teóricas e práticas assumidas por mim neste trabalho. Busquei compreender como a proposta político pedagógica elaborada

pela UFC orienta a reflexão sobre os princípios adotados da Educação Popular, através do estudo do Projeto Político Pedagógico. Adotei a metodologia de cunho qualitativo, reunindo material bibliográfico que me permitisse esclarecer noções a serem desenvolvidas na pesquisa de campo. As técnicas utilizadas para aproximação e conhecimento da formação e prática das sete educadoras escolhidas foram dinâmicas de grupo, entrevistas individuais com roteiro semi-estruturado. Procurei estar presente durante a formação da qual elas participavam, fazendo observação e colaborando em momentos formativos em Canindé. Para escutar e compreender o significado do Pronera para os educandos do assentamento empreguei dinâmica de grupo, as técnicas de grupo focal e entrevista individual, também com roteiro semi-estruturado.

O terceiro capítulo denominado *Contextualização da pesquisa: os achados do e no campo* trás através da metodologia adotada, caracterizada com uma abordagem qualitativa, que utilizou grupo focal, entrevistas individuais e dinâmicas de grupo como técnicas para a coleta dos dados e os autores abaixo citados para a reflexão e discussão sobre esses dados. Intenciona apresentar o cenário da pesquisa de campo empreendida, relacionando-a à reflexão sobre a formação e a prática pedagógica de educadores de jovens e adultos, reflexão esta subsidiada por autores e autoras, tais como Paulo Freire (1981,1984,1987, 1992, 2000), Soares (2006), Carvalho (2007) em sua Tese intitulada Educação na Reforma Agrária: Pronera, uma política pública em construção (2007), Furtado (2003, 2004), Braga (2005), Pereira (2007). Busca-se nesses autores compreender como exploram as seguintes categorias: conhecimento prévio ou seja, o reconhecimento da experiência de vida dos educandos, importância da dimensão política da educação e dialogicidade em sua concepção de formação de educadores.

Contemplo ainda nesse capítulo o relato de alguns momentos do processo formativo das educadoras do Pronera e uma análise de sua ação educativa no campo. Intencionando conhecer as repercussões do Pronera após sua execução, procurei saber em que sentido os três princípios contemplados na formação, na prática e na vivência daquele período, alteraram ou não a vida profissional dessas educadoras. Incluo a reflexão feita pelas educadoras sobre as contribuições do Pronera à sua vida profissional.

Por fim, nas considerações finais, relato o desenvolvimento do trabalho, retornando sinteticamente aos meus objetivos, os resultados e a discussão sobre a pesquisa. Indico as limitações deste trabalho, as contribuições que ele pode proporcionar e a necessidade de uma quantidade maior de novos estudos sobre a Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

A pesquisa empírica sobre a Educação de Jovens e Adultos remete-nos à necessidade de conhecer a bibliografia que a situa historicamente no cenário brasileiro desde o período de Colônia. Essa preocupação apresenta-se no sentido de olhando para o passado, buscar compreender a situação na qual hoje se encontram os jovens e adultos, das zonas urbana ou rural dos nossos dias. O objetivo deste primeiro capítulo, expõe uma trajetória reflexiva da Educação de Jovens e Adultos, suas influências teóricas e metodológicas, as intervenções governamentais em sua constituição ou mesmo a desconsideração da mesma enquanto política pública do Estado brasileiro. Apresenta ainda o Pronera e os elementos de sua construção histórica enquanto projeto de articulação das demandas sociais, culturais e educacionais dos sujeitos das áreas de reforma agrária do Brasil, considerando os impactos objetivos e subjetivos sobre o cotidiano dos assentamentos, a permanente mobilização dos movimentos sociais do campo e o desempenho dos parceiros pela efetivação do projeto a partir de sua trajetória no Estado do Ceará.

Estão presentes neste capítulo os acontecimentos atuais da EJA e as ações promovidas pela sociedade civil para a efetivação deste direito, tendo como subsídio os documentos preparatórios e finais dos ENEJAs e Confintea. Paiva (1973), Góes e Cunha (1989), Beiseigel (1998), Paludo (2001), Scocuglia (2001), Carvalho (2006), são os autores que adotados como referência para este estudo, apresentam dados históricos considerados relevantes para que se compreenda a construção da Educação oferecida a este grupo social no Brasil.

Paiva (1973), considera que na primeira metade do século XX, a compreensão predominante sobre a Educação Popular é sua restrição à instrução elementar e ao ensino primário e que

“a educação de adultos é tratada em conjunto; é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas de adultos, que durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base ou educação continuada, como é hoje conhecida” (p.47).

No Brasil Colônia, o tipo de educação ofertada aos adultos direcionava-se principalmente aos indígenas e negros e possuía objetivos claramente político-religiosos. No caso dos indígenas, os conteúdos transmitidos a eles, raramente promoviam a alfabetização. Quando esta forma de conhecimento era transmitida, servia de base à catequese jesuítica, intencionando a organização de vocações religiosas. Do ponto de vista político, a catequese contribuiu para o abrandamento de algum tipo de resistência por parte dos indígenas, consolidando o domínio português. Proporcionou também a entrada dos ideais cristãos e dos padrões culturais europeus.

No caso da população negra, justificava-se a negação da educação formal com o argumento de que as atividades econômicas daquele período tais como extrativismo, cultivo da cana-de-açúcar, pecuária, mineração não exigiam o domínio da leitura e da escrita nem para portugueses e seus descendentes, muito menos aos escravos. Pode-se então depreender que o desinteresse pelo problema educacional brasileiro e a inexistência ou precariedade de escolas para adultos constitui-se desde longa data. Não existiu nem mesmo preocupação com a formação de uma burocracia local, tampouco possibilidades de participação política dos homens aqui nascidos.

O isolamento ao qual Portugal relegou à colônia e a ausência de formação técnica, mesmo que para as atividades de exploração da natureza, trouxe além de prejuízos ambientais, dificuldades de desenvolvimento econômico à própria colônia devido ao desconhecimento relativo a essas atividades. A difusão das idéias iluministas, no início do século XVIII pelos países colonizados pelo Império Português causou ainda mais resistência à implementação de escolas nas colônias, pois poderiam constituir-se em veículos dos desejos de emancipação, atingindo tanto a educação das elites quanto a educação popular.

O frágil sistema educativo montado pelos jesuítas para a formação das elites buscando assegurar o que fora conquistado pela Coroa, foi facilmente dissipado pelas reformas do Marquês de Pombal no século XVIII, prejudicando tanto as escolas de primeiras letras no interior das grandes propriedades rurais, quanto o ensino das elites. Não houve nenhum plano ou projeto capaz de substituir a ausência do sistema jesuítico por pouco interesse em destinar recursos financeiros necessários à manutenção das aulas e dificuldades em encontrar professores habilitados.

Posteriormente, o Império trouxe poucas contribuições ao ensino das camadas populares. O que poderia ter sinalizado alguma evolução nesse sentido, seria a descentralização do ensino promovida pelo Ato Institucional em 1834, que a princípio não pretendia uniformizar a educação do país. Porém, a interpretação que prevaleceu foi a de que, ao Governo Central cabia a formação das elites pelas Faculdades de Medicina e Cursos Jurídicos e autorizou as Assembléias Legislativas Provinciais a legislarem “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la” (Paiva, 1973, p. 62). Na prática, significou isenção de responsabilidade do Governo Central para com o ensino primário e impotência das províncias em promovê-las devido a sua carência de recursos financeiros.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 somente beneficiou em termos educacionais à elite, com a criação de escolas superiores e com sua formação intelectual. As transformações na sociedade brasileira do final do século XIX, demandam o aparecimento e multiplicação de escolas para adultos em praticamente todas as províncias do país, algumas por iniciativa particular, outras por iniciativa da administração provincial. Porém muitos são os exemplos de extinção dessas escolas, sobretudo, nas regiões interioranas, sendo mantidas somente as das capitais, das casas de detenção ou de sociedades privadas interessadas pelo problema da instrução popular (PAIVA, 1973).

As discussões em torno do ressurgimento das chamadas escolas noturnas intensificam-se a partir dos anos 80 do século XIX. É justificada em função da reforma eleitoral, exemplificando-se a reforma educativa de 1878 em que a educação de adultos merece destaque especial, em alguns casos cogitando-se até mesmo sua obrigatoriedade onde já existissem escolas noturnas.

Ainda assim, a educação de adultos, igualmente ao ensino elementar não recebeu nenhuma expansão significativa no final do Império, com raríssimas exceções no que concerne à iniciativa de algumas províncias. É preciso considerar também as grandes diferenças econômicas, sociais e políticas entre as regiões brasileiras que influenciaram substantivamente o seu respectivo desenvolvimento escolar ⁶. O que de fato ocorria era uma difusão da idéia de educação para o progresso, com alguma valorização das pessoas que dominassem a leitura e a escrita, já que o voto era vetado aos analfabetos (PAIVA, 1973).

A Primeira República caracterizada como oligárquica, é considerada politicamente como continuidade do Império, sobretudo no período que antecede a 1ª Guerra Mundial (1914 a 1918). Após esta, somente há mudança do grupo elitista no poder sem grandes rompimentos: caem as oligarquias e sobem os militares, técnicos diplomados, jovens políticos e posteriormente os industriais.

No início do século XX, a partir da década de 20 a compreensão dos educadores e educadoras evolui no sentido de que os problemas de sua sala de aula não alcançariam nenhuma resolução restringindo-se somente a ela. Seria necessário observar os acontecimentos do campo social e cultural em sua totalidade e retornar ao espaço educativo com esta compreensão da realidade que se desenvolvia. Esses intelectuais tornaram-se conhecidos como os profissionais da educação (PAIVA, 1973). Entre estes profissionais estavam Anísio Teixeira, Paschoal Leme e Lourenço Filho.

Segundo Paiva (1973) mesmo persistindo as idéias elitistas da Pedagogia Tradicional influenciada por sua vez pelo Positivismo⁷, crescem o entusiasmo e o otimismo pedagógico, o movimento pela Escola Nova. A fundação da Associação Brasileira de Educação em 1924, dissemina os ideais liberais de educação. Nasce o confronto entre o movimento renovador e os católicos (conservadores), sendo estes últimos contrários à laicização da educação e defensores do ensino particular e aqueles além da laicidade, favoráveis à gratuidade e à universalização.

Dentro desse contexto, destaca-se a reforma educacional do Distrito Federal com atenção especialmente voltada para a educação de adultos a partir de 1928. É considerada muito importante na história da educação brasileira, por diversos fatores: sua organização, por ser o primeiro movimento fora dos padrões tradicionais das escolas noturnas e marcante como primeira preocupação governamental com a educação de adultos mas principalmente por seu aspecto

⁷ Surgida ao final do século XVIII, o Positivismo teve como seu principal expoente Augusto Comte. A ciência deve ser positiva, neutra. Representava a doutrina que consolidaria a ordem pública e serviria de base da formação científica da sociedade.

político (PAIVA, 1973)⁸. Tal iniciativa em relação a Educação de Jovens e Adultos não logrou êxito devido a chamada Revolução de 30.

De certa forma a Primeira República, com raras exceções, não trouxe grandes mudanças para as classes populares que permanecem não-alfabetizadas, atingindo a cifra de 80%. Para os pobres o máximo de ações concentrava-se na vinculação entre escola primária e escolas profissionais. Para a burguesia ensino secundário articulado ao superior. Nesse período tem início a gênese da concepção de Educação Popular, a entrada das ideias socialistas, libertárias e comunistas. Essas ideias na verdade estavam presentes desde antes da Proclamação da República no bojo do movimento das lutas pela abolição da escravatura, na prática do movimento de trabalhadores, pela criação e manutenção de escolas públicas. Este movimento conseguiu imprimir cunho de formação política embalada pela perspectiva de construção de justiça social, distribuição de riquezas e igualdade. Para eles a educação está inserida nas lutas sociais e passível de determinação histórica. Com o tempo, a luta dos socialistas pela escola pública universal evolui para a luta pela escola “unitária” (PALUDO, 2001).

A expansão da rede de ensino elementar junto com a discussão sobre o problema da educação de adultos somente vem à tona com reivindicações feitas pelas chamadas “Ligas”. Caracterizavam-se por terem sido formas, a partir da organização da burguesia industrial, interessadas na recomposição do poder político pela ampliação do número de eleitores, iniciada com a Primeira Guerra Mundial.

Os anos de 1930 até a segunda metade dos anos 1940 são perpassados nas instâncias governamentais do Estado Novo por uma série de elaborações e promulgação de Constituições, além de reformas educacionais. Essas leis regulamentavam a educação sobre as questões orçamentárias e administrativas, isto é, como seria financiado o ensino primário obrigatório e gratuito.

⁸ Nesse período começavam a acontecer definições políticas que penetraram também o sistema educativo. A experiência de educação de adultos do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro) se coloca como a primeira manifestação concreta aos educadores de novos desafios a serem enfrentados. Caracterizado como o “realismo em educação”, essa orientação se revela através da prática educativa. As novas condições políticas obrigavam as pessoas a refletir sobre a realidade social e a buscar uma interpretação dessa realidade. Aqueles que não as revelavam decidiram-se implicitamente pelo apoio às idéias governistas. Essa experiência do DF foi importante pois contribuiu para a mudança da educação, que passou, então, a ser tomada, como espaço de disputa ideológica dentro do terreno educacional.

Na Constituição de 1934, visando a execução do Plano Nacional de Educação, o Estado deveria sustentar o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, sendo essa questão reformulada na Constituição autoritária de 1937. Posteriormente, a Constituição de 1946 definiu que as responsabilidades financeiras deveriam ser divididas entre municípios, estados e União, afirmando a obrigatoriedade do Estado na manutenção e expansão do ensino público, portanto, gratuito. Determinou também a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Até 1937, a ação de alguns educadores como Anísio Teixeira e Paschoal Leme e a organização de eventos importantes fomentaram os debates sobre a defesa da escola pública: a criação da Associação Brasileira de Educação (1924), o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e IX Congresso Brasileiro de Educação e a criação da Universidade do Povo pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro). Entre 1937 e 1946, houve certo esfriamento das discussões, até o início das lutas em torno do projeto da LDB (1958).

Em relação à educação rural, neste período também se consolida o denominado “ruralismo pedagógico”. Através de programas e campanhas, a proposta era a manutenção do camponês na área rural, para evitar as migrações irresponsáveis, de acordo com a visão daquele período, pelos problemas sociais urbanos. No entanto, Paludo (2001) acredita que esses esforços não obtiveram grande êxito no alcance de seus objetivos (p. 259). Para Paiva, um evento considerado significativo foi o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942), que discutiu sobre o acesso ao ensino para a população rural. Multiplicaram-se projetos e a partir de 1945 criou-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, com patrocínio norte-americano.

A primeira proposta de extensão de financiamento para a educação de jovens e adultos ocorreu em 1947 por ocasião da Campanha de Alfabetização de Adultos organizada no mesmo ano. Esta campanha promoveu o desencadeamento das Missões Rurais de Educação de Adultos (1950) e a tônica destes e outros projetos era vincular educação com produção rural. O “ruralismo pedagógico” tem seu declínio com o estreitamento da relação educação e desenvolvimento: terminará a oposição ideológica campo-cidade, caracterizado por instituições que ocuparam-se com a colonização e reforma agrária.

O final da década de 1940, adentrando os anos 1950 foram marcados pelas discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja elaboração já determinava a Constituição de 1946. Buscava-se, assim, a democratização do ensino.

Os embates se davam entre a classe privatista do ensino e o movimento de defesa da escola pública, gratuita e laica. Os primeiros, liderados por católicos conservadores proprietários de escolas religiosas, deflagraram a Campanha de Defesa da Liberdade de Ensino, mobilizando a opinião pública conservadora e pressionando o Congresso Nacional. A Campanha de Defesa da Escola Pública tomando como base o pensamento liberal norte-americano e europeu do final do século XIX tendo apoio dos marxistas obteve o apoio dos movimentos operário, estudantil e da opinião pública progressista.

A década de 1950 assistiu à conclusão do “modelo de substituição de importações” iniciado com o processo de industrialização da década de 1930 e conseqüentemente à ascensão do setor industrial. Neste período, o nacionalismo-desenvolvimentista⁹ se fortaleceu na sociedade brasileira, como projeto de estruturação política e econômica do país, bem como teve início um clima de liberdade política e maior debate de idéias (PALUDO, 2001).

As massas ocupam progressivamente os debates em torno do nacionalismo, a partir das discussões a cerca da representatividade e do voto dos analfabetos, dados os elevados índices de analfabetismo que comprometeriam as eleições de 1960. O campo educacional poderia colaborar de forma imediata para as mudanças que se processavam: a alfabetização de adultos e a formação de contingentes eleitorais.

Também neste sentido algumas ações já se efetivavam em torno da promoção de programas para a educação de adultos. Um dos exemplos é a convocação do I Congresso de Educação de Adultos (Rio de Janeiro em 1958). Oferecendo oportunidade de participação, vários educadores pretendiam entre outros objetivos, fazer um balanço das realizações brasileiras na área e estudar o problema da educação dos adultos em múltiplos aspectos visando seu aperfeiçoamento. O governo, um dos apoiadores do evento, pretendia,

⁹ De acordo com Paludo (2001, p.259) o nacional desenvolvimentismo recebe uma substância teórica maior com a criação do ISEB em 1955. Defendia um padrão de desenvolvimento dentro da ordem, com a resolução de conflitos entres patrões e trabalhadores, através de entidades próprias criadas para tal.

entretanto, que o Congresso oferecesse caminhos rápidos de difusão das idéias desenvolvimentistas, ou seja, adequar através da educação o homem brasileiro às condições de transformação do país e de novas perspectivas de trabalho que exigiriam mão-de-obra qualificada.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), entretanto, só foi institucionalizada somente após algumas experiências-piloto no interior das cinco regiões brasileiras e pretendia superar as ineficientes campanhas anteriores.

Esse período caracterizou-se pelas tentativas dos educadores de encontrar, através dos estudos, metodologias de atuação pedagógica mais eficazes. Mas o que de fato influenciou a criação da CNEA foi a conclusão a que chegaram educadores e economistas do Governo de Juscelino Kubitschek: apontando que o desenvolvimento educacional seria condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país.

A CNEA exerceu significativa influência sobre os futuros programas de educação de adultos. Mas principalmente, mesmo mantendo vínculos com o “otimismo” pedagógico, inaugura a importância da tecnificação em educação na área pedagógica, incorporando o planejamento educacional e da visão entre as questões educativas e sua relação com a sociedade.

Depois de transitar por treze anos no Congresso Nacional a LDB (lei nº 4.024 de dezembro de 1961) finalmente fora aprovada. Cunha e Góes (1989) afirmam que se tornou convergência dos interesses do movimento pela escola pública e dos interesses privados. Este segmento até pode contar com a possibilidade de financiamento do Estado. O caráter da gratuidade mesmo sendo conquista constitucional, recebeu pouca relevância. À União foi reservado o direito de fixar metas e ação supletiva, financeira e técnica e no restante das responsabilidades essa lei é caracteristicamente considerada como descentralizadora (CUNHA e GÓES, 1989, p. 14).

Graças à crise institucional pela qual passava a União, a Educação teve seus fatos mais importantes deslocados para outras regiões do país ou organizado seu debate por outras instituições. Os movimentos de cultura popular eram elemento de atração sobre sua *práxis*.

Os resultados das discussões do I Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958, são semelhantes à experiência da CNEA, mas representaram,

principalmente, uma transformação significativa na pedagogia brasileira. Deslocam-se as atenções do “otimismo pedagógico”, privilegiando a reflexão sobre a relação entre educação e sociedade.

Além disso estimulou-se o incremento de novos métodos pedagógicos caminhando no sentido de conhecer ações mais qualitativas. Combateu veementemente o preconceito vigente de caráter individual contra o analfabeto brasileiro, reconhecido a partir de então como produto das causas sócio-econômicas nacionais. Infelizmente, as conclusões do II Congresso não se refletiram na redação da Carta de Princípios. A presença de elementos conservadores na comissão da redação da Carta de Princípios, resultou em contradições com as conclusões do Congresso, como demonstra um de seus trechos: “educação extensa do povo para a produtividade, sem, no entanto, o esquecimento dos valores morais e espirituais que a devem inspirar (PAIVA, 1973, p.212) ¹⁰.

A conjuntura política brasileira, a partir da década de 1960 foi marcada pela importância dada à educação, iniciando no governo de Jânio Quadros. Era visível a influência que a difusão do ensino elementar e dos programas de educação de adultos exerceram sobre as eleições de 1960, em que o eleitorado afastou as lideranças tradicionais da Presidência da República. A partir dessa experiência o governo central promoveu a criação de programas destinados à educação de adultos, com a intenção de elevar os contingentes eleitorais em curto prazo. Lançou a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) e oficializou o Movimento de Educação de Base (MEB).

A criação do MEB, conforme Paiva (1973) intencionou também ser forma concreta com a meta da educação em demonstrar a preocupação do governo de Jânio Quadros percebida como área considerada de grande importância. O MEB tinha como unidade básica de organização um sistema com profissionais responsáveis pela preparação dos programas. A partir de 1962, o MEB começa a apresentar características de movimento de cultura popular, superando a mera estrutura de escolas radiofônicas.

¹⁰ O Congresso fora solicitado a elaborar uma Carta de Princípios. As conclusões do Congresso demonstravam a preocupação com a democratização da sociedade brasileira, referindo-se à proibição presente na Constituição da época que proibia o alistamento eleitoral dos analfabetos (Art.132). Os congressistas propunham ao governo como orientação política para a educação de adultos, que criasse oportunidades para que cada brasileiro pudesse exercer o direito ao voto e procurasse elevar o nível cultural do povo, expressando assim sua vontade.

No governo de João Goulart (1961-1964), graças ao contexto de mobilização política, cultural e educacional, a educação receberá maior ênfase, sendo tratada como prioridade estatal, tendo como foco o desenvolvimento nacional dentro das chamadas Reformas de Base. Diante do quadro de precariedade do ensino público e do alto índice de analfabetismo perdura representado por mais da metade da população brasileira. A solução encontrada foi atender as exigências expressas em lei¹¹.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao Conselho Federal de Educação (CFE) ficou a tarefa de elaborar o Plano de Educação obedecendo aos critérios estabelecidos nos fundos nacionais do ensino primário, médio e superior destinando recursos correspondentes aos três fundos mencionados. O relator do processo Anísio Teixeira no CFE, priorizou o Fundo do Ensino Primário, idealizando a aplicação dos recursos financeiros. SAVIANI (2007) afirma que “fixou-se, a partir daí, outro elemento constitutivo da idéia de plano nacional de educação: a alocação e distribuição dos recursos financeiros destinados ao ensino” (p.6).

A LDB recém-aprovada previa investimentos de pelo menos 12% dos impostos arrecadados em educação. Em decorrência disso criou-se o Plano Nacional de Educação que objetivava, entre outras prioridades, erradicar o analfabetismo através da Campanha Nacional de Alfabetização. Em decorrência desta responsabilização, Scocuglia (2001) e Paiva (1973) são unânimes em afirmar que durante o governo Goulart efetivamente a educação de adultos se estabeleceu com máxima prioridade.

Segundo Beisegel (1998) ampliam-se os movimentos de educação de adultos no Brasil. Cerca de 40 movimentos da chamada educação de base atuaram naquele período. Foi no Nordeste que nasceram pelo menos três dos quatro movimentos que mais se destacaram: o *Movimento de Cultura Popular (MCP)* implementado pela prefeitura de Recife em 1960 e primeiro local de utilização do sistema Paulo Freire de alfabetização; a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler* desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação

¹¹ Os objetivos quantitativos do Plano Nacional da Educação (PNE), de 1963 a 1970 eram implementar o ensino primário até a quarta série para 100% da população escolar entre 7 e 11 anos, de quinta a sexta série para 70% da população escolar, ampliação das matrículas do ensino médio e expansão do ensino superior até a inclusão dos que terminaram o curso colegial (Scocuglia, pág. 42).

de Natal em fevereiro de 1961, buscando injetar, efetivamente, recursos públicos na própria rede pública escolar, garantindo matrícula universal e ensino gratuito e laico; e, em março de 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB) foi institucionalizado mediante convênio entre a Igreja Católica e o Governo Central de Jânio Quadros.

Atuando inicialmente nas regiões de subdesenvolvimento brasileiro – Norte, Nordeste, Centro-Oeste – o MEB é considerado o único movimento que penetrou eficazmente na área rural, graças às experiências anteriores da Igreja através de escolas radiofônicas¹². As motivações históricas da Igreja Católica para atuar em tal área passa pela mudança de seu foco de atuação, conforme Paiva (1973, p. 221) ao se referir a essas e outras ações educativas da Igreja.

Tudo isso mostrava o novo interesse da hierarquia católica pelo problema da educação popular; a Igreja, que durante toda a nossa história educativa havia se dedicado prioritariamente à educação das elites, começava a interessar-se mais profundamente pela educação das massas.

Finalmente, outro movimento, o único não nascido no Nordeste, mas que teve expressão, foi o *Centro Popular de Cultura (CPC)* órgão cultural da UNE (União Nacional dos Estudantes) em 1961, que alcançou uma produção variada em teatro, cinema, música, literatura, cursos de extensão e posteriormente desenvolveu trabalhos mais sistemáticos junto às classes populares a partir da alfabetização. Objetivando unificar a gestão de todas essas e outras iniciativas executadas no campo da educação popular, criou-se a Comissão Nacional de Educação Popular e instaurou-se o Plano Nacional de Alfabetização dirigido por Paulo Freire em 1963.

É importante destacar que a experiência que marcou as demais iniciativas na alfabetização de adultos naquele período aconteceu no Rio Grande do Norte na cidade de Angicos. Seguindo os passos prescritos pelo “Método Paulo Freire”, as atividades foram realizadas com recursos do Estado, obtendo pleno êxito e atingindo um total de 300 alunos. À medida em que se desenvolvia a experiência no Rio Grande do Norte, o método também era socializado em todo o país, através também da troca de experiências entre os grupos que a utilizavam. Esses

¹² Segundo Paiva (1973) paralelo aos programas do governo Jânio Quadros para multiplicar os contingentes eleitorais a curto prazo, crescia o interesse da hierarquia católica pelo problema da educação das massas e concomitantemente o pensamento social cristão, com conseqüências importantes na formação dos grupos políticos católicos interessados na questão da educação popular.

grupos geralmente recebiam assistência técnica da equipe norte-riograndense, que trabalhara inicialmente em Angicos. Oficialmente, no referido Plano adotou-se o emprego do Sistema Paulo Freire de alfabetização (decreto n. 53465 de janeiro de 1964). A essa altura, esse já era o Método utilizado por grande parte dos movimentos de educação popular e conseqüentemente objeto de críticas dos defensores da “ordem social”.

Porém, na afirmação de Cunha e Góes (1989) estas e outras decisões do governo de João Goulart em torno das Reformas de Base sofriam desafios para sua implementação, proporcionais à dependência brasileira visto que confrontavam-se interesses de diversas ordens. As forças de esquerda não perceberam algumas falhas que poderiam estar cometendo em seu discurso político de conscientização das massas. Na acepção desses autores o estilo populista de governo não encontrou saídas, mediante as conspirações de golpe para manter-se no poder bem como elegem, entre esses obstáculos, a concentração fundiária, que não cogitava nenhum tipo de mudança estrutural até a internacionalização do capital, cujos grupos representativos buscavam o poder político e a burguesia nacional que também não estava interessada em fazer concessões à classe trabalhadora, optando em unir-se ao capital internacional. Além disso, a sociedade brasileira ainda caracterizava-se, ainda, por um movimento operário dependente de um Estado interventor de sindicatos, as camadas médias convencidas pela idéia do “anti-comunismo”. Os intelectuais da classe dominante atuavam no Congresso Nacional contribuindo na formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massas, da escola e de parte das Igrejas.

Os institutos de pesquisa e estudo velavam as estruturas estabelecidas e a discussão que se travava sobre a luta de classes, atuando contra as reformas. Porém o ambiente de mobilização e organização popular do campo nordestino era notório: as Ligas Camponesas e os Sindicatos Rurais produziram conhecidas lideranças tais como Francisco Julião Arruda de Paula, advogado em Recife, que se havia notabilizado por uma original declaração de princípios em defesa dos trabalhadores rurais, a "Carta aos foreiros de Pernambuco", de 1945;. a professora e poetisa paraibana, Maria Celeste Vidal Bastos, que morava em Vitória de Santo Antão (Pernambuco) à época do 'golpe militar' e teve participação ativa, como idealista que era, junto aos camponeses da Galiléia e do

engenho Bento Velho (Pernambuco). Outras lideranças foram Zezé da Galiléia, João Virgínio e José Francisco (Pernambuco); em Sapé (Paraíba), João Pedro Teixeira, Pedro Fazendeiro, e João Severino Gomes foram alguns dos mártires do movimento das Ligas e os que alimentaram a sua mística. Tinham em geral um nível educacional mínimo, eram pequenos proprietários ou exerciam, intermitentemente ou não, atividades artesanais, o que lhes permitia a autonomia de ação indispensável ao exercício da própria liderança¹³.

Como representava forte ameaça aos grupos conservadores da sociedade brasileira, entre eles o empresariado, imprensa, os proprietários rurais, a Igreja Católica, os governadores de estado e amplo setor da classe média o Golpe civil-militar de 1964, veio combater com forte repressão todos os setores progressistas do país: movimentos sociais e populares, sindicatos e sistema educacional: órgãos administrativos, universidades, professores comprometidos com as reformas e, obviamente, as iniciativas de Educação Popular.

Durante o Regime Militar, o MEB foi o único movimento a permanecer funcionando por força de decreto previsto para até 1965, porém com o número de escolas radiofônicas bastante reduzido, bem como tendo perdido suas características de trabalho a partir da Educação Popular. O Plano Nacional de Alfabetização porém foi extinto duas semanas logo após o golpe.

O novo sistema de governo privilegiou a desnacionalização do campo educacional e desenvolveu projetos como a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã). Os movimentos protestantes já em atuação desde a década de 1930 no Brasil, engajou-se, a partir de 1965, como parte de seu trabalho, oficializou-se a Cruzada ABC como um movimento de educação de jovens e adultos, sustentada por um acordo entre a *United States Agency for International Development* - USAID, Igrejas evangélicas e instituições particulares como o Banco Bradesco. A Cruzada ABC tinha como direcionamento contrapor-se política e pedagogicamente aos programas anteriores de alfabetização de adultos adotados oficialmente pelo governo deposto, em especial o Método Paulo Freire.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A coordenação do Mobral previa a extinção do analfabetismo em um prazo máximo

¹³ Fonte consultada: <http://www.direitos.org.br/index>

de dez anos. A partir de 1970 esta iniciativa atua através do Programa de Alfabetização e de Educação Integrada, versão compacta das quatro séries do ensino primário. Visto como indissociável ao processo autoritário, não tinha condições de sobrevivência após a redemocratização do país. No início do governo de José Sarney (1985-1989), o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar. Criada através do Decreto 91.980, de 25/11/85, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, voltava a vincular-se ao Ministério da Educação e passava a atuar indiretamente, mediante apoio técnico e financeiro a prefeituras municipais ou associações da sociedade civil (HADDAD E DI PIERRO, 1994), tendo como objetivos fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos.

Passada a promulgação da Constituição de 1988 e apesar de garantida a obrigatoriedade do Poder Público em ofertar a Educação de Jovens e Adultos em seu artigo 208, progressivamente a União foi abandonando suas responsabilidades para com a EJA. Por ocasião do governo Collor, em 1990, entre outras instituições, extinguiu-se também a Fundação Educar e o MEC lançou publicamente o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Embora considerado projeto ambicioso, teve seu planejamento paralisado devido ao processo de “impeachment” de Collor.

Na verdade seria mais uma mudança de rumos da política educacional para esse grupo social. Inclusive a concepção vigente era que alfabetizar jovens e adultos tornava-se ideológica e economicamente inviável e o que interessava era alfabetizar e educar a população jovem, segundo o então Ministro da Educação José Goldemberg¹⁴.

Durante o governo de Itamar Franco, o Plano Decenal de Educação, esboçava esforços pela reflexão em torno da educação das pessoas jovens e adultas, porém na prática nada foi realizado pela União.

A partir de 1994, o governo de Fernando Henrique Cardoso deu demonstrações inequívocas de ausência de compromisso com a EJA, pois em sua gestão não subsistiu no MEC nem mesmo uma equipe de profissionais ou um setor institucional dedicados a esta área. Inspirado na proposta de 1961 de Anísio Teixeira foi criado em 1996, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da

¹⁴ GOLDEMBERG, J. Entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* em 23/08/1991

Educação Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). No entanto, a educação de jovens e adultos foi excluída do financiamento pelo FUNDEF.

Em 1997, como tentativa de superar os níveis de analfabetismo no país, foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), implementado pelo Programa Comunidade Solidária cuja presidente era a então primeira dama da nação Sra. Ruth Cardoso. Organizavam-se em parceria com o Ministério da Educação, empresas, universidades e governos municipais priorizando os municípios no Norte e do Nordeste com maiores índices de analfabetismo. É no ano de 1998 que acontece a transferência de responsabilidades do ensino supletivo para Estados e Municípios quando então o envolvimento do poder público federal com a EJA apresenta-se bem menor do que nas décadas compreendidas entre 1940 e 1980.

Um novo capítulo foi inaugurado quanto ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos. Para Carvalho (2003)

As críticas e denúncias expressas nos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), pelos Fóruns Estaduais de EJA, pelos movimentos sociais, professores, pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e organizações não-governamentais acerca da exclusão da EJA do FUNDEF, contribuíram decisivamente para o lançamento, em 2001, do Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos – Recomeço, Programa Supletivo. Recebido com certa euforia por esses setores a concretização das ações deixou muito a desejar, principalmente, quanto à aplicação dos recursos (CARVALHO, p.31, 2003).

Em 2003, o governo Luís Inácio Lula da Silva implementa o Programa Brasil Alfabetizado. O ministro da educação à época, Cristovam Buarque, insistia inicialmente no discurso da “erradicação” do analfabetismo no período de seis meses. Seu lançamento, já apresentando essas características de campanha, surpreendeu os educadores progressistas, pois esse modelo além de repetir exemplos fracassados de alfabetização de adultos das últimas décadas, não respeitou os trabalhos e análises feitas sobre a limitação desse sistema.

O programa indica para a aprendizagem da leitura e da escrita, noções de matemática e de cidadania e dos chamados conhecimentos gerais (história e geografia). Apresentado como solução para o analfabetismo que mesmo com o advento do século XXI ainda atingia 15 milhões de brasileiros, o Brasil

Alfabetizado foi divulgado amplamente pela mídia. De acordo com o MEC o programa funciona através de transferência de recursos financeiros aos Estados e municípios, organizações não – governamentais, instituições civis, universidades e empresas privadas. Durante os cinco anos de existência do programa algumas modificações foram sendo feitas em relação à aplicação desses recursos financeiros. Permanecem, no entanto, problemas existentes desde o início do programa: o baixo valor da bolsa dos alfabetizadores, o período de duração do programa, restrito a 6 ou 8 meses no máximo, e; o tempo reconhecido como insuficiente para um processo de alfabetização efetivar-se com qualidade.

Em 2004, por decreto governamental, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e com ela o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja). A partir de então têm início as modificações na gestão do Programa Brasil Alfabetizado.

A partir de 2007, o MEC assumiu todos os custos no que diz respeito à formação e remuneração de educadores, alfabetização dos jovens e adultos, formação e pagamento de coordenadores pedagógicos, material didático. Anteriormente algumas dessas ações eram divididas financeiramente entre os parceiros, consideradas como contrapartida. A transferência de recursos é devidamente regulamentada por Resoluções, emitidas todos os anos prevendo as ações e responsabilidades dos parceiros para o período subsequente.

No entanto, apesar das mudanças incorporadas, o programa ainda é visto com *status* de campanha, possuindo semelhanças com as ações anteriormente referidas. O diálogo entre a SECAD, os especialistas na área e a representação da sociedade civil não resultou em grandes mudanças no formato do programa, não rompendo com sua lógica emergencial.¹⁵

¹⁵ De acordo com Rummert e Ventura (2007) as reformulações, segundo o MEC, foram: a ampliação do período de alfabetização (de seis para oito meses); aumento nos recursos para a formação dos alfabetizadores; estabelecimento de um piso para a bolsa do alfabetizador; implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do Programa; aumento do percentual de recursos para estados e municípios para que façam a inserção dos alfabetizados nos sistemas de ensino e mudanças nos critérios e procedimentos para a distribuição dos recursos financeiros (conforme <http://portal.mec.gov.br/secad/>, acesso em março de 2007).

Apesar do compromisso com o Programa, inexistiu durante esse governo, ação efetiva quanto à implantação de política pública que faça a articulação entre a alfabetização e sua continuidade, que assegure o acesso ao Ensino Fundamental e Ensino Médio de Jovens e Adultos. De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais, uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE 2008) a taxa de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos caiu de 14,7% para 10%, no entanto, persistia um número elevado de pessoas que não sabiam ler ou escrever: 14,1 milhões de analfabetos, dos quais 9 milhões eram pretos e pardos e mais da metade residia no Nordeste. Houve redução em relação a 1997. A distribuição espacial desse grupo mostrava, em 2007, uma concentração (52%) no Nordeste. Ainda de acordo com a pesquisa os programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos podem representar uma resposta adequada a esse tipo de problema. No ano de 2007, 2,6 milhões de pessoas declararam frequentar esses cursos, das quais pouco menos da metade (45,9%) estava em curso correspondente ao ensino fundamental e 20,7% em curso de alfabetização.

Ao mesmo tempo, de acordo com Rummert e Ventura (2007), para compreender esses índices é importante considerar as variáveis que ultrapassam o programa, tais como o contexto sócio – cultural dos jovens e adultos educandos submetidos a um processo de precarização cada vez maior dos processos de produção da existência, o que condiciona sua presença e desempenho em sala de aula.

Entre 2003 e 2008 estive atuando na função de coordenadora pedagógica do referido programa, em convênio entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). A experiência neste trabalho, me permite indicar e avaliar algumas questões em relação ao Programa, em alguns momentos referendando inclusive as autoras citadas. O prazo concebido para alfabetização é indiscutivelmente a maior limitação do programa: apenas oito meses não são suficientes para alunos e educadores desenvolverem compreensão satisfatória de noções mínimas de alfabetização. Inclua-se nesse caso outra dificuldade: a ausência de opção metodológica que atenda às necessidades de jovens e adultos em processo de alfabetização. A UECE e a SEDUC foram responsáveis pela gestão e formação do programa, nos seus primeiros anos de existência. Na prática, porém, formação dos

alfabetizadores ficava sob responsabilidade dos coordenadores(a) pedagógicos(a) que planejavam a metodologia e o conteúdo a ser trabalhado com seu grupo de alfabetizadores em formação inicial e continuada. A elaboração e admissão da proposta político-pedagógica não fora na verdade ponto de partida para o enfrentamento do desafio, quero dizer, não houve socialização desse tipo de documento entre os responsáveis pelo Programa: educadores, coordenadores pedagógicos, coordenação executiva, não permitindo que tivéssemos uma linha de ação comum para efetivarmos o trabalho de alfabetização.

O marco na trajetória dos sujeitos atuantes na educação de jovens e adultos tem sido o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). A importância de tais encontros está indicada nas recomendações da V CONFINTEA – Hamburgo, 1997. Os encontros estão constituindo espaço importante para a discussão coletiva, reunindo os representantes de todos os Fóruns estaduais, e tem sido capazes de interferir na definição de políticas públicas no campo da EJA. De acordo com Carvalho (2006) os Fóruns estaduais nascem também a partir do estímulo dos Encontros Nacionais. Entre os sujeitos envolvidos estão educadores, representantes da administração pública, movimentos sociais, organizações não-governamentais, universidades e Sistema S¹⁶.

O primeiro ENEJA ocorreu em 1999 no Rio de Janeiro. Inicialmente os ENEJAS receberam apoio e participação da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAB) que atuava na sua mobilização, articulação e organização. Devido à extensão territorial do nosso país os Fóruns criaram instrumentos tecnológicos para facilitar a articulação, a exemplo de seu portal na internet, aproximando os sujeitos envolvidos. Esta ação contribuiu para dar visibilidade às reivindicações, confirmando os “Fóruns como espaço de crítica, diálogo, formação, participação política e de intercâmbios entre diferentes segmentos e atores da sociedade civil”. (Relatório-Síntese do X ENEJA, agosto de 2008).

¹⁶ O Sistema S é composto pelo Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SENAC), Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE), predominando a atuação do SENAI e SENAR.

Ao fazer uma retrospectiva histórica sobre os ENEJAS, Fávero (2008) afirma que o tema central de todos os ENEJAS sempre tem sido o direito à educação. Este tema está posto desde a Constituição de 1934. O autor observa, que do ponto de vista legal, as cartas magnas, sempre enfatizaram a obrigação dos pais e responsáveis em colocar os filhos na escola e não o dever do Estado de levar educação a todos, muito menos de qualidade. O autor lembra que, curiosa e contraditoriamente, a emenda constitucional de 1969, assinala o dever da educação para todos. A Constituição de 1988 ressuscita o tema da “educação para todos” crianças, adolescentes, jovens e adultos. Fávero afirma que trabalhar pela EJA também significa lutar pelo direito de todos/as à educação.

Um capítulo importante da história da educação de jovens e adultos, especificamente no Brasil, é a participação da sociedade civil, organizada pela criação de Fóruns estaduais, espaços construídos e constituídos por diversos sujeitos locais. Suas lutas persistem na defesa e reivindicação para que o poder público responda aos desafios dos jovens e adultos no campo e na zona urbana, considerando sua heterogeneidade, suas necessidades, buscando estar atentos aos seus direitos, estabelecidos constitucionalmente, tais como acesso de qualidade à educação e permanência no sistema para continuidade dos estudos. De acordo com Fávero (2008) os fóruns buscam trabalhar numa dimensão diferente: é preciso ter claro o que queremos do Estado a partir de um projeto político mais amplo, em que a EJA é um componente essencial.

A impressão de que o tratamento dado a EJA estaria sendo modificado efetua-se a partir de 2004. Um passo importante para a viabilidade das reivindicações históricas dos movimentos sociais foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) pelo decreto nº 5.159 de 28 de junho de 2004. Sua gestão tem sido executada por pessoas comprometidas com a EJA, que participaram de mobilizações com os profissionais da área, com efetiva atuação e apoio aos Fóruns Estaduais (CARVALHO, 2006). Somente a partir daquele ano o Ministério da Educação começa a participar dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) em Cuiabá, dialogando com os sujeitos que trabalham em suas ações.

A SECAD têm ampliado a quantidade e diversidade de projetos oferecidos, buscando alcançar as populações indígenas, quilombolas, jovens camponeses para complementação da escolaridade, programas de educação ambiental, ao

mesmo tempo que vem tentando aprimorar o monitoramento dos Programas. Praticamente todas as áreas do MEC desenvolvem de certa forma projetos e ações destinadas à educação de jovens e adultos, ainda que não sejam a partir da alfabetização ou escolarização. Citamos aqui alguns exemplos dessas ações.

O Programa Conexões de Saberes busca proporcionar diálogos entre as universidades e as comunidades, focalizando suas ações em estudantes das universidades federais de origem popular. Os bolsistas (selecionados pelas IES) desenvolvem atividades de extensão e pesquisa junto às suas comunidades com vistas a avaliar e ampliar as condições de acesso e permanência de estudantes nas universidades federais. A proposta preocupa-se em desenvolver nos jovens a capacidade de produzir conhecimento científico e a partir disso intervir em seu território de origem. Para desempenhar essas atividades os participantes recebem apoio financeiro e metodológico.

Para superar a exclusão social, étnica e racial, criou-se o programa Diversidade na Universidade. Apoiando financeiramente instituições que comprovadamente tenham um ano de experiência com trabalhos voltados para grupos socialmente desfavorecidos, objetiva melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos socialmente desfavorecidos, especialmente as populações afro-descendentes e povos indígenas.

A área de Educação do Campo, desenvolve Projetos tais como Projovem Campo – Saberes da Terra, destinado à escolarização em nível fundamental de jovens agricultores familiares. Trabalha a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à qualificação profissional e social. Atinge comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores. Outra ação recente é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, destinado a implementar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior. Formando profissionais para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas rurais.¹⁷

¹⁷ As instituições cearenses que submeteram projetos para a seleção do Procampo e receberam aprovação foram a Universidade Estadual do Ceará – Campus Fafidam em Limoeiro do Norte sob a coordenação da Profª. Sandra Maria Gadelha de Carvalho e a Universidade Regional do Cariri, sob a coordenação do Prof. Ronald Albuquerque.

A modalidade educação indígena se desenvolve no MEC alicerçada pelo respeito à interculturalidade, multilinguismo e etnicidade. Através de diretrizes curriculares, fica o Ministério responsável pela oferta escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas estaduais para implementação de formação de educadores e escolas indígenas e publicação de materiais didáticos. A SECAD informa que, em relação à escola indígena de qualidade promove as seguintes ações: Formação Inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena), Formação de Professores Indígenas em Nível Superior – Licenciaturas Interculturais, produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngües ou em português, apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas, promoção do Controle Social Indígena, apoio Financeiro à Construção, reforma ou ampliação de Escolas Indígenas, educação escolar em conformidade com a territorialidade indígena, apoio aos Sistemas de Ensino, divulgação das Culturas Indígenas.

O reconhecimento da existência das comunidades remanescentes de quilombos e de sua diversidade fez com que o MEC assegurasse algumas ações para garantir o direito de acesso à escolarização das comunidades quilombolas. Disponibiliza apoio financeiro aos sistemas de ensino para formação continuada de professores para área remanescente de quilombos; ampliação e melhoria da rede física escolar; e produção e aquisição de material didático.

Os projetos voltados para educação profissional que integram em seus objetivos e currículos a Educação de Jovens e Adultos são Escola de Fábrica, PROEJA-TEC NED, PESCA, MULHERES 1000, TÉCNICO EMPREENDEDOR, BRASIL PROFISSIONALIZANTE, E-TEC.

Ressalte-se porém, que o PRONERA, embora seja notadamente uma experiência de educação do campo, não se constitui como uma iniciativa do MEC, mas sim, atualmente, do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Essa mudança é resultado dos debates sobre desenvolvimento, especialmente sobre o rural (MEDEIROS, 2003) e das diretrizes políticas adotadas pelo novo governo em garantir a educação como um direito, estendendo-a em todos os níveis.¹⁸

¹⁸ Em 1998, o PRONERA foi criado, por meio da portaria 10/98, vinculado ao então Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Em 2001, ele foi incorporado ao INCRA. A partir de 2003, durante a mudança de governo do país, houve uma separação institucional entre a questão agrária e questão agrícola com a criação do Ministério da Agricultura responsável pela produção

É inegável que a partir de 2003, como consequência da luta e das reivindicações dos movimentos organizados e compostos pelos sujeitos da EJA, houve uma participação maior do Estado não somente nas ações, mas também nos espaços de discussão e elaboração das políticas públicas. Permanece uma postura de diálogo por parte dos representantes do Estado, no entanto o movimento tem sido surpreendido com certas posturas, como por exemplo a elaboração e redesenho do Programa Brasil Alfabetizado, não contemplando até hoje as verdadeiras demandas dos sujeitos da EJA, reivindicada há tantos anos.

Em dezembro de 2006, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O novo fundo amplia sua abrangência em relação ao anterior, atuando sobre todo o sistema da educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) além de dizer respeito ao financiamento e gestão, contempla explicitamente a educação indígena e quilombola.

A normatização governamental determina que estados e municípios contribuam com 15 a 20% da quantia de 25% arrecadados de cerca de oito impostos para o novo fundo. Também compõem o fundo as receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre estas fontes. Devem ser destinados para manutenção e desenvolvimento do ensino, por determinação constitucional, assegurando-se a complementação da União.

A distribuição dos recursos é realizada de acordo com o número de alunos da educação básica pública e com base nos dados do último censo escolar. Cada âmbito prioritário recebe de acordo com o número de alunos matriculados, isto é, os municípios recebem os recursos do FUNBEB com base no número de matrículas da educação infantil e fundamental e os estados com base nas informações da educação fundamental e do ensino médio. A Educação de Jovens e Adultos considerada como modalidade a partir da LDB 9394/96 Seção

empresarial e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltado para os agricultores familiares e assentados.

V, está inclusa no ensino fundamental e portanto sob a responsabilidade dos municípios.

SAVIANI ressalta o progresso do FUNDEB sobre seu antecessor, o FUNDEF, pois amplia sua ação para todos os níveis da educação básica, incluindo as modalidades. O autor afirma, porém, que ao contrário do que possa parecer, o FUNDEB é um fundo de investimento contábil, mas que não representa aumento de investimentos no sistema e não resolve o problema do financiamento da educação. Caso seja bem gerido e aplicado poderá significar melhoria no financiamento atual da educação, mas não causará nenhuma alteração significativa no cenário vigente. Feita a incorporação de maior número de alunos, as condições melhorarão em pequena proporção, mas educadores e educadoras continuarão a enfrentar carga horária excessiva para compensar baixos salários pagos por estados e municípios.

O Documento Base Nacional que subsidia o XI ENEJA a ser realizado este ano, considera a inclusão da EJA no FUNDEB uma conquista a qual deve ser dada relevância. Mas reforça o desafio do tratamento igualitário que deve ser dado entre estudantes da EJA e do ensino fundamental na distribuição dos recursos, além da criação de mecanismos de controle social na utilização do Fundo.

Construção de espaços de discussão e decisões sobre a EJA

Os anos de 2008 e 2009 caracterizam-se pelo processo de construção da VI Confinteia que pela primeira vez acontece em um país do hemisfério sul, Brasil.¹⁹ Foram realizadas as conferências estaduais e a Conferência Nacional preparatórias, elaborando documento que apresenta a situação mais atualizada da EJA brasileira quanto ao diagnóstico, histórico e financiamento pelos estados e municípios, oferta e desafios da EJA no Brasil, sujeitos, estratégias didático pedagógicas e intersectorialidade das ações. Em setembro do mesmo ano, na Cidade do México, ocorreu a Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização, com representantes de 30 países da região

¹⁹ A Confinteia e os encontros que são citados a seguir serão todos realizados na cidade de Belém no estado do Pará.

resultando em documento final.²⁰ O referido documento trata das especificidades e heterogeneidades dessa região, avanços, desafios, estratégias e recomendações – políticas, financiamento, ferramentas, inclusão, participação.²¹

A VI Confinteia com o tema "Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da Educação de Adultos" acontecerá em dezembro de 2009. Este encontro busca definir diretrizes internacionais para as políticas de educação de jovens e adultos.

Pela classificação da UNESCO, é considerado um encontro de discussão governamental, ou seja, somente podem participar os chefes de estado, ministros da educação dos países-membros da UNESCO (e seus representantes governamentais), agências das nações unidas, agências multilaterais e bilaterais de cooperação e as organizações da sociedade civil (ongs e universidades), convidadas pela organização do encontro.²²

Somente podem se pronunciar e ter direito a voto os representantes governamentais. Nas discussões da assembléia, por exemplo, o MEC terá direito a um (1) voto. Os representantes da sociedade civil são considerados ouvintes ou observadores, não tem direito à voz nem voto, mas participam dos trabalhos de grupo pelos representantes do país. Nessa ocasião o representante governamental presente pode levar a discussão para a Assembléia maior.²³

A limitada participação em encontro da sociedade civil em encontro tão importante que ocorre somente a cada doze anos, suscitou a necessidade de

²⁰ Praticamente em todos os continentes foram realizadas Conferências Nacionais preparatórias com a produção de documento final: África, Estados Árabes, Ásia e Pacífico, Europa, América do Norte e Israel.

²¹ Os documentos que subsidiaram as informações sobre a Confinteia foram: a) Documento Final do Encontro Estadual Preparatório ocorrido nos dias 31 de Março e 1º de abril de 2008 em Fortaleza-Ce; b) Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA elaborado pelo MEC em março de 2008; c) De La alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de La educación de personas jóvenes y adultas em la America Latina y El Caribe de autoria de Rosa María Torres del Castillo, resultado da Conferência Regional preparatória da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização em setembro de 2008.

²² Os documentos que normatizam este tipo de encontro são: Unesco Basic Texts, 2004 Edition, Paris: Unesco, 2004 (211 páginas); Unesco Draft Resolutions 2008-2009, 34C/5, Vol. 1, 2nd version, Paris: Unesco, 2007 (341 páginas) e Executive Board Invitations To The Sixth International Conference On Adult Education (Confinteia Vi), Paris: Unesco, 2007 (10 páginas).

²³ Para cada fórum estadual de educação de jovens e adultos no Brasil, foram cedidas duas vagas. No caso do Ceará as representantes serão a Profa. PhD Elaine Dayse Pontes Furtado (UFC) e Profa. Dra. Maria José Barbosa (CEJA Paulo Freire), de acordo com processo de escolha e critérios estabelecidos pelo fórum local.

organização de evento “paralelo”, pois na verdade, o Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC), antecede a Confinteia, que

surge como espaço aberto de encontro: pretende reunir e articular pessoas, entidades e movimentos da sociedade civil de diversos países para aprofundar a reflexão, o debate democrático de ideias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes através da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).²⁴

Dessa forma, a rede de movimentos e organizações sociais que participam do FISC, embora tenham suas reflexões e decisões válidas apenas dentro do encontro, buscam influenciar na elaboração do documento final da Confinteia e nos compromissos assumidos pelos ministros da educação e chefes de estado.

Aconteceu em setembro de 2009 o XI Eneja, com o tema: "Identities dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de lutas". O documento base nacional pontua e questiona o atual quadro brasileiro quanto aos desafios da EJA no Brasil, os sujeitos que compõem este grupo social, intersectorialidade das ações, estratégias didático-pedagógicas, o lugar da EJA no Sistema Nacional de Educação quanto à gestão, utilização de recursos e financiamento.

Dentre as propostas apresentadas no encontro estão o investimento em formação integral e continuada para os educadores de EJA, que aprofunde os estudos humanísticos (filosofia, ética, sociologia, antropologia, psicologia), para que o educador possa compreender o sujeito da EJA em sua integralidade; garantir um maior controle social de acompanhamento e cobrança na utilização dos recursos do FUNDEB na EJA; rediscutir os vários programas: PROJOVEM, PROCAMPO, PROEJA, no sentido da Constituição de uma política pública nacional para a modalidade da EJA; pautar um debate que reivindique o fim de Programas fragmentados para EJA, no âmbito da América Latina, que não têm efetividade e esvaziam as políticas; repensar o papel das Universidades no processo de formação inicial do educador; formação continuada em serviço com a garantia de continuidade e permanência do educador de EJA, eliminando assim a rotatividade; possibilitar espaços de socialização e visibilidade das propostas pedagógicas e curriculares de EJA que possibilitem a flexibilidade e descentralização da oferta para os diferentes sujeitos/segmentos e comunidades. (educação do campo, quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas, educação

²⁴ Fonte: www.fisc2009.org

inclusiva, educação para privados de liberdade, mulheres etc.); garantir a inclusão e continuidade da EJA como temática obrigatória nos cursos de licenciaturas das universidades; Investir na formação continuada dos educadores; Cada encontro dos fóruns de EJA (estadual, regional, nacional) tenha sempre a temática da conjuntura e sua análise incluída na programação.

Por fim, propõe-se ampliar a Agenda Territorial, com a realização do Censo Específico da demanda da EJA, dando assim visibilidade das diversidades dos sujeitos e problemáticas, organizar o Dia Nacional de Luta pelo direito à Educação de Jovens e Adultos, propor a realização de um encontro/seminário nacional sobre políticas públicas da diversidade, a ser promovido pela SECAD, reunindo experiências e construindo uma agenda política para avaliação e institucionalização das políticas desenvolvidas no território brasileiro.

Concluo que, historicamente a concretização das ações para a Educação de Jovens e Adultos somente são possíveis com o engajamento, organização, participação e cobrança permanentes da sociedade civil com o apoio de instituições públicas, como por exemplo as universidades.

A democratização da sociedade a partir dos anos de 1980, considerando a elevação nos níveis de participação e exigência na efetivação de direitos, necessita ainda mais do reconhecimento do Estado no tocante à implementação de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo em governos considerados identificados com as causas populares, muito a sociedade civil organizada teve que fazer para que concepções e investimento de recursos fossem de fato implementados, como no caso do Brasil nestes últimos 8 anos.

2. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ESCOLHA TEÓRICA E METODOLÓGICA

Caminheiro, companheiro, só caminho é o que há: caminho que a gente é, caminho que a gente faz!

(D. Pedro Casaldáliga)

Para compreender esta opção de estudo, acredito ser necessário apresentar minha trajetória de vida pessoal e profissional na Educação de Jovens e Adultos. Inscrevi neste mesmo capítulo o percurso da investigação, as mudanças às quais ele fora submetido, as opções metodológicas adotadas, além da escolha das técnicas mais apropriadas para investigar nossos objetivos e suas bases conceituais. Apresento também a contribuição oferecida pelo curso de mestrado à minha formação.

2.1 - A busca de respostas ou a constituição do objeto em minha vida

O interesse inicial pela temática desenvolvida neste trabalho surgiu anteriormente ao curso de Pedagogia por mim realizado na Universidade Estadual do Ceará. Mas é inegável que encontrei nesse espaço ambiente de oportunidades de aprofundamento teórico e de exercício profissional que me permitiu continuar mantendo o interesse pela Educação de Jovens e Adultos e áreas afins. A academia, entre outras aprendizagens, cultivou em mim a possibilidade de encontros com professores e colegas, a partir de diversas disciplinas em que discutimos sobre as várias temáticas da educação das camadas populares: acesso ao sistema, permanência na escola, expectativas e representações sobre o tema, participação na conquista desse direito. A Educação de Jovens e Adultos era lembrada em nossas aulas, por ser resultado exatamente desse sistema educativo excludente.

Fazendo uma memória da minha história de vida, percebo a presença de alguns elementos que posteriormente viriam de alguma forma influenciar minhas escolhas profissionais e até ideológicas. Meus pais têm sua origem na cidade de Jucás, no interior do Ceará, lugar no qual eles exerceram trabalhos na agricultura,

atividade muito comum iniciada na infância e alternativa de subsistência dos jovens, também daquela época. Ambos, por essa necessidade e certamente pela ausência de uma escola pública que atendesse satisfatoriamente às necessidades de acolhimento, de acesso e de aprendizagem dos filhos de agricultores dessa época (décadas de 50, 60 e início dos 70), somente tiveram acesso a uma escolaridade primária e com este grau permaneceram.

Minha mãe, por exemplo, só teria condições de completar sua escolarização se mudasse quase que definitivamente do distrito em que nasceu (sítio Bebedouro) para a sede do município – dado que apenas lá se encontravam escolas que disponibilizavam esse nível – além de ter que dispor de condições financeiras para custear os estudos, que somente eram ofertados por unidades ou estabelecimentos educacionais particulares. A situação de meu pai não era diferente, haja vista que a necessidade familiar era de permanecer no trabalho da roça ou outros serviços semelhantes, o que impediam-no de freqüentar a escola suficientemente, por sua vez quase inexistente. Uma situação peculiar ao meio em que viviam, consequência dessa ausência de responsabilidade do poder público na efetivação do direito à educação para as crianças e jovens do campo, eram as professoras particulares que atuavam na comunidade onde inexistiam escolas ou em alguns casos lecionando para filhos da mesma família.

Mesmo com nível escolar considerado incompleto, minha mãe foi uma dessas pessoas que assumiu durante a década de 70, em seu distrito de origem, a função de alfabetizadora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).²⁵ Para ela, a nova atividade a entusiasmava e representava um impulso na perspectiva de investir em uma profissão. Mas esse exemplo evidencia que, embora houvesse demanda suficiente, a formação, assim como remuneração de educadores/as e condições dignas de ensino, não faziam parte das preocupações prioritárias dos governos que se sucediam sem a oferta devida à população.

Nesse contexto de dificuldades e de escassez de vários tipos de oportunidades que atravessavam a maioria das famílias nordestinas, ainda em meados da década de setenta, meus pais foram residir em São Paulo. A imigração para a capital paulista, por exemplo, mesmo tendo seu apogeu nas

²⁵ Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado ao final da década de 60 pelo Regime Militar em substituição ao Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire.

décadas de cinquenta e sessenta, ainda representava para muitos cearenses, possibilidades reais de sobrevivência.

Mais tarde, já residindo em Fortaleza, com muito esforço e sacrifício, fazendo parte da classe trabalhadora que além de desprovida do acesso, ainda sofre historicamente as dificuldades de enviar seus filhos à escola, meus pais, com a ajuda de parentes, conseguiram que eu não somente entrasse, mas também permanecesse e progredisse nos estudos, mantendo-me até o Ensino Médio. Desde o período de permanência na capital paulista são trabalhadores do comércio. Recebia deles e de toda nossa família grandes apelos: “Minha filha, estude! Estude para não passar e nem sofrer as humilhações que seus pais passam todos os dias! Estude para conseguir algo melhor!”

Recordo-me que desde minha infância predominantemente urbana, observando o ambiente e os vários personagens que compunham nosso cotidiano – homens, mulheres, jovens, crianças, pobres, ricos, miseráveis, abastados, patrões e empregados – percebia os obstáculos que constantemente se colocavam para nossa sobrevivência e o nível de angústia e preocupação que consumia meus pais diariamente. Perguntava a mim mesma: porque tantas diferenças? O que faz, meu pai, ter que se submeter a jornadas estafantes de trabalho em pleno domingo por exemplo, enquanto as outras famílias (inclusive seu patrão) desfrutam deste dia de descanso com a família? Porque minha mãe não pode me fazer companhia nas atividades escolares, por exemplo, porque tem que estar sempre no trabalho?

Desde cedo fui percebendo as diferenças que se apresentam aos diferentes extratos sociais: alimentação, tipo de casa, posse de automóveis, os melhores colégios do bairro e depois da cidade para seus filhos, brinquedos, viagens, lazer, enfim, tudo o que o poder aquisitivo mais elevado permite, ao qual não tinha acesso.

No bairro de Messejana, onde morávamos na grande Fortaleza, onde o poder aquisitivo das pessoas era menor, constrangia-me perceber que era considerável o número de pessoas que diariamente passava em nossa casa pedindo algum tipo de suprimento, desde alimentos até algum tipo de serviço doméstico, tanto crianças quanto senhoras ou idosos. Outros questionamentos surgiam: então, se meus pais sofrem pesada jornada de trabalho em troca de um

baixo salário, o que explica o fato de tantas outras pessoas não terem nem o que comer em casa ou não terem nem casa, muito menos trabalho? E por que crianças como eu, não estão na escola e sim na porta da minha casa, em tom de piedade e com roupa suja, pedindo qualquer auxílio?

Estas e outras interrogações fizeram parte não somente da minha infância, mas também da adolescência e início da juventude. O sentimento de indignação perante o mundo aumentava, condicionado sempre pelos acontecimentos que permeavam a vida de minha família, das pessoas com quem eu estabelecia relações mais próximas, da observação dos fatos do mundo, através dos noticiários.

Posteriormente fui ganhando mais elementos para compreender as causas de tantas injustiças através dos estudos, das aulas de história e geografia, do empenho de meus professores para que começássemos a atentar para alguns elementos que nos conduzem à alienação, através dos meios de comunicação social, às vezes através da própria política. Nessa época a minha indignação começava a transformar-se e definir em mim um interesse em compreender as causas desse sistema que vivemos de uma forma mais comprometida. Foram as primeiras preocupações em decidir-me profissionalmente por esta área, mais tarde conhecendo-a como Ciências Humanas.

Pertencendo a uma família de formação tradicionalmente católica, recebi esta influência começando por tomar parte dos sacramentos principais – batismo, primeira eucaristia e crisma – este último já participando ativamente de grupo de jovens na Paróquia de São Gerardo, bairro onde passamos a residir e que levava o mesmo nome. Pertenci inicialmente ao movimento carismático católico participando com certo entusiasmo, mas havia ainda um sentimento de insatisfação, uma sensação de incoerência entre os momentos que vivia nas celebrações ou nos eventos e a minha vida cotidiana junto com minha família, com a visão de mundo que ia se construindo na escola.

Aquela experiência de relação com Deus, aquela vivência da fé que era pregada, não me preenchia, não respondia às minhas angústias em relação aos acontecimentos ao meu redor e até meus questionamentos se ampliavam, ao perceber as contradições dentro do próprio movimento. Hoje, lembrando daquele momento de angústia percebo que, na verdade, o Deus que me chamava, me

pedia para que eu, assumindo minha condição de ser do povo, fosse ainda mais além: fosse buscá-lo exatamente no mundo, nunca fora dele, onde de fato estavam as criaturas em sua necessidade profunda de viver dignamente à luz da Criação, respeitadas em seu direito supremo de filhos e filhas de Deus que foram designadas para usufruir solidariamente dos frutos da Terra e do trabalho humano.

Fui também muito influenciada pela convivência e pelo ambiente das escolas em que estudava. Senti que me fazia bem compreender o crescimento das pessoas em vários aspectos. Um fascínio pela movimentação gerada dentro dos espaços educacionais, com a presença dos jovens fazendo da escola um de seus lugares de integração, de encontros, de construção das relações afetivas, de aprendizagem, de descobertas, as mais diversas possíveis.

Mas mesmo assim, ao estudar aleatoriamente algum material sobre Educação Libertadora aos quais tive acesso, sentia que aquela postura me obrigava a ampliar meus horizontes, na direção de pensar o ato educativo como algo mais complexo, que extrapolava os muros da escola. Tratava de questões mais específicas, mas procurava inicialmente e constantemente problematizar a educação e o sistema econômico e cultural vigentes. Imaginava mesmo uma educação diferenciada, que proporcionasse um clima de liberdade, de exercício de direitos, de plenitude.

Percebendo essa tendência profissional, no ano de 1998 prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará, sendo aprovada e iniciando a faculdade no mesmo ano. A partir das primeiras disciplinas, procurei conhecer e elaborar trabalhos que abordassem noções iniciais sobre a proposta de Paulo Freire. Gradualmente, fui absorvendo as relações que o educador brasileiro faz sobre esta concepção de educação e todas as dimensões da vida humana: a cultura, a política, o sistema econômico, as relações entre os sujeitos que constroem o mundo e que se constroem nessa busca, que são sempre portadores de algum tipo de conhecimento, de algum tipo de saber elaborado na experiência de vida.

Particpei brevemente no movimento estudantil. O desejo natural de contato com a juventude se fazia reiterado em mim, principalmente com a possibilidade de conviver, debater, construir e defender um projeto comum. Fui representante, junto com outras colegas do nosso curso, na Executiva Estadual

dos Estudantes de Pedagogia, participando de encontros estaduais e nacionais: na época, as discussões giravam em torno da multiplicação dos cursos de licenciaturas breves em Pedagogia, sua legitimidade e qualidade. Embora hoje, com as experiências que vão se acrescentando, eu possa emitir outros juízos de valor sobre este período, é inegável o crescimento adquirido. Aumentou significativamente em mim, o sentimento de compromisso em relação ao curso: aprendemos nessa caminhada a sua história, importância imprescindível à construção de uma educação de qualidade e comprometida com as reais necessidades do país.

Esta outra face da dinâmica da universidade possibilitou-me conhecer seu funcionamento e suas deficiências, mas, sobretudo, admitir sua capital importância para a produção do conhecimento e desenvolvimento de uma nação, mesmo sendo tão desprezada pelo poder público. Aprendi a reelaborar minha visão sobre a política, sobretudo institucional e partidária. Contribuiu também para somar às minhas reflexões, mais responsabilidade em relação à minha profissão enquanto indispensável papel de transformação da sociedade.

Meu percurso acadêmico foi marcado por interesse constante no que diz respeito aos estudos teóricos. No entanto, havia certa dubiedade de sentimentos em relação àquela fase. Todas as disciplinas, eventos e discussões da Universidade me empolgavam. Sentia que de fato o caminho da minha realização profissional “casava” perfeitamente com a descoberta do mundo que se processava naquela fase.

Quando cursava o quarto semestre fiz a disciplina Educação Popular, que consta da grade curricular como optativa²⁶. Encontrei no material que subsidiava nossas aulas – textos de Vanilda Paiva (1973, 1987), C.R. Brandão(1987), Paulo Freire, (1987) - e nas contribuições dos colegas e da professora, caminhos que colaboraram na ampliação da análise histórica sobre a educação das classes populares, de forma mais aprofundada, mais realista. Essa fase não foi desacompanhada, no entanto, de um constante sentimento de inquietação, pois, de certa forma, o desvelamento da realidade, sempre em pauta nas nossas aulas, provocava em mim certo desânimo em relação ao que de fato ainda poderia a educação contribuir na transformação desta sociedade. Tudo o que

²⁶ No Ceará a grade curricular dos cursos de Pedagogia das três universidades estaduais não contemplava, a não ser em caráter optativo, disciplinas relacionadas à EJA(apud Carvalho,2003).

emergia dos textos, dos debates em sala, das exposições dos professores/as era num sentido ainda pessimista: a educação conseguirá apenas adaptar os indivíduos ao sistema capitalista, além de, consciente ou alienadamente, legitimá-lo.

Outra preocupação que permeava minha formação era quanto ao exercício da profissão, a questão da prática. Carregava comigo valiosas experiências advindas do acompanhamento aos grupos de jovens: planejamento das reuniões, aprendizagem de metodologias contextualizadas, convivência com sua visão de mundo, organização de encontros contando com um grande número de pessoas e a partir de temas relevantes para a formação integral da juventude. Mas faltavam-me elementos que contribuíssem para as questões mais específicas da sala de aula, da relação professor-aluno, ou seja, fazer a analogia entre a formação que eu recebia e os aspectos pertinentes à prática escolar, formal ou não-formal.²⁷. Ressentia-me, de fato, a ausência de oportunidade de pôr em prática, concomitantemente com as aulas teóricas, para vivenciar algo concreto no decorrer do curso de Pedagogia. Acreditava que o “estágio” ao longo do curso permitiria melhor julgamento e escolha profissional.

Iniciei a busca por um trabalho ou estágio que me permitisse, além de ajudar na manutenção financeira dos estudos da faculdade, contribuir no exercício da atividade docente. Embora tenha por muitas vezes tentado adquirir bolsa de trabalho dentro da Universidade, o que ajudaria em minha dedicação aos estudos, nunca obtive sucesso. A obtenção de trabalho na própria área para um estudante universitário que ainda cursasse os primeiros semestres era praticamente impossível.

Minha incursão na EJA ocorreu em 2000, por meio de informações obtidas dentro da Universidade, que a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), desenvolvia um projeto de educação de jovens e adultos no campo em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Ao ingressar, as atividades concentraram-se na capacitação dos educadores, descentralizadas nos *campi* da

²⁷ De fato, a ausência de alguma forma de estágio que aconteça concomitantemente ao curso universitário é algo concreto também no curso de Pedagogia. Somente nos dois últimos semestres, a grade curricular coloca como obrigatória as chamadas Práticas de Ensino, o que dificulta inclusive a avaliação do formando sobre seu interesse ou não em continuar investindo nesta profissão, dado que o estágio ao longo do curso é que permite esse julgamento.

UECE no interior do Estado. Trabalhei como monitora nestas ações, na organização dos encontros e na prestação de contas. A duração desta etapa foi de apenas dois meses, portanto somente foi realizada a formação dos professores/as e o funcionamento das salas não se efetivou, devido a problemas burocráticos. Tal experiência suscitou em mim o desejo muito grande de continuar trabalhando com o MST. Senti que estar junto a este movimento social seria a concretização dos interesses que alimentava em relação ao exercício da proposta da Educação Libertadora, assumida pelo movimento, teórica e metodologicamente, em seus projetos de educação de jovens e adultos, fundamentando sua luta pela Reforma Agrária.

Devido a esse contato inicial com a Pró-Reitoria e com alguns professores que lá trabalhavam, fui chamada no mesmo período para ministrar aulas para os alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária (PAS)²⁸ durante cerca de dois anos. No segundo ano de trabalho acompanhei, na função de monitora pedagógica, alfabetizadores em Fortaleza em um dos projetos do PAS, chamado Projeto Grandes Centros Urbanos (PGCU)²⁹, acompanhando um grupo de 10 alfabetizadores, sobretudo na questão burocrática, mas participando ativamente das formações, visitas e outras atividades desenvolvidas.

Embora inexperiente nessa ação e possuidora de algumas limitações, procurei estudar mais sobre essa temática, sempre atenta aos escritos de Paulo Freire sobre a questão da alfabetização de adultos e formação de professores. As chamadas capacitações de alfabetizadores eram realizadas a cada seis meses e as turmas compostas por pessoas de várias cidades do interior do Estado, conveniadas com a Universidade. As aulas aconteciam geralmente em centros de treinamento localizados em Fortaleza ou na Região Metropolitana. Foi inegável a contribuição que a participação neste Programa trouxe à minha profissão. A convivência com pessoas de vários municípios do interior proporcionou uma compreensão dos elementos peculiares à alfabetização das pessoas do campo mas, sobretudo, informações sobre a estreita relação, nos

²⁸ Inserido no Ministério da Educação, integrou o Programa Comunidade Solidária focalizando suas ações na Alfabetização de Jovens e Adultos dos municípios com maiores índices de analfabetismo das regiões Norte e Nordeste. Os recursos originaram-se do MEC e de empresas que “adotaram” municípios arcando com metade dos custos aluno/ano, correspondente a R\$ 408,00 (quatrocentos e oito reais ano) (apud Carvalho, 2003).

²⁹ A função do chamado Monitor foi acompanhar um grupo de 10 alfabetizadores, sobretudo na questão burocrática e participando ativamente da formação, visitas às salas de aula e reunião com coordenadores pedagógicos, designados pelo critério de serem professores da UECE, exigência do Programa.

municípios pequenos, entre os poderes governamentais instituídos e o sistema educacional.

Em certa altura, trabalhando os pressupostos básicos da proposta de Paulo Freire e discutindo a intrínseca ligação entre educação e política, percebia que alguns alfabetizadores/as, com certa frequência, retraíam-se em suas verdadeiras opiniões quando, naturalmente, o assunto trazia à tona a contextualização do sistema político em seu próprio município. Claramente não parecia ausência de opinião ou neutralidade, mas sim medida cautelosa em relação aos demais colegas de profissão: havia a possibilidade de virem a relatar na cidade de origem a postura assumida durante o curso ou alguma crítica feita à administração municipal. Isso poderia significar algum tipo de penalidade no retorno ao trabalho. Naquele primeiro momento, dada a minha pouca experiência, aquelas reações me surpreenderam bastante. Acreditava que o pressuposto freiriano da “educação como ato político” era quase que uma regra: todo e qualquer educador teria que saber sobre ele e saber fazê-lo. Para despertar nos educandos e educandas essa compreensão de “ser político”, o educador ou educadora teria primeiro que ser ele ou ela próprio/a, alguém que concordasse com esta premissa e soubesse dinamizá-la. Mas, na prática, as questões não se configuravam dessa forma. A partir dessa constatação procurei estar mais atenta a essas manifestações e interessei-me em pesquisar sobre o tema.

As ações e dimensão nacional assumidas pelo PAS, segundo Carvalho (2003, p. 214) “contribuíram para minorar a situação da EJA em nosso país, pois ao atuar em ambientes diversificados puderam ampliar a chance para maior número de pessoas ter acesso à alfabetização e qualificação profissional”. Porém, em analogia ao Pronera, “destaca-se a diferença entre a gestão participativa deste e a centralizada do primeiro”(p. 161). Não obstante essa constatação, a própria natureza desse Programa não se apresentava nitidamente com a preocupação em desenvolver metodologias apropriadas ao posicionamento crítico de educadores e educandos. A proposta pedagógica não apontava como um de seus objetivos tal perspectiva: a intenção era ensinar elementos básicos da leitura e da escrita - a partir de material didático indicado por eles e produzido no Sudeste do país, o que demonstrava uma ausência de contextualização no ensino. A formação dos educadores era exigida, mas ficava a cargo da universidade conceber o este trabalho, ficando um tanto vaga a linha

de ação ou de pensamento sobre o que de fato significava para o Programa alfabetizar jovens e adultos.

Um certo discurso de cidadania estava presente na proposta, mas sem expressar exatamente qual a concepção que defendia, o que significava de fato alcançar essa cidadania. Com o tempo, aprofundando a temática da Educação de Jovens e Adultos, compreendi que este é um dos programas conhecidos como de caráter focalizado. Atende durante determinado período de tempo uma certa demanda educacional – no caso alfabetização de adultos de regiões pobres do país – sem no entanto se constituir política pública na área, ou seja, eram ações fragmentadas não incluídas em metas preestabelecidas por um planejamento anterior para a área, com dotação orçamentária específica (DI PIERRO, 2001).

Tais evidências foram me motivando a elaborar meu projeto de pesquisa nos últimos semestres da graduação que deu origem à monografia “Educação de Jovens e Adultos: uma análise da prática de alfabetizadores(as) no Programa Alfabetização Solidária” (ROLIM, 2002). Objetivava conhecer a compreensão que os educadores tinham sobre alguns temas que trabalhávamos na chamadas capacitações, entre elas algumas noções de Educação Popular, como efetivavam essas questões na prática das salas de aula com os alunos jovens e adultos.

Embora continuasse me acercando sobre questões pertinentes à EJA, sentia necessidade de estabelecer contatos com outros níveis do sistema de ensino formal. Despertei para essa atuação, percebendo que seria importante para minha formação conhecer como o tema da aprendizagem se desenvolve ao longo do crescimento, nas várias idades. Sendo assim, participei de estágio na escola do Serviço Social do Comércio (SESC), trabalhando com Educação Infantil, com crianças na faixa etária de três anos. Experiência essa que me possibilitou a observação da construção da leitura e da escrita em crianças a partir de uma proposta construtivista.³⁰

³⁰ Com base nos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), autoridade do século sobre o processo de funcionamento da inteligência e de aquisição do conhecimento. O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. Rejeita a apresentação de conhecimentos prontos ao estudante. Daí o termo "construtivismo", pelo qual se procura indicar que uma pessoa aprende melhor quando toma parte de forma direta na construção do conhecimento que adquire. O construtivismo enfatiza a importância do erro não como um tropeço, mas como um trampolim na rota da aprendizagem. O construtivismo condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a

Nesse período outras experiências foram agregando-se à minha prática profissional; trabalhei como bolsista na escola de aplicação Projeto Nascente, da UECE lecionando de quinta à oitava séries na disciplina Ensino Religioso. Esta atividade era possível porque, concomitante à faculdade de Pedagogia, cursei Ciências Religiosas no Instituto de Ciências Religiosas (ICRE) da Arquidiocese de Fortaleza. Procurei na ocasião pôr em prática as noções que adquiria neste curso, que coadunavam-se com os princípios da Educação Popular.

Exerci também a função de educadora na Escola Madoninna Del Grappa, no bairro da Jurema, em Caucaia, onde resido, com crianças em fase de alfabetização, porém em faixas etárias distintas. Todas essas oportunidades me ajudaram a observar o contexto sociocultural daquelas crianças, como esse aspecto influenciava na prática pedagógica, e a melhor compreender o universo das crianças e adolescentes que, mesmo possuindo diversos obstáculos de cunho social, ainda assim esforçam-se em buscar sua escolarização.

Após a conclusão do curso superior em Pedagogia, voltei a estabelecer contato com o MST. Em setembro de 2003, no assentamento Novo Horizonte na cidade de Tururu, trabalhei com um grupo de 55 alunos do Movimento que concluíram o Ensino Fundamental e Médio através de um convênio entre o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Itapipoca e o movimento supracitado. Foi um espaço de grande realização e aprendizagem, onde ministrei a disciplina de Ensino Religioso através de uma metodologia que se baseava nos princípios da Educação Popular.

Ainda em 2003 ao completar três anos do início das minhas atividades na educação de jovens e adultos, assumi a função de coordenadora pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado, implementado desde o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Tive como tarefas, além da atividade de formação dos alfabetizadores, realizar visitas às salas de aula, registrando a rotina dos educadores através de relatórios e acompanhar o desempenho dos educandos em sala de aula.

utilização de material didático demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno (Revista NOVA ESCOLA março de 1995).

Sob a coordenação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em parceria com instituições, entre elas a Universidade Estadual do Ceará, o Programa teve continuidade e permanece sendo executado durante o ano de 2008.³¹ Não deixo de observar, no entanto, as dificuldades para a elaboração e consecução de uma proposta consistente fundamentada em princípios da Educação Popular. Ainda persiste um desconhecimento e desvalorização desse trabalho educativo na proposta de alfabetização deste programa.

Para alcançar o objetivo da conhecida “erradicação” do analfabetismo em alguns meses (seis ou oito meses, dependendo da proposta assinada pelos parceiros), o Programa sugere a aprendizagem da leitura e da escrita, as noções de matemática e preocupações em desenvolver nos indivíduos a importância da cidadania.

Em dezembro de 2005 a Universidade Estadual do Ceará, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o MST celebraram convênio que autorizava o funcionamento do PRONERA, coordenado pela UECE. Este projeto abrigou duas ações: atender uma demanda de cerca de quatro mil alunos, jovens e adultos, em processo de escolarização de nível fundamental, concentrados em salas de aulas instaladas nos assentamentos distribuídos pelo Estado, além da Formação de Professores em Nível Médio, para os educadores em exercício do Projeto de escolarização acima citado.

Nesta versão do Pronera coordenado pela Universidade Estadual do Ceará, estive participando dos encaminhamentos burocráticos para a assinatura do convênio. Após o cumprimento desta etapa assumi a função de coordenadora de apoio durante a implementação do projeto de escolarização.

No ano anterior à implantação do Pronera (2005), ingressei no Programa de Pós-Graduação da UFC (mestrado em Educação, linha Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola), como interesse de pesquisar sobre a formação e prática de educadores do Programa Brasil Alfabetizado. O curso tem me

³¹ Os órgãos e entidades participantes do Programa Brasil Alfabetizado são os seguintes: SECAD/MEC, FNDE/MEC, Estados, Distrito Federal e Municípios (Secretarias de Educação), Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Os Estados aderem ao Programa em calendário estabelecido pelo MEC. Na etapa 2007/2008 no Ceará, A SEDUC firmou parceria com a UECE através da PROEX realizando a formação de coordenadores pedagógicos e alfabetizadores, além do acompanhamento às salas de aula.

proporcionado discussões mais aproximadas de meus objetivos de pesquisa, através das leituras sobre Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos em seus aspectos teórico, metodológico e político, além da concepção de ciência, de pesquisa e técnicas apropriadas a uma abordagem qualitativa. A fim de empenhar-me com mais afinco na elaboração do trabalho dissertativo, afastei-me temporariamente da função de coordenadora de apoio em agosto de 2006.

Para dialogar com meu objeto de pesquisa e com os dados coletados da pesquisa de campo, busquei fundamentação teórica em autores e autoras que trabalham desde algum tempo tematizando a Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, movimentos sociais do campo. O referencial buscado a princípio tem-se constituído pelas obras clássicas de Paulo Freire, até as publicações mais recentes, anteriores à sua morte. Do mesmo modo, tenho buscado as contribuições de outros agentes e colaboradores contemporâneos seus que debatem as idéias de Paulo Freire, seja contextualizando historicamente, seja atualizando-o, relacionando-o com outros aspectos educacionais e obras escritas por ele e publicadas após sua morte por sua esposa Ana Maria Freire.

Para apoiar a minha reflexão, procurei ainda conhecer e relacionar as produções textuais sobre essas temáticas, sobretudo a respeito da EJA, ao que estava sendo discutido nos Encontros Nacionais e Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, organizados pelos Fóruns (Enejas) bem como no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará (Feja – CE), que além de acompanhar e encaminhar seus membros para os acontecimentos nacionais atua ativamente na mobilização local. Essas reflexões têm se evidenciado e representam a forma dinâmica adotada por esses movimentos na luta por uma política pública que de fato atenda à população jovem e adulta que tem esse direito de acesso à alfabetização e à escolarização.

Trago para este texto ponderações resultantes das reuniões, relatórios de encontros dos fóruns e de outras instâncias que deliberam questões relevantes à EJA em nível político institucional. Os subsídios aqui citados foram levantados para esse estudo também através da lista de discussão na internet do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará e do sítio do fórum de EJA nacional (www.forumeja.org.br) que tem contribuído para discussão e reflexão sobre o tema.

Também durante o curso de mestrado tive oportunidade de compreender mais amplamente, através de dissertações, teses, artigos e relatórios sobre pesquisas realizadas (CARVALHO, 2003 e 2006; FURTADO, 2003; 2004; 2004-2007), PEREIRA (2007 e 2008), SILVA (2007) a questão da educação de jovens e adultos protagonizada pelos sujeitos do campo. Desse outro horizonte, fui me apropriando gradualmente e claramente me identifiquei sendo este um fator decisivo para que eu tomasse a decisão de desenvolver uma pesquisa que relacionada à EJA e aos paradigmas da educação do campo, introduzindo-me nesta problemática a partir de então, quando tive participação no Grupo de Pesquisa Educação do Campo: as políticas compensatórias e a educação de jovens e adultos cadastrado no diretório de pesquisa do CNPq. O grupo vem pesquisando a Educação de Jovens e Adultos no contexto das Políticas Públicas do Campo (2004-2007), coordenado pela Profa. Eliane Dayse Pontes Furtado. A presença nesse grupo possibilitou maior experiência em relação às discussões, troca de idéias e informações, além do acesso a outros materiais de leitura sobre temáticas afins tais como o conceito de Política Pública, Direito, Sociedade Civil, Letramento, Questão Agrária, Educação do Campo.

Com esta e outras atividades do curso de mestrado fui adquirindo mais subsídios para, com outros sentidos e novas referências, compreender a visão de mundo das pessoas e sua interpretação sobre as situações que permeiam seu cotidiano, no contexto da EJA e da Educação do Campo. Neste sentido, faço uma reflexão nesta pesquisa sobre a formação ofertada pelo Pronera / UFC, a partir dos julgamentos elaborados pelas educadoras, educandos e educandas do assentamento Ipueira da Vaca, para conhecer em que medida os princípios da Educação Popular – o respeito pelo conhecimento prévio dos/as educandos/as (isto é, sua experiência de vida), a compreensão da dimensão política da educação para os assentados e a categoria do diálogo – foram discutidos durante a formação e qual a ressonância dessa formação para a vida de cada um. Procurei conhecer também quais as mudanças que o Programa proporcionou ou não à vida profissional das educadoras.

Minha intenção é ampliar a compreensão com o conjunto de pesquisas que tem referência nas diretrizes da Educação do Campo e da EJA, por acreditar que o processo de produção de conhecimento na área tem importância para a reformulação de um projeto de sociedade menos desumana e mais justa, para

todos e para todas. Pretendo também colaborar com o conjunto de pesquisas acadêmicas em desenvolvimento, de interesse de movimentos sociais ou trabalhos que futuramente possam vir a ser concebidos por outras pessoas ou instituições. Pessoalmente, percebo que o enriquecimento como pesquisadora e como educadora tem se mostrado evidente em meu exercício profissional, aquele crescimento – paulatino - que sucessivamente eu buscava desde tempos anteriores.

2.2 - Experiências importantes na compreensão do objeto

Um acontecimento que contribuiu imensamente com meu trabalho foi a participação durante o mês de maio de 2005 no I Encontro do Pronera da Região Nordeste, realizado em João Pessoa, Paraíba. Obtive naquele evento, subsídios teóricos e práticos ao incremento do meu trabalho. Foi considerável a presença da delegação do estado do Ceará, inclusive apresentando trabalhos nos grupos temáticos.

A originalidade da experiência desse encontro depreende-se pelo próprio título em que se inaugurou um dos espaços de discussão sobre educação do campo, aprendizagem, intercâmbio das práticas exercidas nos estados nordestinos. A programação do encontro permitiu a diversidade de temáticas ao mesmo tempo em que permaneceu seguindo um eixo estruturante: a Educação de Jovens e Adultos, sujeitos da Reforma Agrária, à luz da Educação do Campo enquanto Paradigma e construção dos movimentos sociais e seus parceiros. Nele, foram apresentados dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária com foco especial nos elementos coletados no Nordeste, realizada pelo Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), INCRA e PRONERA. As palestras proferidas tinham como temas a formação de educadores populares e a Educação do Campo enquanto direito do povo e dever do Estado. Também foram organizadas sessões para apresentação de trabalhos nos grupos temáticos com apresentação de projetos desenvolvidos nos Estados, previamente selecionados. Outro momento importante foi o trabalho de grupo por estado, com elaboração de compromissos por parte dos parceiros envolvidos. Para enriquecer as aberturas e

encerramentos foram indispensáveis os momentos de mística e apresentações culturais.

Outros eventos importantes dos quais participei e colaboraram muito em minha pesquisa foram o I Seminário Estadual de Educação do Campo (2005) e o I Encontro da Articulação por uma Educação Básica do Campo (2004). Tive acesso aos dois livros resultantes dos dois encontros de Formação de Educadores de EJA, ocorridos em Minas Gerais em 2006 (publicação em 2007) e Goiás (2007) publicação em 2008.

2.3 - Reelaborando a problematização: em busca do recorte do objeto

Inicialmente, o projeto de pesquisa participante do processo seletivo para o curso de mestrado, indicava objetivos e proposta metodológica ainda muito amplos, carecendo de uma melhor explicação do que pretendia alcançar. Tinha como objeto de estudo compreender como as educadoras do Programa Brasil Alfabetizado exerciam na prática alguns princípios da Educação Popular, sem no entanto apontar que princípios seriam esses. Outra dificuldade seria o fato de o Brasil Alfabetizado ser um programa recém-criado, àquela época, permitindo pouco tempo de existência para que pudesse ser acompanhado até o período da pesquisa de campo. Esta limitação fora observada pela comissão de entrevista durante a seleção, em novembro de 2003.

Trabalhando ainda com objetivos muito gerais, alimentava o entusiasmo de estar junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra para, a partir do Pronera coordenado pela Uece, conhecer mais de perto e investigar seu processo educativo, sua proposta pedagógica, que se coaduna com seu ideal de reforma agrária, estando junto aos assentados em processo de aprendizagem. Porém até aquele momento (outubro de 2003) ainda não haviam perspectivas concretas de execução do Pronera. Pensava, no entanto, na possibilidade de acompanhar outras experiências de educação do Movimento, traçando objetivos e metodologia mais claros.

Passou-se cerca de um ano até que eu pudesse contar com a possibilidade desse programa realmente ser implementado por duas universidades públicas cearenses: o projeto da Uece estava em fase de elaboração para assinatura de convênio e o projeto da UFC encontrava-se com convênio celebrado e com a primeira formação dos educadores em andamento.

A expectativa pela concretização do Pronera, coordenado pela Uece, também se devia ao meu interesse em permanecer ligada à esta instituição, tendo sido aluna e trabalhado no Pronera coordenado pela referida universidade em 2000.

A reformulação de meu projeto de pesquisa dependia da assinatura deste convênio entre a Uece e os demais parceiros e a conseqüente liberação de seus recursos para a implementação das salas. Mas percebendo a inviabilidade desse início do projeto, julgamos, minha orientadora e eu, no início do ano de 2005, que seria mais prudente, modificar o *lócus*, que viria a ser o foco de fato da pesquisa. Acreditávamos que o importante seria continuar pensando em discutir a ação docente, abordando aspectos relevantes em relação ao Pronera. Vimos então que o Projeto recentemente iniciado e coordenado pela UFC em parceria com a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Ceará (Fetraece), o segundo projeto da UFC atendia plenamente aos nossos critérios de investigação.

Iniciei então contatos com a coordenação geral deste projeto, na UFC, representada pela Profa. Maria Iolanda Maia Holanda. Prestativamente fui ouvida, atendida e autorizada a iniciar o conhecimento do Projeto em suas várias dimensões: plano escrito, composição da coordenação, estrutura organizacional, proposta pedagógica, cronograma de formação dos educadores, visitas às salas nos assentamentos e relatório final. Nessa conversa inicial durante a apresentação dos municípios atendidos pelo projeto, decidi então que seria conveniente a escolha do município de Canindé para desenvolver minha pesquisa. Os critérios que me levaram a essa escolha foram: a proximidade geográfica do município de Fortaleza, principalmente da cidade de Caucaia onde realmente resido e o histórico significativo de reivindicações e de lutas travadas pelos movimentos sociais do campo naquela região³².

Logo em seguida, fui apresentada ao bolsista que acompanhava as turmas da coordenação de Canindé o estudante do curso de História da UFC, Bruno de Souza Lessa. Também por este membro da equipe, fui colocada a par de todo o contexto do Programa até aquele momento em relação às questões específicas sobre o funcionamento das salas, as formações, as demandas burocráticas, as possíveis contribuições que poderia vir a oferecer ao grupo de educadores e educadoras nos encontros pedagógicos. Os encontros formativos pretendiam

³² Canindé concentra o maior número de assentamentos por município no país, totalizando cerca de 60 até 2006, conjugando-se projetos estaduais e federais.

ênfatizar as questões ligadas à educação do campo, educação de jovens e adultos, aos aspectos práticos surgidos das necessidades de sala de aula. Os instrumentos escolhidos e utilizados para estes momentos formativos foram textos, vídeos, trabalhos de grupos, troca de experiências em plenário. Após o estudo dessas temáticas realizava-se o planejamento geralmente ao final do encontro.

Percebi que a metodologia utilizada vinha de fato ao encontro das expectativas das educadoras, pois à medida que os subsídios eram apresentados e discutidos, participavam com muito interesse demonstrando que aquelas questões realmente as desafiavam na alfabetização e escolarização dos educandos, em sua didática. Notadamente a formação preocupava-se em conhecer as necessidades das educadoras e responder aos desafios relatados com a proposta da educação popular. Nesse sentido a troca de experiências entre todos os participantes (bolsista, educadoras e pesquisadora) contribuía bastante, enriquecendo o conteúdo dos subsídios e complementando quando alguém possuía dúvidas.

Passados alguns encontros estabeleceu-se uma certa relação de proximidade e confiança entre mim e as educadoras que faziam parte da minha pesquisa - através dos procedimentos que detalharei em seguida³³. Obtive melhores condições de perceber o que de fato, seria um problema relevante a ser pesquisado e constituinte da nova realidade por elas e pelos educandos vivida. Começaram a surgir então temas recorrentes em nossas conversas: a preocupação das educadoras em sempre considerar os saberes que os educandos haviam sido portadores ao longo da vida, a necessidade de sempre conversar, manter o hábito das discussões em sala para que se estabelecesse uma relação de escuta, fala e aprendizagem entre os educandos e a educadora. Por último, ênfaticavam o desenvolvimento dos educandos e educandas em relação às discussões sobre política.

Essas noções sempre eram abordadas quando falávamos a respeito do cotidiano das salas de aula. Mesmo em perguntas muito gerais, as educadoras

³³O Pronera, organizou sua estrutura agrupando municípios. Este grupo constitui uma Coordenação, acompanhado por um bolsista e um coordenador pedagógico. Os municípios de Canindé, Beberibe, Cariús, Iracema e Pedra Branca formavam a Coordenação de Canindé e as educadoras que participaram desta pesquisa integravam essa coordenação, sendo oriundas deste município.

remetiam-se naturalmente às vivências desse espaço educativo do assentamento: sobre as metodologias adotadas para permitir um ambiente de respeito, de estar à vontade e de aprendizagem entre os educandos e educandas. Percebi que são naturalmente elementos constitutivos da proposta de educação popular. Considerei então que seria importante compreender como essas idéias eram movimentadas na prática docente, isto é, qual o nível de influência que essas questões tinham sobre as educadoras e como lhes era possível concretizá-las na sala de aula.

Mantendo dessa forma nossa problematização, planejamos nosso trabalho de campo no seguinte percurso: durante o ano de 2005 eu permaneceria junto às educadoras participando das formações realizadas em Fortaleza e dedicaria o ano de 2006 às visitas de campo, conhecendo as salas de aula situadas no assentamento Ipueira da Vaca em Canindé. O cronograma para o ano de 2005 funcionou como projetamos: presenciei momentos formativos importantes em locais variados. Nos dois primeiros encontros em que estive presente e que foram restritos às educadoras e educadores, procurei contribuir com o conteúdo a ser discutido, problematizando algumas questões em relação à educação de jovens e adultos, através de textos ou recursos audio-visuais. Nos demais momentos formativos minha participação atuava mais no sentido de conhecer as temáticas oferecidas aos participantes, buscando compreender as percepções das educadoras sobre o conteúdo apresentado, além de buscar sempre uma maior integração com o grupo.

Durante o ano de 2006, a aproximação com o trabalho e a formação das educadoras era maior e dispunha de dados mais significativos. Organizei-me no sentido de conhecer o assentamento em todas as dimensões possíveis, as salas de aula e os educandos, buscando incrementar o conteúdo de meu trabalho. Entretanto, praticamente no início do ano o programa teve suas atividades interrompidas devido a questões administrativas e financeiras. Os recursos financeiros foram submetidos a contingenciamento, implicando na suspensão da remuneração de educadores, coordenação e bolsistas, dos encontros formativos, aquisição de material permanente ao bom funcionamento de todo projeto e acompanhamento às salas de aula. Somente ao final do ano, pude visitar o assentamento escolhido, reunindo-me com educadoras e educandos em suas comunidades.

2.4 - Trilhando o percurso metodológico

Para alcançar uma compreensão da realidade escolar e por acreditar que a abordagem que melhor se adequava aos propósitos de minha pesquisa realizada no Pronera localizado no assentamento Ipueira da Vaca em Canindé, optei pela investigação de cunho qualitativo.

Os anos de 1960 propiciaram essa difusão da pesquisa qualitativa graças a diversos fatores: entre os quais se destaca o forte movimento democrático que brotava na França, como, por exemplo, as rebeliões estudantis³⁴, despertando nos pesquisadores o interesse em conhecer os acontecimentos reais dentro das escolas através da abordagem antropológica. Os métodos qualitativos tornaram-se populares, pois permitiam a diversidade de falas, isto é, a participação de todos os envolvidos na pesquisa, independente de prerrogativas, sendo uma perfeita união com as idéias democráticas vigentes. Os anos de 1980 foram o período de difusão da pesquisa qualitativa entre os pesquisadores da área da educação, inclusive os brasileiros, surgindo nesse período um número significativo de publicações, tratando tanto sobre fundamentos como procedimentos metodológicos.

Valles (1997) afirma que, a coexistência de diversos paradigmas é uma característica das investigações qualitativas e quantitativas. Ainda o autor Silva (1998) referindo-se a Guba e Lincoln (1994) infere que os paradigmas são princípios de natureza ontológica, epistemológica, metodológica. Estes três aspectos estão intrinsecamente relacionados, não sendo possível a preocupação do pesquisador somente pelo cunho metodológico de seu trabalho: uma dessas posturas adotadas destinará necessariamente o pesquisador à decisão pelas demais.

Essa disposição e preocupação também foram despertadas durante o primeiro semestre do curso de mestrado, quando cursei a disciplina de Estudos

³⁴ O auge do movimento acontece em 1968, quando os jovens saem às ruas, criticando a estrutura das universidades, se opondo à Guerra do Vietnã e à invasão da Tchecoslováquia pela União Soviética. Na França onde o movimento foi mais forte, a última grande mudança no ensino tinha sido promovida por Napoleão. O sistema inchado, dava preferência às chamadas "grandes escolas" - poucas, elitistas e separadas do sistema universitário comum. O movimento estudantil recebe adesões importantes de artistas, intelectuais, jornalistas, mas foi o apoio dos operários que acabou desencadeando uma greve geral: 50 fábricas foram ocupadas, paralisaram-se os táxis, os jornais, o metrô, os correios, o aeroporto, as tevês, num total de 8 milhões de trabalhadores em greve.

Orientados I. Através de caminhos dotados de fundamentação teórica os subsídios e discussões eram argumentados a partir da contribuição da História como ciência que reflete os acontecimentos, sobretudo do “tempo presente”. A proposta foi aprofundar a concepção da História Oral, enquanto colaboradora na compreensão da personalidade dos sujeitos participantes da pesquisa e da influência das opções pessoais e acontecimentos na vida estudantil e profissional. Graças a isso a opção pelas entrevistas foi realizada de forma mais tranqüila, dados os elementos estudados e discutidos sobre esta técnica, bastante utilizada nas pesquisas sobre História de Vida.

Portanto, após a análise dos documentos relativos ao Pronera coordenado pela UFC, iniciei a pesquisa de campo e foram de forma seqüencial organizados os roteiros de entrevista individual, buscando conhecer a história de vida das educadoras e enfatizar as reflexões das educadoras sobre considerar o conhecimento prévio dos educandos, dialogicidade e compreensão da dimensão política da educação. Realizei observação somente nas formações como justificado em tópico anterior e apliquei também a técnica do grupo focal, destacando os mesmos princípios da Educação Popular. Também foram necessárias reelaborações dos mesmos roteiros, de acordo com os dados obtidos e devido ao sistemático recorte do objeto.

A experiência de pesquisa revelou-se um grande aprendizado para mim. A experiência de conhecer o assentamento me realizou profundamente e animou-me a desenvolver meu trabalho naquele momento. A forma como fui recebida, apresentado a mim o assentamento, sua história e sujeitos que o constroem fizeram com que eu me sentisse à vontade e ratificasse o desejo inicial de realizar pesquisas sobre esse cenário.

Em relação às educadoras, minha presença junto a esse grupo durante as formações ocorridas em Fortaleza e Canindé ajudaram-me a acompanhar esse processo através da observação e compreender esta fase vivenciadas de suas vidas. As temáticas programadas nos encontros, os subsídios didáticos utilizados, a participação desse grupo despertaram maior interesse pela questão da educação do campo.

As entrevistas realizadas individualmente e a participação no grupo focal durante as visitas ao assentamento, ajudaram a conhecer e compreender

algumas dimensões da vida de educadoras e educandos assentados e possibilitaram-me problematizá-las. Tive a possibilidade de apreciar elementos da vida pessoal, social e comunitária, sobretudo a avaliação sobre o cotidiano do assentamento e a importância atribuída por eles ao Pronera em todas essas dimensões: o alcance que tivera sobre as relações internas, sobre a forma dos próprios sujeitos repensarem o assentamento e a importância agora atribuída aquele espaço. Mais do que uma ação que tivesse como objetivo complementar a escolarização dos assentados de Ipueira da Vaca, o Pronera produzira outros reflexos sobre a vida dos assentados.

2.5 - O *lócus* da pesquisa

Como já mencionado algumas vezes no início deste trabalho, a pesquisa foi realizada no assentamento Ipueira da Vaca situado no município de Canindé. Localizada na Região do Sertão Central este município encontra-se a 111 km de Fortaleza, capital do estado do Ceará, sendo possível seu acesso através da BR 020. Segundo dados do ano de 2000 do IBGE, a densidade demográfica é de cerca de 21,7 habitantes por km² e possui área de 3.205, 4 km.³⁵

A cidade também é conhecida por ter se tornado um dos principais centros de romaria do país, atraindo milhares de pessoas durante o ano inteiro. Os peregrinos vêm à ela celebrar as várias festas do calendário católico, mas principalmente o período de homenagens a São Francisco de Assis, rebatizado pelos romeiros como São Francisco das Chagas de Canindé.³⁶

Saindo da sede do município pode-se acessar a CE 265, que faz ligação com o município de Quixeramobim, para chegar ao assentamento escolhido para a pesquisa, que fica a 35 km de Canindé. Possui área total de 6.098 ha², dividida em seis comunidades: Ipueira da Vaca, Três Barras, Jacinto, Serrote Branco, Sabina e São Miguel. Atualmente residem 150 famílias, totalizando cerca de 750

³⁵ A escolha do município para a pesquisa foi esclarecida à p. 37.

³⁶ As romarias ao município tiveram origem por volta do ano de 1775. Os frades franciscanos começaram suas viagens pelo nordeste criando a ordem terceira de São Francisco ou Ordem Franciscana Secular (OFS), constituída por leigos, no final do século XVIII. Concluíram a construção da Igreja, depois transformada em basílica . A grande romaria a esta cidade é um fenômeno eminentemente popular.

peças, incluindo os chamados “agregados”.³⁷ A agricultura e a pecuária são as principais fontes de renda dos assentados, através produção por família.

A rede elétrica assiste o assentamento, porém não há sistema de água encanada nem sistema sanitário. As casas foram construídas em alvenaria e os reservatórios de água que abastecem as comunidades advêm de açude localizado dentro do assentamento e de cisternas de placas³⁸ localizadas nos domicílios. Esse tipo de obra tem sido financiada através de projetos elaborados entre o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a organização não – governamental Esplar. A implantação dessa forma de captação de água para garantir o consumo humano faz parte de um conjunto de ações organizadas pelos movimentos sociais e ONGs com o objetivo de consolidar a chamada Convivência com o Semi-Árido.

Para atender às crianças, jovens e adultos, o assentamento possui duas escolas municipais. Algumas salas de uma dessas escolas estavam emprestadas ao Estado para que alguns alunos e alunas de comunidades vizinhas pudessem cursar e concluir o Ensino Médio. Porém, em 2007, os interessados voltaram a deslocar-se a Canindé para cursar esse nível. O assentamento também fez parte do projeto anterior do Pronera, coordenado pela UFC durante o ano de 2001.

2.6 - Técnicas utilizadas para propiciar a coleta de dados

Segundo Silva (1998, p. 166) para além de compreendermos a necessidade de conhecer a diversidade de paradigmas e a teoria que fornece suporte à investigação qualitativa, a escolha das estratégias metodológicas é de fundamental importância. Esse procedimento corresponde à dimensão prática das direções teóricas próprias aos paradigmas e perspectivas, não

³⁷ São pessoas que mesmo não tendo participado do processo de conquista da terra e nem possuindo laços diretos nem indiretos de parentesco com os primeiros moradores, interessam-se pelo modelo implantado neste território recebendo autorização para nele residir e produzir. No entanto, nesta condição não possuem direito de participação nas deliberações sobre o assentamento, nem acesso a projetos encaminhados pela associação, como benefícios previdenciários ou construção de cisternas de placas em seu terreno, por exemplo.

³⁸ A cisterna de placas é uma tecnologia criada por um pedreiro sergipano há cerca de 50 anos. Desde esta inovação, diversas ONGs desenvolveram técnicas semelhantes, partindo das experiências populares, reconhecendo a prática como uma importante alternativa de desenvolvimento sustentável para as áreas em processo de desertificação. Consiste no abastecimento hídrico para o semi-árido desenvolvido ao longo do tempo, para que as famílias nordestinas que convivem com a escassez hídrica no solo pudessem ter acesso à água de boa qualidade, armazenada das chuvas, para beber e preparar seus alimentos durante os períodos de estio. A cisterna é construída no terreno das casas dos assentados, instala-se a tubulação subterrânea que interliga a construção à residência, abastecendo a família e suas necessidades.

negligenciando a devida fundamentação teórica. Para a autora, as opções de pesquisa podem ser múltiplas. Em alguns casos deve ser feita para proporcionar a melhor e mais abrangente aproximação possível do tema a ser explorado.³⁹

Neste sentido, busquei conjugar algumas estratégias de pesquisa, tais como dinâmicas de aproximação e entrosamento, participação em encontros formativos e pedagógicos, visitas domiciliares, conversas informais. As mais utilizadas, no entanto, foram a observação, o grupo focal e as entrevistas individuais. De acordo com os objetivos traçados e com o grupo com o qual me propus investigar, essas ações foram executadas dependendo da fase da pesquisa.

Após a leitura do projeto pedagógico do Pronera, iniciei a fase da pesquisa exploratória entrando em contato com um dos grupos pesquisados. Dando início à pesquisa de campo acreditei na necessidade da minha presença junto às educadoras desde o primeiro momento que foi oportunizado. De fato, o encontro com o grupo ocorreu na cidade de Canindé durante a reunião pedagógica coordenado pelo bolsista Bruno. Nesse encontro, para aproximação com o grupo, trabalhei com a técnica do grupo focal.

Para a integração, optei pelas técnicas de dinâmicas grupais utilizadas como técnica de pesquisa (FURTADO et al, 2001)⁴⁰ que ajudaram tanto na apresentação, na reflexão e contextualização do cotidiano das salas de aula no assentamento, para mim ainda desconhecido. As dinâmicas utilizadas e em seguida relatadas se encaixam, segundo Fritzen (2003), no campo das relações humanas e auxiliam na integração da pessoa ao meio social, desenvolver a comunicação verbal e não verbal além de descobrir habilidades lúdicas.

Mayer (1997) lança a reflexão de que as dinâmicas conseguem alcançar um elevado nível de revelação dos participantes e contribuem para que eles façam determinadas experiências junto às outras pessoas da caminhada. Ajudam também para que sintam-se bem e à vontade, crescendo na convivência,

³⁹ Idem, p. 168

⁴⁰ Técnica extraída da obra citada e utilizada no Projeto de Pesquisa intitulado “A educação do Campo: um desafio no contexto dos assentamentos rurais do Ceará”, cujo objetivo era analisar a pedagogia da escola e da EJA, coordenado pela Prof. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, ocorrida no período de 2000 a 2002. Tratava-se de uma prática de pesquisa-intervenção efetivada num projeto de extensão da UFC (1999 –2002), no assentamento Santa Bárbara, localizado no Distrito de Sítios Novos, em Caucaia-Ce

confiança e amizade. Ainda segundo o autor, tais instrumentos objetivam partir da realidade existencial, compreender a vida em uma dimensão global, sentir a história nas próprias mãos.

Neste caso, trabalhamos com a Dinâmica Círculo da Vida (FURTADO e outros, 2001) relacionando-a a aspectos da própria personalidade e à experiência da sala de aula. A partir do desenho de uma circunferência, os participantes responderam às duas perguntas sobre si mesmos: dentro do círculo descreveram o que mais gostavam e fora do círculo o que menos gostavam, de uma forma bem geral: no nosso cotidiano, das coisas que fazíamos e depois dando uma ênfase maior aos aspectos da prática na sala de aula, em relação ao tema proposto. Ao finalizarem deveriam explicar seus desenhos ou escritos. Uma educadora assim se expressou:

“O que eu não gosto? É essa parte da freqüência. É bastante desafiadora esta parte da freqüência. Você tem que tá direto inovando, porque se não você não consegue. Eu nunca vi um professor de jovens e adultos parado. Se ele fala, fala, fala, se ele passa uma semana sem dar aula... Ave Maria! Os alunos ficam tudo preguiçoso!” (Educadora X).

De acordo com a educadora, o planejamento de aula e as metodologias utilizadas devem estar sempre buscando atividades mais atrativas para os alunos, sob pena de causarem desmotivação e conseqüentemente a ausência ou mesmo evasão da sala. Uma das causas para a busca desta inovação, é o cansaço físico que acomete os trabalhadores após as obrigações do campo. Aulas chamadas inovadoras e que respeitem a diversidade dos sujeitos presentes em sala, são necessárias para os motivarem a freqüentar as aulas.

Concomitantemente, os participantes descreveram as várias nuances vividas naquele momento do projeto: o prazer, a aprendizagem e suas dificuldades em estar dando aulas em sua própria comunidade, em conviver com mais intensidade com seus conterrâneos, vizinhos e até parentes. Sentiram-se mais à vontade para partilhar esses sentimentos, relatando os esforços que faziam para que os alunos estivessem sempre motivados a continuar indo para as aulas, apesar do cansaço físico e da ausência de melhores perspectivas de vida como demonstra o seguinte depoimento

A dificuldade da sala de aula na minha visão, é a participação dos alunos, é você ter que buscar meios para despertar o interesse de aprender e como fazer. É porque não é só chegar na sala de aula: “hoje é isso aqui”. Você tem que despertar, tem que procurar maneiras porque todo mundo é diferente. Se não você perde. Jovens e Adultos é um desafio (Educadora Rocileide).

Outro momento em que optei por utilizar dinâmicas foi durante a visita ao assentamento, especificamente com os alunos da sala de aula na Comunidade Sabina. Dispusemo-nos de um quebra-cabeça cuja imagem representava o cenário da vida do campo: pessoas e máquinas trabalhando na roça, uma casa grande e vegetação típica. (FURTADO de SOUZA e FURTADO, 2000). Propus esta atividade ao grupo com o objetivo de integrar-me e perceber a teia de relações existente, o nível de entrosamento dos participantes, a reação ao defrontar-se com a representação de seu habitat.

Enquanto pesquisadora tive possibilidade de aproveitar os momentos de formação pedagógica para atualizar-me quanto à dinâmica empreendida pelo programa, através de avaliações e relatos de experiências refletindo os avanços e dificuldades do trabalho docente. As apresentações ou sistematizações desses relatos eram acompanhadas das explicações mais detalhadas sobre as proposições sugeridas, além do repasse de técnicas e metodologias que obtiveram êxito no trabalho de aprendizagem com os alunos, tais como dinâmicas, atividades, dentre outras. Refiro-me neste caso, ao II Encontro Intensivo de Formação de Educadores e Educadoras Projeto de Alfabetização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais em Áreas de Reforma Agrária do Ceará, período de 02 a 05 de maio de 2005.

Sentia-me à vontade não somente para permanecer junto aos educadores e educadoras, mas também para participar das palestras através de questionamentos ou de alguma contribuição nos grupos menores de discussão. Mas busquei primar pelo respeito aos acontecimentos e comportamentos das participantes do meu grupo escolhido. Nesse sentido, a técnica da observação fora utilizada como meio de conhecer e compreender os reflexos que essa formação tinha sobre as educadoras.

Nesses momentos, também aprendia enquanto estudante. As palestras oferecidas, os debates, elaboração de atividades e planejamentos giravam em

torno da problemática da Educação do Campo, a partir da leitura da conjuntura nacional.

De acordo com Vianna (2003) nossas constatações do dia-a-dia são geralmente produzidas pelo hábito das observações casuais, sobre os comportamentos cotidianos das pessoas com quem convivemos. Este tipo de observação é que permite ao menos inicialmente a identificação de situações problemáticas.

Para o autor a observação é importante fonte de informações tanto para as pesquisas quantitativas, quanto qualitativas especialmente em pesquisa educacional e que sem apurada observação, inexistem ciências (VIANNA, 2003). Envolvendo os vários sentidos do corpo humano Graziano e Raulin (apud VIANNA, 2003) afirmam que a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais.

A utilização desta técnica não prescinde da adoção de outras, apresentando uma contribuição valiosa quando combinada com entrevistas, questionários e outros. As observações utilizadas em estudos levam à observação de campo, procurando descrever pessoas, ações e acontecimentos em uma determinada situação.

Com o auxílio das afirmações de Vianna (2003) e em função do emprego desta técnica durante a primeira fase da pesquisa de campo discutida neste trabalho (presença nos encontros pedagógicos locais e formações) foi possível aproximar-me do tipo de observação participante, não estruturada e seletiva. No primeiro e segundo caso essa caracterização justifica-se por seu uso com objetivo exploratório, integrando-me ao mundo do grupo estudado buscando compreender suas perspectivas e conseguindo através dessa técnica, definir com maior exatidão o conteúdo que precisava ser observado e modificar posteriormente meus objetivos iniciais.

No entanto não tive possibilidades de realizar a observação dos educandos em sala de aula. Em dezembro de 2006, quando cheguei ao município de Canindé, obtive informações das educadoras que a coordenação do programa havia orientado para a paralisação das aulas, indicando que fizessem somente avaliações finais. Reelaborei então meu roteiro de pesquisa, segui para

o assentamento e trabalhei com as técnicas de entrevista individual e grupo focais com educadoras.

A entrevista foi também uma técnica utilizada na pesquisa de campo buscando privilegiar a linguagem dos participantes da pesquisa e ajudando o pesquisador a interpretar a forma como os sujeitos vêem o mundo. Bogdan & Biklen (1994, p. 134) afirmam que “a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Pode ser utilizada isoladamente para recolha de dados ou unida à observação participante, por exemplo. Neste caso, já existe certa interação entre os sujeitos assemelhando-se a uma conversa mais próxima.

Inicialmente para me situar em relação ao Programa, conversei e registrei em áudio uma conversa com o bolsista que acompanhava o grupo de educadoras, o estudante Bruno. Para definir melhor ainda algumas questões levantadas no roteiro do segundo grupo focal com as educadoras, procedi então com entrevistas individuais. Elaborei um roteiro com questões em torno do processo de aquisição da leitura e escrita, relação com o conteúdo aprendido ou em processo de aprendizagem (vocábulos, expressões) importância do Pronera na vida pessoal e comunitária, nível de participação política no assentamento, a questão da dialogicidade e o trabalho a partir de temas geradores.

As respostas advindas dessas entrevistas, ajudaram-me a organizar as categorias da contextualização, dialogicidade e importância atribuída à educação enquanto ato político. Definidas essas questões quando realizei a primeira visita ao assentamento tive mais quatro situações de entrevistas individuais: com uma aluna do assentamento, e as outras com três educadoras, uma da comunidade Três Barras, outra da comunidade Sabina e mais uma da comunidade Serrote Branco.⁴¹ Em segunda visita ao assentamento, realizei mais três entrevistas individuais: a primeira com a coordenadora pedagógica local do programa e as outras duas com as mesmas educadoras entrevistadas na primeira visita.

Obviamente lembrando a importância do planejamento para a pesquisa, elaborei roteiro para as entrevistas levando em consideração os objetivos que desejava alcançar. Obedecendo ao tipo de entrevista semi-estruturada, fiz uma

⁴¹ Entrevistei D. Terezinha que não podia permanecer na entrevista com o grupo e portanto fizemos entrevista individual e com as educadoras Rocicleide (no assentamento) e Evanir (em Canindé).

pré-determinação de algumas questões. Ao utilizar as entrevistas individuais busquei proporcionar ao entrevistado um ambiente em que pudesse se sentir mais à vontade para falar, fornecendo respostas mais representativas sobre sua experiência junto ao Pronera e de cunho mais pessoal.

Procurei estar atenta à reação demonstrada pelos participantes, de interesse ou desinteresse, de entusiasmo ou apatia em relação ao tema. Dependendo dessas reações fiz algumas modificações no estilo das perguntas. Realizei anotações e gravações em áudio, com a devida permissão dos participantes da pesquisa. Procurei motivar as pessoas para que expressassem seu próprio conhecimento sobre o tema conversado, evitando cercear seu comportamento.

Um outro procedimento que julguei viável e que permitiu obter uma coleta significativa dos dados, foi o Grupo Focal que, se caracteriza segundo Matos e Vieira (2001, p. 63) por ser “uma técnica de entrevista em grupo que busca coletar informações dos sentimentos e opiniões dos investigados sobre uma determinada questão. Alcança um maior número de pessoas num menor tempo, e aprofunda um tema em função das diversas opiniões. Pode ser também usado para promover interação entre os diversos membros de um grupo”.

As reuniões foram compostas por cerca de seis a dez pessoas e orientadas por roteiros, mas permitindo a participação de todos de forma integrada e ordenada. A sinergia produzida pelo grupo contribuiu muito na qualidade das respostas, e me ajudou a compreender as motivações das pessoas para participarem do Pronera. Quanto à estruturação do grupo assumi o papel de moderadora. Elaborei um roteiro simples e os locais sempre foram propícios às reuniões (Salão do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Canindé e Casas de Retiro em Fortaleza).

Ao longo da pesquisa de campo, dispus dessa técnica durante quatro encontros: duas atividades que apliquei junto às educadoras, para realizar uma aproximação com o grupo e outra para discutir as categorias escolhidas para aprofundamento. Duas outras com os educandos e educadoras, por ocasião da visita ao assentamento, nas comunidades Sabina e Três Barras (sede do assentamento).

A primeira oportunidade foi o encontro pedagógico local ocorrido em Canindé no mês de abril de 2005 relatado anteriormente neste capítulo. Objetivei

entrosar-me com as educadoras e ir conhecendo algumas questões gerais sobre as salas de aula no assentamento. Nesse momento fizemos perguntas bem gerais tais como nome, local de nascimento, ocupação profissional além da sala de aula do Pronera, um pouco sobre a vida pessoal, para finalmente chegarmos ao objetivo citado. Essa atividade fora marcada por abertura do grupo perante minha presença, mas, ao mesmo tempo, por uma certa cautela durante a situação das respostas, compreensível pelo fato de ter sido a primeira oportunidade em que estivemos juntas. Neste encontro, utilizando a dinâmica do Círculo da Vida já citada, conseguimos ampliar a discussão em torno de outras questões relacionadas ao programa, tais como infra-estrutura das salas, acompanhamento pedagógico, avaliação de outras iniciativas de educação de jovens e adultos como, por exemplo, a que é efetivada pelo município.

Este primeiro momento citado e as conversas informais que tínhamos nos intervalos dos encontros ou mesmo ao início de cada um deles, como forma de atualizar-me geraram a necessidade de conhecer, através de relatos mais detalhados, o cotidiano das salas de aula do assentamento Ipueira da Vaca.

Para atender a essa necessidade, um segundo momento de trabalho a partir de grupo focal acontecera durante um dos encontros de formação pedagógica sucedido em janeiro de 2006. Busquei aprofundar através da fala das educadoras, as categorias que foram evidenciando-se ao longo dessas oportunidades e posteriormente à análise dos depoimentos gravados.

Assumindo o papel de moderadora, permaneci atenta à fidelidade de discussão sobre o tema. Considerei esta tarefa simples, dado o interesse em conversar sobre essas questões e empenho de participação das educadoras e educandos, sempre com muitos exemplos, histórias a contar e sentimentos a expressar, registrada em material de áudio.

Durante a visita à comunidade Sabina, o grupo de educandos fora reunido junto com a educadora na casa em que as aulas aconteciam. Utilizei material lúdico, no caso o quebra-cabeça já citado para ser montado pelo grupo. A intenção com a utilização desse material fora conhecer o grupo e perceber como se estabeleciam suas relações, enquanto ocupava-se de sua montagem. Após a composição da imagem, situação que concentrou as atenções e envolveu o

grupo, iniciei o trabalho de conversa com os alunos, inspirada pelo contexto da discussão, junto de um roteiro com perguntas flexíveis.

Também com a comunidade Três Barras houve utilização da técnica de grupo focal. As entrevistas de grupo contribuíram na construção de conhecimentos sobre aspectos mais gerais da comunidade. Obtive um volume maior de informações que me permitiram ao mesmo tempo um cruzamento dos dados. Procurei estar atenta para que não houvesse monopólio da palavra por alguns participantes e motivar a expressão de pessoas com pontos de vista divergentes. As conversas informais também foram importantes para conseguir informações de pessoas que não se manifestaram durante a entrevista em grupo. Por razões de limitação deste capítulo, dispensarei maior detalhamento do desenvolvimento desta dinâmica para o terceiro capítulo.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: OS ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Enquanto o pequeno não acreditar no pequeno, a gente só “vévi” na pêia!

(Sr. Raimundo Sousa, Comunidade Três Barras)

A socialização com os grupos por mim pesquisados tornava-se um imperativo e fora realizada de forma progressiva e enriquecedora. A aproximação do grupo de educadoras de Canindé impulsionou-me a estar sempre procurando com elas formas de contato e interação. Esse esforço visava permitir, a ambas as partes, um sentimento de estar à vontade para realizar diversos tipos de atividades juntas. Fazer refeições, conversar informalmente sobre assuntos variados desde o cotidiano até assuntos pessoais e estar presente durante o retorno para casa, após os encontros, foram momentos vivenciados com proximidade, principalmente em Fortaleza.

Esses momentos, embora de fato limitados aos encontros na capital ou em Canindé, determinados pelos horários a serem cumpridos e dificultados por outras responsabilidades que tínhamos a assumir, não deixaram de ser marcados pela qualidade e pela alegria em me receber, e de minha parte em ser recebida.

Posteriormente o conhecimento possível das variadas formas do assentamento Ipueira da Vaca também exigiram cuidado em relação à comunicação e ao comportamento, ao jeito próprio de ser e de conviver do lugar. Esforcei-me para que minha presença não gerasse um sentimento de grande mudança mas significasse receber alguém que compartilhava de algumas semelhanças quanto aos costumes, apesar de possuir objetivos de investigação.

O peculiar silêncio do lugar, somente interrompido pela presença dos animais ou dos poucos veículos que atravessam a comunidade em horários praticamente fixos durante o dia, paulatinamente revelou-se com seus sujeitos e histórias, demonstrando desejos de mudança dessa dinâmica. Mesmo através do enraizamento que revela sua fala, os assentados não deixam de admitir as dificuldades que esse espaço ainda possui para a reprodução da existência do

lugar. Apontam, no entanto, o Pronera como uma das setas que indicaram, em alguns sentidos, as possibilidades de superação dos obstáculos.

Este capítulo relata a pesquisa de campo e analisa os momentos formativos das educadoras pesquisadas em Fortaleza e em Canindé. Tem como foco da pesquisa a valorização da experiência de vida dos educandos, a dialogicidade e a compreensão da educação como ato político e revela a compreensão das educadoras e educandos sobre a presença do Pronera no assentamento, com observações e avaliação dos mesmos sobre seu funcionamento.

3.1 O primeiro contato com as educadoras participantes da pesquisa: informações sobre sua prática docente

Dentre as educadoras que participaram da pesquisa, quatro delas possuem o Ensino Médio. A coordenadora pedagógica possui nível superior na categoria licenciatura breve em Biologia, comumente ofertado nas cidades do interior do estado.

Na sede do município estabeleci com o grupo de educadoras o primeiro contato durante o chamado Encontro Pedagógico Local.⁴² O fato de ter acontecido na rede municipal, me permitiu ir percebendo a atmosfera na qual se desenvolvia a vida das pessoas participantes da pesquisa, mesmo no caso das que residem no assentamento. Posteriormente algumas das educadoras viriam a revelar a importância desse acontecimento dentro do próprio município.

Mesmo com uma programação para a reunião o bolsista Bruno, coordenador do encontro, realizou uma abertura na pauta ⁴³que havia sido previamente planejada, para que eu pudesse conhecer o grupo e apresentar minha proposta de pesquisa. Tendo realizado essa apresentação de forma simples acreditei ser apropriado para esse momento o trabalho a partir da dinâmica Círculo da Vida, cuja metodologia citamos anteriormente.

⁴² I Encontro Pedagógico Local ocorrido em 16.04.05.

⁴³ A pauta dos encontros pedagógicos sempre foi construída dividindo assuntos ligados às demandas burocráticas, administrativas (entrega de frequência dos alunos, conversa sobre pagamentos das professoras, entrega de material para aplicação em sala de aula) e formação pedagógica. Minha participação neste momento ocorreu para que pudesse realizar as ações citadas: apresentar-me, dar a conhecer minha proposta de pesquisa, perguntar se as educadoras aceitavam participar dela e conhecê-las.

Cerca de meia hora depois, as professoras começaram a exposição do que haviam desenhado ou escrito, revelando-se à vontade para participar, para relatar todos os seus posicionamentos perante o restante do grupo. Iniciando pelas questões que mais as animavam, entre as maiores motivações para sua presença em sala, configurava a satisfação em ser portadora de algum tipo de conhecimento, sendo capazes de retransmiti-los aos alunos e alunas e a perseverança de alguns alunos, mesmo em meio às dificuldades. Inclusive, citavam exemplos:

Eles são assim conscientes. Se faltam um dia, vão lá e pegam a atividade com os outros. A oportunidade que eu tenho em passar o conhecimento pra eles, a alegria de alguns de reaprenderem alguma coisa comigo (Educadora Joselita).⁴⁴

Sinalizando elementos próprios de uma educadora reflexiva, esta reconhece em primeiro lugar uma das razões de sua opção profissional: a existência do aluno enquanto sujeito construtor de sua aprendizagem. Esse tipo de educadora esforça-se para ir ao encontro do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento auxiliando-o na articulação com o saber escolar. É possível que a dedicação da educadora tenha se projetado nos educandos causando-lhes mais interesse em participar das aulas, dada a atenção individualizada que a mesma lhes dispensava

Podemos dizer que encontramos na afirmação de Schon (1988) alguns elementos análogos entre sua concepção de “reflexão- na –ação” e a experiência dessa educadora: “Este tipo de ensino exige do professor uma capacidade de individualizar, prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (p.82).

Ainda refletindo com as professoras sobre sua realidade foi apontado, entre algumas condições adversas enfrentadas pelos alunos estavam impedimentos de ordem financeira, conseqüentemente alimentar e de cansaço físico. Segundo as educadoras no início das aulas enfrentaram o desânimo, a perspectiva dos alunos em relação aos estudos. E uma delas se expressa:

⁴⁴ Entrevista concedida em 16 de abril de 2005.

Até agora recentemente eu tive muita dificuldade para todos irem pra sala, como um aluno falou: “ah! Não tem futuro! Qual o futuro que a gente vai ter aqui no assentamento, o que vai ter pra nós? nós “vamo” trabalhar em que? muitos estudam e não tem trabalho... (Educadora Evanir).⁴⁵

Não obstante essas e outros tipos de limitações, a persistência dos alunos em freqüentar a sala de aula incentivava as educadoras a empreender vários esforços. Pensou-se o espaço da sala de forma a favorecer um interesse sempre maior, demonstrando atenção pelo direito e necessidade de proporcionar conforto físico aos educandos, tentando reanimá-los após períodos cansativos de trabalho na lavoura durante o dia. Em alguns casos foi possível adequar esse ambiente, tal como revela a educadora

A minha sala ... é assim numa casa né? que meu pai cedeu pra gente, e ela assim, bom ... tem um alpendre, tem uma sala, tem mais dois quartos. Tem a biblioteca pra eles pesquisar e fiz assim tipo uma secretaria, assim não muito legal sabe? assim ... mas boa. Porque? porque muitos deles chegam cansados e ficam lá conversando. Às vezes eu peço: “olhe, faz isso. Vamos me ajuda a preparar isso “assim assim”. Aí eles dizem: “Ah ! tá certo! Enquanto eu to dando o conteúdo lá pros outros, o que ta cansado fica lá ajeitando alguma coisa mais. As vezes sem ninguém perceber ele já ta lá escrevendo né? quer dizer é uma motivação, é bom pra eles né? (Educadora Evanir).

Situações como essa denotam outra intenção da educadora, a de propiciar a socialização dos educandos como portadores textuais através da preparação de um ambiente alfabetizador. De acordo com Carvalho (2002) o cuidado inicial da escola deveria ser conhecer e admitir que as motivações e o sentido que a leitura e a escrita exercem sobre as pessoas são diferentes. Inegavelmente em alguns casos encontramos jovens e adultos em processo de alfabetização com o objetivo de aprender a assinar o próprio nome, ler e assinar documentos, conseguir viabilizar sua produção ou orientar-se no centro do município.

Não perdendo de vista o resgate da leitura de mundo, uma forma de motivar os alunos seria a condução da alfabetização de modo a admitir essa preocupação imediata, citada acima, e proporcionar que o aluno compreenda a função da lecto-escrita para o tempo presente. Ao produzir o ambiente

⁴⁵ Idem

alfabetizador, o educador vai verificando que os alunos considerados analfabetos predizem com segurança o que está sugerido em diversos contextos. Este é um indicativo de que os alunos refletem sobre a escrita e procuram fazer deduções sobre o que lhes é exposto ou faz parte de seu cotidiano.

Mesmo que “assoletrando” eu gostava de pegar meu livro e ir rezar. Devagarzinho, mas eu ia em frente. Até o ofício de Nsa. Sra. Eu rezava todos os sábados. Aí devagarzinho eu ia desenvolvendo. Era ela (Nsa. Sra.) que me ajudava! Aí toda a vida eu rezava o ofício de Nossa Senhora. Depois que eu vim pra cá, eu achei que melhorou muito, ainda mais (D. Terezinha, aluna da comunidade Três Barras).

Com base em pesquisa que empreendeu, entre outras ações um diagnóstico dos diversos tipos de portadores textuais⁴⁶ presentes em assentamentos, Furtado e Souza (2001) acentuam a importância de que esses portadores próprios ao meio rural e às produções culturais com base na oralidade sejam disponibilizados para a prática alfabetizadora.⁴⁷ É imprescindível que se observe a relação entre os jovens e adultos camponeses e esses objetos de leitura, buscando metodologias que intensifiquem essa interação entre sala de aula / assentamento/ usos sociais da escrita.

A partir desse exemplo a seguir utilizado pela educadora, comecei a perceber que a crença do grupo, entre outras certezas que foram adquirindo, funda-se na superação das adversidades enfrentadas através de soluções de cunho metodológico.

Muitas pessoas não têm mais a esperança de aprender. Isso é muito comum as pessoas falarem por aqui. É através de texto que a gente encontra uma maneira de despertar o aluno. Pela experiência que eu já tive, trabalhando com o texto, lendo o texto sempre no início da aula, por mais que eles achem o texto chato, eles gostam de histórias e é a partir dali que ele vai se tornando uma pessoa crítica. (Educadora Evanir).

⁴⁶ Para Furtado e Souza a expressão “Portador Textual” designa todo objeto que apresente algo que possa ser lido ou qualquer objeto que leve um texto impresso ou manuscrito (sejam um “texto gráfico” – palavras- ou um “texto iconográfico” – uma imagem). (p.11)

⁴⁷ Pesquisa intitulada A Educação do Campo: um desafio nos assentamentos rurais do Ceará, coordenada pela Profª. PhD Elaine Dayse P. Furtado e realizada durante as atividades desenvolvidas pelo PRONERA, através da parceria entre o MST, Fetraece e UFC durante os anos de 1999 a 2000. O objetivo dessa pesquisa originado a partir de atividade de extensão, foi refletir a construção e o desenvolvimento de uma proposta pedagógica gestada conjuntamente entre os movimentos sociais do campo e a Universidade, calcada na realidade dos assentamentos rurais.

A fala da educadora acima indicada retrata a relação entre objetivo e resultado de sua opção metodológica: ensino-aprendizagem através do texto. Atividade altamente motivadora pois proporciona ao aluno a sensação de que ele consegue alcançar, com maior progresso, a compreensão da mensagem central do objeto.

Diante das reações de certa forma comuns aos sujeitos do campo que enfrentaram ao longo da vida um processo de exclusão escolar e que agora se viram com uma nova oportunidade de estudos, as educadoras foram adquirindo o hábito da prática reflexiva (Schön,1986), ação-reflexão-ação (Freire, 1997). Paulatinamente desenvolveu-se nelas a necessidade de buscar estratégias para promover a adequação de atividades às situações inerentes à vida dos educandos, que tinham não somente este objetivo mas que contribuiu igualmente para impulsioná-los a permanecer em sala de aula. As educadoras proporcionaram tipos textuais em que predominaram a ludicidade aliada à reflexão sobre os condicionamentos ideológicos e econômicos aos quais os educandos tem sido submetidos em sua existência.

Sem dúvida, a atenção maior das educadoras voltou-se para o alcance da aprendizagem da leitura através da busca do significado do texto. Através de textos funcionais, procuraram demonstrar os usos sociais desses portadores que se apresentaram interessantes e diversificados quanto aos gêneros. Essa forma de trabalho conhecida como método global ou analítico de ensino utiliza como um de seus recursos a alfabetização através do texto. Começa a observação das unidades mais amplas até as partes mínimas da língua.

Nesse caso as educadoras pesquisadas utilizaram-se dos textos (unidades amplas), escolhendo aqueles que possuíam carga significativa para os educandos e despertassem seu interesse pelo objeto. Optar em trabalhar com este recurso significa compreender que o educando, a princípio, aprende alguns elementos sobre a escrita ao mesmo tempo em que vai percebendo a relação entre sons (fala) e letras (escrita). Entre outras aquisições, desenvolve também a compreensão sobre a função dos usos sociais e as diferenças entre os tipos textuais. O reconhecimento das palavras também acontece à medida que as mesmas repetem-se ao longo do texto (artigos, pronomes, preposições e verbos).

A busca de uma aprendizagem que atenda aos interesses dos alunos assentados encontra-se enunciada na Proposta Teórico Metodológica do Pronera coordenado pela UFC. A proposta metodológica do Programa além de buscar a aprendizagem dos educandos, pautou a formação oferecida às educadoras e educandos nos princípios da Educação Popular. Coerente com esses princípios indica que “centra-se numa ação educativa que articula os diversos saberes num processo dialógico, visando a preparação de sujeitos conscientes, livres e autônomos capazes de articular processos de contínuas aprendizagens (UFC, 2004, p.5).

Os encontros pedagógicos locais, ocorridos nos municípios, apontavam em sua programação e desenvolvimento de temas relativos a metodologia desenvolvida por Paulo Freire e demais educadores populares que se destacam por seus escritos nessa área, como por exemplo Carlos Rodrigues Brandão (1984). Com esta linha de formação definida e similar às que pretendia investigar, senti que havia abertura para trabalhar com recursos afins com a finalidade de oferecer alguma contribuição ao grupo. Durante o I Encontro Pedagógico Local, em Canindé, o bolsista Bruno propôs a leitura do texto *Ciço*, de C. R. Brandão, sobre a educação na perspectiva das classes populares, extraído do livro *A questão política da educação popular* (p. 7, 1987). Após a exposição de dúvidas e experiências, encaminhamos a discussão a partir do vídeo intitulado *Paulo Freire* com o objetivo de condensar os elementos surgidos nesse momento. O vídeo abordava os pontos da vida e obra de Paulo Freire, com depoimentos do educador e participações de Moacir Gadotti e Madalena Freire.

A formação contínua das educadoras ocorrida nesses encontros, objetivava avaliar as atividades pedagógicas executadas no mês anterior e planejar as próximas ações. A orientação para tais atividades buscou corresponder ao sistema freiriano de alfabetização: entre outros recursos discutiam os temas geradores, seu objetivo, importância, qual objeto e de que forma seria trabalhado a partir daquele mês. A noção de tema gerador portanto tornou-se uma construção para bolsista e educadoras: podiam não possuir pleno domínio dessa etapa do trabalho, de sua concepção ou do conteúdo dos temas mas procuravam seu aprofundamento através das fontes teóricas e da partilha de experiências advindas da prática em sala de aula no assentamento.

Os encontros pedagógicos intensivos, ocorridos em Fortaleza, não prescindiram de continuar executando etapas importantes em seu programa como avaliações e planejamentos de aulas. Mas pelo fato de sua duração estender-se por uma semana, possuíam em sua programação uma variedade maior de temas e metodologias. Incluíam-se palestras com professores universitários, técnicos do Inkra alguns direta ou indiretamente ligados ao Pronera; privilegiou-se o aspecto prático do ensino, oferecendo oficinas de confecção de materiais didáticos, principalmente na área de matemática a partir da abordagem etnomatemática⁴⁸.

Outra preocupação importante destas formações foi a compreensão da indissociabilidade entre os conteúdos das áreas de conhecimento que compõem a estrutura curricular do ensino adotado pelo projeto. Todas essas áreas foram sendo contempladas, em cada momento da programação e integradas dentro do tema gerador escolhido para determinado período do ano. Esses temas geradores levantados a partir do cotidiano da comunidade no início do projeto, eram redimensionados pensando na contribuição para o desenvolvimento sustentável do assentamento.

Buscando a fidelidade aos princípios que foram escolhidos para fundamentar suas ações, os encontros estabeleceram estudos teóricos baseados nas temáticas afins. Entre os trabalhos utilizados para tal estavam entre outros autores e autoras,⁴⁹ textos de Paulo Freire refletindo sobre elementos importantes da formação docente segundo uma perspectiva progressista. Outros temas igualmente importantes estavam os que tratam a questão política da reforma agrária e educação do campo. As atividades de aprofundamento teórico vinham sempre acompanhadas da exigência de uma produção textual pelos educadores e educadoras participantes.

⁴⁸ A etnomatemática surgiu na década de 70, com base em críticas sociais acerca do ensino tradicional da matemática, como a análise das práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais. Mais adiante, o conceito passou a designar as diferenças culturais nas diferentes formas de conhecimento. Pode ser entendida como um programa interdisciplinar que engloba as ciências da cognição, da epistemologia, da história, da sociologia e da difusão.

⁴⁹ Entre os textos escolhidos estiveram “Ensinar não é transferir conhecimento” de Paulo Freire (2000), o livro “Expropriação e violência – a questão política do campo” de José de Sousa Martins, e “Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo” de Roseli Caldart (2004).

Reforçando a ludicidade como dimensão imprescindível à existência e à formação do educador, os encontros promoveram amostras de filmes cujos conteúdos abordavam elementos da história brasileira e da riqueza produzida pela cultura popular. Outro momento dedicado pela coordenação compreendia as chamadas noites culturais, propiciando espaço de educação e aprendizagem para os educandos, através do resgate da história e das tradições dos municípios, além de gerar ambiente de confraternização entre todo o grupo.

Os conteúdos da formação contínua ofertada a educadoras possuíam algumas semelhanças com a postura reflexiva da ação docente, abordadas por Schön (1988) e aprofundadas por Alarcão (1996). O primeiro autor admite que a gênese deste movimento, que ele também denomina como prática reflexiva tem suas origens em pensadores como John Dewey, Montessori, Tolstói, Froebel, Pestalozzi e Rosseau em sua obra Emílio. Retomado nos Estados Unidos como reação à concepção tecnocrática de educação, também possui expoentes como K. Zeichner (1993) que conceitua o professor reflexivo como aquele que procura “reconhecer a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais” (p. 176).

Fazendo uma análise desse objeto, Alarcão (1996) utiliza-se da definição de John Dewey (1993) sobre a expressão reflexão. Para o filósofo da educação, esta é uma forma especializada de pensar que exige uma exploração rigorosa das próprias crenças ou práticas, evidenciando as motivações que justificam nossas ações e convicções e suas conseqüências. Sendo um processo simultâneo em que atuam racionalidade lógico-investigativa e irracionalidade do sujeito, explicita a união entre cognição e afetividade, inerentes ao ser humano. As bases para a postura reflexiva são, portanto, a vontade, o pensamento, capacidade de questionamento e curiosidade, buscando a verdade e a justiça. Para Alarcão ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento para atribuir sentido às ações (p. 175).

Na concepção reflexiva da prática docente, os educadores confirmam sua importância na produção e sistematização do conhecimento pedagógico exatamente quando refletem de maneira situada “na” “sobre” as interações entre conhecimento científico e a aquisição de conhecimento pelos alunos, entre sua pessoa e a pessoa do estudante, entre a escola e a sociedade. Esse conceito nega totalmente o papel tradicional do educador que possui apenas um função

técnica, reduzindo à execução de normas aplicando teorias extrínsecas à realidade profissional.

Apesar de refletir sobre a ação, na prática, o grupo, procura não se restringir a este aspecto. Atua na direção de desencadear um processo de reflexão sobre as motivações do educador que o levam cotidianamente a assumir sua profissão, a buscar sentido e conscientização sobre a função que desempenha na sociedade. Em uma perspectiva de crescimento, os educadores devem protagonizar as condições adequadas para seu desenvolvimento e da instituição em que atua tendo a formação dos educandos como foco.

Os elementos da prática que foram surgindo através das opiniões emitidas pelas educadoras pesquisadas, remetem a algumas questões propostas pela concepção reflexiva docente. Neste sentido, as educadoras apresentaram algumas observações quanto à limitação dos recursos pedagógicos oferecidos para o desenvolvimento da ação educativa nas salas do Pronera. A crítica não se direciona necessariamente ao Programa, mas à ausência de parcerias com outras instâncias do poder público, no caso a prefeitura ou Secretaria de Educação Municipal, senão vejamos:

Outra coisa que eu acho ruim é a falta da parceria com a prefeitura né? se a prefeitura aceitasse que a gente trabalhasse junto com eles, nós poderíamos ter acesso aos vídeos na escola e algum outro material a mais da escola pra usar com os alunos da gente (Educadora Evanir).

Indagada sobre o tipo de trabalho que o município desenvolve em relação à Educação de Jovens e Adultos, a educadora faz uma analogia entre esta e a metodologia em construção nas salas de aula do assentamento Ipueira da Vaca

Eles já têm um ensino diferente do nosso né? A gente tenta trabalhar mais assim do que é da convivência nossa, do que é nosso, dos nossos direitos. Eles não. A nossa escola já é uma escola mais voltada para a realidade. Se nós estamos sem inverno, chove um pouco o trabalhador planta, a gente vai trabalhar um pouco isso. E a outra não liga muito para isso não (Educadora Evanir).

Acredito que nestes exemplos, o que se evidencia não são exclusivamente elementos ligados à prática cotidiana das educadoras, mas que emergem durante seu processo formativo fomentados pela discussão proposta.

Demonstram uma capacidade em realizar uma avaliação de cunho mais global, entre acontecimentos e condicionamentos externos à sala de aula, mas que simultaneamente interferem diretamente no processo pedagógico. Esses acontecimentos geralmente são imbuídos de uma carga ideológica e política, intrínsecas ao ato educativo, demonstrado nos depoimentos utilizados.

Exercitando uma analogia com o pensamento de Paulo Freire, Alarcão (2001) introduz a dimensão da reflexão autônoma da prática docente. Para ela, a conscientização fundamenta a atitude de interpelação que conduz a análise da práxis e de seus princípios, gerando uma reelaboração dessa mesma práxis. A autora para esclarecer sua preocupação com o termo autonomia e relacionando-a a educação de adultos, apóia-se em Holec (1979), em seu conceito de aprendizagem autônoma. Para o autor, é a capacidade de gerir a própria aprendizagem, definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, ritmos, conteúdos e tarefas, procurando meios e estratégias relevantes” (p.178).

Compreender o objeto sobre o qual se reflete ainda, segundo Alarcão (2001) é o interesse que move o ato da reflexão sobre a ação. Para indicar o sentido dessa ação, o ato de compreender solicita referenciais e que geralmente são os saberes dos quais já somos portadores, adquiridos através da experiência de vida ou que estamos à procura exatamente para alcançar esta compreensão. A análise empreendida resulta em aprofundamento do conhecimento, incidindo sobre a ação. Para a autora, tal perspectiva se constitui na essência da relação teoria-prática, apoiando-se em Wallace (1991) que a considera como um ciclo reflexivo.

Pensar reflexivamente deve ser uma capacidade a ser desenvolvida, desde que obviamente sejam proporcionadas as condições favoráveis. Portanto a formação docente que se proponha a trabalhar com esta concepção deve articular estratégias, com princípios que levem o sujeito a envolver-se em um processo pessoal, de interpelação compreensiva sobre o conhecimento e sobre sua experiência e da realidade no qual está inserido.

A atitude reflexiva sobre a ação também se materializa em relação ao aluno, que ao participar desse processo constitui-se enquanto “aluno autônomo”. Essas dimensões, que caminham paralelamente e que na verdade permeiam-se

precisam ser lembradas. A relação professor reflexivo *versus* aluno autônomo, tem como finalidade a conscientização dos sujeitos de seu papel buscando o sentido para sua formação.

As educadoras do campo demonstraram ao final do seu processo formativo e de atuação em sala a plena consciência dessa função social que exerceram, conforme suas possibilidades. Procuraram pensar a formação humana, através de atividades que levassem à reflexão sobre as limitações e direitos na faixa etária na qual encontravam-se seus educandos, a maioria idosos. Pensaram também as relações comunitárias dentro do assentamento, principalmente na eventualidade de algum conflito interno, abrindo espaço para discutir a importância da boa convivência entre todos os moradores. A prática lhes permitiu conhecer o complexo processo de aprendizagem de cada ser humano nas diversas faixas etárias.

Considero que a noção de reflexividade da ação docente pode também colaborar com as ações de ensino e aprendizagem das educadoras do campo, devendo ser abordada em seus cursos de formação, contribuindo com a constituição da identidade do educador do campo, não interferindo em outras capacidades a serem desenvolvidas.

A necessidade de afirmação da identidade do educador do campo tem se construído como uma das reivindicações dos movimentos sociais rurais que pensam a educação do campo. Consideram indispensável a formação específica destes profissionais, tendo como referência a intencionalidade pedagógica da Educação do Campo, que em princípio refere-se à tradição pedagógica sistematizada e desenvolvida pela Educação Popular.

Carvalho (2006) ao analisar as programações das capacitações do Pronera, coordenado pela UFC em 1999 (I Relatório Semestral, 1999a) considera que a educação de jovens e adultos fora a tônica dos debates daquela fase. A Educação do Campo ainda estava em processo de consolidação enquanto proposta político-pedagógica. Neste sentido, a autora lembra que os princípios da Educação do Campo alicerçam-se de fato, na Educação Popular, norteadora portanto das discussões sobre a EJA daquela fase do Pronera.

É um processo em construção, cuja proposta busca incluir os diferentes grupos sociais que vivem no meio rural, os chamados povos do campo na

condição de protagonistas de um projeto social global no qual a educação, respeitando as especificidades próprias, tem papel crucial: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias.

Como diz Gomes Neto (1994), esta nova concepção de educação está sendo construída *para eles e com eles* e pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. (GOMES NETO, *et alli*, 1994)

3.2- A experiência de vida dos educandos como ponto de partida da ação docente do campo

A forma de pensamento da ação educativa acima citada possui perspectivas semelhantes, a Educação Popular compartilhando por exemplo a dialogicidade, a importância da experiência de vida para efetivar um coerente processo de formação das pessoas jovens e adultas do campo, considerando como ponto de partida os saberes e conhecimentos dos educandos.

O Projeto Político Pedagógico do Pronera da UFC, registrou em sua proposta metodológica em relação a este último princípio o levantamento sócio-cultural que realizou nas comunidades assentadas e, posteriormente, deu prosseguimento à escolha dos eixos temáticos “ que expressam a história, o cotidiano e os sonhos, enquanto possibilidades, dos indivíduos envolvidos, no fazer pedagógico do projeto” (2004, p.6). Considera importante o envolvimento de todos os sujeitos na elaboração da proposta curricular do projeto: “a ação educativa nesse projeto requer a participação ativa do(a) aluno(a) alfabetizando (o), o que é fundamental em todas as fases do fazer pedagógico, principalmente, no planejamento, execução e avaliação de ações concretas que visam a superação de “situações limites” detectadas e analisadas pelos diferentes atores” (2004,p. 6).

Tendo observado a importância deste pressuposto enunciado, percebi que a forma de trabalho a partir da história de vida desenvolvida pelas educadoras, foi emergindo mais claramente durante as entrevistas individuais e no grupo focal.

Muita gente não ia vir devido a distância. Quando eu cheguei lá que eu vi que todos tinha interesse, que vinham que queriam estudar mesmo, queriam mesmo aprender. Aí eu vi que estava levando a eles essa oportunidade que eu queria eu sempre acreditei que eu podia dar alguma coisa de mim e também aprender muito, que eu aprendi, a gente aprende muito principalmente com esse pessoal mais velho, pode não saber ler e escrever mais tem uma experiência de vida, ler e escrever e pra outros um pouco de entendimento do assentamento. Eu acho que contribui um pouco. (Educadora Evanir)

Tornou-se evidente a necessidade e o interesse em discutir melhor esta dimensão da ação educativa na compreensão e na opinião de educadores e educandos do assentamento Ipueira da Vaca. Neste sentido, busquei pontuar nos roteiros de entrevista com as educadoras questões sobre sua prática. Com os educandos através do grupo focal e entrevistas coletivas procurei conhecer a opinião destes, sobre o processo vivenciado em sala de aula, qual a contribuição que a dimensão da história de vida trouxe à sua aprendizagem. Os encontros formativos locais ou intensivos realizados em Fortaleza, me permitiram compreender a ressonância dessa dimensão na prática das educadoras. Os conteúdos programados e os recursos utilizados indicavam a preocupação em discuti-la constantemente.

Várias foram as evidências que trabalham a partir da história de vida ao serem indagadas sobre os procedimentos para a realização de atividades de leitura e escrita. Por exemplo, as educadoras relatam este processo da seguinte forma

Digamos que um texto que tenha a ver com assentamento, que esteja falando sobre água. Primeiro eu falo sobre o texto, pra que eles vá lembrando de alguma coisa que tem a ver com assentamento, leio o texto ou leio em partes, um vai lendo após o outro. Terminando a leitura nós vamos discutir aquele texto, com o que tem a ver com o assentamento. Vai tirar palavras daquele texto pra formar frases que tem haver, eles formam do que tem mais haver com eles. Eu vou pedir pra formar uma frase com água, eles não vão botar: "A água é cristalina". Eles vão botar assim: "Eu pego água todos os dias para o gasto da casa". Eles botam sempre alguma coisa que eles tenham feito ou que eles vão fazer. Depois colocar dentro desse texto, uma atividade que tenha haver com o texto e o assentamento, vou unindo as duas coisas. "Qual a dificuldade de água pra cada um? quem tem mais dificuldade, quem tem menos?" porque?" Ou então assim: "Quanto

“você gasta de água por dia?” Aí eles vão fazer, de repente eles fazem aquela soma do jeito deles, todo mundo coloca: “No interior não tem água encanada, tiram da cisterna e eu tiro tantas latas da cisterna. Aí eles sabem quanto gasta e dentro disso aí vou botar um problema: “A água de beber é tantas, a de lavar é tantas, quantas gasta por dia?” Aí eles botam lá tantas vezes por dia. Pra mim, só em falar das coisas do assentamento já facilita na matemática, no ditado, qualquer coisa que eu vou fazer (Educadora Evanir).

A partir destas palavras eu peço para eles formar frases. Depois fazem as frases, aí eu com eles tento juntar as frases para produzir um texto, tem alguns que juntam sozinhos, fazem. Tem outros que tem dificuldade, aí eu tenho que ficar perto deles ajudando eles a produzirem pequenos textos. É assim mais ou menos que eu trabalho texto, leitura e escrita (Educadora Rocileide).⁵⁰

Assim, a experiência acumulada ao longo da vida dos educandos é uma das características que mais receberam atenção das educadoras. Planejando a utilização de recursos que auxiliem alguma espécie de reflexão ou discussão em sala, procuraram portadores textuais que privilegiem em seu conteúdo a relação com o cotidiano dos educandos. O processo segue com a formulação de frases, releitura e quando necessário, procediam à reelaboração das mesmas. Finalizando esta ação, organizam as frases em uma produção textual própria do grupo, nascida do seu contexto.

Essa metodologia de trabalho contribui para preparação das atividades pelas educadoras: os avanços e resultados expressos pelos alunos, fornecem melhores elementos para que as educadoras planejem suas ações na sala de aula, buscando contextualizar suas diversas práticas de alfabetização dos assentados. Assim, confirma-se que as ações empreendidas pelas educadoras para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais condizente com a especificidade dos jovens e adultos do assentamento encontram suas bases nos princípios da Educação Popular. O educador deve partir e compreender a vida diária de seus educandos.

Trabalhando dessa forma as educadoras conduzem seus alunos a alcançar uma compreensão mais rigorosa da realidade. Associar o saber teórico-prático à realidade concreta em que trabalham. Podemos então pontuar algumas

⁵⁰ Entrevista realizada em 16.02.07.

considerações de Freire (1993). O processo educativo progressista, entre outras tarefas, também deve privilegiar a importância da existência e do respeito à identidade cultural. Expressão cada vez mais utilizada, que possui a dimensão pessoal e a dimensão de classe. Deve ser admitida como resultado da relação dinâmica - e por vezes contraditória – processual, do que herdamos da estrutura hereditária e do que adquirimos em nossa convivência social, cultural, de classe ideológica. Embora carregue certa complexidade, a noção de cultura é indispensável nas discussões educacionais. A educação deve ser compreendida como uma expressão cultural para que possa ampliar a si mesma.

A herança cultural que produz essa identidade cultural dos educandos merece portanto por parte do educador e educadora progressistas uma postura de respeito. Este posicionamento começa com o reconhecimento da identidade do próprio educador enquanto sujeito, que possui determinado corte de classe. A aceitação e habilidade de convivência ao que é diferente de nós, evitando qualquer modalidade de intolerância no referente a sua autonomia, tanto pessoal quanto científica e profissional. Em outro momento, Freire (2000) fala sobre a importância de assumir-se, como experiência profunda da compreensão da identidade cultural de educadores e educandos.

No entanto, o educador brasileiro alerta para a sensibilidade que o educador ou educadora progressistas devem ter, atentos à leitura e releitura do mundo feitas pelos grupos populares, em estimulá-los a compreender seu contexto. O processo de reconhecimento da importância da identidade cultural e a forma de pensar e viver dos educandos das classes populares, valorizando seus saberes e suas experiências, deve ser conduzido de maneira a desvelar que esse mesmo contexto é condicionado e influenciado pelas estruturas injustas do sistema social e econômico capitalista em que vivemos.

Nunca será demasiado reforçar nos educandos a idéia de que seu “fracasso” não é incompetência deles, mas resultado da perversidade do sistema social, econômico e político que vivemos. Sentir, pensar e agir daquela forma contribui para legitimar o poder desse sistema. Interpelado sobre a existência de escolas ou centros educativos adjacentes à sua residência e fazendo a memória da época em que eram crianças ou jovens, os alunos assentados, admitem que sua pouca frequência à escola, devia-se em parte à falta de acesso a estabelecimentos educativos nas localidades em que residiam. Mas ao mesmo

tempo culpam a si mesmos ou à família pela pouca assiduidade. Perguntados se tiveram possibilidades de freqüentar a escola durante a infância ou adolescência, um dos alunos do assentamento respondeu

Não, nenhuma vez. Nessa época era muito difícil né? E os pais se dedicava mais ao trabalho e não procurava botar o filho pra escolas não. Hoje os pais procura encaminhar os filhos pra escola, pelo menos os meus todos sabem por que a gente se interessou a botar ele pra aprender e você sabe que o menino por conta dele não se interessa, não procura muito né? Mas os pais se interessando, ele tem que procurar a seguir a escola!⁵¹ (Sr Raimundo de Sousa, agricultor).

Assim sendo, ao fazer esse resgate, compreendem a influência que tais acontecimentos exerceram sobre a construção da identidade do educando. Conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem é um desafio que se lança ao educador.

Construindo igualmente para esse fim sua competência enquanto educador admite-se a pertinência da dimensão teórica de seu trabalho,mas não podendo restringir-se à mesma, reconhece a importância imprescindível do contexto concreto, do mundo mediatizado pela ação e pelos sentimentos do educando e da educanda. A indivisibilidade dessas dimensões na prática de educadores e educadoras progressistas representa uma forma de respeito aos educandos das classes populares aos saberes construídos em diversas experiências.

Admitindo o pressuposto de que a “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra”, há maiores possibilidades de conhecer qual a visão de mundo que possuem de si mesmos dentro deste mundo. Contribui, por exemplo, para que os educandos reconheçam a riqueza e a beleza de sua linguagem, que não deve, no entanto, prescindir do fornecimento de meios que lhes permitam conhecer a chamada linguagem culta. Esse instrumento deve servir-lhes, segundo Freire (2000) para participar da batalha pela sobrevivência e para enfrentar as desigualdades e injustiças que apresentam-se diariamente. Uma prática docente que se intitule democrática deve colocar para além da disposição de conhecer o contexto concreto dos educandos e educandas abertura para também aprender com este contexto e com suas relações de quem não teve acesso a escolarização.

⁵¹ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2006.

Analisando a origem, sentido e importância da prática na vida dos seres humanos, o autor enfatiza o ato de pensar a prática⁵² como indispensável à qualificação dela própria. Esta ação significa colocar em primeiro lugar, a preocupação com a forma de pensar de seus alunos em sua cotidianidade antes de planejar e ensinar os conteúdos.

A relevância da contextualização para Freire, se justifica por sua insistência positiva em afirmar que além do respeito aos conhecimentos gerados pela experiência de vida dos educandos e educandas, a aprendizagem somente condiz com este princípio e apenas se efetiva quando baseada no cotidiano de suas vidas. A aprendizagem é significativa se calcada na existência dos sujeitos, se problematizada, além de devidamente sistematizada e reelaborada, pelo educador. A situação existencial, concreta, presente, do educando deve tornar-se problema, e exigir sua resposta, no nível intelectual e no nível da ação.

Perguntados sobre sua opinião a respeito da proposta da educadora de trabalhar temas ligados à cotidianidade, os educandos avaliam positivamente tal método. Daí, no reconhecimento da importância e identificação dos vocábulos que possuem valor significativo para os educandos e educandas, as professoras proporcionaram o estudo dessas palavras. Expondo um dos temas trabalhados durante o ano, o meio-ambiente, um educando explica a influência que as atividades na sala de aula exerceram sobre sua prática de trabalho na roça

Eu achei muito importante, eu acho que todos da sala (acharam). Aí foi feito com os que sabiam ler, podia dizer o que estava achando daquilo ali. Eu achei interessante que teve um que escreveu uma frase assim sobre o meio ambiente aí cada um sentiu que tinha alguma coisa errada, começando pelas queimadas: porque a gente vive nessa fase de agricultor é fazendo um estudo da mente, pensando no roçado, uma mata bonita, uma beira de rio, uma baixada perto do açude. Aí eu vou brocar ali porque está mais ou menos. Vai lá broca, queima, acabou com aquilo! Ali a gente ver que tem no papel do banco que você pode reservar trinta metros de broca do aceiro do seu roçado tem que deixar, na beira de açude, tem que reservar cem metros de onde você vai começar. Não pode brocar não porque se não, você vai estar acabando aquela parte melhor que tem que receber água. Aí foi o que foi relatado muito na sala de aula. Foi importante porque cada um escreveu uma parte, achando que aquilo ali é um erro que a gente faz. Aí cada um tem que botar na

⁵² Freire define este pensar a prática como o ato de desvelar nossas ações à luz do conhecimento que a ciência e filosofia nos oferecem. À medida que pensamos nossa prática,, amadurecemos e aprendemos epistemologicamente. Aprendemos a pensar e melhorarmos essa mesma prática. Ela possui uma ciência embutida nela mesma, tornando indicotomizáveis a prática e o saber da prática, isto é, tornando indispensável à relação com a dimensão teórica (2003).

cabeça que as queimadas tem que ser respeitada. Você não pode exagerar pois é uma coisa que você pode até mesmo estar acabando com sua vida né! A natureza a gente tem que respeitar mesmo (Sr. Raimundo de Sousa, agricultor).⁵³

Coadunando-se a este processo, as educadoras propõem outras atividades igualmente contextualizadas e problematizadoras. Tais atividades são planejadas considerando o nível de aprendizagem alcançado por cada aluno e por cada aluna. A aprendizagem significativa efetiva-se graças à identificação gerada nos educandos com a escolha dos temas geradores.

No entanto existem diferentes concepções de educação presentes nos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Percebe-se que a dimensão contextualizada da educação, neste caso, trabalha com os valores fundamentais dos sujeitos que compõem o campo: os homens e mulheres do campo, marcados por suas histórias de vida estreitamente vinculadas à terra, espaço de produção de cultura, das relações sociais e de reprodução da existência, lugar de afirmação da identidade, de aprendizagens e ensinamentos sobre a realidade.

Analisando-a à luz da educação para a convivência com o semi-árido, Braga (2005), afirma que o objetivo da educação contextualizada configura-se como o trabalho de resgate e valorização enquanto indivíduo da história e saberes dos povos, como se relacionam com este território e exploram suas potencialidades (p.92). Não se limitando apenas aos conhecimentos sistematizados, valoriza os saberes e as práticas dos diferentes sujeitos que constroem o processo educativo. Esses saberes devem estar articulados aos propósitos de sua formação e aos seus projetos alternativos ao sistema vigente, dando-lhes suporte para tais ações. Nesta acepção a escola é considerada como um espaço de vivência de uma pedagogia da convivência. Apoiando-se em Matos (2004, p.82) Braga (2005) lembra que a escola é entendida como um “processo de aprendizagem social mais amplo, capaz de criar uma subjetividade marcada pelo respeito à natureza e ao homem”.⁵⁴ Vejamos o que diz esta educadora

Assim quando eu trazia um texto falando da água, falando do lixo, na verdade ele não vinha falando da realidade daqui não. O texto falava na realidade do Brasil. Devido os cálculos que existe (isto é, que tem que ser feitos) a gente trabalhava como é isso aqui dentro do assentamento. Quando eu ia fazer um questionário, o

⁵³ Entrevista coletiva realizada em 20 de dezembro de 2006.

⁵⁴ Ibidem.

questionário era o seguinte: como a gente está jogando nosso lixo? Se, onde o lixo estava, quando chovesse a água iria levar pra dentro do açude? Se a gente está tratando bem da nossa água? Aí já junta as duas coisas: se chovia levava o lixo pra dentro dos açudes. Já era preciso fazer a coisa de uma forma geral, mas que trabalhava coisas de dentro de nosso assentamento (Educadora Evanir).⁵⁵

No entanto, a Educação do Campo está muito vinculada à concepção de campo e de desenvolvimento econômico e social que garanta acesso e participação na comunidade local. Sua forte orientação política trabalha pedagogicamente os princípios organizativos da participação e auto-organização dos educandos, educadores e comunidade, de forma autônoma, entrelaçando a vida escolar com o trabalho, com a terra, com a cultura, com a história, com os movimentos sociais, com a organização política e social da comunidade e valorizando o ser humano que habita o campo. Portanto esta perspectiva de educação pressupõe uma ruptura com o atual modelo de escola e de sociedade vigentes, não enfatizando a convivência pacífica com o campo e suas contradições de classe (Caldart, 2004).

3.3 - Dialogicidade

Exercitar a participação exige dos sujeitos construtores do processo pedagógico a disposição para colocar-se em uma postura de aprendizes de sua própria realidade, de sua própria história. Neste caso encontra-se intrínseca outra dimensão da proposta da Educação Popular, a dialogicidade. Presente de forma implícita entre os objetivos de nossa pesquisa, emergira com maior frequência nas entrevistas que se seguiram abordando o cotidiano das salas de aula no assentamento. Buscamos então ir aprofundando a compreensão vigente *a priori* entre as educadoras sobre esta categoria.

Na sala de aula com diálogo nós procurava mais conhecer, ter um conhecimento dele, o conhecimento que ele passava. Eu escolhia um texto que motivasse ele a vir à sala de aula, que eles estavam lá não só para aprender mais para ensinar também. Alguns já são velhos e eles dizem que para aprender já é tarde demais. Alguns problemas a gente resolve lá, alguns falam os problemas que tem e o pessoal tenta resolver, ajudar a eles e colocar as coisas deles em comum (Educadora Rocileide).

⁵⁵ Entrevista concedida em 21 de dezembro de 2006.

Inicialmente consideravam a dialogicidade - caso utilizássemos somente a palavra diálogo em nossas colocações ou perguntas – enquanto momento específico durante a aula, de fundamental importância, reservado para uma espécie de conversa entre ela e os educandos e destes últimos entre si. Representava principalmente para alguns educandos e educandas, a oportunidade de socialização, mesmo com pessoas que residem na mesma localidade, mas que encontraram na sala de aula um espaço de encontro e crescimento.

De acordo com Paulo Freire (2000) a dialogicidade consiste em uma postura de reconhecimento da experiência fundante de sermos inacabados. Seu fundamento pedagógico é a abertura, imprescindível para que o educador e educadora compreendam a importância inegável sobre nós e nossos educandos do contorno social, econômico e ecológico. Isso também exige curiosidade permanente sobre a visão de mundo, valorizar as capacidades de saber o mundo dos educandos e atenção para o movimento constante da história.

Portanto, Freire orienta superar a noção de diálogo como somente uma conversa, como utilizado em nosso vocabulário e compreensão cotidianos. O diálogo é um pensar crítico sobre nosso contexto e nossas posturas, que exige de nós ao menos o “respeito às diferenças entre mim, eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (p.152).

Como meio de elevar a auto-estima, insistia nas potencialidades para a aprendizagem da qual os educandos eram portadores, procurando incentivar sua participação. Valorizando as opiniões de cada pessoa, reforçava a participação através da fala, demonstrando a eles próprios que possuíam essa capacidade de aprender e sobretudo de socializar experiências que geravam reflexão e aprendizagem para as outras pessoas presentes.

Essa troca de saberes se concretizava no compartilhamento de problemas, colocando as dificuldades pessoais e até mesmo diárias da comunidade, tornando-se momento rico em conteúdo. Enquanto método de trabalho, contribuiu para ações colaborativas entre os alunos e resultou em desinibição e espontaneidade por parte dos educandos, em sala de aula e outros locais, como reuniões da associação do assentamento e na execução de tarefas na sede do município.

Aqui no assentamento existe uma acomodação muito grande, que eles deixam as coisas irem passando, quer dizer está bom do jeito que tá e não tentam mudarem. A escola contribui um pouco mais, é uma coisa na sala de aula todos concordam discutem, diz a opinião deles. Uma coisa bem diferente do que eles fazem e eu questionava assim aquilo não era pra ser só discutido tinha que ser posto em prática.(Educadora Evanir).

Dessa forma, também, a educadora adquire melhores elementos para conhecer a opinião dos alunos sobre diversas questões e principalmente seu cotidiano, causas de desânimos, das ausências, suas reais motivações para estar em sala de aula. Ajuda em sua prática, compreendendo os níveis de aprendizagem e de informação em que se encontram os educandos, podendo atender necessidades e superar dificuldades. Contribui também, segundo alguns depoimentos, para avaliar seu próprio método de ensino.

No entanto Freire (1992, p. 122) alerta para a utilização do *diálogo* somente enquanto técnica para obter resultados ou uma espécie de estratégia para conquistar a amizade dos alunos e alunas, tornando essa dimensão uma manipulação. Com esta preocupação, o autor prossegue reiterando a tese de que o diálogo é constituinte da própria natureza histórica da humanidade, no caminho necessário de tornamo-nos seres humanos criticamente comunicativos.

Na acepção de Freire (1987) o diálogo é um fenômeno essencialmente fundado num intenso sentimento de amor ao mundo, de humildade perante a existência das outras pessoas no mundo, confiança crítica e esperançosa nos seres humanos. Este amor gera compromisso, testemunho concreto e nunca autoritarismo, mas sim libertação. Abrir-se ao mundo e aos outros implanta essa prática e revela a inquietação e curiosidade diante dos rumos em que a história se movimenta. O pensar criticamente a realidade como processo histórico, não como algo estático, é constituinte da concepção de diálogo em Freire, e pressupõe também a comunicação progressista sem a qual não há verdadeira libertação.

O diálogo, mediatizado pela palavra e por seus elementos constitutivos, é formado por duas dimensões estritamente solidárias, a ação e a reflexão. Freire identifica como práxis ou palavra verdadeira que ao ser pronunciada solicita a transformação do mundo. A dicotomia desses dois elementos, inadmissível na perspectiva da educação progressista, pode gerar formas inautênticas de pensar

e de existir. A existência que se qualifica como humana, somente poderá fazer jus a esse adjetivo se, ao pronunciar o mundo, intervier através da práxis para modificá-lo.

Nessa perspectiva a pronúncia do mundo constitui-se como direito de todos os homens e de todas as mulheres. Na assertiva reside o significado da expressão diálogo: o encontro entre os seres humanos, mediatizados pelo mundo para pronunciar-los, individual e coletivamente, ampliando sua significação enquanto seres humanos. Esta relação de reciprocidade do ato de agir na pronúncia do mundo, não pode ser reduzido a uma troca alienada e alienante ou ação de tornar as pessoas depósito de idéias, mas sim resultar em compromisso com a conquista criativa do mundo para sua transformação.

A construção do conhecimento, que possui inegável aspecto individual, somente efetiva-se através de sua dimensão coletiva. Neste caso o ato de conhecer não pode prescindir da comunicação, enquanto símbolo do diálogo que segundo Freire, “sela” a relação entre os sujeitos para a transformação da sociedade. A mudança do mundo passa pela noção de comunicação democrática, ou seja, consiste no processo de constatação ou afirmação das próprias relações humanas, os centros de interesse desses relacionamentos e a sociedade na qual encontram-se inseridos. Deste modo, altera o pressuposto de que o conhecimento é objeto do qual somente alguns seres envolvidos em sua construção possam tomar posse: este mesmo conhecimento está posto como mediador da relação de aprendizagem entre os sujeitos. A noção de apropriação do conhecimento supracitada não nega a experiência gnosiológica⁵⁶ que o educador se utiliza para selecionar seus conteúdos. O que se afirma é que o acesso e elaboração do objeto de estudo não significam o esgotamento de todas as possibilidades desse objeto, o que implica a relação democrática entre educando e educador na investigação sobre esse objeto.

A prática desenvolvida pelas educadoras pesquisadas possui elementos que merecem algumas considerações. Como percebido pelas falas expostas, as condições enfrentadas pelos assentados de Ipueira da Vaca são adversas em todos os sentidos. Embora possuam certo nível de organização, a luta diária para reproduzir a existência e mesmo atribulados pelas dificuldades exige dos

⁵⁶ A experiência gnosiológica de acordo com Freire é a relação que o educador estabelece com a teoria do conhecimento, sua validade e seus limites.

trabalhadores e trabalhadoras rurais a auto-descoberta enquanto sujeitos e que expressam essas dificuldades agora, a partir da presença da sala de aula do Pronera.

Os aprendizes e ensinantes de tantos saberes começam um processo de compreensão e de resignificação de suas vidas e das dificuldades enfrentadas, a partir dos temas sugeridos em sala pela educadora. Ao desenvolver essa metodologia, os educandos e educandas discutem suas necessidades e elaboram uma das dimensões do diálogo: a de descobrirem-se portadores de um outro diálogo, à sua maneira mas que se manifestou em outros espaços, antes não imaginados pelos próprios agricultores produtores daquele lugar. Acredito que a noção de diálogo já aparece como uma construção, pois a educadora chama à reflexão. Revela a professora:

Eu acho assim que até mesmo dentro da sala de aula existe pessoas que é inibida, que está assim na assembléia da associação e não quer fala por achar que ele não está certo, ta falando errado. E na sala de aula que ele está com as pessoas, que ele convive todos os dias, ele fica mais à vontade pra falar expressar suas opiniões contar uma brincadeira e dessa maneira. Aí quando ele vai pra reunião, ele pode se sentir mais à vontade para colocar suas opiniões e até questionar alguma coisa. Eu acho que também ajuda nesse sentido (educadora Evanir).

Do lugar do novo diálogo, nasceram além da nova postura ou da postura sempre sonhada mas nunca expressa pelos agricultores e agricultoras, outros discursos extremamente pertinentes ao assentamento. Desenvolveu-se nos assentados a compreensão de sua importância enquanto construtores do lugar em que vivem, ou seja, enquanto responsáveis pela permanência ou mudança de determinados condicionamentos aos quais estiveram submetidos durante a sua história.

A questão do lixo a gente trabalhou lá a gente viu que não podia ser jogado a céu aberto. Mas é assim que vocês estão fazendo? Eles diziam não, não é assim que nós estamos fazendo. Mas a gente tem que mudar não pode continuar desse jeito. Aí a gente viu que uns tomaram cuidado melhor e outros continuaram do mesmo jeito é por isso que eu acho as nossas aula tenha dado tanto resultado. A acomodação existe, a gente faz por onde mudar ... mas as vezes eles se acomodam muito! (Educadora Evanir)

3.4 A concepção de política para educadoras e educandas de Ipueira da Vaca: as possibilidades surgidas a partir do Pronera

Entre os objetivos iniciais e que posteriormente continuam fazendo parte da investigação encontra-se o interesse em conhecer a importância que as educadoras atribuíam à dimensão política de sua prática exercida junto aos jovens e adultos assentados em Ipueira da Vaca. No grupo focal busquei desenvolver essa discussão com a intenção de ouvir as educadoras, quais os seus próprios posicionamentos em relação à política, como forma de intervenção na sociedade para sua mudança. Coadunamos com o posicionamento de Freire (1985a) ao afirmar que

(...) em não sendo neutro é um político, a questão que se coloca é saber qual é a política dele, e qual é a coerência que ele tem entre a sua opção política e a sua prática pedagógica que se desenvolve. Ele pode ser um político reacionário, mas pode ser um político “radicalmente democrático”...Mas se ele é coerente com essa opção democrática, ele necessariamente - não escondendo sua opção - respeita a capacidade de optar que o educador deve ter, e até estimular essa capacidade. (p.87)

Compartilhando também pessoalmente dessa concepção, minha intenção foi conhecer o posicionamento das educadoras e pressupunha apreciar um pouco de sua história. Enquanto mulheres nascidas no município de Canindé, cujas características geográficas e culturais expusemos brevemente no início deste capítulo, condicionadas por esses e outros distintos fatores, pode-se inferir que a existência desse tema tornou-se praticamente naturalizado pelas mesmas. Acostumadas a conviver com dificuldades sociais extremas mas tornadas “normais” ou “próprias” do contexto do sertão nordestino, reconhecem que a política é a causa e a solução para tantas disparidades.

Essa experiência foi contribuindo para o desvelamento de um tipo de política partidária em curso no município. Um histórico modelo de gestão da máquina pública que não efetivou mudanças substantivas na vida da população local, ou até pelo contrário, omitiu-se dessa responsabilidade. Esse modelo empregou formas de administração que perpetuaram as injustiças às quais são submetidas há séculos as populações urbanas e rurais locais, não respeitando e tampouco promovendo práticas de organização e participação popular.

Correspondendo à concepção marxista, Freire (2000) considera que um dos saberes indispensáveis à prática de educadores e educadoras comprometidas é a compreensão do poder de persuasão exercido pela ideologia produzida pelo sistema capitalista. Segundo ele essa influência tem a capacidade de “anestesiá-la mente, confundir a curiosidade, distorcer a percepção dos fatos, das coisas e acontecimentos” e sobretudo de atribuir à educação uma postura de “neutralidade”. (FREIRE; BETTO, 2000, p. 149). O educador precisa desenvolver resistência crítica, gerando virtudes que vão imprimindo-se à prática docente, tais como, se expor às diferenças, recusar posições dogmáticas que o fazem acreditar ser o possuidor da verdade.

Nesse sentido, entendi que as educadoras pesquisadas, são conhecedoras da importância dessa resistência, desdobrando-a em seus posicionamentos políticos e cuja “presença em si já é política” (idem, p. 110). Na prática docente no assentamento, esforçam-se constantemente para resgatar junto aos alunos e alunas a importância da identidade cultural, dos valores do campo e da atenção para o desvelamento das contradições da sociedade, das causas das injustiças.

Em conversas informais posteriores em que retomamos a discussão sobre a política municipal, as educadoras reportavam-se especificamente ao trabalho educacional desenvolvido no município. Referiam-se ao setor da educação, especialmente à educação de jovens e adultos, à presença ou ausência de condições básicas de acesso à escola localizada dentro do assentamento, proporcionadas pelo poder público.

Portanto, sempre que dialogávamos nesse sentido, as respostas se apresentavam com algum conteúdo relacionado a práticas políticas desenvolvidas no próprio assentamento, demonstrando que a participação era considerada por elas como necessária para promover vida digna aos seus habitantes e que incentivavam essa ação nos educandos e educandas. Excetuando-se algumas situações, esse processo no entanto não se constituiu com facilidade, levando em alguns casos até mesmo ao desânimo de algumas educadoras.

Como discutimos muito a questão do meio ambiente, chegamos à conclusão de que eles desejam melhorias, mas acham que a

responsabilidade era dos próprios moradores, porque afinal o assentamento é nosso!

Aqui no assentamento existe uma acomodação muito grande, que eles deixam as coisas irem passando. Todos concordam, discutem, diz a opinião deles uma coisa bem diferente do que eles fazem. Eu questionava assim: aquilo não era pra ser só discutido, tinha que ser posto em prática! A questão do lixo (por exemplo): a gente trabalhou lá, a gente viu que não podia ser jogado a céu aberto, mas é assim que vocês estão fazendo? Eles diziam: Não, não é assim que nós estamos fazendo! (A educadora dizia): mas a gente tem que mudar, não pode continuar desse jeito. Aí a gente viu que uns tomaram cuidado melhor e outros continuaram do mesmo jeito. É por isso que eu acho que acomodação faz com que as nossas aulas não tenha dado tanto resultado, por conta da acomodação que existe. A gente faz por onde mudar, mas às vezes eles se acomodam muito!(Educadora Evanir)

Entre os exemplos mais recorrentes de como as educadoras organizaram os conteúdos de forma a conciliar todas as categorias, estão aulas que trataram sobre a questão do meio ambiente. Nas duas comunidades visitadas percebemos com nitidez que a dimensão ecológica tornou-se importante para a reflexão dos assentados, sobretudo porque a educadora utilizou elementos enraizados na vida dos alunos e alunas tais como o tratamento dado aos resíduos sólidos e à água.

A discussão a partir desse tema foi uma das oportunidades que contribuiu para que os educandos fossem gradativamente, percebendo a importância dos acontecimentos que estavam influenciando suas vidas, compreendendo seu papel enquanto participantes das mudanças necessárias em relação à conservação ou recuperação do espaço que coabitam. A professora Rocileide afirma:

O texto que nós falamos na sala foi sobre o meio ambiente, que foi muito falado também, da água, da poluição, do lixo que foi muito abordado. Eu lia cada parágrafo, parava e discutia com eles e tudo que tinha ali tinha haver com a realidade aqui do nosso assentamento, é o nosso caso: fica jogado a céu aberto, ninguém queima enterra nem nada. Também foi muito discutido foi sobre a água que a água aqui, não é bem tratada a não ser das cisternas. Os açudes também foi muito discutido, sobre as queimadas que também nós falamos. Inclusive o Betim fez uma reunião que falava também sobre queimadas. Aí sobre a poluição sonora, tudo isso foi falado. É por que já faz dias, aí fica difícil de lembrar (Educadora Rocileide)

A partir da leitura de textos que propõem algum tipo de reflexão sobre valores para a vida, por exemplo, a educadora busca fazer a relação com a importância da presença de cada um na sala de aula.

A concepção enunciativo-discursiva que utiliza o texto como unidade de ensino precisa levar em conta sua funcionalidade e o contexto de sua produção e leitura, evidenciando as significações que são geradas quando propostas como estratégia de ensino-aprendizagem. De acordo com Arcoverde (2005)

O texto elege-se, assim, como ponto de partida e ponto de chegada, tomado nessas quase três décadas, em princípio, como objeto empírico, propiciando atividades de leitura, de produção e de análise lingüística. Em seguida, como suporte para o ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual, não se constituindo, ainda, num objeto de estudo, tendo algumas propriedades dos textos referenciadas no ensino, sobretudo, aquelas estruturais (p.2).

Principalmente em virtude das próprias alterações que foram necessárias à pesquisa, percebemos que a avaliação dos educandos e educandas nesse aspecto seria no mínimo, imprescindível. Minha intenção com este acréscimo, igualmente ao objetivo inicial foi potencializar o alcance dos objetivos desse trabalho, fomentar a discussão entre os próprios assentados e conhecer suas ponderações, além de fornecer elementos para a apreciação dos resultados em momento oportuno pela coordenação do Pronera, se assim fosse considerado conveniente.

Acredito que para as educadoras torna-se difícil desenvolver em todos os educandos a compreensão da política como organização e participação coletivas, buscando a consolidação e apropriação desses espaços por eles próprios para que interfiram na política local e nas propostas de educação que são encaminhadas ao assentamento.

No quadro de precariedade em que se encontram os programas nele implementados, espera-se que a formação das educadoras venha a aprofundar a temática da politização do ato educativo. Esta ação favorece nos próprios assentados o desenvolvimento do compromisso com estes espaços de participação e conseqüentemente a gestão na implantação dos projetos e programas.

O Pronera não está fora do quadro de precariedades apresentados por outros programas: o contingenciamento dos recursos ao qual esta etapa pesquisada do Programa foi submetida, provocou o atraso de nove meses nas atividades, acarretando cancelamento das aulas e das formações de educadores, pagamento de bolsas de todos os profissionais envolvidos, compra e envio de material didático. (2006)

Avalio que teria sido importante um exercício de cobrança desses espaços de participação pelo retorno imediato das atividades do programa, não somente aguardando a decisão oriunda dos órgãos considerados competentes por isso, tais como a universidade e o Incra. Insisto no papel decisivo que a formação de educadores do Pronera possui neste aspecto: desenvolver nelas próprias e nos educandos a consciência sobre sua responsabilidade na efetivação de seus direitos, mesmo quando este quadro educacional se mostra negativo. (PEREIRA, 2007).

Ainda sim, tendo reconhecido na dimensão política construída dentro do assentamento uma outra forma de mudança desse cenário, as educadoras acreditam que a visão dos jovens e adultos alunos e alunas das salas de aula do Pronera implantadas no assentamento evoluiu gradativamente. No caso de alguns alunos, essa visão fora apenas conquistando e aproveitando o espaço da sala de aula, dado que sempre existiram preocupações no sentido de tornar o assentamento um espaço de melhor convivência e de condições de vida digna para todos os que o compõem, os que nele vivem.

Buscamos conversar com educandos e educandas sobre o assunto, conhecer a avaliação que os mesmos faziam da experiência do Pronera enquanto espaço de incentivo à participação. Buscamos os relatos para ouvir em que aspectos o Pronera havia contribuído para a compreensão da importância da própria educação enquanto ato político e, quiçá influenciar na organização do assentamento. Ouvimos algumas falas nesse sentido:

(o Pronera) Ajudou! ajudou no momento que há discussão na sala de aula aumenta o conhecimento das pessoas. Principalmente na área política porque as pessoas muitas vezes se levam com discursos que as vezes não dá pra explicar (entender). No momento que as pessoas estão estudando, tomando conhecimento que esse trabalho é de melhoria de vida. Vai abrindo a mente das pessoas e as pessoas vão se abrindo mais. Porque que é necessário até pra formação política! Então eu

acho que o PRONERA trouxe um bom resultado até mudança política ele trouxe pro pessoal (aluna Comunidade Sabina).

Assim melhorou, estão pagando as parcelas, estão participando das reuniões, trabalho coletivo essa parte aí está encaminhado (Educadora Getuliana)

Freire (1997) afirma que o processo pedagógico constitui-se da dimensão da auto-educação quando homem e mulher reconhecem sua própria inconclusão, enquanto seres que se constituem na história engendrada pela realidade feita de incoerências e de injustiças, a ser desvelada. De posse dessa descoberta o autor acredita que o ser humano começa a efetivar um dos passos para a chamada conscientização. De acordo com Romão (2002) Freire preocupou-se em distinguir conscientização de “tomada de consciência” com o objetivo de demonstrar a importância do primeiro termo para a ciência e para a militância política. O “pronunciamento do mundo” ao qual nos referimos ainda neste capítulo é uma das etapas de manifestação dessa análise crítica da realidade protagonizada pelos assentados, ainda que dentro dos limites da sala de aula.

Consideramos que anterior a qualquer tomada de decisão por parte dos assentados em relação às mudanças a serem realizadas em seu ambiente, o ponto de partida foi a “tomada de consciência”. As salas de aula do Pronera foram o espaço privilegiado pelos educandos para essa construção, graças aos temas e à metodologia utilizada pela educadora. Primeiro reconhecendo-se como aprendizes, principalmente a respeito das transformações pelas quais eram responsáveis, foram progressivamente pensando formas mais concretas de ação.

A necessidade da participação foi relatada pelos educandos e educandas durante as entrevistas no assentamento. A relação entre política e assentamento era muito presente: sem negar a ojeriza pelo modelo de política administrativa que se instalara na região trazendo graves consequências para o campo, continuavam afirmando a necessidade premente da organização com a finalidade de proporcionar aos assentados condições de existência e de produção.

Hoje em dia a gente vive massacrado de tanto que esses políticos que vive aqui a redor da gente! Vem aqui no nosso assentamento só se aproveitar, pedindo voto, ganha e amanhã você quer ir lá falar com ele e não vê nem ele, não sabe nem onde é! parece que se está é escondido! Aí a gente pega nosso voto dá pra esse cabra de lá dacolá e na hora que a gente precisa não tão no

ponto pra ajudar! (...) aqui na sala de aula abriu a mente de cada um, por que é importante quando nós souber dar o nosso voto. Enquanto o pequeno não acreditar no pequeno a gente só “vévi” na peia! Isso nós discutimos aqui, tinha até umas perguntas de uns políticos. (Sr. Raimundo, aluno comunidade Três Barras).⁵⁷

A forma de administração do assentamento Ipueira da Vaca é comum a outros assentamentos, isto é, através da estrutura da associação de moradores. Atualmente a diretoria é composta por representantes das seis comunidades que formam este espaço. Um fato que chama a atenção é que em anos anteriores, o critério praticamente único que permitia a eleição para estas funções era a confiança que os eleitores depositavam em seus representantes.

Embora saibamos que esse critério é bastante comum a qualquer tipo de escolha na democracia representativa, a diferença neste caso é que os eleitos não possuíam escolaridade básica, isto é, não tinham domínio da leitura e da escrita, o que dificultava os procedimentos ao encaminhamento das ações administrativas. O depoimento do Sr. Raimundo é revelador das dificuldades:

(...) Tem gente do conselho fiscal que nem sabia ler, não sabia nem como era o papel que ela estava pegando. Aí quem sabia passava pra ele. Ele entrava devido à confiança dos outros, ele não sabia de nada, mas estava lá por que a gente sabia... confiança. Já hoje é mais fácil. Essas pessoas que não sabia ler, já sabe um “pouquim”, já entende. O que os mais novos tem ajudado, mais os jovens. Aí eu acho se hoje for pra mudar a diretoria, se for entrar uma parte desse povo mais jovem não ia ter muita diferença por que o presidente é uma pessoa muito assim que tem uma base de conversar de saber decidir as coisas com o povo assim mais de saber conversar. (Sr. Raimundo, assentado Três Barras)

Obviamente outro critério importante para que a comunidade deposite essa confiança é que os eleitos possuam a habilidade de escutar e dialogar com os assentados nas reuniões e nas visitas periódicas às residências. Os assentados comentam que um candidato à administração da associação deve

⁵⁷ Entrevista concedida em 20 de dezembro de 2006. As atividades às quais o educando citado se refere foram trabalhadas a partir do material didático proposto pela coordenação pedagógica do Programa. O conteúdo do livro do aluno, por exemplo, trazia uma atividade, com a seguinte pergunta “Se você fosse candidato, o que você faria pela população?”.

possuir a escolarização básica, isto é, hoje para eles, isso é uma pré-condição para que alguém seja eleito.

Após a introdução do Pronera no assentamento ainda em 2001 e em seu formato atual, os mesmos administradores supracitados além de outras pessoas interessadas começaram a freqüentar as salas de aula. A presente administração é composta portanto por alunos ou ex-alunos do Pronera, incluindo o presidente da associação, que tivemos oportunidade de conhecer e de tê-lo como participante de um dos grupos focais, na Comunidade Sabina. A fala abaixo assim o mostra:

Das escolas daqui, quase todo mundo da diretoria fazem parte dessa sala de aula. Por que são seis comunidades aqui e a diretoria é gente dessas comunidade “tudim”. Cada pessoa faz parte, não é só do Jacinto, nem só daqui, nem só da Sabina não. É cada comunidade, tem uma pessoa que faz parte. Por isso eu digo na maior parte é gente do Pronera (Aluna da comunidade Três Barras).

Os educandos e educandas admitem que com o decorrer do tempo e a convivência estabelecida através das salas de aula, outros temas foram colaborando para que a própria visão sobre a superação de diversos problemas no assentamento. A respeito da importância da convivência comprometida é bom lembrar o que Braga (2005) afirma

(...)dá-se na colaboração, envolvendo todos os sujeitos, considerando sua importância, seus saberes, conhecimentos e capacidades, dá-se na união e na organização – relação e atuação solidárias conscientes dos sujeitos que têm clareza do que os integra e desintegra, do que os constrói e destrói no ambiente – espaço e tempo – em que vivem (BRAGA, 2005, p. 52).

Os educandos, ainda reconhecem nesta forma de gestão a mais importante e provavelmente a única que tenham exercido, mas vislumbram outras maneiras de participação que dependeria deles próprios

Primeiro eu acho que tem que ter organização, por que se não existir não dá, não pode caminhar. Nós que vévi dentro dessa luta, a gente é que sabe como é trabalho! Às vezes as pessoas não segue como é pra seguir porque não quer. Eu acho assim

que essa sala de aula era uma sala de aula que fazia aprender a ler e escrever e também um pouco de reunião, que depois ali falava de um assunto referente à comunidade. Como estava todo mundo ali perto, eu acho assim tanto como era bom pra eles aprender, como era bom para encontro deles. Se comunicarem que era para eles resolverem, eles resolviam depois da aula. Aí depois que acabou a aula, é mais difícil de se encontrarem só no dia de domingo na celebração, que na semana mesmo é mais difícil de se encontrarem, é um aqui outro ali (Sr. Raimundo, comunidade Três Barras).

Os educandos tiveram na sala de aula um espaço para amadurecer idéias em relação à sua organização política. Os camponeses alunos do Pronera sustentam expectativas sobre outros níveis de participação ainda não alcançados. Acreditam que esse sonho somente não foi alcançado devido a limitações de cunho histórico ou descrédito dos próprios vizinhos em uma candidatura a cargos para a câmara municipal advinda dentre os próprios moradores. Assim se expressou um aluno:

Eu achei importante o que você (a educadora) falou aqui na sala de aula uma vez sobre política. A gente debateu muito aqui sobre política também e a gente achou na época que um dia aqui podia sair um candidato propriamente daqui do assentamento (...) por que a gente não pode tirar uma pessoa nossa do assentamento pra ajudar sabe? o movimento do assentamento conhece a minha cozinha, a sua, sabe da convivência de cada um. A gente “temo” gente aqui que dá pra eleger um vereador e sobrar voto! Só o assentamento aqui votando nele, tem muita gente! Aqui tem 150 famílias, se a gente for contar quantos votos dá aqui, sobra voto! Aqui no assentamento tem essa dificuldade por causa disso! E nunca ninguém escolhe o representante. Nós mesmos fica nesse pinga – pinga: passa um “caba” aí, às vezes da um litro de cachaça, dá cinco conto e o povo é besta e vota nele! Só por que o cabra deu cinco conto: “Rapaz, sabe que eu vou votar no fulano, que me deu cinco conto? E o que ele (o candidato) quer é isso mesmo! Mas se o nosso assentamento aqui se conscientizar e eleger uma pessoa daqui mesmo, o assentamento teria um grande ganho! Aqui ele sabe dos projetos de cada um, conhece cada um. Aí no dia que a gente precisasse dele, a gente não tinha vergonha de ir atrás. A gente sabia onde era a casa dele, ia pra lá contava os problemas e a metade ele já sabia e já ia atrás de solução. Pra isso eu acho que seria um grande vantagem se a gente fizesse isso, que tudo isso a gente viu na sala de aula (Sr. Raimundo, aluno comunidade Três Barras).

A obra freiriana inicial defende a importância que deve ser atribuída a “leitura do mundo” que por sua vez precede a “leitura da palavra”. Com esse

processo sendo desencadeado pode-se efetivar com maior coerência a aprendizagem em sua essência. De acordo com Romão (2002, p. 135) na acepção freiriana o ato de conhecer é consequência de sua própria concepção de educação a organização da reflexão coletiva sobre as determinações naturais ou sociais, para uma intervenção politicamente superior no mundo, para transformá-lo e voltá-lo para o sentido dos interesses da maioria.

Partindo do pressuposto de que a educação não é um processo de transferência de conhecimentos, Freire (1981) denuncia o caráter “bancário” característico da visão conservadora do mundo. Nesse tipo de educação, o educador detém os conhecimentos historicamente construídos e o educando somente é depositário destes conteúdos: não lhe aguçam o senso crítico, não incentivam ao questionamento sobre o que aprende, tampouco desenvolver a consciência de sua presença no mundo.

Buscando a superação de tal modelo, a educação libertadora além de ser um ato de conhecimento em si, trata o mesmo como um instrumento para a ação transformadora a ser exercida sobre a realidade. O lugar dos educadores é o de protagonizar o papel cognoscente assim como os educandos. Partindo dessa assertiva, da qual partilho e com a qual me identifico, a defesa precisa ser da educação como ato político e a alfabetização, a instrumentação para aquele exercício da ação transformadora. O educador da prática libertadora tem a tarefa de promover a emancipação, construindo com os educandos as condições de superação da “curiosidade ingênua”⁵⁸ em busca da “consciência transitiva crítica”. A postura desse educador deve ser a de não dissociar teoria e ação, isto é, exercer a práxis como competência.

Reconhecer essa tarefa é admitir portanto a educação em geral e a educação de adultos como ato político e nunca reduzi-la a um problema técnico e pedagógico (Freire, 1984, p. 137). Negar essa característica intrínseca à educação ou despolitizá-la, pode significar tanto uma reação de ingenuidade quanto de astúcia, mas que deve ser combatida pois se trata exatamente de uma aspiração de dominação política, simulação de uma negação da política.

A alfabetização de adultos enquanto direito inalienável e aquisição de elementos lingüísticos importantes à presença em sociedade deve ser

⁵⁸ Sobre a classificação de Paulo Freire

privilegiada e conquistada através das lutas da sociedade organizada. Mas a intrínseca alfabetização política é aquela que supera a percepção ingênua dos seres humanos em relação ao mundo. Este mundo, na visão ingênua de alguns analfabetos possui um futuro inexorável.

A educação em uma perspectiva crítica freiriana deve ultrapassar a visão ingênua da sociedade marcada por contradições através da ação colaborativa de educador e educando, superando o “analfabetismo” político. A construção do “mundo novo” não se estabelecerá automaticamente, mas exige a participação consciente do povo organizado que deve ser alimentada por uma educação que supere a dicotomia trabalho manual – trabalho intelectual, dispensando a educação burguesa. Tal processo educativo não se esgota com nenhuma forma de revolução, com a criação de uma nova realidade: se isto ocorrer, seus sujeitos poderão ser arrastados para uma nova opacidade. O movimento de compreensão da realidade é permanente, pois o cenário social que vai se instalando com as mudanças assume novas características, exigindo novas análises.

No tocante à formação continuada, é visível o esforço de organização e participação dos entes constituintes do programa. O aspecto organizativo, estrutural foi providenciado sempre de forma a acolher com conforto necessário os educadores, educadoras ou demais visitantes, proporcionando espaços para trabalhos em plenário ou em grupos menores. Quanto ao conteúdo pedagógico as palestras, oficinas, estudo de textos, atividades lúdicas buscaram manter a fidelidade às opções teórica e metodológica constantes no projeto.

Quando interpeladas sobre o processo formativo, as educadoras entrevistadas avaliaram o curso positivamente. Disseram que a experiência foi muito rica em aprendizagem e aproveitamento dos conteúdos em sala. O único ponto negativo, mas que não predominou sobre o interesse pelo curso foi o cansaço físico advindo da viagem e de alguns dias longe de casa. Uma situação porém foi lembrada por uma das educadoras

Tinha uma professora que ia dar aula de matemática ... tinha umas questões que não ficaram muito claras ... eu acho que se elas tivessem aplicado de uma outra forma, eu não tinha ficado com dúvida não. Teria entendido melhor. (...) era pra trabalhar com uns canudinhos finos, aí eu não fiquei por dentro naquele assunto não. Outra vez foi jogo de dado que eu não estava entendendo. Não sei se “foi” só eu que não entendi essa matemática não.(Educadora Rose)

A ausência de esclarecimentos por parte da facilitadora da oficina dificultou a compreensão da educadora a respeito das atividades propostas. Essa imprecisão que permaneceu desde a formação, muito provavelmente impediu que a educadora implementasse uma nova prática incluindo este tipo de atividade nessa área, auxiliando seus alunos no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. É importante pensar a formação dos educadores do campo de modo a não persistirem essas dúvidas que, em seguida, podem resultar em limitações nas ações pedagógicas. A mesma educadora avalia positivamente o fato de alguns encontros pedagógicos terem ocorrido na sede do município. Facilitou o deslocamento, a participação e os encaminhamentos, demonstrando que esse tipo de reunião trazia elementos mais concretos para a prática. Segundo ela:

Os encontros eram ótimos, era mais perto, menos cansativo e eu achava mais proveitoso que os intensivos. As palestras que tinham eram boas pra gente aprender, mas eram mais pra gente ouvir, ficar sentada ali escrevendo algo que achasse importante. Eu achava melhor os encontros com o coordenador que a gente trabalhava mais, não era só ouvir e ouvir. A gente se sentia mais a vontade, é menos gente. A gente se sentia em casa! (Educadora Rose).

Além de ser um dos objetivos de pesquisa, a formação das educadoras me interessava porque acompanhei as etapas do curso e realizei observações. Também percebi que havia uma espécie de apatia entre as educadoras em relação à programação estabelecida. Participavam, mas parecia que aqueles conteúdos não atraíam tanto a sua atenção, pareciam absorvê-los sem no entanto movimentá-los ou comentá-los como pertinentes à sua prática.

A diferença ficava evidente nos encontros locais ou por coordenação, quando encontravam-se educadores e educadoras do mesmo município, acompanhados pelo bolsista. O nível de participação, de descontração e de discussão era mais elevado, pelas razões aqui expostas pela educadora. Entendendo a importância dos encontros intensivos, seria portanto o caso de repensar a proposta de formação docente do Pronera, de maneira que todos os educadores e educadoras encontrassem espaço propício à participação e que facilitadores pudessem desenvolver tecnologias que alcançassem a realidade das necessidades de sala de aula dos assentamentos.

Os alunos das salas das comunidades visitadas no assentamento, encontraram um outro espaço de crescimento e socialização, partilhando o cotidiano e os saberes construídos durante sua experiência. Mesmo na condição de vizinhos, dispunham de poucas oportunidades de convivência e integração. Com essas novas experiências em andamento, o resultado foi a produção de um ambiente de discussão sobre os problemas da comunidade, sobre possibilidades de superação das dificuldades.

O alcance da alfabetização mesmo que em alguns casos tenha sido em nível ainda elementar (aprender a assinar o nome, por exemplo), permite hoje aos assentados encaminhar questões burocráticas, como financiamento para a produção através de empréstimo em bancos. Antes, ao contrário dependiam de outras pessoas para executar esse tipo de ação.

O processo pedagógico preocupou-se constantemente em abordar o sujeito do campo enquanto produtor de cultura e da sua história. A postura dialógica das educadoras gerou nos educandos uma motivação para permanecer em sala, pois reconhecendo-se nas atividades e nas discussões percebiam que aquele tipo de

Educação além de valorizá-los, preocupava-se com seus problemas e foi gradualmente impulsionando-os a pensar em possibilidade de superação.

A interrupção das aulas nos assentamentos por cerca de nove meses gerou naturalmente uma desmotivação e conseqüente desmobilização no trabalho de educadoras e freqüência de alunos e alunas. O ritmo de encontros e o processo de aprendizagem ficaram prejudicados. Alguns alunos quando perguntados sobre sua avaliação a respeito de determinadas atividades, temas geradores ou outras ações possuíam dificuldades em responder, pois não se lembravam de como haviam sido desenvolvidas. Foi necessário que a educadora no momento das entrevistas recolocasse as ações, situando-as no espaço-tempo em que foram trabalhadas para que paulatinamente os educandos fossem relembando-as. Os lapsos de memória são naturais em algumas pessoas que possuem idade avançada, mas a interrupção das aulas infelizmente comprometeu a aprendizagem construída com tanto esforço pelos entes envolvidos.

Ainda sim, a presença do Pronera tem sido nitidamente marcante na dinâmica do assentamento. A evolução para a consciência crítica não se efetivou em todos os alunos-assentados e nem em todos ao mesmo tempo. Também não resultou de imediato, em ações concretas que viessem a modificar a situação de dificuldades e limitações impostas ao lugar. Mas sem dúvida, despertou os educados para possibilidades de participação ainda não cogitadas e até certo ponto colocadas como uma realidade distante.

Era bom porque não era uma aula de ler, escrever. Eram cruzadas as experiências. No momento em que as pessoas comparecem à sala de aula elas estão discutindo problemas da vida, o desenvolvimento da vida um do outro e também formando futuros trabalhos. Eu não fiz parte daqui, eu fiz parte da comunidade do Jacinto. Mas a gente visitou todas escolas e a gente viu que trouxe um bom resultado, as pessoas compareceram pois eles foram buscar experiências mais profundas até mesmo nessa escola que ensina a ler e escrever. O Pronera desenvolve melhor, deixa o pessoal com mais expectativa até mesmo no trabalho. Eu vi que foi muito bom o trabalho do Pronera e as pessoas que estudavam passavam por essa aulas criaram a diferença, cresceram um pouco mais. (Sr. Orlando, presidente da associação de moradores, aluno da Comunidade Jacinto)

O Pronera além de exercer possibilidade de influência sobre as formas de participação política e de desenvolvimento produtivo do assentamento, possui uma importância em sua essência. O exercício de direito de acesso e permanência na escola constitui-se como um desejo para os assentados jovens e adultos, como uma demonstração do interesse pela leitura e pela escrita e como consequência da conscientização política que foi se construindo

Já se faz necessário a continuação do PRONERA como a senhora falou. Agora quem estudou o alfabeto vai passar para o segundo ano, vai crescer mais, aumentar o conhecimento. É necessário aumentar mais o ganho do assentamento, das pessoas (Sr. Orlando, presidente da associação de moradores, aluno da Comunidade Jacinto)

Insisto que, mesmo tendo em vista as limitações de cunho burocrático sobretudo no tocante a relação entre os parceiros, o Pronera continua sendo um instrumento de modificação na realidade dos assentamentos. Efetiva-se em meio aos obstáculos próprios de sua construção, como exercício de direito dos povos

do campo na busca por uma educação escolar que respeite as especificidades, preconizadas pelo paradigma em construção, a Educação do Campo. Essa é uma das ações que tem na verdade como matriz um projeto amplo de transformação da sociedade, pressupondo que este somente se concretizará a partir de uma vida digna e sustentável de todas as formas de vida do e no campo.

3.5 De volta ao assentamento após o término do Pronera

Senti necessidade de retornar ao assentamento Ipueira da Vaca após o término definitivo deste projeto de alfabetização e escolarização do Pronera. O objetivo deste retorno foi conhecer as mudanças que se processaram e que contribuições para a vida profissional das educadoras o Programa proporcionou. Também acreditei na importância de atualizar o trabalho, trazendo dados mais recentes da pesquisa que teve seu foco durante os anos de 2005 e 2006. Voltei ao município de Canindé em 20 de outubro de 2008.

Do grupo de cinco pessoas que haviam participado da primeira etapa da pesquisa, duas delas haviam casado. Uma foi residir junto com o esposo no município de Quixeramobim, vindo visitar a família aos finais de semana em Canindé. Outra ex-educadora estava residindo em outro assentamento distante, ao qual não tive condições de visitar no dia em que estive no município. Portanto as duas ex-educadoras citadas não foram desta vez entrevistadas.

Consegui entrevistar as outras três que estavam no município: duas na sede e outra no assentamento. Através de roteiro pré-elaborado conversei inicialmente com a educadora Getuliana e Evanir.

Esta visita aconteceu no período pós-eleições municipais para prefeito e vereador. Nossa conversa em alguns momentos precisou levar em consideração esta fase para que eu tivesse compreensão de como se processou o movimento no município, do contexto em que se encontrava. Perguntei à educadora como estava sua vida profissional, que atividade estava exercendo

Graças a Deus , está caminhado, trabalhar em assentamento a gente tem que ter paciência, a gente tem que gostar de ouvir, que existe vários problemas (Educadora Getuliana).

No trabalho é mais correndo atrás, e depois que terminou o PRONERA já trabalhei em outras coisa mais nem tanto assim, por exemplo, trabalhei no censo, ano passado, fui supervisora.

Foi só um período, sete meses, aí eu fui fazendo algumas coisas... vai aparecendo eu faço, emprego está difícil, quando a gente encontra é explorando a gente e paga muito pouco, estou mesmo é ansiosa para que chegue o PRONERA (Educatória Evanir)

A primeira fala da educadora me ajudou a compreender que a mesma ainda estava envolvida em atividades ligadas aos assentamentos. No caso trabalha agora com uma empresa de assessoria aos assentamentos:

Atualmente eu estou trabalhando na parte social da empresa CAQUITUS, é uma empresa que está contribuindo para o bem-estar do assentado, tanto na parte técnica quanto na parte social. Ela trabalha em vários assentamentos, só que eu estou em quatro assentamentos, Ipueira da Vaca, Jacaretu, Carnaúbal e Crosta. É um convênio INCRA SEBRAE com duração de seis meses, que termina agora em dezembro (Educatória Getuliana)

A história de vida e compromisso demonstrado pela educadora para superação de dificuldades no assentamento, sempre foram visíveis. Portanto a ação de se engajar em outra forma de organização que beneficie o assentamento, causou em mim admiração: demonstrou que enquanto outro programa educacional não for implementado, “corre-se” atrás de outra alternativa para atender às necessidades do lugar. Perguntada sobre os acontecimentos na região após o término do Pronera, a educadora comentou sobre a expectativa dos assentados:

Da época que terminou pra cá a gente vê que existe desinteresse na parte da educação do campo. As pessoas, elas não têm é uma perspectiva de melhorar na escrita e a leitura por falta de incentivo. Aqui em Canindé, o projeto da prefeitura é pra durar entre cinco e seis meses, e o PRONERA é de dois anos. Mas como o PRONERA, pra começar novamente teve que fazer uma outra programação, mudar a estrutura, melhorar um pouco, fazer, vamos dizer, uma avaliação no final do projeto, para que venha o PRONERA novamente, melhor. Então a gente vê que essa demora fez com que muitos assentados professores, procurassem outras formas de vida, muitos alunos tiveram que vir pra cidade pra trabalhar.

Eles queriam continuar os estudos... não conseguiu, mas cadê que veio de 5ª a 8ª série? Eles estavam na expectativa que vinha logo no ano seguinte aí ficavam cobrando, cobrando: “aí! cadê vai vir quando?” e eu falava: vamos aguardar. Aí as perspectivas que a gente tinha é que todas professoras continuassem. Mas com certeza vai haver uma mudança de professoras por que a maioria das professoras estão trabalhando e outros foram até embora por falta de trabalho. E em relação por parte dos

assentados eles, muito desmotivados já estão com quase dois anos parado. Eu fui e falei do PRONERA eles nem acreditam que o PRONERA vem, eles perguntam 'será que o PRONERA virá novamente?' vamos esperar! Já esta com a perspectiva de começar novamente, ai eles já estão com um pouquinho de animo.

Indaguei também à educadora Getuliana sobre a possível continuidade dos estudos dos assentados, mesmo com a ausência do Pronera:

Eles lá (no assentamento) estava trabalhando e estudando, só que o PRONERA saiu. eles pensam: "não, o que eu vou fazer aqui?" Eles vieram pra cidade por isso, em busca de trabalho e algum estudo. Geralmente eles vão pro CEJA. Lá na entrada do município. E outra coisa é que eles tem grande expectativa que venha de 5ª a 8ª série o PRONERA. Tem muitos analfabeto ainda, mais seria bom que viesse dividido tanto de 1ª a 4ª como de 5ª a 8ª para alguns assentamentos. Por exemplo, de acordo com a pesquisa na Ipueira da Vaca vamos pesquisar lá, quantas salas de 1ª a 4ª a gente faz, quantas salas de 5ª a 8ª a gente faz. Nessa parte é muito boa, muito hábil inclusive sou ate metida pois nem da codenação eu sou! Até porque eu estou achando, a gente tem que melhorar tem que ver a necessidade de cada assentamento.

Finalmente indaguei às educadoras como avaliavam sua vida pessoal e profissional após o Pronera, qual a contribuição que elas acreditam ter recebido.

O PRONERA para mim foi muito bom, inclusive para mim o PRONERA abriu muitas portas, com essa experiência que a gente passa, com essas pessoas carentes não só de educação, também são carente de carinho! Mais é uma aprendizagem continua e pra trabalhar com assentamento, principalmente com pessoas de bem, com a auto-estima lá em baixo, você tem que gostar, tem que gostar do que está fazendo, se for pra enrolar é melhor ficar em casa!

(...) Somente o Pronera tem a duração de dois anos, da prefeitura é de 5 ou 6 meses depois acaba, tchau! Tem condições um negócio desses ? se aprende em 5 meses? Os alunos não tem estímulo p estudar.(Educadora Getuliana)

Eu fui criada no interior mais tem muita coisa assim que o pessoal bem mais velho sabe que eu nem imaginava, por exemplo. Eu morei na Ipueira da Vaca, a gente tem casa lá, a gente *mora* aqui mas muito coisa eu faço lá, a festa do santo, eu participo das celebrações de vez em quando eu vou lá sabe! Toda semana fim de semana eu tô indo por lá, esse tempo todo eu não procurava saber bem a história do assentamento meu pai conhece mais eu nunca tinha procurado a saber com ele, como é que tinha sido lá na Sabina eu vim saber isso com eles lá, com esses pessoal bem mais velhos, que tem um pessoal lá que moram desde que era fazenda, trabalhava com os patrões. Nas nossas aulas lá eles

contaram por tudo que passaram, tiveram que trabalhar pra eles mesmo comprarem a terra. Depois que eu vim criar curiosidade e ficar perguntando um bocado de coisa sobre o assentamento lá. Até na época que a gente trabalhou essa história do assentamento na sala de aula surgiu a idéia de se criar um livro com a história do assentamento. A gente falou com a coordenação do PRONERA e eles falou que ia tentar ajudar. Só que naquele ano atrasou tudo, ai a gente perdeu o contato com eles. Até criar um pouco mais de sentimento pela terra que nasci e cresci ficar sabendo da história, conhecendo a história... você sente um amor maior pela aquela terra.(Educadora Evanir)

A formação das educadoras do Assentamento da Ipueira da Vaca preocupou-se em desenvolver as categorias aqui pesquisadas. O trabalho a partir da experiência de vida dos educandos, considero ter sido melhor desenvolvido pelas educadoras, dentro de suas possibilidades. Assim pode atestar a fala dos assentados, que a partir desse tema, sentiram-se mais motivados a se fazer presentes na sala de aula, graças ao reconhecimento de suas identidades representadas na abordagem e nas atividades propostas pelas educadoras.

No entanto percebi a importância de enfatizar melhor os aspectos da dialogicidade e da educação enquanto ato político. As mesmas aguardam o retorno do Pronera, pois percebem a presença positiva que o mesmo significa na vida do assentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2009 foi marcante do ponto de vista dos debates sobre a Educação de Jovens e Adultos e a cidade de Belém do Pará recebeu três eventos importantíssimos. O XI Eneja com a temática “A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta” – abordou mais uma vez, as demandas regionais brasileiras, utilizou metodologias que privilegiassem a participação de todos os envolvidos, demonstrando o momento especial que os Fóruns de EJA têm vivenciado nacionalmente. Igualmente marcante é a mudança pela qual passará o formato dos encontros, que privilegiarão o Eneja como um encontro bianual e, nesses intervalos promover os Encontros Regionais de EJA (Erejas). No entanto, o que este movimento nacional pretende é, procurar resgatar e fortalecer o caráter político e de encontro de trabalho desse movimento, o que é, também, uma das marcas da educação de jovens e adultos.

As propostas apresentadas por este Eneja foram citadas no capítulo 2 deste trabalho. Porém outras demandas de caráter mais político se apresentarão no encontro e foram publicadas no documento final, tais como: Formar educadores para desenvolver o trabalho da Economia Solidária na escola respondendo às demandas da EJA; possibilitar a realização dos próximos ENEJAs, com um caráter mais popular, de forma que possa ser realizado, sem a tutela do MEC; cobrar do MEC a ampliação de bolsas para alunos da EJA; passe-livre para alunos da EJA nas regiões metropolitanas; incentivar a organização política dos educandos de EJA, tais como: representação estudantil, participação em grêmios e conselhos estudantis; o MEC deve reconhecer o Pronera, enquanto política pública de educação de jovens e adultos, como ação concreta de educação do campo, garantindo dessa forma sua ampliação e parcerias com os movimentos e instituições públicas de ensino.

Evento de caráter mundial importantíssimo para a educação de jovens e adultos foi o Fórum Internacional da Sociedade Civil (Fisc), ocorrido entre 28 e 30 de novembro. Como dito anteriormente neste trabalho, o encontro buscou influenciar na elaboração do documento final da Confinteia e nos compromissos assumidos pelos ministros da educação e chefes de estado.

Outro evento marcante para a EJA foi a realização da VI Confinteia no Brasil. Primeiro encontro organizado pela UNESCO desta categoria a ser realizado no hemisfério sul e em um país que não integra as grandes potências mundiais, se configurou na oportunidade de discutir os destinos da educação de jovens e adultos no lugar onde, de forma mais numerosa, se encontram aqueles que são os sujeitos da EJA. A Confinteia ocorrida em 1997 na Alemanha e o movimento brasileiro para elaboração do documento final que seria levado até Hamburgo, foi um dos impulsionadores para o surgimento dos Fóruns Estaduais da EJA no Brasil.

Os diversos participantes da Confinteia VI discutiram várias questões incluindo políticas e governança para educação de adultos, alfabetização como competência básica para a aprendizagem ao longo da vida, garantia de qualidade e avaliação dos resultados de aprendizagem, participação e inclusão e mecanismos de financiamento. O Marco de Ação de Belém enfatiza que a educação e a aprendizagem de adultos desempenham um papel crítico para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo e sublinha a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável. Ele reconhece também que políticas efetivas de governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade são condições necessárias para que jovens e adultos estejam aptos a exercer os seus direitos à educação. Faz um apelo também pelo aumento de recursos financeiros e humanos especializados, da oferta de currículos relevantes, de mecanismos de garantia de qualidade, e uma redução na disparidade de gênero na alfabetização.

O documento assinala ainda que educação e aprendizagem de adultos permanecem cronicamente desvalorizadas e sem os recursos financeiros necessários, e afirma que o reconhecimento alcançado com a CONFINTEA V não abriu o caminho para uma ação política eficaz em termos de priorização, integração e alocação de recursos adequados, seja em âmbito nacional ou internacional. Ele também chama atenção para a falta de oportunidades de atualização profissional para educadores, além de mecanismos de monitoramento, avaliação e retorno insuficientes.

Enfatiza a necessidade de se fortalecer a cooperação internacional em áreas que vão desde o reconhecimento das qualificações ao compartilhamento

de expertise e práticas inovadoras, garantia de qualidade, acesso equitativo, apoio para as línguas indígenas e educação para migrantes. Essas medidas obrigam os países a aumentar o seu investimento em educação de jovens e adultos para, no mínimo, 6% do PIB, bem como promover e estabelecer novos mecanismos de financiamento alternativos.

Refletindo o foco principal da Conferência - “a alfabetização como base da aprendizagem ao longo da vida” e “parte irrefutável do direito à educação”-, o Marco de Ação de Belém apela para que se “redobre os esforços a fim de reduzir o analfabetismo em 50% (em relação aos níveis de 2000) até 2015”. Faz um apelo também pelo aumento de recursos financeiros e humanos especializados, da oferta de currículos relevantes, de mecanismos de garantia de qualidade, e uma redução na disparidade de gênero na alfabetização.

Os Ministros de Estado e dirigentes da UNESCO afirmaram que o objetivo, após a CONFINTEA VI seria ir além da meta para 2015, estabelecendo um fundo multilateral e internacional para combater o analfabetismo e que apesar das diferenças e prioridades, compartilha-se um desejo comum de que o século 21 não deixará nenhum adulto sem o exercer o direito de acesso à educação.

Quanto a educação de adultos desenvolvida nos assentamentos rurais a experiência demonstra que a implementação da proposta do Pronera sempre necessitou de muito diálogo e disposição entre os parceiros, sobretudo das instituições de ensino superior através de suas coordenações pedagógicas, do Incra (dependendo da coordenação que esteja respondendo por ele na instituição) e dos movimentos sociais. As instâncias jurídicas dentro das universidades responsáveis pela disponibilização do recurso financeiro para garantia das ações invariavelmente mantiveram uma postura de permanente questionamento à proposta pedagógica, interferindo na utilização do recurso e por vezes contribuindo para seu contingenciamento, travando o processo. No caso do Pronera coordenado pela UFC, entre os anos de 2004 a 2006, um fato serve como exemplo. No último ano de vigência a paralisação ocorreu durante nove meses, de março a dezembro.

Houve suspensão das aulas, prejudicando os estudantes assentados, suspensão das formações e encontros locais, cancelamento de remuneração da coordenação e das educadoras e de aquisição de material pedagógico para o apoio necessário às ações. Transparece persistir, nas instâncias burocráticas de

nossas universidades, uma dificuldade de compreensão do projeto pelas universidades e uma notória reprodução do preconceito de classe, nesse caso contra os trabalhadores rurais, que em sua concepção parecem não serem sujeitos de direitos de acesso à escolarização com qualidade. Por isso, urge a necessidade também de seus sindicatos, contribuírem com a politização dos assentados exigindo a permanência do Pronera enquanto for necessário em seus assentamentos. O Pronera tem demonstrado esta capacidade de politização dos trabalhadores rurais e de contribuir para a permanência das pessoas *do campo, no campo*.

Mais um exemplo deste notório preconceito institucionalizado contra o Pronera aconteceu no decorrer do ano de 2009. Vivenciando um movimento considerado crescente entre 1998 e 2008, surgiu neste último ano um grande obstáculo: a proibição de pagamento de bolsas aos professores com vínculos no serviço público, por força de um parecer do MEC, e igualmente a proibição de bolsas aos alunos, por não dispor de legislação que autorizasse essa ação.

O movimento organizado pela continuidade do Pronera, iniciou um forte movimento em busca de saídas consideradas legais para tal situação. Uma das soluções encontradas foi a instituição do Pronera em projeto de Lei, além de realizar convênios com o CNPq. Em maio o Pronera foi instituído através de Medida Provisória, porém a emenda que autorizava a concessão de bolsas foi retirada. Porém, o movimento permanece encaminhando nova proposição para autorização legal das bolsas através de outro projeto de lei.

Em novembro de 2008 o Tribunal de Contas da União (TCU) considera a legalidade do pagamento de bolsas a professores, mas não se refere a isso nas recomendações e determinações ao INCRA: ao contrário determina ao INCRA que para execução do Pronera, em vez de convênio, valha-se de contrato, precedido de procedimento licitatório, o que abriria espaço para a participação de instituições privadas de também participar e talvez vencer este processo licitatório, mas que nunca tiveram compromisso com as classes trabalhadoras. Ficaria comprometida, no mínimo, a execução do Pronera baseada nos princípios da Educação do Campo. Isso levou a Procuradoria Jurídica do INCRA a suspender a realização de novos cursos por meio de convênio. Os convênios em andamento permaneceram, pois existiam recursos necessários e a determinação do TCU não se pronunciava sobre convênios vigentes. Instituíram-se nas sedes

do INCRA, Grupos de Trabalho (GTs) para estudar as possibilidades de execução via contrato precedido de licitação, visando apresentar propostas emergenciais para retomada do Programa.

Ao encerrar a pesquisa e a escrita deste trabalho avalio meu processo vivenciado e os aspectos pesquisados tecendo algumas considerações através da recapitulação de minhas perguntas iniciais.

A formação oferecida aos educadores e educadoras do Pronera coordenado pela UFC foi pensada e organizada de forma a desenvolver nos mesmos a compreensão sobre a importância dos princípios da Educação Popular. Sua pauta primou pela reflexão permanente, pelo estudo de subsídios que abordassem seu histórico, concepção, metodologia, pela necessidade da postura reflexiva das educadoras como uma de suas crenças dominantes, através das exposições orais feitas pela coordenação pedagógica. Houve orientação para que a proposta do Projeto Político Pedagógico do programa fosse implementada: posso afirmar, por minha presença nos momentos formativos em serviço das educadoras e nos encontros pedagógicos locais, realizados em Canindé .

Igualmente por parte das educadoras pode-se afirmar que houve interesse em desenvolver o projeto de acordo com as orientações pedagógicas propostas, mesmo com vários impedimentos de origem burocrática.

No entanto, este esforço ainda não garantiu de forma plena que as educadoras obtivessem essa compreensão de maneira clara e pudessem desenvolver efetivamente em sala de aula, como podemos perceber através de alguns depoimentos de educadoras. Ao menos dois princípios merecem, através do processo formativo, ser melhor enfatizados: a dialogicidade e a compreensão do significado da ação educativa enquanto ato político a partir dos teóricos que tradicionalmente tem escrito sobre Educação Popular e suas práticas. Consequentemente, por serem princípios que se formaram a partir das experiências da Educação Popular, necessitam também as educadoras compreender melhor a proposta da Educação do Campo, para que sua ação seja ainda mais coerente com as experiências dos trabalhadores rurais e sua permanência no campo. Precisam aprofundar esta temática a partir das próprias experiências vividas pelas práticas dos programas e projetos exigidos pelos

movimentos sociais, entendendo-a como uma proposta que vem se construindo com orientação política e ideológica bem definida.

Não atribuo somente à formação elaborada pela UFC tal responsabilidade, mas também à entidade de classe à qual estão vinculadas as educadoras: os sindicatos precisam qualificar seus quadros politicamente, do ponto de vista da criticidade e da organização para reivindicação da permanência do Pronera em seus momentos de instabilidade e por melhor politização dos assentados, não limitando-se à escolha de representantes para o assentamento. O Pronera também proporcionou maiores e melhores elementos para a experiência profissional das educadoras que dele participaram. Desejam permanecer na profissão de educadoras do campo ou colaborarem com o desenvolvimento do assentamento em que trabalharam, de alguma forma.

As educadoras fizeram o esforço de proceder de forma reflexiva, considerando suas bases: a vontade, o pensamento, capacidade de questionamento e curiosidade, buscando a verdade e a justiça, atribuindo sentido às ações, como diz Alarcão (2001), apesar das diversas limitações que se apresentaram.

O tratamento dispensado à Educação de Jovens e Adultos pelo Estado tem sido substancial nestes últimos oito anos, com o surgimento de instâncias de poder que buscam dialogar com os movimentos de base que tradicionalmente tem reivindicado a implementação de proposta de educação para este grupo social, fundamentada na educação popular. Não obstante várias ações tenham sido contrárias às demandas históricas desses movimentos, a sociedade civil neste período permaneceu se organizando e pressionando para que investimentos e propostas fossem mais qualitativas, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado. A sociedade civil organizada precisa intervir para que nossos representantes dos poderes executivo, legislativo e judiciário passem da retórica às ações concretas, dado que não alcançarão as metas estabelecidas nos encontros internacionais.

No tocante às pesquisas relacionadas às necessidades e problemas da realidade do campo ainda há longo caminho a percorrer, uma vez que há muito para ser estudado acerca da educação do campo e sua dinâmica nas práticas dos movimentos sociais. Este é o caso dos movimentos sociais do campo. Olhando para a última década, percebemos a participação das universidades

brasileiras nas ações desenvolvidas para efetivação da educação do campo. É significativo o aumento no número de projetos aprovados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) a serem acompanhados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), dos grupos de pesquisas interessados nesta temática produzindo textos para apresentação em eventos e publicação. Expressivo também é o crescimento da produção de monografias, dissertações e teses que apresentam o resultado de pesquisas e reflexões sobre a educação ofertada ou organizada mesmo pelos povos do campo. A própria SECAD tem nos últimos anos ampliado a quantidade e diversidade de projetos oferecidos, buscando alcançar as populações indígenas, quilombolas, jovens camponeses para complementação da escolaridade, ao mesmo tempo em que vem tentando aprimorar o monitoramento dos Programas.⁵⁹

Como dito anteriormente no desenvolvimento do trabalho intenciono ampliar a visão de Educação através do conjunto de pesquisas que tem referência nas diretrizes da Educação do Campo e da EJA, pois acredito que o processo de produção de conhecimento na área tem importância para a reformulação de um projeto de sociedade mais humana e mais justa, para todos e para todas. Busco colaborar com o conjunto de pesquisas acadêmicas em desenvolvimento, de interesse dos movimentos sociais ou trabalhos que futuramente possam vir a ser concebidos por outros interessados, grupos ou instituições.

Outras questões relacionadas à temática escolhida foram surgindo ao longo da pesquisa. Longe estamos de esgotar a discussão que a envolve, visto que ainda há muito terreno para caminhar, pela nossa e pelas futuras gerações, até que os jovens e adultos dos povos do campo tenham o direito à educação efetivamente exercido.

⁵⁹ O MEC publicou recentemente editais para atender às populações indígena (Editais nº 12 e 13) e quilombola (edital nº 14), convocando instituições públicas e privadas a apresentarem projetos de produção de material didático e formação de professores e gestores. Para a Educação do Campo o edital nº 02 de abril de 2008, seleciona instituições públicas para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, pretendendo formar professores para a educação básicas das escolas situadas nas áreas rurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- ARCOVERDE, M. D. de L. E no princípio não era o texto... Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
http://www.cereja.org.br/pdf/semana/posteres/E_no_principio_nao_era_o_texto_Maria_Arcoverde.pdf, 2005.
- BEISEGEL, C. de R. A Política de Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil. In: Gestão Democrática da Educação – Desafios contemporâneos – 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BOGDAN, R.& BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação. Portugal – Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, O. R. Experiências de convivência com o semi-árido: adjutórios para (re) pensar a educação no campo. Dissertação apresentada na Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- CALDART, R.S. Elementos para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. Seminário Estadual da Educação do Campo. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2004.
- CARNEIRO, M.A. LDB Fácil – Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, Vozes, 5ª edição atualizada. 2000.
- CARVALHO, M. Guia Prático do Alfabetizador – 4ª edição. São Paulo, Editora Ática, 2002.
- CARVALHO, S.M.G. As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: O Programa Recomeço em questão. In: MATOS, K.(organizadora). Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Coleção Diálogos Intempestivos. Fortaleza, 2008
- CARVALHO, S.M.G. de. Educação na reforma agrária: Pronera, uma política pública em construção. Tese apresentada na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006, p.59.
- CORAZZA, S.M. Tema Gerador – concepção e práticas. Ijuí. UniJuí Editora, Coleção Educação, 1992.
- CASTILLO. R. M. T. del. De La alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de La educación de personas jóvenes y adultas em la America Latina y El Caribe. Resultado da Conferência Regional preparatória da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização. IUAL-UNESCO e INEA (orgs), setembro, 2008.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final: Por uma Política Pública de Educação do Campo, Luiziana, Goiás, 2004.

CAMARGO, A. O que foram as Ligas Camponesas? Dezembro, 2007. Disponível em <[http:// www.direitos.org.br/index](http://www.direitos.org.br/index)>.

DIAS, C.A. Grupo Focal: técnica de coletas de dados em pesquisas. Disponível em <<http://www.informacoesociedade.ufpb.br/1020006.pdf>>

DiPIERRO, M.A. (coord.). Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Os compromissos e realidade. São Paulo. Ação Educativa, 2003.

Encontro Estadual Preparatório para o Encontro Nacional Preparatório à Confinte VI. Fortaleza. Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, Documento Final. 2008.

FÁVERO, Osmar Palestra Prof. (UFF) Tema: História e memória dos encontros nacionais de EJA do Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade para todos. X ENEJA. Disponível em Portal dos Fóruns de EJA <<http://www.forumeja.org.br>>

FREIRE, P. Pedagogia: diálogo e conflito. Cortez. São Paulo, 1985 a.

FREIRE, P. & BETTO, F. Essa escola chamada vida. São Paulo. Editora Atica. 11ª edição, 2000.

FREIRE, P. Professora sim Tia não, “Cartas a quem ousa ensinar”. Editora Olho d’água. São Paulo 1993.

FREIRE, P. & Shor, I.; Medo e ousadia, “O cotidiano do professor” 4ª edição. Editora Paz e Terra. São Paulo 1992.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido, 24ª edição. Editora Paz e Terra. São Paulo 1997.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S.; Aprendendo com a própria história. Editora Paz e Terra. São Paulo 1987.

FREIRE, P. E GUIMARÃES, S. Sobre educação (Diálogos). Editora Paz e Terra. São Paulo 1982.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2000.

FURTADO, E.D.P. A Educação de Jovens e Adultos no Campo: uma análise à luz do Pronera. In: MATOS, K. (organizadora). Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Coleção Diálogos Intempestivos. Fortaleza, 2003A.

FURTADO, E.D.P. Estudo sobre a Educação para a População Rural no Brasil. In: UNESCO – Educación para La población rural en Brasil, México, Chile, Equador, Colômbia e Honduras, Santiago: UNESCO, 2004.

FURTADO, E.D.P. O Estado da Arte da Educação Rural do Brasil. Fortaleza, 2003B.

FURTADO, E.D.P. & CARVALHO, S.M.G. de. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera no contexto das Políticas Públicas voltadas à sustentabilidade dos assentamentos rurais. In: CD-ROM do VI Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural. Porto Alegre, 2001.

FURTADO, E.D.P. & SOUZA, S. S. O desafio de refletir sobre a alfabetização de Jovens e Adultos no Pronea. 2002.

FURTADO de SOUZA & FURTADO, E.D.P. (R) evolução no desenvolvimento rural: território e mediação social: a experiência com quilombolas e indígenas no Maranhão. Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura, Brasília, 2004.

GENRO, T. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Coleção Educação para Todos, UNESCO-MEC. Brasília p. 7 a 9, 2004.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. CEDI/Ação Educativa. São Paulo, 1994.

HURTADO, C. N. Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular. Petrópolis. Vozes, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Síntese de Indicadores Sociais – 2008, Educação melhora, mas ainda apresenta desafios. in: Comunicação Social de 24 de setembro de 2008.

MATOS, K.S.L. & VIEIRA, S.L. Pesquisa Educacional – o prazer de conhecer. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2001.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. Reforma Agrária no Brasil: História e atualidade da luta pela terra. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: [http:// www.mec.gov.br/secad](http://www.mec.gov.br/secad).

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2008, Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, março, 2008. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>.

PAIVA, J., MACHADO, M. M. , IRELAND, T. (org). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004), Unesco, MEC, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília. Editora Plano, 2000.

PALUDO, C. Educação Popular em busca de alternativas – uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Tomo Editorial: CAMP Porto Alegre, 2001.

PEREIRA, A Contribuição do homem simples na construção da esfera pública: os trabalhadores rurais de Baturité-Ceará. Revista Brasileira de Educação, n. 26, 2004, p. 29 a 43.

Relatório-síntese do X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. História e Memória do Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos. Rio das Ostras, RJ, 27 a 30 de agosto de 2008.

RUMMERT. S.M. & Ventura, J.P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade –considerações sobre os Programas

Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Revista Educar. Editora UFPR. Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTIAGO, R.A., ALARCÃO, I., OLIVEIRA, L. Percursos na formação de Adultos. A propósito do modelo de M. Lesne. In: Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. CHAVES, S.C (org). Porto Editora, Porto, 1997.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Revista Educação e Sociedade. vol.28 no.100 Campinas. Outubro, 2007.

SCOCUGLIA, A.C. A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. Editora Universitária. João Pessoa, 1997.

SILVA, J.M. da & SILVEIRA, E.S. da. Apresentação de Trabalhos acadêmicos - normas técnicas. Petrópolis. Editora Vozes, 2007.

SILVA, J.A. Educação de Jovens e Adultos: implicações da presença freireana na prática de alfabetizadores. Dissertação apresentada na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.2007.

SILVA, R. de C.. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In ROMANELLI, G. & BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (orgs). Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa. Editora Legis Summa Ltda, Ribeirão Preto, 1998.

SOUSA, J.F. de. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Educação de Jovens e Adultos. In: Revista da Educação AEC – Um balanço educacional brasileiro, nº 108, jul/set 1998.

Universidade Federal do Ceará, Faced, Proex. Projeto de Alfabetização e Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais em Áreas de Reforma Agrária do Ceará. Fortaleza, 2004.

Universidade Federal do Ceará. Projeto de Alfabetização e Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais em Áreas de Reforma Agrária do Ceará. Relatório Técnico – Pedagógico Final. Fortaleza, 2007.

VIANNA, H. M. Pesquisa em Educação: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. v. 5. (Série Pesquisa em Educação).

VIEIRA, S.L. & ALBUQUERQUE, M.G.M. Estrutura e funcionamento da Educação Básica. Edições Demócrito Rocha e Edições UECE, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Anexos