



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDH

CARLINE MELO DE SOUSA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO
PROCESSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

JOÃO PESSOA
2021

CARLINE MELO DE SOUSA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO
PROCESSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO**

Dissertação apresentada a Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), na Linha de Pesquisa - Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos, para obtenção do título de Mestre.

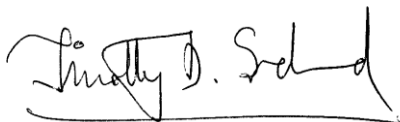
Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland.

JOÃO PESSOA
2021

CARLINE MELO DE SOUSA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO
PROCESSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), com área de concentração em Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos, para obtenção do título de Mestre.



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
Orientador



Suelidia Maria Calaça
Membro interno da Banca Examinadora



Quezia Vila Flor Furtado
Membro externo da Banca Examinadora

S725e Sousa, Carline Melo de.

Educação em direitos humanos e suas contribuições no processo da educação de jovens e adultos do campo / Carline Melo de Sousa. - João Pessoa, 2021.

84f.

Orientação: Timothy Denis Ireland.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direitos Humanos. 2. Educação do campo. 3. Pedagogia da alternância. I. Ireland, Timothy Denis. II. Título.

UFPB/BC

CDU 342.7(043)

AGRADECIMENTOS

É diante desta página que me deparo com a bondade de Deus em ter me sustentado, neste caminho, até aqui. E se assim o fiz, certamente não o fiz sozinha. Pois por sempre carregar e ser carregada, há uma premissa popular que ladeia: “sozinhos não vamos a lugar algum”.

E assim foi o trajeto, nem sempre florido, mas de certa fé até aqui. Fé nas pessoas, em dias melhores, em vozes que podem fazer a diferença em suas realidades e em um Deus que é ternura, amor e coragem em mim.

O percurso contou também com alguns “anjos” que aqui não posso deixar de mencionar e agradecer:

Aos meus pais, Carlos Luiz e Maria Inez, que foram generosos e compreensivos diante de minhas ausências e que pacientemente perseveraram na missão de incentivadores de sonhos.

Ao meu irmão, Bruno, que sempre me moveu a ir além daquilo que julgava ser meu limite nos dias de exaustão, em busca da minha melhor versão.

Às minhas amigas, Shirley e Alice, pelas ricas partilhas sobre a realidade escolar enfrentada no dia-a-dia em todas as suas nuances, inspiradoras de dias melhores.

Aos colegas de sala, que me fizeram crescer, compreendendo e respeitando as bagagens que carregam, em especial a Aline, Agnes, Emeline, Kadydja – companheiros nesta empreitada e mãos amigas encontradas no meio do caminho entre as partilhas e momentos de alegria que deixaram mais leve a jornada.

Mais do que agradecimento, ofereço este trabalho aos meus irmãos da Comunidade Católica Em Adoração - em especial àqueles que abriram mão das singularidades das suas vidas particulares, do conforto de suas casas e rotinas, para abraçar o chamado missionário de mostrar o Amor Ágape e salvar almas para Deus no coração da Amazônia e ao casal Amarando Júnior e Anne Emanuelle, que dispuseram bastante tempo, mesmo quando não o detinham – para me auxiliar nesta jornada que hoje aqui findo.

Ao meu orientador, Prof. Timothy, por me receber como orientanda tendo sempre compreensão amorosa e confiança paciente para, em meio a uma pandemia mundial, não desistir de mim.

“Confortare igitur, et esto robustus valde: ut custodias, et facias omnem legem, quam praecepit tibi Moyses servus meus: ne declines ab ea ad dexteram vel ad sinistram, ut intelligas cuncta quae agis.”

SOUSA, Carline Melo de. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2021, 86f.

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa teórica no Curso de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba. Tem-se por objetivo compreender como a educação em Direitos Humanos dialoga com a Educação de Jovens e Adultos na realidade da Educação do Campo, no sentido de contribuir com uma formação humana, integradora e emancipatória dos seus sujeitos, compreendendo como a EDH é instrumento fundamental para a conquista. Trata-se de pesquisa bibliográfica, fundamentando-se nas obras de Caldart (2012, 2015) Freire (2016, 2014, 1993), Brandão (2012), Oliveira (2015), Arroyo (2014, 2012, 2004), Ramos, Moreira e Santos (2004), dentre outros que possibilitaram o aprofundamento e a reflexão crítica da temática em questão. Inicialmente, tecem-se algumas reflexões referentes ao percurso histórico da educação do campo destinada a jovens e adultos, caminho que vai até a sua consolidação e reconhecimento como política pública. Em seguida esta pesquisa aborda os significados e origem da Pedagogia da Alternância no Brasil, considerando-a como instrumento pedagógico adequado e eficaz para a Educação do Campo, sucedendo-se uma discussão sobre a educação em Direitos Humanos como instrumento de efetivação de uma educação cidadã, emancipadora e democrática. Ao concluir este estudo, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos do campo se depara com diversos desafios desde sua gênese, tais como o fechamento de escolas, ausência de formação docente apropriada, um currículo próprio que trabalhe as realidades locais, culturais, políticas e integradoras à população rural e que considerem a pedagogia da alternância como ferramenta pedagógica no processo educativo a fim de propiciar uma educação integral e numa perspectiva que transcende a educação formal e que seja economicamente viável a fim de garantir aos estudantes condições para a continuidade de seus estudos. O Projeto de Lei nº 6498/2016 apresentado pela Câmara dos Deputados a fim de reconhecer a Pedagogia de Alternância como possibilidade oficial de ensino nas escolas do campo certamente trará maior segurança jurídica garantirá recursos estatais para a viabilização desta modalidade de ensino.

Palavras Chave: Direitos Humanos. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância.

SOUSA, Carline Melo de. **HUMAN RIGHTS EDUCATION AND ITS CONTRIBUTION TO THE PROCESS OF YOUTH AND ADULT RURAL EDUCATION.** Master's Dissertation. João Pessoa. Federal University of Paraíba - UFPB, 2021, 86f.

ABSTRACT

This master's dissertation is the result of theoretical research in the Master's Degree in Human Rights, Citizenship and Public Policies at the Federal University of Paraíba. Its aim is to understand how Human Rights Education dialogues with Youth and Adult Education in the context of Rural Education, in order to contribute to a human, integrative and emancipatory formation of its subjects, understanding how Human Rights Education is a fundamental tool for the achievement. This is a bibliographic research, based on the works of Caldart (2012, 2015) Freire (2016, 2014, 1993), Brandão (2012), Oliveira (2015), Arroyo (2014, 2012, 2004), Ramos, Moreira and Santos (2004), among others who made it possible to deepen and critically reflect on the theme in question. Initially, some reflections are made regarding the historical path of rural education for young people and adults, a path that goes until its consolidation and recognition as public policy. Then, this research addresses the meanings and origins of Alternation Pedagogy in Brazil, considering it as an adequate and effective pedagogical tool for Rural Education, followed by a discussion about Human Rights education as an instrument for the realization of a citizen, emancipatory and democratic education. At the end of this study, we can affirm that Youth and Adult Education in the countryside faces several challenges since its genesis, such as the closing of schools, the absence of appropriate teacher training, a specific curriculum that works with local, cultural, political realities and integrating to the rural population and that consider alternation pedagogy as a pedagogical tool in the educational process in order to provide integral education and in a perspective that transcends formal education and is economically viable in order to guarantee students conditions for the continuity of their studies. The Bill 6498/2016 presented by the Chamber of Deputies in order to recognize Alternation Pedagogy as an official possibility of teaching in rural schools will certainly bring greater legal certainty and guarantee state resources for the viability of this type of teaching.

Key words: Human Rights. Rural Education. Alternation Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

- CEFFAs** – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CFR** – Casas Familiares Rurais
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CEAA** – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- DNEDHD** – Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECOR** – Escolas Comunitárias Rurais
- EDH** – Educação em Direitos Humanos
- EDUCAR** – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
- EFAs** – Escolas Famílias Agrícolas
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FNEP** – Fundo Nacional de Ensino Primário
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB** – Movimento de Educação de Base
- MEC** – Ministério da Educação
- MEPES** – Educação Promocional do Espírito Santo
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PA** – Pedagogia da Alternância
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNDH** – Programa Nacional de Direitos Humanos
- PNEDH** – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PRONACAMPO** – Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características entre educação do campo e educação rural

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos e ações do PRONACAMPO

Figura 2 – CONFINTEA

Figura 3 – Censo escolar da Educação Básica 2015-2019

Figura 4 – Censo escolar da Educação Básica 2015-2019 (áreas urbana e rural)

Figura 5 – Ensino Médio na Zona Rural

Figura 6 – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

Figura 7 – Censo da Educação Básica

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS MARCAS..... | 20 |
| 1.1 História da Educação Brasileira e seus contextos..... | 20 |
| 1.2 A questão agrária no campo brasileiro..... | 24 |
| 1.3 Da Educação Rural à Educação do Campo na perspectiva à Jovens e Adultos | 27 |
| 1.4 Conexões com a Educação Popular..... | 31 |
| 1.5 Educação de Jovens e Adultos do Campo como Política Pública – Marcos Históricos e Programas Nacionais..... | 34 |
| 2. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA..... | 41 |
| 2.1 Um breve histórico da Pedagogia da Alternância e sua chegada ao Brasil | 41 |
| 2.2 Conteúdos, princípios e objetivos na Pedagogia da Alternância..... | 43 |
| 2.3 Pedagogia da alternância no cenário das políticas públicas..... | 47 |
| 2.4 Desafios e fragilidades da proposta pedagógica..... | 48 |
| 3. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... | 51 |
| 3.1 Direitos Humanos: reflexões iniciais e perspectivas históricas na América Latina..... | 51 |
| 3.2 O Direito Humano a Educação e a Educação em Direitos Humanos..... | 55 |
| 3.3 O PNEDH e outros documentos: a internacionalização das políticas educacionais e a EDH como política pública..... | 58 |
| 4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO..... | 63 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1 EDH enquanto ferramenta de formação cidadã e integra..... | 63 |
| 4.2 Desafios da EJA do Campo..... | 64 |
| 4.3 Percalços dos Educadores da EJA do Campo..... | 71 |
| 4.4 Diálogos da EDH com a EJA do Campo..... | 75 |
| 4.5 À Guisa de Desafios | 76 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 79 |
| REFERÊNCIAS..... | 82 |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, originalmente, não fora pensada a ser desenvolvida pelos caminhos tomados. É impossível deixar de mencionar a hipotética realidade experimentada por todos nós, por meio de um inimigo invisível e mortal, e observar o efeito dominó em nossas vidas causado pela Covid-19 no ano de 2020.

A pesquisa inicial pretendia analisar o currículo e as dinâmicas aplicadas à Educação de Jovens e Adultos, no tocante à implementação de uma Educação em Direitos Humanos eficaz e emancipadora. Contudo, em virtude da suspensão das aulas presenciais no campo de pesquisa originalmente pensado, esta pesquisadora se viu impelida a modificar os rumos de sua pesquisa para um viés teórico, suprimindo a pesquisa de campo, originalmente pensada.

Hoje, percebo que, em meio ao terror e ao caos, fui presenteada, ao ter vertido meu olhar sob este novo norte, que é o aprofundamento junto à Educação do Campo e suas perspectivas teórico-metodológicas, mais especificamente àquela destinada à modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

As experiências do contato foram tolhidas em virtude do advento da pandemia, mesmo sabendo que a agricultura é um dos pilares que não deixaram de produzir e necessariamente reinventar-se para sua subsistência. Nesta esteira, o papel da Educação e, mais especificamente, da Pedagogia da Alternância, são pilares de uma educação que contribui para formação integral do cidadão.

Muito embora a graduação desta pesquisadora tenha sido realizada na área das Ciências Jurídicas, é válido expor as motivações e os caminhos percorridos até chegar à área de campo escolhida, fruto da admiração pela docência e seus reflexos na sociedade.

O deslocamento das ciências jurídicas à educação a princípio pode causar estranheza. Mas me valho das palavras de Miguel Arroyo impressas em uma obra que traz reflexões sobre a pesquisa na Educação do Campo, ao dizer que:

É necessário que a educação seja pesquisada em outras áreas [...] Em outros países a educação faz parte da sociologia, da ciência política, da antropologia, da historiografia. [...] É necessário pesquisar a capacidade das políticas públicas universalistas para superar as clássicas desigualdades (ARROYO, 2006, p. 104).

Um pouco antes de ingressar na graduação, finalizado o Ensino Médio, trabalhei por dois anos num espaço de reforço escolar particular, que atendia alunos com dificuldades de aprendizagem, e, naquele ambiente de integração, posso seguramente afirmar que, por muitas vezes, fui ensinada, sobre educação integral, atenção, observação de desenvolvimento humano e superação.

Vibrar e torcer por cada êxito dos alunos, definitivamente, mudou minha perspectiva

peçoal de enxergar o mundo e partilhar saberes. De lá pra cá, foi um longo caminho. Sete anos imersa na área da advocacia (grande parte deste tempo ligada apenas às pessoas jurídicas) me levaram longe, mas reflexiva sobre as sementes plantadas – momento, então, que resolvo voltar à academia e mergulhar de vez naquilo que, outrora, havia me atraído: a Educação.

Esta pesquisadora participa de uma Comunidade Católica Carismática que desenvolve projetos sociais e, ao longo dos anos, abriu casas de missão em João Pessoa, Santa Rita e na Amazônia, atendendo a um chamado e vocação de servir ao próximo.

A percepção de que a realidade amazônica, especificamente na Missão da cidade de Tefé, por meio de diversos relatos dos meus irmãos que residem naquela terra de missão, leva-me a crer que ainda há muito a se contribuir socialmente, desenvolvendo Políticas Públicas de conscientização efetivas, que atuem no desenvolvimento de uma cidadania plena e emancipadora.

Ainda que na perspectiva teórica, o foco desta investigação foi buscar a aproximação das realidades camrais que são particulares da educação campesina e desta forma pretende-se, aqui, colaborar modicamente com um ensaio direcionado a todos os sujeitos que, de alguma maneira, despertem interesse para trazer às suas vidas reflexões sobre a importância da temática.

Pensar na tríade “Educação do Campo – Educação de Jovens e Adultos – Educação em Direitos Humanos” é necessário, na medida em que conecta a sala de aula às realidades experimentadas no dia a dia daqueles que, guerreiramente, decidiram, apesar dos pesares, prosseguir suas vidas carregando em suas bagagens pessoais a Educação, e possuem experiências de vida, muitas vezes, diversas daquelas aplicadas a quem reside nas regiões urbanas.

Vidas, histórias, batalhas. Tanto no aspecto pessoal dos alunos, como na própria história da Educação do campo, perceberemos narrativas com sangue e suor impressos em suas entrelinhas. No senso comum do pensamento educacional progresso, pode-se dizer que a relação entre campo e cidade sempre foi permeada pela concepção de inferior e superior (CALDART, 2015).

É este senso comum que se pretende aqui refletir e refutar. A relação entre urbano e rural não pode ser vista como subsidiariedade, mas, sim, como uma relação de complementariedade. *A cidade precisa do campo, que precisa da cidade.* Um currículo que trabalhe as realidades culturais, locais e considerando os seus sujeitos é, portanto, indispensável.

Podemos mesmo dizer, com Caldart (2015, p. 72), que se faz necessário enxergar também “pressupostos sócio-políticos, oriundos do conhecimento acumulado e aplicáveis ao campo educacional, na tentativa de explicar a história da educação dos estratos populares no

Brasil em conexão com as motivações e consequências políticas dos programas educativos”, quando se fala da Educação Popular e da Educação de Adultos.

A Constituição Federal de 1988 preconiza em seu art. 205 que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A AGENDA 2030, plataforma que disponibiliza metas para alcance mundial fomentada pela Organização das Nações Unidas a fim de alcançar um desenvolvimento sustentável, destaca, em seu item 4, titulado como “Educação de Qualidade”, que, até 2030, uma quantidade substancial de jovens e adultos estejam alfabetizados, tenham adquirido habilidades relevantes para execução de trabalho decente e um desenvolvimento de qualidade, *que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes*¹.

Esta dissertação pretende refletir sobre as contribuições da Educação em Direitos Humanos voltada às especificidades da Educação de Jovens e Adultos do Campo no contexto do Brasil contemporâneo considerando a adoção da alternância como proposta pedagógica na medida em que desenvolve as habilidades relevantes para o alcance de um desenvolvimento integral da população campesina. Por todas as justificativas acima, traz como questão norteadora desta dissertação: Qual a contribuição de uma Educação em Direitos Humanos voltada às especificidades da Educação de Jovens e Adultos do Campo?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fora realizada uma pesquisa bibliográfica e teórica, que possibilitou um aprofundamento sobre a temática selecionada. Desta forma, após a seleção de obras e análise de conteúdo, esta pesquisadora utilizou como aporte teórico as contribuições de Vanilda Paiva (1979), Roseli de Caldart (2012), Miguel Arroyo (2011) e Paulo Freire (2014), para destacar os percursos históricos e lutas dos sujeitos desta pesquisa, e ao, tratar sobre os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, procurou perspectivar seu olhar pela ótica da Teoria Crítica, Joaquin Herrera Flores (2009), Tosi (2006) dentre outros autores que levassem à atenção e reflexão sobre “Outros sujeitos, Outras pedagogias”.

¹ Em setembro de 2015, representantes dos 193 Estados-membros da ONU se reuniram em Nova York e reconheceram que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Ao adotarem o documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (A/70/L.1), os países comprometeram-se a tomar medidas ousadas e transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável nos próximos 15 anos sem deixar ninguém para trás. A Plataforma AGENDA 2030 tem acompanhado os resultados dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e pode ser acessada em <http://www.agenda2030.com.br/>

Tomando como base esta perspectiva, lança-se aqui como **objetivo geral** a compreensão da educação em Direitos Humanos enquanto ferramenta transformadora na Educação de Jovens e Adultos do Campo, no sentido de contribuir com uma formação humana, integradora e emancipatória dos seus sujeitos, dadas as suas especificidades.

Nesta esteira, quanto aos objetivos específicos, buscou, por meio de uma revisão literária, sinalizar as exclusões, marginalizações e preterições experimentadas pela Educação do Campo ao longo da História; Destacar os caminhos percorridos até o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino e fomentar reflexões quanto aos problemas estruturais da EJA do Campo e a inclusão curricular de uma Educação em Direitos Humanos inter e transdisciplinar, compreendendo-a como ferramenta de suma importância para construção de uma sociedade mais humana.

Esta dissertação enquadra-se no campo das ciências humanas e sociais, e, portanto, a abordagem metodológica escolhida é de ordem qualitativa do tipo exploratória-descritiva. De acordo com a definição de Minayo (2010), trata-se de abordagem que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Partindo dessa compreensão, a presente dissertação se inicia com a discussão da Educação do Campo, seu itinerário de construção *estabelecido ao longo de uma história de luta*, sua natureza política e social, fundamentos legais e desafios, bem como as aproximações com o movimento da Educação Popular, que se entrelaça com a Educação de Jovens e Adultos, seus percursos históricos e culturais até a formação da identidade como Modalidade de Ensino, observando os Fóruns regionais e mundiais desenvolvidos para discutir questões próximas às diversas realidades que se apresentam em sala de aula.

Em um segundo momento, destacamos a Pedagogia da Alternância – proposta alternativa de educação para os trabalhadores do campo que tem na sua cultura local o lastro de conteúdo curricular voltado para a emancipação social e o desenvolvimento regional e a importância de sua implementação, ainda que muito recente e incipiente.

A terceira parte deste trabalho trará a situação dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos e seu reconhecimento como política pública, como sendo ferramenta de grande contribuição para uma educação cidadã e emancipatória, se de fato for considerada como tal.

Por fim, buscará fomentar reflexões acerca da integração destes contextos, sua importância e contribuição, quando implementada num Currículo próprio no Processo de Educação de Jovens e Adultos do Campo.

Os três pilares aqui escolhidos para reflexão coadunam-se em uma tratativa ímpar: destacar e demonstrar as necessidades de atenção específica àqueles que, ao longo da história, foram amplamente marginalizados – se consideradas as poucas iniciativas públicas efetivas em promover acesso e permanência a uma educação de qualidade que promova seus saberes e identidades em seus currículos na zona rural.

Algumas dissertações, teses e artigos científicos também serviram de referência, a fim de aproximar o leitor das “angústias, os desafios e as utopias de professores e coordenadores que atuam em escolas localizadas no meio rural e que vivenciam no dia a dia as contradições do sistema educacional”².

A quinta parte apresenta as conclusões, a bibliografia e os anexos contendo documentos e dados referidos ao longo do estudo. No caminhar desta dissertação, procurou-se trazer à luz um texto claro, aprofundado e preciso sobre o papel da Educação em Direitos Humanos.

Será feita uma proposição que objetiva problematizar e refutar a dogmática jurídica e a doutrina clássica de que os Direitos Humanos já estão postos e claramente delineados na atualidade, apresentando uma percepção construtiva que engloba um conjunto de atores para que se torne, efetivamente, uma política e um olhar a ser empreendido à quem, por tanto tempo, fora culturalmente e historicamente preterido.

² EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RETRATOS DE UMA REALIDADE. <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10117/4/3.pdf> Texto apresentado no VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” em 2012. Acesso em 10 de outubro de 2020

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS MARCAS

É impossível dissociar a História da Educação dos aspectos histórico-sociais percorridos no processo colonizatório de nosso país. As características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, e suas lutas pelo poder político (CALDART, 1987).

Na medida em que se condensam a educação e a política de modo a não se dissociarem, é interessante refletir que:

[...] A educação influi também, de forma decisiva, sobre a evolução das sociedades: como instrumento de formação de mão-de-obra, como fonte de multiplicação de cientistas, pesquisadores e tecnólogos que poderão contribuir de forma decisiva para o crescimento econômico e até mesmo como fator que contribui para a transformação das estruturas vigentes na sociedade a que serve (CALDART, 1987, p. 21).

Ao pesquisar sobre a temática, as narrativas históricas nos mostram que as exclusões e desigualdades sociais são acentuadas pelas precárias condições de efetivação das políticas públicas capazes de integrá-los de forma adequada como cidadãos.

A existência de uma visão “preterida” daquele que vive e permanece no campo por muito tempo fora perpetuada. Rossato (2015, p. 19) destaca que “historicamente as poucas e precárias escolas oficialmente destinadas aos povos do campo, em geral inculcaram valores que se coadunam com o processo de modernização em voga, consolidando-se enquanto uma educação assistencialista, instrumental e de controle social”.

Neste tratamento em que os sujeitos são tratados como objetos, a problemática caminha para além de uma questão puramente geográfica, mas, refere-se a uma questão cultural e uma desconsideração de identidade e saberes.

1.1 História da Educação Brasileira e seus contextos

Em 1549, é iniciado o processo de escolarização no Brasil, após a chegada do governador-geral Tomé de Souza, acompanhado de padres jesuítas, os quais, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega, criaram colégios, missões, seminários e “casas de muchachos” (ROSSATO, 2015).

Conforme Neto (2015, p. 26), o projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação

social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira.

Na contextualização do processo de colonização territorial, a “domesticação” dos índios, deve ser considerada a fim de nos situar quanto aos interesses no processo de escolarização. Apesar de possuírem outras demandas missionárias, a notoriedade dos Jesuítas deu-se na esfera educacional. Como nos recorda Neto (2015 p. 26), os jesuítas precisavam “travar uma luta diária pela sobrevivência em uma sociedade indígena, estranha e com valores contrários aos seus”.

Na época colonial a Pedagogia Jesuítica ocupou-se em uma formação de sociedade civil preocupada com imposição de costumes e valores morais, não se atendo a uma educação focalizada em diretrizes comerciais e de produção.

Nas missões jesuíticas eram desenvolvidas, além das atividades religiosas de evangelização, atividades produtivas, tais como: o plantio de uma agricultura de subsistência, as atividades agropecuárias, as atividades manufatureiras – aqui entendidas como a atividade de transformação da matéria-prima em produtos de consumo; entre elas destacavam-se a transformação da mandioca em farinha, o algodão em pano, a cana-de-açúcar em açúcar e aguardente, o gado em produto alimentar e o curtume, entre outras (NETO, 2015, p. 43).

Contudo, a fórmula educacional aplicada pelos jesuítas, por não atenderem a algumas demandas da coroa e por vislumbrarem uma forma de pensar divergente daquela interessante a metrópole, começaram a ser, aos poucos, desmontadas.

Tendo assumido o Ministério da Fazenda em Portugal, o Marquês de Pombal, percussor da reforma educacional subsequente, tinha como norte a criação de uma formação voltada ao fortalecimento do Estado e do poder do Rei por meio do enfraquecimento dos grupos sociais – nobreza e o clero –, que tradicionalmente limitavam o poder real (NETO, 2015, p. 51).

Para Neto (2015), no auge de uma revolução industrial que ocorria em toda a Europa e justificando suas preocupações com o enriquecimento da Companhia de Jesus e sua influência política exercida junto à população, a Reforma Pombalina procurou desarticular a união cristã, buscando implementar um pensamento pedagógico de escola pública e laica, implementando ideais iluministas.

Como bem sintetiza Neto (2015),

As principais medidas implantadas pelo Marquês de Pombal, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: A total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil, quanto em Portugal;

Instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; A criação do cargo de “diretor de estudos” – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; A introdução das aulas régias – que eram aulas isoladas que vieram substituir o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; A realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; Aprovação e instituição de aula de comércio.

Com a migração da família real para terras brasileiras, uma nova perspectiva educacional se apresenta como necessária, a fim de suprir a carência de mão de obra qualificada. É neste contexto que se disseminam a criação de novas faculdades.

Sob o reinado de D. João VI, projetos educacionais foram implementados, mas, depararam-se com as dificuldades de não possuírem mão de obra qualificada para sua execução. Aquilo que, mais tarde, viria a ser a origem da estrutura do ensino imperial, conforme sinaliza Haidar (apud Neto, 2015), “não mereceu, entretanto, idênticos cuidados da administração. Relegada a um segundo plano, a educação do povo se fez ao sabor dos interesses pessoais e políticos do soberano no exercício do seu absoluto poder”.

Dada a fragilidade política experimentada pelo reinado, associado ao agravamento das relações entre Brasil-Portugal, ao retorno de D. João VI e a uma série de incidentes, é proclamada, em 7 de setembro de 1822, a independência política do Brasil e a instituição de um governo Imperial próprio, sob a égide de D. Pedro I.

Neste processo de formação constitucional, apenas dois anos depois é outorgada a primeira constituição brasileira, em 1824 – onde a oferta de instrução primária gratuita à população em idade escolar é assegurada.

Após sua expulsão, ações educativas ficaram à mercê de interesses dos colonizadores. Muito embora o documento constitucional tenha sido firmado em 1824, , ainda no período imperial, é de bom tom lembrar que naquele período apenas uma pequena parcela da população, pertencente à elite econômica, era elegível como cidadã e, por conseguinte, passível de acesso a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

O advento da primeira república trouxe consigo modificações e repartições de responsabilidades entre os entes e o tema da educação ficou sob a responsabilidade da União apenas no ensino secundário e superior, de modo que “mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Em 1827 é instituída a

Lei de instituição de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império, a fim de prover o ensino em noções de língua portuguesa e matemática, além de educação moral cristã e religião³. Cabe ressaltar que, embora o Estado delegasse a função de lecionar, os professores eram recrutados mediante à avaliação de questões morais⁴.

Três anos após a renúncia de Dom Pedro I ao Império (1831), o Ato Adicional de 1834 ampliou e delegou a responsabilidade da educação a cargo das províncias, deixando as livres para editar normas que conduziriam o processo educativo. Neste contexto, as Escolas Normais surgem, inicialmente, numa perspectiva tímida e de pouco engajamento.

É apenas na conjuntura da Revolução Industrial – no final do Século XIX – que as preocupações com o contexto educacional passam a se preocupar com uma sociedade capitalista e industrial, o que demonstra, mais uma vez, a preterição da educação popular, e sobretudo, à população camponesa. A educação secundária, embora reconhecida, não possuía diretrizes específicas e legislação que garantisse sua oferta, o que a deixou restrita, mais uma vez, aos interesses do Estado.

Com o crescimento do movimento republicano, o abolicionismo, a crise do trabalho escravo e a substituição pelo trabalho livre abraçado pelos imigrantes, o regime monárquico entra cada vez mais em declínio. Como bem pontua Neto (2015, p. 102), “todas essas transformações evidenciaram um desnível muito grande entre as bases materiais da sociedade brasileira e a estrutura política até então instalada. O ápice desse momento histórico da sociedade brasileira foi a queda do Império, incapaz de adaptar-se às novas exigências e satisfazer aos anseios de uma nova sociedade, e a instauração da República”.

Até então, como na escola pública, a instrução secundária ministrada destinava-se à preparação para o ingresso no ensino superior, não havia a preocupação em instrumentalizar o estudante para o trabalho (NETO, 2015).

Paiva (1973, p. 75) destaca que, com relação à educação dos adultos, ela se desenvolve – de forma precária e irregular – a partir de 1870, quando quase todas as províncias criam escolas noturnas.

³ Art. 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos;

⁴ Art. 7º – Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para a sua legal nomeação. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em 10 de outubro de 2020.

O ano de 1891 trouxe consigo a primeira Constituição da República, e, dentre as atribuições do Congresso, destacam-se⁵ o desenvolvimento das letras, artes e ciências, além de criar instituições de ensino superior secundário nos Estados e instrução secundária no Distrito Federal. A carta constituinte também destacou o direito ao voto, assegurando-o a todos os brasileiros alfabetizados. Contudo, restringindo-os dos analfabetos, mas não procura regulamentar a educação de adultos com suas especificidades.

Analisando os dados estatísticos, observa-se que:

[...] em 1890, 85% da população brasileira era analfabeta; esse índice foi reduzido em 1900 para 74%. Embora o período de 1890-1900 tenha-se verificado um decréscimo de 11% na taxa de analfabetismo, um acréscimo de 52,33% na população alfabetizada e um pequeno aumento (5,61%) dos analfabetos, todavia, a população brasileira cresceu 17,57% e o número de pessoas analfabetas ainda continuou muito grande, cerca de 13 milhões. Já no período compreendido entre 1900 e 1920 os números são mais assustadores ainda, pois a população cresceu 43,24% e, apesar de o índice de analfabetismo ter se mantido estável (75%), houve um acréscimo de 44,08% do número de analfabetos contra um aumento de 40,63% do número de pessoas alfabetizadas, ou seja, um déficit de 3,45% em favor do índice de analfabetismo (NETO, 2015, 73).

A vinculação desta condição certamente desencadeou uma maior preocupação por parte dos Estados em agilizar o processo de alfabetização no país a fim de tornar a população apta ao voto.

1.2 A questão agrária no campo brasileiro

É necessário, antes de adentrar à temática da Educação do Campo, observar o processo de colonização do Brasil, voltado, exaustivamente, para fins exploratórios. A apropriação e ocupação do solo por pequenos grupos designados pela Coroa Portuguesa é o ponto de partida do surgimento de verdadeiros latifúndios, gerando, assim, a concentração de terra no País.

Durante o período de colonização, com o objetivo de superar a carência de pessoal e capital no processo de ocupação e exploração da colônia, Portugal transferiu os encargos de colonização a particulares. Por meio do sistema denominado Capitânicas Hereditárias, o Brasil foi então dividido em quinze lotes de terra que foram doados a doze fidalgos da coroa portuguesa. Deste modo, surgiu a forma como a terra no

⁵ Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

- 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;
- 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
- 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
- 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Brasil ficou dividida entre os nobres e os homens ligados diretamente à corte, constituindo assim grandes extensões pertencentes a uma única pessoa (CASA GRANDE 2008, p.768).

A expectativa de atender ao principal interesse da coroa portuguesa, qual seja, a manutenção da dominação sobre a terra e conseqüentemente também seus recursos naturais e povo, marcou o doloroso processo de colonização.

Somando-se à dominação do território, ao clima tropical e à terra produtiva, a colônia voltou-se à exploração para produções direcionadas à exportação. Neste período, com uma economia eminentemente agrícola e comercial, a necessidade das exportações em grande escala e a escassez de mão de obra uniu-se ao rentável mercado de escravos (CASA GRANDE, 2008).

Muito embora não se contenha nela, a questão da Educação no Campo passa necessariamente por questões agrárias, como já sinalizadas em alguns tópicos anteriores. Diante das questões agrárias que regeram o país desde o processo colonizador, a disposição da Terra elencadas por meio da Lei 4504/64 (Estatuto da Terra) e da Constituição Federal de 88, começou-se a observar também a normatização da redistribuição de terras úteis e aptas a prestarem a subsistência aos camponeses.

Assim, conceitua-se a Reforma Agrária como sendo o conjunto de medidas conduzidas pelo Poder Público a fim de promover a distribuição de terras entre trabalhadores rurais mediante alterações no regime de posse e uso, atendendo aos princípios de justiça social e aumento da produtividade, conforme preconiza a Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra), com a finalidade de estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio⁶.

Devido à distribuição desproporcional e escabrosa estabelecida no período colonizatório, o Brasil é considerado um dos países com maior índice de desigualdade em termos de distribuição de terras e esta condição se arrasta por séculos sem que, por parte do Governo, haja reparação efetiva e uma justa demarcação⁷.

⁶ Art. 16 da Lei nº 4.504/64

⁷ Segundo dados de pesquisa realizada pela Organização Não Governamental OXFAM, quase metade da área rural brasileira pertence a 1% das propriedades do país, de acordo com o estudo inédito Terrenos da desigualdade: terra, agricultura e desigualdades no Brasil rural. Os estabelecimentos rurais a partir de mil hectares (0,91%) concentram 45% de toda a área de produção agrícola, de gado e plantação florestal. Matéria disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-11/menos-de-1-das-propriedades-agricolas-detem-quase-metade-da-area-rural> acesso em 10 de outubro de 2020.

Apenas com a vinda da família Real Portuguesa em 1808 é que o Estado começa a pensar a necessidade de se desenvolverem modalidades de ensino que atendessem as elites (PAIVA, 1973).

Popularmente conhecida como Lei de Terras, a Lei 601 de 1850 – promulgada após a instauração da República – veio assegurar que a aquisição de terras se desse tão somente por meio de compra, restringindo, assim, o acesso àqueles que, por ventura, não possuísem condições econômicas já consideráveis, dificultando, assim, o desenvolvimento/ascensão por parte de cidadãos que não fizessem parte da elite.

A legislação, portanto, tira da sociedade a possibilidade de aquisição de terra por meio de posse e o cultivo direto. A partir daí,

[...] a consequência imediata desta medida foi a de impossibilitar que as novas gerações de trabalhadores rurais adquirissem terras devolutas (propriedades públicas que nunca pertenceram a um particular) e trabalhassem autonomamente de forma individual, familiar ou comunitária. Enfim, esta lei os obrigava a se empregarem como assalariados em fazendas ou a migrarem aos emergentes centros urbanos. Aos poucos e de modo pacífico ou sob imposição violenta, foram realizadas as reformas necessárias para que o Brasil adentrasse ao século XX como uma nação em vias de modernização (ROSSATO et al., 2015, p. 18).

A conexão com a questão agrária reflete não apenas na privação de acesso à subsistência rural, mas, também, interfere na própria subsistência da população camponesa. É palco de reflexões sobre o acesso à moradia, ao desenvolvimento, ao trabalho, à educação e à própria vida.

Na caracterização desse espaço agrário, não podemos desconhecer a situação na qual prevalecem historicamente os latifundiários no que se refere à distribuição desigual da terra. Essa questão vai contribuir para a existência do paradoxo no campo brasileiro, no qual prevalece de um lado um pequeno grupo de proprietário de grandes áreas de terra, os latifundiários e os grandes empresários do agronegócios, que se apropriam e monopolizam a maior parte de terra rural neste Brasil, enquanto que do outro está a menor parte de milhões de pequenos proprietários e trabalhadores sem terras, vivendo em situação de precariedade e muitas vezes em extrema condições de pobreza das necessidades básicas de sobrevivência. (ANAIS, 2017 P. 285)

Sobre a temática, abordaremos mais à frente, ainda neste capítulo, a instituição do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), instituído de forma vinculada ao INCRA e não somente ligada à Educação.

1.3 Da Educação Rural à Educação do Campo na perspectiva à Jovens e Adultos

A história da educação brasileira anterior à segunda década do século XX não apresenta, evidentemente, grande uniformidade (PAIVA, 1973) ou importância, considerando que era norteada pelos interesses de quem detinha o poder. Observando o percurso histórico até aqui delineado, pode-se observar que, desde sempre, a educação fora fornecida a fim de suprir (ou suprimir) algo que, de alguma forma, seja necessário ao Estado.

Sodré (apud Jardimino; Araújo, 2014, p. 45) destaca que no período de 1900 a 1930, a população cresce de 14 para 30 milhões de habitantes, num cenário de franca ascensão de exportações, justificando, portanto, a necessidade de “recivilização” – porquanto há um novo tempo de exploração e um novo modo de produção, acentuado a partir da conjuntura da Primeira Guerra Mundial – determinante de muitas das modificações no panorama das discussões dos problemas educacionais brasileiros. As preocupações com a qualidade e aptidão de um ensino que atenda as modificações industriais voltam-se prioritariamente à tecnificação dos sujeitos do campo.

Assim, os processos educativos se desenvolveram junto à lógica do capital, moldando-se aos seus interesses. Mesmo que as inspirações pelo patriotismo e nacionalismo tenham sido difundidas, o corpo da Educação do Campo, à época, muito embora em números fosse grande, não possuía voz específica perante o Governo.

Paiva (2003, p. 37) chama atenção para o fenômeno denominado de “entusiasmo pela educação”, surgido em meados de 1920, no qual a população, sob influência da Primeira Guerra Mundial, começa a preocupar-se com o nacionalismo, com o aumento do número de votantes e com a necessidade de transmissão de instruções elementares. Esse período é marcado pelo preconceito em relação ao analfabeto, que representava 72% da população.

A população brasileira, marcada por desigualdades e direitos negados, começa a tomar corpo e “o período está plasmado por uma ideia fixa: recriar o país à altura daquele século e torná-lo moderno para que pudesse dialogar com o mundo” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 44), sem deixar de atender aos interesses da classe dominante – almejando a reprodução de uma educação “colocada a serviço do fortalecimento do espírito de civismo e da harmonia social” (CAPUCHO, 2012, p. 26).

O período compreendido entre a Revolução de 1930 e a promulgação da Constituição de 1934, no âmbito educacional, foi marcado por uma intensa disputa ideológica de dois grupos pertencentes às classes dominantes (NETO, 2015), que buscavam discutir a nova

formatação de um currículo que abordasse as adaptações dos processos econômicos emergentes e a provisão de uma escola pública, e laica ou não.

Sinais de uma educação voltada à modalidade específica da Educação do Campo começam a surgir no Governo de Vargas, também a fim de combater o fenômeno do êxodo rural propiciado pelo processo de industrialização do País, levando à criação de programas ruralistas pedagógicos – que buscavam propagar um ensino capaz de subsidiar a fixação do homem no campo na década de 30.

A conceituação trazida por Prado (2000) nos parece pertinente, ao explicitar que:

O “ruralismo pedagógico” pode ser entendido como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de 1920 e que resumidamente consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas no setor rural. Esse pensamento privilegiava o papel da escola na construção de um “homem novo”, adaptado à nova realidade brasileira e de uma relação “homem rural/escola” pretensamente nova (apud Prado, 1995).

Muito embora houvesse iniciativas no intuito de ampliar a oferta educacional desde a década de 20, é apenas com a Constituição Federal de 1934 que surge o Plano Nacional de Educação, confirmando dever do Estado à oferta de ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, expressamente mencionada sua extensão a adultos⁸.

No ano de 1938 é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, a fim de gerar e orientar políticas públicas voltadas a Educação e em 1942, após estudos e pesquisas, é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, e por meio dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

O período entre 1958 e 1964 foi excepcionalmente frutuoso em matéria de Educação de Adultos. Paiva destaca que “as condições políticas brasileiras após o suicídio de Vargas estimulavam o livre debate de ideias e a participação política e seus reflexos no campo educacional atingiram especialmente aquela área educativa que mais imediatamente poderia concorrer para novas mudanças no panorama político, mediante a formação de novos contingentes eleitorais” (PAIVA, 2003, p. 231).

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi consolidado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e órgãos públicos, consistente num sistema educativo radiofônico, que considera a cultura popular e a formação popular visando uma formação

⁸ Art. 150 da Constituição Federal de 1934.

crítica voltada para áreas rurais e também para setores periféricos das áreas urbanas (SOUSA, 2017) e certamente esta ferramenta possibilitou a amplitude do alcance do conhecimento até mesmo aos territórios mais distantes⁹.

Segundo Fávero (2006, p. 03) “naquela época, a educação de base era entendida como o mínimo fundamental de conhecimentos teórico-práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento”.

Quando se observa o movimento educacional no período ditatorial, no sentido de construir políticas educacionais, e a criação de programas e serviços voltados a formação tecnocrática, há de se reconhecer que houve movimentos para ampliar a atenção às questões educacionais.

De qualquer maneira, a concepção de educação destinada aos residentes do meio rural sempre procurou se pautar nos interesses urbanos. A organização da escola rural buscava prestar assistência e proteger o homem rural da carência do campo, não tendo como fim último o bem-estar dos trabalhadores rurais (pequenos proprietários, assalariados rurais, etc.), de modo a preservar ou transformar a realidade em favor de seu *modus vivendi* (ROSSATO, 2015, p. 21).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, em pleno processo de redemocratização, observa-se no meio rural a efervescência de movimentos sociais na reivindicação de políticas públicas que viabilizassem a necessária reforma agrária, reconhecendo as estruturas latifundiárias contemporâneas como insustentáveis, mediante seu processo de distribuição de posse originário.

É também através da mencionada Constituição que a Educação de Jovens e Adultos ganha espaço na letra da lei, tendo sido incluída a garantia de oferta gratuita da educação por parte do Estado àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 119) pertinentemente destacam que a história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela

⁹ Conforme pesquisa realizada por SANTOS e CARVALHO “PRODUÇÃO ACADÊMICO- CIENTÍFICA SOBRE O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB): PEQUENO BALANÇO E ALGUMAS PERSPECTIVAS DE PESQUISA (2015) “as aulas, de forma geral, eram ministradas através de um receptor transistorizado, quadro- negro, contando com o uso de lâmpião de querosene, já que as aulas aconteciam à noite, e monitores voluntários que passavam por um curso de 8 a 10 dias. Esses monitores não necessitavam ter formação professoral para trabalhar no MEB, apenas dominarem um pouco a leitura e a escrita, ou seja, o necessário para fazerem as matrículas, os relatórios e executar o que ouviam nos rádios, sendo um excelente custo- benefício para o Governo e a população em geral.” Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.471487/17308> acesso em 20 de março de 2021.

contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas de outro.

Dado o recorte produzido por esta dissertação quanto a educação de jovens e adultos em territórios rurais, nos apoiamos nas conceituações Roseli Caldart, em sua produção o Dicionário da Educação do Campo (2012), ao definir que:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 1).

Neste sentido, por sua vez, diferencia-a da **Educação Rural**, proposta de currículo que:

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (ib. idem., 2012, p. 295).

Apesar da nomenclatura carregar termos compreendidos como sinônimos – se nos determos a questões geográficas – em termos de currículo e processo de construção, as propostas divergem quanto aos sujeitos de seu engendramento.

Assim, observa-se a Educação do Campo enquanto processo de construção coletiva, fruto de lutas sociais em busca da valorização de valores, saberes e culturas locais, num projeto pensado e executado, não na busca de uma manutenção e dominação do capital, mas com princípios pedagógicos que permitem a construção da identidade de uma escola do campo. O espaço de construção e seus protagonistas definem a quem servem.

Alencar (2010) sintetiza e relaciona as características de ambas ao seguinte teor:

Quadro 1 – Características entre educação do campo e educação rural

| RELAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL | |
|---|-----------------------|
| EDUCAÇÃO DO CAMPO | EDUCAÇÃO RURAL |
| | |

| | |
|---|---|
| Educação como direito subjetivo. | Educação como adaptação, assistência e controle. |
| Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura. | Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo. |
| Diálogo campo-cidade | Confronto campo-cidade |
| Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos. | Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos. |
| Educação para valorização da identidade camponesa. | Educação para forjar identidade urbana. |
| Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo. | Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano. |
| Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo. | Valorização apenas dos saberes formais (conhecimentos específicos, instrumentais) no processo educativo. |
| Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal. | Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, limitada e intemporal. |
| Política pública de efetivação de direitos. | Política pública compensatória. |
| Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo. | Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo. |
| Educação no e do campo. | Educação para o campo. |

Fonte: Adaptado de Alencar (2010).

O Próprio Ministério da Educação reconhece a desatenção prestada à população rural por meio do documento “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, e compreende a Constituição de 1988 como marco jurídico em que “a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias” (BRASIL, 2007).

1.4 Conexões com a Educação Popular

A compreensão da Educação Popular no Brasil é, em si, polissêmica. Algumas obras e autores utilizam-se do termo tão somente para referir-se à educação destinada às *populações empobrecidas* (e não apenas às elites, como outrora fora), como pode apresentar-se como ferramenta que compreenda os *coletivos de Educação Popular*, traduzindo-se em um verdadeiro Movimento, uma experiência que compreende as próprias experiências de vida como instrumentos educativos, que nos levem a uma “ação-reflexão-ação”.

O Caderno de Formação Educação Popular e Direitos Humanos, documento produzido pela Prefeitura Municipal de São Paulo em 2015, destaca a gênese do movimento:

A Educação Popular nasceu no Brasil desde a década de 20 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no qual os intelectuais brasileiros pregavam *uma educação popular para todos* [grifo nosso]. Todavia, somente na década de 60, devido ao processo de industrialização e urbanização, é que o Brasil começou a se preocupar com os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos das classes populares em função da necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho. Os movimentos migratórios das pessoas em busca de melhores condições de vida eram constantes e este aspecto fez com que o Estado repensasse as políticas educacionais para as classes populares (PAULA apud SÃO PAULO, 2015, p. 9).

Freire (2006), por meio de suas experiências educacionais frutíferas, bem observou a necessidade de se considerar a Educação Popular como ferramenta verdadeiramente modificadora de realidades, na medida em que um método ativo de ensino fosse implementado, com uma educação voltada às realidades, repelindo a mera reprodução de saberes lançados exclusivamente pelos professores.

Na exitosa experiência de Paulo Freire em Angicos¹⁰, cidade do interior do Rio Grande do Norte, em que foi possível alfabetizar 300 pessoas analfabetas em 40 horas, utilizando a história oral, os saberes prévios dos sujeitos, estimulando reflexões e auto-reflexões, dialogando e consolidando assim condições para o desenvolvimento de suas consciências.

Tal ensaio foi precedido de um levantamento do universo vocabular da população de Angicos preparando o terreno para a experiência que viria a seguir. Nos primeiros meses de 1963, são criados então vários Círculos de Cultura e, sob o patrocínio do Governo do Rio Grande do Norte e da "Aliança para o Progresso" (programa de origem norte-americana), torna-se possível o emprego do referido método, que consiste em alfabetizar os estudantes para além da leitura e escrita, considerando também sua politização no curto período de 40 horas semanais¹¹.

A leitura de uma educação que coaduna com a leitura do mundo e que busca direitos para todos e todas é realizada por meio da Educação Popular. Melo Neto (2007, p. 432) conceitua educação popular como “expressão de todo conjunto de atitudes em condições de

¹⁰ Esta experiência e a metodologia aplicada pode ser observada em sua obra, “Educação como Prática de Liberdade”, originalmente escrita em 1965.

¹¹ Um dos Coordenadores do projeto, Carlos Lyra, documentou a experiência, disponível no sítio http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_carlos_lyra_diario.pdf

assumir as lutas do povo e voltadas aos interesses das maiorias, resgatando a visão da mudança necessária para melhoria do mundo dos direitos e da vida das pessoas”.

Freire (2006, p. 119) explica que na alfabetização de adultos é necessário proporcionar aos alunos algo que não seja puramente mecânico e memorizado, mas sim uma metodologia que trabalhe a sua consciência, para que assim se dê o processo de alfabetização.

Os movimentos sociais, responsáveis pelas práticas educativas que representavam interesses populares enfraqueceram-se diante da repressão do Estado autoritário. Mas o setor da educação não poderia ser abandonado por parte do Estado, pois seria contraditória a manutenção dos baixos níveis de escolaridade se havia por parte do governo a proposta de alcançar um grande país (Haddad et al., 2000, p. 114) por meio da capacitação das grandes massas e conseqüente contribuição direta no desenvolvimento industrial, utilizando a mão-de-obra qualificada. As experiências de cultura popular nos anos 60, lideradas por Freire, tinham como principal bandeira a ideia de um país que valorizasse sua cultura nacional, contrapondo-se à cultura colonialista, representada, sobretudo, pelos Estados Unidos, e sustentando que as diferenças de culturas existentes no país eram diferenças de saberes e não desigualdades (SÃO PAULO, 2015).

Além dessa compreensão, os movimentos de caráter popular também se mostraram como espaços em que os sujeitos se educavam por meio de práticas sociais. É sobre aprender que as teorias pedagógicas não se bastam, mas estão em constante formação e, porque não dizer, mutação. Recorrendo às reflexões de Arroyo (2018, p. 30), pode-se dizer que as teorias pedagógicas têm muito a aprender com os movimentos sociais, “não será suficiente reconhecer seu papel desestabilizador das bases da teoria pedagógica dominante, eles vão além. Assumem uma função construtiva no campo das teorias pedagógicas”.

As lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade (ARROYO, 2012).

Numa visão panorâmica, pode-se observar que desde a promoção de alfabetização de adultos desenvolvida por Paulo Freire, aos debates atuais, muitas experiências, práticas e reflexões teóricas se acumularam e se produziram, no campo social e nos espaços institucionais, consolidando, além de um campo do conhecimento, uma perspectiva e concepção de educação emancipatória, profundamente ligada à realidade do povo brasileiro e da América Latina (BRASIL, 2014).

Neste sentido, o Governo Federal, em 2014, destaca o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas¹², resultado do esforço coletivo entre Estado e sociedade civil, reconhecendo que a ação estatal, e seus processos educativos, podem dar-se, confluír e fortalecer-se num fértil campo de diálogo com a realidade, entre os saberes e o conhecimento acumulado do povo brasileiro.

O *Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas* tem como objetivo promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela educação popular do conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, e contemplando os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal.

Os espaços de produção de documentos são de extrema importância, mas não põem fim às lutas por práticas educativas efetivas na educação do campo, já que a existência de leis e documentos não necessariamente garantem a efetividade e aplicação prática, especialmente quando se fala em Educação do Campo.

Desta forma, nesse diálogo com a Educação Popular, a partir dos princípios da formação humana, da conscientização, da valorização cultural e da práxis social, a Educação do Campo se constitui como um projeto educativo assumido pelos camponeses, que aprendem pensando o papel da educação, do trabalho e dos sujeitos do campo no desenvolvimento do país (CORREIA, 2011 p. 17).

1.5 Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo como Política Pública – Marcos históricos e Programas Nacionais

Importa destacar que a priorização por parte do Estado, quanto ao processo educativo surgiu como necessidade para atender aos interesses do desenvolvimento econômico, sem observar reflexões essenciais para a construção de cidadãos que se apropriassem de suas culturas, suas responsabilidades políticas e sociais.

Aquilo que Freire (2006) destaca como "inexperiência democrática", fruto da ausência de diálogo em que se deu o processo de colonização brasileiro, tornou-se um desafio no plano educacional. Caio Prado (apud FREIRE, 2006) sinalizou que a “economia nacional, e com ela a nossa organização social, assente como estava, numa larga base escravista, não comportava uma estrutura política democrática e popular”.

¹² Produzido pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã - disponível em <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf> Acesso em 20 de Outubro de 2020.

Conforme Haddad e Di Pierro destacam:

Vários foram os acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p, 113).

O PNA – Programa Nacional de Alfabetização (1963-1964), foi uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de coordenar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes que multiplicavam-se em todo país e pretendia instalar círculos de cultura para que a população analfabeta fosse atendida numa dinâmica própria. De acordo com dados disponíveis no acervo da FGV, o público alvo visava a princípio “8,9% da população analfabeta (da faixa de 15 a 45 anos), que em setembro de 1963 era de 20,442 milhões pessoas. Esses círculos seriam implantados em quatro etapas sucessivas (cada uma com a duração de três meses) em todas as unidades da federação”. Contudo o programa foi descontinuado pelo governo subsequente por não atender aos interesses do Estado de 64.

O MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, implantado em 1970 pelo governo com fins de promover uma “alfabetização funcional”, destacou como metas e objetivos, “desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem; desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos; desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade; formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho” (CORREA apud JARDILINO et al, p. 60), forjando-se assim uma educação tecnicista que não almejava o desenvolvimento pleno da cidadania, deixando de promover qualquer espectro de emancipação e formação integral de seus sujeitos.

A Lei n. 5692/71, que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus e instituiu o ensino supletivo, indiretamente denunciou o problema da escolarização e apontou como soluções de saneamento a “aplicabilidade de estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam” inclusive à distância (rádios, televisão, correspondência), sem que houvesse contato com o professor.

É importante destacar que o status determinado pelo Estado era de suplência e extensão – não se tratando de uma modalidade com formação e capacitação específica para

atender aos interesses dos sujeitos da EJA.

Sem sucesso diante da meta de erradicação de analfabetismo e com a defasagem de suas práticas autoritárias condizentes com o regime ditatorial, em 1985 o MOBREAL vem a ser substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar¹³.

Em se tratando do enfoque prestado à Educação do Campo, a Constituição Federal de (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁴ (1996) trouxeram a existência de diretrizes específicas para a condução de uma Educação voltada à população do campo.

É também por meio da LDB que ocorre a regulamentação e enquadramento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio em seus Art. 37 e 38 e a responsabilização do Estado por oferta-la.

Contudo, a regulamentação em linhas gerais se mostrara ampla e vaga e os movimentos sociais deparavam-se com uma lacuna a ser suprimida pelo Estado sem prazo estabelecido como adiante se verá.

Em virtude da necessidade de debater e fomentar de que modo a afamada herança de desigualdades poderia ser amenizada, ocorre o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997 e ao término do encontro, deixam compromissado:

Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e sua organização (I ENERA, 1997).

Na oportunidade, segundo relatos de Molina (2003) citados por Kuhn¹⁵ (2015, p. 165) “começou-se a montar a estrutura do que seria o PRONERA (1998), constituindo-se a Comissão Pedagógica, que discutiu e elaborou o conteúdo do manual a destinar às universidades os objetivos do programa”.

¹³A Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos (HADDAD; DI PIERRO; 2000).

¹⁴ Legalização da Pedagogia da Alternância (Artº 23); Habilita a complementação do currículo por parte diversificada exigida pelas “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Artº 26) e Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

¹⁵ Segundo Kuhn (2014), é possível afirmar que o primeiro marco da construção da Educação do Campo foi I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e teve como mote a comemoração dos dez anos do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e contou com cerca de 700 participantes.

A respeito de sua constituição, o PRONERA (1998) significou a pioneira inserção da questão da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro, conectando educação e Reforma Agrária (Kuhn, 2015, p. 165).

Ainda segundo o autor,

[...] o PRONERA é a materialização, em forma de política pública, da articulação em torno da Educação do Campo. Ele representa, nesse sentido, uma novidade histórica em termos de construção de políticas, uma vez que os seus fundamentos foram debatidos e orientados pelos movimentos sociais em luta. [...] O fato de o PRONERA ser abrigado dentro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário (INCRA/MDA) e não do Ministério da Educação (MEC) já é um indicador que se trata mais do que uma política de educação, mas uma política de desenvolvimento territorial do campo” (KUHNS, 2015, p. 161).

É apenas em 2001 que o Ministério da Educação sinaliza por meio de documento hábil a divulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, por meio do Parecer no 36/2001 e no 1/2002, do CNE. O mencionado documento busca conceituar que:

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001).

De acordo com as Diretrizes Operacionais de Educação no Campo em seu Art. 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

E destaca em seu § 1º que a “Educação do Campo é de responsabilidade dos Entes Federados e deverá acontecer de forma colaborativa, determinadas em seu planejamento e execução, e terá como objetivos —a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica”.

Alargando os debates iniciados em 1998, desencadearam a produção de materiais que subsidiassem/nortearassem uma Educação Básica do Campo, ocorre na cidade de Luziânia-

GO a II Conferência Nacional *Por Uma Educação do Campo*, em 2004. Ao final, publicou-se o que se denominou de Declaração Final “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, instrumento que recolocou o campo, o acesso à terra, à produção agrícola e à educação escolar como direito da população do campo e dever do Estado, na agenda política do País.

Esse documento denunciou a situação do povo brasileiro que vive no campo e dele, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria; reafirmou a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para a sua população; defendeu um projeto de sociedade que fosse justo, democrático e igualitário e contemplou um projeto de desenvolvimento sustentável do campo que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio (ALENCAR, 2010).

Fortalecendo o reconhecimento da modalidade de Educação do Campo, em 2007 o MEC emite documento intitulado como “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, a fim de subsidiar os olhares dos envolvidos na temática e documentar as Políticas Públicas.

Este documento trata dos Marcos Institucionais, realiza um Diagnóstico da Educação no meio rural brasileiro, traz estratégias para o fortalecimento da política nacional de Educação do Campo, além de elencar programas, projetos e ações da SECAD, responsável, inclusive, pela criação da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, o que sem dúvidas, pode ser vislumbrado como uma conquista.

Por tratar-se de uma realidade de dificuldades e escassez, é junto à população campesina que o papel da escola ultrapassa os saberes tradicionais e depara-se com a missão de ser a instituição responsável por aguçar discussões e contribuir significativamente com uma formação integral que traga a criticidade necessária aos sujeitos em formação.

Superadas as questões conceituais e diferenciadoras, investida como política pública, por meio de programas governamentais que foram frutos de lutas, pode-se aqui destacar dois programas nacionais instituídos em busca de condições dignas de experimentar a vida.

A partir de 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é definido o conceito de “Educação do Campo”, que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais,

ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2012).

O Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO) tem sua gênese no PRONERA. Instituído por meio da Portaria do MEC Nº 86/2013 - trazendo como Objetivo geral a disponibilização de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

O documento é dividido em eixos¹⁶ e dispõe de que maneira as práticas ali defendidas devem ser implementadas, conforme exposto no quadro a diante:

Figura 1 – Eixos e ações do PRONACAMPO

| Eixos | Ações |
|--|--|
| Eixo 1: Gestão e Práticas Pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) • Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE Temático) • Mais Educação Campo • Escola da Terra • Inclusão das CEFAS no FUNDEB |
| Eixo 2: Formação Inicial e Continuada de Professores | <ul style="list-style-type: none"> • PROCAMPO • Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil • Curso de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização (PDE Interativo) • Observatório de Educação e Programa de Extensão Universitária (PROEXT) |
| Eixo 3: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional | <ul style="list-style-type: none"> • PRONATEC (Cursos, bolsa-formação e E-TEC) • EJA Saberes da Terra |
| Eixo 4: Infraestrutura Física e tecnológica | <ul style="list-style-type: none"> • Construção de Escolas • Inclusão Digital • PDDE – Campo • PDDE – Água • Luz para Todos • Transporte Escolar |

FONTE: MEC, 2014e. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

Kuhn (2015, p. 204) chega a argumentar que a formatação do PRONACAMPO possui uma composição tão diversa que permite considera-lo como “vários” programas dentro de um só. Dentre estes eixos e ações, inserem-se também outros programas como o PRONATEC, de

¹⁶ Art. 4º - São eixos do PRONACAMPO: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

caráter técnico, voltado a qualificação de mão-de-obra para execução de tarefas manufatureiras e implementado, muitas vezes, pela iniciativa privada em forma de parcerias.

Entre os dois marcos legais conquistados, importa destacar que, enquanto o PRONERA buscou respaldar juridicamente os camponeses ligados a realidade de assentamentos e ocupações, o PRONACAMPO ampliou sua abrangência a todos os grupos sociais que vivem do/no campo e que dali extraem sua subsistência.

Contudo, as divergências não se findam neste aporte. O PRONACAMPO emerge de uma ação governamental e não tem em sua composição os movimentos sociais. Importa destacar que o PRONACAMPO não vincula a questão agrária aos objetivos da União.

Quebrando um pouco a linha do tempo aqui apresentada, destaque-se que o Art.º 26 da LDB em 1996 regulamentou a existência de uma base nacional comum para a Educação Básica. Os caminhos traçados por procedimentos para inclusão de propostas, debates, análises e conclusão, até a homologação, delongaram-se por mais de 20 anos. É apenas em 20 de dezembro de 2017 que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Importa destacar que muito embora o documento estabeleça diretrizes a serem consideradas e considere as especificidades e dinâmicas diversas no âmbito da Educação básica, não se identifica uma abordagem que contemple a Educação de Jovens e Adultos de forma peculiar - direta, clara, objetivamente.

Ou seja, além das questões dificultosas (como as estruturais estejam postas como meta para realização de providências), observa-se que a Educação de Jovens e Adultos fora preterida em um documento que define os caminhos da educação, mesmo sendo produzido, debatido e questionado por tantas vozes na educação.

Conforme adiante veremos, não se pode deduzir que elas tenham apresentado efetividade no plano material, conforme dados a serem discutidos na quarta parte deste trabalho.

2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Conforme já sinalizado, em se tratando da Educação do Campo, as perspectivas de desenvolvimento local do campo e para o campo beneficiam-se substancialmente quando é considerada a formação em alternância.

Compreender a comunidade e entender que a educação e a subsistência necessitam caminhar juntas a fim de colaborar com o desenvolvimento humano é necessário para que se alcance uma educação integral e esta perspectiva só é alcançada quando se realiza uma adequação curricular viabilizando esta correlação de mote educacional.

2.1 Um Breve histórico da Pedagogia da Alternância e sua chegada ao Brasil

Em meados de 1930, movimentado pelas inquietudes ocasionadas pela ausência de atenção dispensada pelo Estado aos povos camponeses e percebendo que os ideais de crescimento, alcance de boas condições financeiras ou acesso à escolaridade, à época, eram condicionados à mudança para os centros urbanos, o padre Granereau e alguns pais de alunos identificaram uma lacuna metodológica que deveria ser preenchida a fim de atender os estudantes naquilo que lhes era necessário.

“As coisas, em síntese, se passaram desta maneira: o sacerdote não estava disposto a gastar sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia, celebrando apenas os sacramentos e dando aulas de religião. Ele queria formar os jovens. Mas, como fazer isso sem reunir a juventude que estava espalhada pela paróquia e como reuni-la se eles precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola.” (NOSELLA, 2012, p. 48)

Assim, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial, dando início a primeira *Maison Familiale* ou Escola da Família Agrícola, desde sua concepção compreendida como uma escola integrada com a ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio (NOSELLA, 2012). Segundo os primeiros registros, não havia outro professor senão o padre e os conteúdos ministrados tinham a natureza técnico-agrícola.

Mesmo sem experiência pedagógica, os primeiros passos na construção de uma proposta integrada as realidades e desvinculada do currículo urbano começou a estruturar-se, considerando a coexistência de um ensino em dois espaços-tempo diferenciados: A propriedade familiar e a escola.

O processo de expansão a outros países deu-se considerando as particularidades relevantes de cada País e a primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu na Itália (NOSELLA, 2012), havendo considerado o contexto socioeconômico pós 2ª Guerra Mundial, caracterizando-se a sua disseminação em uma iniciativa política.

É de lá que o contexto histórico nos leva as raízes da Pedagogia da Alternância no Brasil. Um jovem sacerdote jesuíta italiano, Pe. Humberto Pietrogrande, já havia estado no Brasil e identificou em suas andanças que a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua grande maioria descendente de emigrantes, era desanimadora e pobre.

Diante desta perspectiva, tendo retornado a Itália para conclusão de seus estudos e movimentado pelas diretrizes vindas do Pós Concílio Vaticano II, que pediam da igreja um olhar social, criou-se um movimento “Ítalo-brasileiro” para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo, fundando-se uma entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*, com a finalidade de formalização do compromisso de continuação da proposta educacional (NOSELLA, 2012), facilitando inclusive a consolidação de novas parcerias e apoios.

Constituídos os comitês locais e realizadas formações e capacitações a fim de nortear o que viria pela frente, apesar de alguns percalços no tocante a qualificação de pessoas para desenvolver a proposta metodológica no campo, em 1969 instaurou-se o MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, primeira iniciativa a nível nacional, e que até hoje se faz referência no país, através dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFAs) e das Escolas das Famílias Agrícolas (EFAs) a materialização da Pedagogia da Alternância.

A Educação do Campo, em um país marcado por severas desigualdades latifundiárias e com um histórico de desenvolvimento para fins exploratórios, é um assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância mostra-se como a melhor alternativa para a Educação Básica.

A época da sua implantação traduziu-se em um período de organização dos movimentos sociais, bem como da luta pela democracia. No campo educacional, sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares (QUEIROZ, 2011, p. 39).

É necessário praticar e compreender como se dá a Pedagogia da Alternância nos CEEFAs e enxergar que há nela uma educação vinculada às realidades sociais e históricas,

não somente vista como alternativa de contenção de êxodo, mas de possibilidade de desenvolvimento do campo no campo. A segmentação dos espaços permite a complementação das realidades - e considera os saberes e culturas populares.

2.2 Conteúdos, princípios e objetivos na Pedagogia da Alternância

A proposta pedagógica existente na consideração da pedagogia da alternância como sendo essencial para atender à demanda educacional também pode ser observada pelo viés de uma proposta de disponibilização de um dos direitos essenciais garantidos ao ser humano.

O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal. Além disto, traz a autonomia na construção do currículo e do Projeto Político-Pedagógico – que deve contar com a efetiva participação da comunidade escolar.

Os Centros Familiares de Formação por Alternância são formados essencialmente por "Pilares meios – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) Pilares fins – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político) (Parecer CEB nº001/2006).

Ainda segundo o parecer da CEB 001/2006, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) distribuem-se em oito formas de organização e que algumas delas (duas situadas no Estado de São Paulo e a terceira modalidade implementada no Sul do país) não chegam a oferecer educação escolar, restringindo-se apenas a capacitação profissional; O relator caracteriza e contabiliza os centros de formação e localizações geográficas, bem como nos situa sobre a área de desenvolvimento.

Neste contexto de diversidade, podemos dizer com Queiroz (2004) que os CEFFAs trabalham com três tipos de alternância:

- a) Alternância justapositiva - a proposta em que não se ocupa em veicular relação direta entre trabalho e estudo;
- b) Alternância associativa - proposta em que a conexão entre atividade escolar e atividade profissional se relacionam de forma simples - sem que hajam maiores diálogos de sobreposição;
- c) Alternância integrativa real ou copulativa - com a compenetração efetiva de meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse

caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar.

A modalidade da alternância integrativa real mostra-se como a mais adequada em virtude das conexões necessariamente existentes. João Batista Queiroz, na tese de doutorado já citada, conclui: *“Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho”*. Além disso, o autor também afirma que: *“É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual)”*.

Pode-se dizer, portanto, que a Pedagogia da Alternância se refere a um formato de processo de ensino-aprendizagem que alterna e permite a interdisciplinaridade considerando como válidos os dois espaços: a propriedade familiar e a escola.

Resumidamente, os princípios norteadores da Pedagogia da Alternância destacam-se na observância dos seguintes itens:

1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural.

Como se vê, a característica própria da pedagogia da alternância reside na realização do processo ensino-aprendizagem alternando o período de permanência na escola, geralmente por uma semana e o período de permanência na vida familiar, geralmente por duas semanas. (NOSELLA, 2012, p. 30).

No tocante aos instrumentos didático-pedagógicos próprios que são, Nosella (2012) destaca:

- a) Plano de Estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores;

- b) Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do Plano de Estudo;
- c) Viagem e Visita de Estudo;
- d) Estágio;
- e) Serões;
- f) Visita às famílias;
- g) Avaliação.

Estes instrumentos buscam integração entre o tempo-escola e o tempo-comunidade e se forem trabalhadas e refletidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem com a participação de alunos e professores-monitores e se forem enxergados para além da percepção de documentos meramente burocrático ou pré-requisitos objetivos para cumprimento de tabela, certamente serão o “coração” da Pedagogia da Alternância.

O relatório da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação / Parecer CEB nº 001/2006 propõe o reconhecimento da carga horária e dias letivos considerados na Pedagogia da Alternância, uma vez que esta questão tem se mostrado como impasse no reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA) para a certificação de seus alunos.

O documento é elucidador e destaca:

Os objetivos dos CEEFA vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). É conveniente substituir a terminologia “Ensino Supletivo”, ainda ali utilizada, por “Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CEB nº001/2006).

A respeito desta “sucessão integrada” entre tempos-espacos aqui abordada, o processo de construção pedagógica curricular contou com o intercâmbio cultural itálico-brasileiro dos

seus primeiros monitores sendo assim, na constituição do MEPES foram elaborados documentos que norteariam os objetivos a serem concretizados no Plano de Estudo¹⁷.

De acordo com o Documento de Santa Bárbara, os objetivos gerais devem ir em torno da construção de conceitos de participação, igualdade, conscientização, democracia e fim da exploração entre classes.

Os objetivos específicos são coerentes com os gerais: os conceitos de informação, crítica e participação são retomados constantemente. Quanto aos objetivos referentes ao meio ambiente, o tom geral parece menos decidido, recuando, o documento, para uma aceitação da sociedade estruturada em classes, almejando que “a ação da Escola seja capaz de atender a todas as classes rurais”. Concluindo: trata-se de uma escola cujo objetivo fundamental explícito visa uma mudança social, sendo que o objetivo técnico ou de maior produção ou profissionalizante é submetido àquele. Quanto ao problema da fixação do homem no campo para evitar o êxodo rural, o documento contorna a dificuldade no sentido da Escola-Família tentar evidenciar, junto aos alunos, todas as possibilidades que o campo oferece sem, porém, criar obstáculos à eventual opção de saída dos mesmos para as cidades. Em outros termos, pode-se dizer que a Escola-Família não é profissionalizante e sim vocacional, a serviço dos adolescentes do meio rural. (Documento de Santa Bárbara).

A alternância das dinâmicas entre escola e comunidade permite que o aluno possa se dedicar sem interrupções a ambas as atividades necessárias à sua sobrevivência respeitando os tempos e necessidades de cada um deles.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um *Plano de Estudo*.

Referente aos conteúdos curriculares, acompanhamos o pensamento de Correia (2011) no sentido de que:

devem ter o olhar para a agricultura familiar, para a diversidade, para o sistema de produção e processos de trabalho do campo, para organização social, para as políticas públicas, para a economia solidária, para o desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial e para a metodologia da alternância, com enfoque no tempo-escola e tempo-comunidade. Esse olhar como possibilidades de ambientes educacionais favoráveis a construção do conhecimento para o homem e a mulher do campo (CORREIA, 2011 P.73).

¹⁷ De acordo com Nosella, O primeiro ponto a ser levantado foi a questão dos objetivos. Os monitores (professores) estiveram reunidos numa localidade chamada Santa Helena (Vitória/ES) sob orientação de um pedagogo especialista no assunto. Deste encontro saiu o chamado “Documento de Santa Helena” que definiu os objetivos das EFAs do MEPES.

2.3 Pedagogia da Alternância no cenário das políticas públicas

O histórico até aqui esboçado nos mostra que a construção e manutenção de uma educação do campo legitimamente reconhecida pelo Estado ainda tem muitas pautas e demandas a serem conquistadas.

O artigo 28º da LDB (1996) diz que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É certo que o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo esclarece muitos aspectos de como se deve enxergá-la. Dentre os princípios da educação do campo destacados no artigo 2º, observa-se no texto legal

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

Muito embora a legislação permita a autonomia na construção das adequações que julgarem necessárias, interessa destacar que o reconhecimento das especificidades tem um caráter não apenas de interesse pedagógico, mas também social, na medida em que, carregado de estigmas de inferioridade, ao longo da história a educação do campo foi vista como espaço de atraso e sem oportunidades de crescimento.

Abordar e reconhecer a existência de uma metodologia que traga a observância dos espaços existentes é de suma importância para que paradigmas sejam mudados. Até a conclusão do presente trabalho, muito embora o Conselho Nacional de Educação tenha abordado a temática através do Parecer CNE/CEB nº 1/2006, ainda tramita no Ministério da Educação o projeto de resolução a fim de regulamentar a Pedagogia da Alternância.

Essa ausência de regulamentação pesa na medida em que, inobstante haja reconhecimento, objetivos e princípios da PA, não há a conexão formal de caráter vinculante obtida através de uma determinação Estatal.

A homologação da resolução beneficiará não apenas o reconhecimento da modalidade de ensino, como também a certificação das horas-aulas consideradas válidas, o planejamento e destinação de recursos financeiros para investimento e fortalecimento da modalidade.

2.4 Desafios e fragilidades da proposta pedagógica de alternância

Considerando o aporte estritamente teórico deste trabalho, as vulnerabilidades aqui destacadas não possuem o condão de cingir o assunto aos tópicos aqui apresentados, possuindo um caráter meramente descritivo – sabendo-se que devem ser ponderadas as concretudes de cada realidade vivenciada na imensa diversidade proposta pela Educação do Campo.

De acordo com Nosella (2012), problematizar uma experiência é a tentativa de identificar alguns dos problemas mais fundamentais, caracterizá-los o mais possível e lançar algumas hipóteses explicativas ou alternativas, considerando o MEPES como iniciativa Estatal pioneira na Pedagogia da Alternância.

- Estruturação das bases de formação:

Muito embora as diretrizes da PA sinalizem a necessidade da participação de Agricultores ligados aos instrumentos pedagógicos de ensino e aprendizagem, por muitas vezes estes sujeitos não possuem preparo técnico (e prévio) suficiente para que a tomada de decisões nos órgãos estruturais tenha o condão emancipador.

Na experiência do MEPES, a Junta Diretora é constituída através de livre escolha de seu Presidente – ou seja, o poder constitutivo do Movimento é concentrado e isto pode refletir na (im)parcialidade dos rumos e interesses políticos-educacionais debatidos na proposta da PA.

No mais, necessária é a reflexão: até que ponto, dentro desta designação existe a preocupação no processo de transição de responsabilidades à figura do agricultor que o torne sujeito efetivamente crítico em busca de interesses próprios da educação do campo?

Nosella (2012, p. 115) nos alerta que “a pouca disponibilidade de tempo e a relativamente escassa consciência dos problemas gerais do Movimento contribuem para que o agricultor acabe confirmando e assinando decisões tomadas por outros”. Nesta balança democrática é necessário atentar para uma participação responsável com vistas a viabilizar o bom desenvolvimento educacional e nela “detectamos uma concepção assistencialista e

elitista de um lado e uma concepção do exercício democrático do poder através da representatividade formal dos grupos de outro lado”.

- Dificuldade de expansão:

Há uma discrepância entre o número potencial de estudantes e aqueles que efetivamente se propõem ao sistema de educação, seja ela através da modalidade de alternância ou não, conforme adiante se verá na análise dos dados estatísticos dos últimos 5 anos.

Nosella (2012) cogita a falta de colaboração por parte dos pais e responsáveis quanto a qualificação, ao relatar que:

a EFA é temida porque ela dá o diploma de 1º grau e prepara nas disciplinas de cultura geral o suficiente para permitir a continuação da escolaridade; para os pais que desejam a saída do filho da lavoura, a EFA é sim um meio útil, porém não tão adequado como o ginásio tradicional, por ser a EFA uma escola diferente cuja metodologia insiste na alternância, focalizando a realidade local (Plano de Estudo) o que, evidentemente, não serve ao objetivo desejado. Portanto, a EFA recolheria o pessoal que de certa forma quer sair do campo, mas infelizmente não tem acesso ao ginásio tradicional (NOSELLA, 2012, p. 120).

Por vezes as barreiras culturais e de resistência do próprio povo são as motivações que impedem que haja uma maior expansão na didática da PA.

- Plano de Estudo adequado:

Já se destacou aqui a necessidade de um currículo próprio para que haja uma educação equitativa nesta modalidade metodológica. Ocorre que, nem sempre os currículos, em suas práticas, são elaborados de modo cuidadoso o suficiente para trazer as adaptações dos trabalhos comunitários da região ao Plano de Estudos.

Outras demandas sinalizadas como pertinentes são as questões de dificuldade na elaboração das aulas, material didático apropriado e ausência de articulação interdisciplinar entre os educadores. A elaboração de aulas que superem o caráter meramente expositivo e trabalhem aspectos coletivos também se mostram necessárias, sob pena de estarem fadadas ao caráter de educação bancária advertida por Paulo Freire.

Pode ocorrer que:

[...] havendo uma divergência entre os objetivos reais do processo de escolarização oficial e os objetivos reais do marco teórico da EFA, o movimento da Pedagogia da Alternância estará neste dilema: se tomar o caminho de uma análise (Plano de Estudo) social, bem aderente à realidade, tecnicamente possível, enfrentará a repressão por parte da sociedade capitalista com conseqüente corte de verbas. De fato, essa análise leva a desvendar as contradições objetivas do sistema capitalista. Neste caso, a EFA encontrará também rejeição dos agricultores que não visam criticar o sistema capitalista e sim ascender na escala social precisando, portanto, do sistema escolar tradicional (ginásio). De outro lado, se o movimento enveredar pelo caminho técnico-agrícola, não encontrará repressão, porém, encontrará desinteresse por parte dos jovens que consideram o meio rural marginalizado no contexto econômico global de produção, sobretudo, em se tratando de pequenos agricultores, meeiros e assalariados (NOSELLA, 2012, p. 123).

Esta inobservância resulta em aproximações com metodologia tradicional e o currículo urbano e por conseqüência distancia-se do objetivo de formação baseada em autonomia e desenvolvimento campesino.

- Financiamento:

A relevância histórica dos movimentos sociais na constituição da PA e suas lutas também percorreram aspectos econômicos. Desde sua gênese, a formação em alternância contou com a iniciativa civil. As questões de financiamento e manutenção são, em geral, compartilhadas através de parcerias em nível local (entre as comunidades beneficiadas), estatal (municipal, estadual e federal) e também em caráter internacional (por meio das Organizações Não Governamentais).

Considerando que a proposta pedagógica inclui períodos de internato, monitores e atividades práticas – é sabido que as despesas com a construção e manutenção de estruturas que comportem de maneira apropriada os alunos por vezes são superiores às destinadas em verbas¹⁸.

Concluindo, é necessário que todos os aspectos acima elencados contribuam com o avanço de saberes sem que haja prejuízo aos seus sujeitos de modo a ofertar uma proposta pedagógica que seja de fato atrativa, que viabilize o manejo de um desenvolvimento sustentável e que não seja apenas vista como estaque de êxodo rural.

A pedagogia da alternância se mostra como uma estratégia pedagógica que propicia a sobrevivência rumo à uma plena qualificação dos seus sujeitos, se observado o seu espaço de atuação.

¹⁸ Sobre a estrutura, observar pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, realizada em 2019 e citada no Capítulo 4 desta dissertação.

3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

3.1 Direitos Humanos: reflexões iniciais e perspectivas históricas na América Latina

Para além das diretrizes normativas advindas da área jurídica, a gênese dos Direitos Humanos, também chamados por Norberto Bobbio de *Direitos do Homem*¹⁹ tem seu berço nas lutas em busca do reconhecimento daquilo que hoje, em muitos aspectos já se encontra no senso comum como algo natural, mas que por muito tempo fora palco de verdadeiras lutas diante de injustiças, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos.

Muito embora as raízes teológicas dos Direitos Humanos sejam antigas, a criação de um mercado mundial, desde o tráfico, em larga escala, de pessoas escravizadas até os contemporâneos processos de globalização econômica e financeira, é o grande fenômeno macro histórico que condiciona todo o processo de universalização dos direitos humanos (TOSI, 2016, p. 37).

Tosi (2016, p. 22) afirma que definir os Direitos Humanos como direitos que pertencem a todo ser humano pelo simples fato de ser humano, carrega consigo uma “pretensão” de universalidade, que nunca será efetiva e real, que será sempre mais *in potentia* do que *in actu*, mas que constitui um horizonte conceitual imprescindível.

A concepção dos Direitos Humanos não se basta em uma norma legal “posta”, mas é fruto de uma longa construção histórica. Bobbio (1992, p. 13) compreende que tais direitos constituem “uma classe historicamente variável” e por isso dinâmica é esta conceituação.

A busca pela conceituação nos leva necessariamente a procurar amparo na História para compreender o processo de construção daquilo que hoje concebemos como algo perfeitamente plausível, quase que “inerente a natureza humana”.

Diferentemente da 1ª Guerra Mundial e das motivações que a desencadearam, a 2ª Guerra Mundial foi conflagrada com base em proclamados projetos de subjugação de povos considerados inferiores de modo que o ato final da tragédia - o lançamento da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki pelos Estados Unidos, em 6 e 9 de agosto de 1945, respectivamente - soou como um prenúncio de apocalipse: o homem acabara de adquirir o poder de destruir toda a vida na face da Terra (COMPARATO, 2003, p. 210).

Essa compreensão de escalas de superioridade/inferioridade deixa marcas de verdadeiro “horror engendrado pelo surgimento dos Estados totalitários, verdadeiras

¹⁹ Em seu livro, *A Era Dos Direitos* (1992).

máquinas de destruição de povos inteiros” (Ibid., p. 210) Os desastres ocorridos e protagonizados como superiores trouxeram consigo uma nova emergência – a necessidade de respeito a dignidade humana como pressuposto para convivência pacífica entre os Estados.

Após as duas grandes guerras mundiais (numa conjuntura social que havia experimentado as mais diversas atrocidades) em substituição a fadigada Liga das Nações, em 1945 tem-se uma iniciativa interestatal da criação da Organização das Nações Unidas, e confiada a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a paz entre as nações. Consideraram que a promoção dos “direitos naturais” do homem fosse a condição *sine qua non* para uma paz duradoura (TOSI, 2005, p. 18).

Em 1948, é, então, proclamada a DUDH - documento marco na história dos Direitos Humanos, que em seus 31 artigos reafirma e amplia direitos civis, econômicos, sociais e políticos, possuindo muito mais um valor ético do que propriamente jurídico, já que a assinatura do documento e compromisso a ser assumido não se tratou de imposição mas de acolhimento por parte dos Estados-membros, declarando assim a concordância numa busca de relações sociais que respeitassem a dignidade humana.

Após a DUDH (1949), os Estados signatários seguiram promovendo interações afim de melhorar as perspectivas exclusivas existentes. Nos chama a atenção, no âmbito mundial, a Conferência de Jomtien, na Tailândia, ocorrida em 1990 que culminou na Declaração Mundial de Educação para Todos, oportunidade em que os governos se comprometeram a disponibilizar meios práticos para garantir a execução daquilo que já vinha sido pleiteado na Declaração Universal das Nações Unidas (educação para todos) destacando nominalmente os jovens e adultos no acesso a educação básica.

A declaração procurou destacar a importância de um plano de ação multisetorial que contemple ajustes das políticas setoriais de forma a favorecer a interação mutuamente proveitosa entre os setores, em consonância aos objetivos de desenvolvimento global do país, e se preocupou em expressar-se a favor das diversas necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos e o atendimento mediante uma variedade de sistemas²⁰.

É de bom alvitre lembrar que, no período da proclamação da DUDH, muitos países viviam épocas de instabilidades sociais, de modo que, em 1966, diante da proposta de transformação da declaração em princípios jurídicos por parte dos países participantes, uma ruptura no pacto aconteceu. Os dois blocos econômicos mundiais reafirmaram suas opiniões não assinando as propostas que não lhes interessavam. Grande parte dos países socialistas não

²⁰ Conf. Art.º 5 da referida declaração.

assinou o “Pacto dos direitos civis e políticos”, assim como grande parte dos países capitalistas se recusou a assinar o “Pacto dos direitos econômicos e sociais”, entre eles os Estados Unidos que ainda hoje não reconhecem tais direitos como “verdadeiros direitos” (TOSI, 2006, p. 20).

É baseando-se na DUDH que podemos observar até a contemporaneidade que as lutas por conquistas sociais não param, só aumentam. O desenvolvimento social nos convida a caminhar ao lado de novas demandas. Moldam-se a realidade os direitos à vida (desde a formação do nascituro) à liberdade (individual e coletiva), à propriedade (de bens, conteúdos, intelectual e virtual), à segurança (comum e singular).

Há um esforço em conceituar o que vem a ser os Direitos Humanos por parte de uma infinidade de olhares acadêmicos. Nesta dissertação, destacamos a leitura de Joaquin Herrera Flores²¹ sobre a temática:

[...] quando falamos de direitos humanos, falamos de dinâmicas sociais que tendem a construir condições materiais e imateriais necessárias para conseguir determinados objetivos genéricos que estão fora do direito (os quais, se temos a suficiente correlação de forças parlamentares, veremos garantidos em normas jurídicas). Quer dizer, ao lutar por ter acesso aos bens, os atores e atrizes sociais que se comprometem com os direitos humanos colocam em funcionamento práticas sociais dirigidas a nos dotar, todas e todos, de meios e instrumentos - políticos, sociais, econômicos, culturais ou jurídicos - que nos possibilitem construir as condições materiais e imateriais necessárias para poder viver (FLORES, 2009, p. 29).

É necessário refletir que, diferentemente de outros Direitos que surgem por meio das mais diversas necessidades – os Direitos Humanos pedem de nós um olhar especial e a compreensão de que nascem de processos de luta pela dignidade humana.

Baseado nos dados da Organização Mundial de Saúde, que alertam sobre pobreza e concentração de riqueza²², Flores (2009), com maestria nos propõe a reflexão: Como encarar a partir dos direitos humanos (entendidos tradicionalmente como parte de uma essência humana que os ostenta pelo mero fato de existir) as terríveis realidades de fome, miséria, exploração, marginalização em que vivem mais de 80% da humanidade?

²¹Joaquin Herrera Flores dirigiu seu trabalho intelectual a favorecer o empoderamento das pessoas e coletividades, a promover subjetividades rebeldes, sujeitos autônomos e solidários, inconformados ante o fechamento de uma realidade que se vende como única e imutável. Assim, é importante fazer notar que o propósito de construir um pensamento crítico em direitos humanos não é uma tarefa que Herrera se proponha como fruto de auto absorção especulativa, senão como resultado do processo de diálogo permanente que os intelectuais têm de sustentar com os diferentes processos de luta social que se desenvolvem; pois desde o enfoque de sua teoria crítica, a verdade só é tal na medida em que serve para enfrentar os desafios que propõem os diferentes contextos de luta para construir um mundo mais justo e igualitário. Texto extraído de sua bibliografia, disponível em <http://www.joaquinherreraflores.org.br/biografia/> Acesso em de 01 dezembro de 2020.

²² Sobre as informações, consultar a obra A reinvenção dos Direitos Humanos, de Joaquin Herrera Flores.

Percebermo-nos como sujeitos neste processo de construção que são os Direitos Humanos, deixando de lado as visões limitadoras de que é algo abstrato e intangível é, portanto, necessário. A dignidade é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja "digna" de ser vivida (FLORES, 2009, p. 31).

Sobre a perspectiva crítica dos Direitos Humanos, é de bom alvitre destacar que a percepção multidisciplinar não entende como sendo cabível desprezar as concepções jurídicas tradicionais, mas de incluir uma perspectiva verdadeiramente emancipadora e transformadora nas mais essenciais camadas.

No contexto da efervescência da Segunda Guerra Mundial, o Brasil se encontrava sob a ditadura de Vargas e a política do Estado Novo (1937-1945) e seu projeto de desenvolvimento, de base nacional, buscou apoio da população urbana, inclusive de setores da classe trabalhadora (VIOLA, 2007, p. 124).

Embora tímida, a democratização caminhava no País. A Constituição Federal de 1946, segundo Viola (ibid., p. 124) aproximava (de forma limitada) o País dos procedimentos formais da democracia representativa, expandindo os direitos políticos e o direito ao voto a todos os cidadãos com mais de 18 anos, tornando-o obrigatório, secreto e direto.

Entretanto, mesmo perante os clamores do conservadorismo, “a democracia representativa era uma ameaça sempre que a tendência eleitoral demonstrava crescimento de correntes políticas ligadas aos setores que não faziam parte do ruído de poder” (ibid., p. 125).

O Golpe de Estado de 1964, sob a égide da Guerra Fria, “não foram senão o esforço desesperado de anular a construção política que as classes dominadas haviam realizado no Brasil” (OLIVEIRA apud VIOLA, 2007, p. 126), em contraposição ao desenvolvimento da sociedade civil, que progredia rumo a sua emancipação, compreendendo-se como sujeitos políticos e até então a temática dos direitos humanos não fazia parte da pauta de debates ou qualquer programa educacional que trabalhasse a sua disseminação/conscientização da população, ficando reduzido aos currículos dos estudos jurídicos.

Diante das barbáries ditatoriais, privativas de tantos direitos, a sociedade civil se movimentou em busca da redemocratização mesmo diante da perspectiva de que todos aqueles que pensassem num projeto de Estado diferente do vigente seriam perseguidos. Viola (2007) relata:

Nesse esforço, somaram-se os setores que mais se distinguiram na resistência aos desmandos do período repressivo. Instituições que se destacaram na luta contra o arbítrio, com a Comissão Pastoral da Terra, Centros de Defesa dos Direitos

Humanos, Comissões de Justiça e Paz de São Paulo, as novas lideranças sindicais, as entidades estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e a Associação Brasileira de Imprensa – ABI, assumiam o discurso dos direitos humanos como uma possibilidade de fortalecer as instituições democráticas e de produzir uma sociedade socialmente mais igualitária (VIOLA, 2007, p. 129).

Em termos legais, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, é de fato, uma conquista por parte da sociedade civil; de caráter analítico e detalhista, buscou prescrever as garantias, direitos e deveres do Estado, tendo sido o seu núcleo concebido de forma imutável e inalienável.

Mas não podemos ser ingênuos ao ponto de compreender que a mera existência de legislação vigente garante a efetividade de direitos. Identificamos nas prescrições e garantias constitucionais – emitidas há mais de 30 anos – desconexões, desarticulações e contradições com as realidades até hoje experimentadas por muitos cidadãos.

Contudo, os avanços teórico-legais nos sinalizam caminhos a serem perseguidos, de modo que os movimentos sociais sempre se farão necessários e tem o condão de relembrar ativamente que “para ter direito, é preciso ter cultura política necessária para realizar as ações indispensáveis para realizar o pretendido” (VIOLA, 2007, p. 129).

3.2 O Direito Humano a Educação e a Educação em Direitos Humanos

No âmbito internacional, a DUDH de 1948 reconhece o Direito à Educação em seu artigo 26²³ com as primeiras diretrizes daquilo que deveria ser observado por todos indistintamente. A Constituição Federal do Brasil de 1988 elenca como dever do Estado a garantia de uma educação como direito de todos e dever do Estado em capítulo reservado, compreendido entre os artigos 205 e 214.

Na conjuntura do final da 2ª Guerra Mundial e a criação da UNESCO, observa-se, um movimento concomitante a perspectiva nacional, em que a alfabetização e educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento da redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos (PAIVA, 2003, p. 151).

²³ Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito. 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos.

Em 1949, um ano depois da DUDH, ocorre a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA²⁴) organizada pela UNESCO - Agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação²⁵.

Machado e Oliveira (apud Dias, 2007, p. 443) destacam a compreensão da educação como direito social e humano e justificam que “além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem”.

De acordo com a legislação, observa-se que toda e qualquer pessoa em direito a educação e o Estado tem o dever de prestá-la, pois, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Dias (2007, p. 448) nos traz o trajeto da educação no Brasil e destaca que “a legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação”.

Se refletirmos um pouco, é possível enxergar as conexões entre a temática de direito à educação enquanto valor fundamental para o desenvolvimento humano e a própria evolução dos direitos humanos. Paulo Freire (1987) nos lembra de que, enquanto sociedade e enquanto educador:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 54).

O provimento de condições de permanência e desenvolvimento de uma educação pública de qualidade também se mostra como uma reflexão necessária, uma vez que tais

²⁴ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são, em termos formais da UNESCO, conferências intergovernamentais (categoria II), às quais todos os Estados-membros da Organização são convidados a enviar delegações. As CONFINTEAs (do francês Conférence Internationale de Éducation des Adultes, daí a sigla CONF-INT-EA) representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas, e que, em grande parte, seguiram um padrão semelhante. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013

²⁵ Conceituação extraída pelo próprio documento constituinte, disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> acesso em 01 de fevereiro 2020.

indicativos influenciam significativamente no desenvolvimento da dinâmica educacional, além de violar uma garantia constitucional.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida na cidade de Viena (1993) resultou na Declaração de Viena, que realçou os contornos necessários à disseminação de uma Educação em Direitos Humanos que permitam situar todos os envolvidos na promoção da cultura dos Direitos Humanos, e sua efetivação.

A Educação em Direitos Humanos se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições²⁶.

A EDH tem como finalidade implantar processos educativos que possam difundir, se não absolutamente todas (esse é o horizonte desejável), mas para o maior número de pessoas, concepções e práticas culturais para que elas se percebam e se formem como sujeitos detentores de direitos porque sujeitos de dignidade²⁷.

Dias aponta que a igualdade não pode ser tomada como uniformidade que acaba desconsiderando a diversidade, e destaca que “na esteira do pensamento freireano, esta educação volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo” (DIAS, 2007, p. 453).

Para Sader (2007, p. 80), educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares.

Candau (2007) destaca que os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas. É de suma importância a observância de que, apenas por meio de uma educação inclusiva, que trabalhe todas particularidades e diversidades existentes no contexto escolar.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos é ampla e pede de nós uma reflexão constante, interdisciplinar e que deve ser permeada em nosso viver, refletindo-se em torno das

²⁶ Conceito extraído das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>

²⁷ Conceito extraído do material produzido por integrante deste núcleo, intitulado SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES GERAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – VERSÃO PRELIMINAR. (João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007).

condições de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que tornam banal a violação da natureza e vulgarizam violações diversas e naturalizam relações humana de submissão, exclusão, exploração, discriminação, da violência, preconceito e perseguição (MANUÉS; WEYL, 2007, p. 109).

De acordo com Carvalho²⁸ (2014 p. 183), as áreas de direitos humanos e da educação incorporam, entre outros, os seguintes documentos: A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997), O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais, O Programa Nacional de Direitos Humanos. Tais documentos estabelecem diretrizes e ações direcionadas à formação cidadã.

3.3 O PNEDH e outros documentos: a internacionalização das políticas educacionais e a EDH como política pública

A nível internacional, a UNESCO promove, desde a DUDH, a CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos tratando-se de iniciativa para discussão das temáticas atinentes a Educação de Adultos e tida como evento internacional máximo, ocorridas decenalmente e com adesão gradativa.

Os encontros decenais das CONFINTEAs (Conferência Internacional de Educação de Adultos) tiveram primordialmente o papel de fomentar o desenvolvimento de dinâmicas próprias à Educação de Adultos, em apontar questões pertinentes e necessárias, auxiliar na elucidação de práticas de desenvolvimento em políticas internacionais e identificar fragilidades espaçadas entre documentos oficiais e discursos.

A contextualização política das temáticas e abrangência de participação pode ser observada na tabela abaixo, elaborada pelo Professor Timothy Ireland, que nos ajuda a visualizar a evolução das conferências.

²⁸ CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito.** (2014) in FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.) Educação em Direitos Humanos & Educação para os direitos humanos.

Figura 2 – CONFINTEA

UNESCO - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - CONFITEA

Contextualização dos CONFITEA's anteriores à CONFITEA VI

por Timothy Ireland, assessor da UNESCO-Brasil, em reunião da CNAEJA/MEC, 25 e 26/02/08, Salvador-BA (do Relatório de Jerry Adriani da Silva – representante dos Fóruns EJA do Brasil)

| CONFITEA | ANO | LOCAL | CONTEXTO | TEMA | PARTICIPAÇÃO |
|----------|------|---------------------|---|--|--|
| I | 1949 | Elsinore, Dinamarca | logo depois da segunda guerra e da criação da UNESCO – reconciliação e paz. | Educação de Adultos e entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver EDA. | menos de 30 estados membros + ONGs. Aproximadamente 100 participantes. |
| II | 1960 | Montreal, Canadá | rápido crescimento econômico. | Papel do estado na EDA; EDA como uma oportunidade remedial, como parte do sistema educacional. | em torno de 50 estados membros + ONGs. Aproximadamente 200 participantes |
| III | 1972 | Tóquio, Japão | rápido crescimento econômico, pós-independência para muitos países, especialmente da África. | EDA e alfabetização; EDA, mídia, cultura; Aprendizagem ao Longo da Vida (Relatório Faure: aprender a ser) | 80 estados membros e ONGs. 400 participantes (Influência de Paulo Freire/ Roby Kidd funda o ICAE (Conselho Internacional de educação de Adultos)/ Presença de Cuba/ considerada uma conferência progressista. |
| IV | 1985 | Paris, França | crise econômica, contenção nos orçamentos públicos. | EDA e Aprendizagem ao Longo da Vida, Declaração sobre o direito a aprender, Papel de estados e ONGs, O direito do adulto aprender, Novas tecnologias da informação. | mais que 100 estados membros + ONGs. Aproximadamente 800 participantes (ICAE cria um 'caucus' de ONGs paralelo à CONFITEA e recebe apoio dos governos da China, Canadá, países Nórdicos, Índia, Liga Árabe para a adoção da Declaração/aliança entre ONGs e governos progressistas). |
| V | 1997 | Hamburgo, Alemanha | Conferências Internacionais da década de 90. | Aprendizagem de Adultos como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada; Aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade; Papel da Alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças. | mais de 150 estados membros + 500 ONGs. Em torno de 1.300 participantes (Papel da UIL, Liderança do ICAE, as ONGs participam plenamente, sem direito a voto, aliança com governos 'progressistas', contribuição do movimento de mulheres, mobilização que atravessa fronteiras temáticas e de ação). |
| + 6 | 2003 | Bancoc, Tailândia | as conferências pós 5 e pós 10 anos, Fórum Social Mundial em 2002 e 2003. | chamada de responsabilização para os estados membros implementarem a Agenda de Hamburgo + chamada para CONFITEA VI em 2009. | ONGs. Estados membros não enviaram delegações de alto perfil. ONGs chegam organizadas na Conferência (ex. Relatório do ICAE). |
| VI | 2009 | Brasil | pós Conferências e décadas e MDGs (Metas da década do milênio) Fóruns Mundiais Sociais (2003 – 2007), Assembléia Mundial do ICAE em 2007. | elos perdidos das MDGs – ferramenta imprescindível para o desenvolvimento. Monitoramento necessário para garantir ação e implementação. | Estados membros e ONGs. |

Fonte: IRELAND, 2008²⁹.

Analisando a linha do tempo acima, vislumbramos uma crescente adesão à participação das conferências, tanto dos Estados-Membros como a integração de Organizações Não Governamentais. A ampliação da área de abrangência nos remonta a ideia de cooperação e de que a questão da EJA é condição de acesso à cidadania.

Para a constituição do direito à educação, a atuação de fóruns se estende da interlocução com dirigentes estatais, formuladores e executores de políticas, programas e projetos à intervenção direta nas políticas públicas, de âmbito local, regional ou nacional (PAIVA, 2006).

À nível nacional, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi criada pela FNEP em 1947 e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender os apelos da UNESCO em favor da educação popular, tendo como finalidade melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 2003, p. 206).

E desde sua gênese, os fóruns da EJA e de Educação do Campo têm se mostrado como ferramentas de luta e resistência, produzindo conteúdos, contribuindo com debates e

²⁹ Disponível em <http://forumeja.org.br/files/contextoconfitea.pdf> Acesso em 25 de novembro de 2020.

experiências e espaço de escuta. Paiva (2006) compreende que estes espaços são entendidos como *movimento social*, têm sido reconhecidos pelo governo federal que, identificando a potência das articulações políticas e ideológicas por eles realizadas, mantém canais de interlocução direta e formal visando à formulação, consolidação, avanço e enraizamento das políticas públicas de direito à EJA”.

Em dezembro de 1994, na oportunidade de sua Assembleia Geral, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos - equivalente ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 - e neste espaço de tempo surge o Programa Nacional de Direitos Humanos no Brasil. Logo após, o Governo Federal assume o compromisso de efetivar os Direitos Humanos por intermédio de práticas efetivas e lança o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), vide Decreto nº 1904 de 13 de maio de 1996, “contendo diagnóstico da situação desses direitos no País e medidas para a sua defesa e promoção, na forma do Anexo deste Decreto”.

Muito embora o mencionado documento não possuísse força de lei, estabeleceu metas a serem cumpridas e serviu de referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos e em cada uma de suas versões (1996, 2002 e 2009) contribuiu na materialização de orientações que contribuíram com a EDH.

No Brasil, apenas em 2003, com a emissão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, a introdução da Educação em Direitos Humanos passa a ser vista como proposta de política pública.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é fruto de uma articulação institucional entre governo federal, governos estaduais, municipais e do Distrito Federal; organismos internacionais; instituições de educação superior e sociedade civil organizada. (BRASIL, 2003) e sua estrutura estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia.

O parecer do CNE/CEB nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, recomenda que a temática dos Direitos Humanos seja abordada ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, **respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica** – grifo nosso – (BRASIL, 2010, p. 24).

O Conselho Nacional de Educação, em 2012, emitiu a Resolução nº 1/2012, que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e destaca:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos **Projetos Político-Pedagógicos (PPP)**; dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Para Vasconcelos (2002, p.15-16):

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, **nunca definitiva**, de um processo de planejamento **participativo**, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um **posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição**. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos dados (apud ALBINO, 2011, p.71-72, grifo nosso).

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), que tem como destaque uma formação integral do indivíduo, tendo como objetivo gerar subsídios para auxiliar uma educação integral que dialogue com a vida e a convivência comum.

Segundo as diretrizes da DNEDH, são considerados princípios que sustentam a Educação em Direitos Humanos: a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e) interdisciplinaridade; f) sustentabilidade.

Logo em seguida, em 2013, a Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos emitiu um Caderno de Educação em Direitos Humanos, elucidando de forma prática que “o enfoque dos direitos humanos nas políticas e estratégias de desenvolvimento implica a garantia de que o Estado adote políticas sociais e destine recursos que garantam a realização dos direitos humanos” (BRASIL, 2013, p. 20).

A perspectiva transversal e interdisciplinar comunica-se intimamente com a perspectiva dialogal levantada por Freire. Mudar os discursos, os seres e os saberes; trabalhar o fortalecimento, o respeito e a visibilidade de grupos historicamente vulneráveis ou vítimas de constantes violações sociais aos seus direitos – eis o desafio do educador, para além da educação formal sobretudo na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos.

Enxergar a EDH como uma Política Pública, ratifica a responsabilidade destinada ao Estado e à própria sociedade e auxilia a criação de programas, ações e tomadas de decisões numa perspectiva popular. É no chão da escola, intensa realidade do ser em construção - que a diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero se apresenta e os preconceitos se apresentam.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

4.1 EDH enquanto ferramenta de formação cidadã e integral

Educar jovens e adultos do campo, no campo, por si só, é um desafio – conforme já sabido. Quando se fala em um processo formativo que pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade³⁰, as provocações são ainda mais provocadoras.

É certo que o “discurso dos direitos humanos” arraigado ao senso comum social remonta a estereótipos negativos, muitas vezes, inclusive, no próprio corpo docente. Como já visto, é da resistência e luta que nascem os reconhecimentos aos Direitos Humanos. Assim, essa perspectiva nem sempre é bem quista (ou bem avaliada) por aqueles que não estão dentro de realidades que envolvam ou que tenham contato social com os que são historicamente excluídos e/ou discriminados.

Cidadania é palavra vinda do latim, *civitas*, que por sua vez significa cidade. Em Roma a palavra cidadania era usada para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer. Juridicamente, pode-se compreender como cidadão, o ser humano que é incumbido de direitos e deveres a serem cumpridos perante o Estado e a sociedade.

Um currículo que trabalhe ativamente a formação cidadã, portanto, ajuda a pensar e ler a vida de uma maneira que capacite os discentes a compreender seu papel numa democracia, levando-os a uma educação em direitos humanos promovida em três dimensões, conforme o que preceitua o PNEDH³¹:

- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

³⁰ PNEDH – Programa Nacional de Educação, disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf> Acesso em 01 de novembro de 2020.

³¹ *Ibidem*, 30.

c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Quando nos deparamos com relatos de experiências disponibilizados por intermédio de pesquisas acadêmicas, chegamos a constatações de que assuntos como violência doméstica, intolerância relativa a questões de raça, etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, problemas envolvendo drogas, transformações no mundo do trabalho e outras temáticas, estão entranhados no chão da escola e muitas vezes naturalizados por convenções culturais.

A Educação em Direitos Humanos, neste ponto, é ferramenta que referencia e norteia docentes e discentes na busca desta compreensão de violações a direitos que, teoricamente deveriam ser garantidos, uma vez alcançados e normatizados nas perspectivas legais.

Ademais, novos contextos exigem novas demandas. Acompanhando a compreensão de Joaquin Herrera Flores (2009), é necessário destacar que o grande marco regulatório dos Direitos Humanos, qual seja, a declaração das Nações Unidas – realizado em 1948, contemplava outras realidades diferentes das atuais. Segundo o autor,

[...] a deterioração do meio ambiente, as injustiças propiciadas por um comércio e por um consumo indiscriminado e desigual, a continuidade de uma cultura de violência e guerras, a realidade das relações transculturais e das deficiências em matéria de saúde e de convivência individual e social que sofrem quatro quintos da humanidade obrigam-nos a pensar e, conseqüentemente, a apresentar os direitos desde uma perspectiva nova, integradora, crítica e contextualizada em práticas sociais emancipadoras (FLORES, 2009, p. 25).

Sem dúvidas, o papel da escola na integração de práticas sociais emancipadoras é de extrema importância. Não as considerar em seus currículos implica, inclusive, desprezar a própria gênese da Educação do Campo e da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

4.2 Desafios da EJA do Campo

A primeira barreira na efetivação de uma Educação – não apenas a Educação em Direitos Humanos para Jovens e Adultos do Campo que aqui destacamos, é de natureza estrutural. Em contrapartida ao reconhecimento normativo e implementação de políticas educacionais que sejam específicas ao público ora estudadas, pode-se observar que ao longo de 20 anos ocorreu o fechamento de uma quantidade significativa de Escolas do Campo, num

processo de nucleação justificado pela baixa quantidade de alunado – desencadeando assim às chamadas Escolas nucleadas.

A “nucleação” das Escolas do Campo tem como consequência a desvinculação dos aspectos específicos curriculares que deveriam ser trabalhados junto aos discentes.

De acordo com os dados emitidos pelo INEP, resultados do Censo escolar da Educação Básica 2015-2019, pode-se observar uma grande redução no quantitativo de escolas, independente de localização (urbana e rural).

Figura 3 – Censo escolar da Educação Básica 2015-2019

| Ano | Região Geográfica | Total ¹⁻³ | Ensino Fundamental | | | | | Ensino Médio | | | | |
|--|-------------------|----------------------|--------------------|---------|----------|-----------|---------|--------------------|---------|----------|-----------|---------|
| | | | Total ⁴ | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total ⁵ | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de ensino | | | | | | | | | | | | |
| 2015 | BRASIL | 34.589 | 29.667 | 16 | 6.179 | 21.735 | 1.737 | 9.480 | 180 | 8.114 | 256 | 930 |
| 2019 | BRASIL | 29.763 | 24.376 | 17 | 5.248 | 17.606 | 1.505 | 9.619 | 191 | 8.549 | 157 | 722 |
| 2015 | NORTE | 5.057 | 4.616 | 2 | 999 | 3.518 | 97 | 985 | 23 | 831 | 21 | 110 |
| 2019 | NORTE | 3.767 | 3.244 | 2 | 786 | 2.366 | 90 | 969 | 27 | 842 | 4 | 96 |
| 2015 | NORDESTE | 17.274 | 15.623 | 1 | 1.993 | 13.421 | 208 | 2.902 | 63 | 2.558 | 95 | 186 |
| 2019 | NORDESTE | 15.103 | 13.142 | 1 | 1.550 | 11.411 | 180 | 3.154 | 59 | 2.883 | 59 | 153 |
| 2015 | SUDESTE | 7.672 | 5.445 | 5 | 1.531 | 3.186 | 723 | 3.741 | 32 | 3.199 | 93 | 417 |
| 2019 | SUDESTE | 6.522 | 4.358 | 6 | 1.370 | 2.510 | 472 | 3.432 | 35 | 3.133 | 62 | 202 |
| 2015 | SUL | 2.995 | 2.683 | 8 | 978 | 1.080 | 617 | 1.094 | 30 | 885 | 32 | 147 |
| 2019 | SUL | 2.833 | 2.501 | 8 | 933 | 916 | 644 | 1.130 | 38 | 882 | 19 | 191 |
| 2015 | CENTRO-OESTE | 1.591 | 1.300 | - | 678 | 530 | 92 | 758 | 32 | 641 | 15 | 70 |
| 2019 | CENTRO-OESTE | 1.568 | 1.131 | - | 609 | 403 | 119 | 934 | 32 | 809 | 13 | 80 |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2015-2019.

Observando a tabela, pode-se observar que, em relação ao número de escolas existentes que atendem o público da EJA, houve uma redução de mais de 4.000 escolas. Quando se toma como recorte a localização destas escolas fechadas, o movimento de nucleação é ainda mais acentuado, representando cerca de 50% dos fechamentos, conforme se pode observar:

Figura 4 – Censo escolar da Educação Básica 2015-2019 (áreas urbana e rural)

| Ano | Região Geográfica | Total ¹⁻³ | Urbana | | | | | Rural | | | | |
|------|-------------------|----------------------|--------|---------|----------|-----------|---------|--------|---------|----------|-----------|---------|
| | | | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| 2015 | BRASIL | 34.589 | 22.053 | 154 | 9.279 | 10.574 | 2.046 | 12.536 | 33 | 1.273 | 11.195 | 35 |
| 2019 | BRASIL | 29.763 | 19.855 | 172 | 8.916 | 8.999 | 1.768 | 9.908 | 28 | 1.229 | 8.617 | 34 |
| 2015 | NORTE | 5.057 | 2.096 | 22 | 962 | 962 | 150 | 2.961 | 1 | 376 | 2.567 | 17 |
| 2019 | NORTE | 3.767 | 1.769 | 27 | 853 | 755 | 134 | 1.968 | 2 | 341 | 1.611 | 14 |
| 2015 | NORDESTE | 17.274 | 8.640 | 47 | 3.048 | 5.266 | 279 | 8.634 | 16 | 445 | 8.164 | 9 |
| 2019 | NORDESTE | 15.103 | 7.952 | 45 | 2.971 | 4.693 | 243 | 7.151 | 14 | 411 | 6.723 | 3 |
| 2015 | SUDESTE | 7.672 | 7.185 | 31 | 3.402 | 2.922 | 830 | 487 | 3 | 202 | 277 | 5 |
| 2019 | SUDESTE | 6.522 | 6.114 | 38 | 3.192 | 2.344 | 540 | 408 | 1 | 226 | 170 | 11 |
| 2015 | SUL | 2.995 | 2.837 | 29 | 1.144 | 1.006 | 658 | 158 | 6 | 73 | 75 | 4 |
| 2019 | SUL | 2.833 | 2.699 | 35 | 1.096 | 875 | 693 | 134 | 6 | 82 | 41 | 5 |
| 2015 | CENTRO-OESTE | 1.591 | 1.295 | 25 | 723 | 418 | 129 | 296 | 7 | 177 | 112 | - |
| 2019 | CENTRO-OESTE | 1.568 | 1.321 | 27 | 804 | 332 | 158 | 247 | 5 | 169 | 72 | 1 |

Fonte: Elaboração por esta autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2015-2019.

Ainda observando os dados informativos do Censo Escolar, observa-se que, enquanto a redução ocorrida na esfera urbana é de 22.053 para 19.855 - que representa uma perda percentual de 10%. Já no espaço rural há uma redução em números de 12.536 para 9.908 de escolas ativas, o que representa um percentual de 20,97% de escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos do campo quando se fala em observação a nível nacional num espaço de tempo de apenas cinco anos.

O panorama do Nordeste sinaliza uma redução no número de escolas correspondente a 17,17% na esfera do campo no período analisado. É um processo que quase se pauta na justificativa econômica da baixa quantidade de alunado x alto custo para manutenção da prestação do direito à educação, bem como a questão da infraestrutura.

Destacamos aqui um dos poucos trabalhos que buscam mapear informações sobre esse processo de fechamento das escolas do campo numa realidade próxima: A investigação proposta na Dissertação de Wivianne Fonseca da Silva Almeida (2017) intitulada como *PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AFOGADOS DA INGAZEIRA, SERTÃO PERNAMBUCANO: análise da formulação e das ações desenvolvida*, onde a autora analisa os processos de fechamento das escolas do campo e promove entrevistas com Gestores da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação acerca do processo de desativação de escolas do campo.

Muito embora o relato se dê em escolas de Educação Básica do Campo que não trabalham especificamente com a EJA, pode-se observar que o movimento de nucleação ataca a Educação Básica como um todo. Dentre os relatos, citam em entrevista realizada pela autora:

“É importante ressaltar como ponto positivo para o Sistema, a manutenção das escolas, diante dos poucos recursos (Entrevistado A). Os resultados (da nucleação) são: minimização das turmas multisseriadas, **melhorias de infraestrutura física e pedagógica** e, conseqüentemente, melhores resultados de ensino e aprendizagem” (Entrevistado B, grifo nosso)³².

A percepção dos gestores que enxerga como benéfica a nucleação por “resolver” os problemas estruturais com os quais lidavam, mas nos leva a refletir: em quais locais estão sendo relocados estes estudantes e a que tipo de qualidade de aprendizagem os discentes tem, passando por um traslado desgastante diariamente.

No mais, nos apoiamos aos comentários da pesquisadora, quando ressalta que tal questão “não se resume ao número de escolas do campo abertas ou às condições de funcionamento dessas escolas, mas a luta em torno de tais questões tem sido uma das principais preocupações do Movimento Por uma Educação do Campo, pois negar esse direito é exemplo emblemático do tipo de projeto educativo que se tenta impor aos povos do campo”.

A segunda questão aqui apresentada diz respeito à ausência de financiamentos apropriados, tanto a programas educacionais que estimulem a permanência dos alunos em sala de aula, como ao atendimento. Se a luta por reconhecimento e implementação de políticas educacionais já se mostrava necessária, com os desfechos ocorridos entre o período de 2016 em diante nos revelam um verdadeiro desmonte dessas iniciativas por parte dos entes governamentais.

Criada em 2004 e fruto de conquista dos movimentos sociais, a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – durante muito tempo viabilizou parcerias entre a União e Estados e foi responsável por desenvolver ações e políticas vinculadas a Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, dentre outras demandas necessitadas de inclusão.

O ProJovem³³ e o ProJovem Campo, desenvolvidos pelo SECADI, buscam atender uma parcela ativa da EJA (até 29 anos) fomentando a formação integrada. Ainda que a seleção, de certa forma, seja segregadora, no sentido de excluir aqueles que não se enquadrassem na idade de desenvolvimento estabelecida pelo programa, é de se observar

³² Na pesquisa realizada pela autora, fora sinalizada que as escolas foram fechadas por conterem turmas o quantitativo entre 5 a 7 crianças.

³³ O Programa tem como objetivo Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo.

como um progresso no sentido em que de alguma forma, algum tipo de incentivo passou a ser prestado à parcela da população.

O valor repassado para os alunos de EJA pelo FUNDEB é menor do que o repassado para o aluno do Ensino Regular³⁴ considerando que o investimento em EJA por parte dos estados e municípios está abaixo de 1% de seus recursos totais em educação (CARVALHO, 2014), quando deveria receber investimentos nas mesmas condições das demais modalidades.

Em 2015, o Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) publicou a nível nacional documento referente à “avaliação da EJA no Brasil – insumos – processos – resultados” organizado por Vera Masagão Ribeiro, Roberto Catelli Jr., Sérgio Haddad contemplando relatos de pesquisas realizadas e neste documento é trazida a situação educacional de jovens e adultos e as tendências recentes da EJA no Brasil.

O documento destaca que “a história da EJA ensina que a demanda potencial não se transforma em demanda real sem que haja estímulo por parte das políticas públicas, tanto por meio da oferta de serviços de qualidade quanto pela busca ativa daqueles que podem ser beneficiados por eles” (BRASIL, 2015).

O público da EJA do campo certamente está vinculado à produção da própria subsistência e a ausência de subsídios que de alguma forma contribuam com a permanência (e não apenas o acesso à escola) é indispensável para alcançar os objetivos almejados em tantos programas e metas estabelecidos nas agendas públicas nacionais e internacionais. Sem insumos é quase impossível a manutenção dos discentes, pois necessitam lutar pela própria subsistência, não se tratando puramente de uma falta de interesse na permanência.

É possível afirmar que a inscrição da EJA nas políticas universais da educação básica (alimentação, transporte, livro didático, descentralização de recursos) teve efeitos positivos sobre as condições de oferta escolar, mas a vigência do FUNDEB em si não teve qualquer impacto positivo mensurável ou percebido pelos gestores sobre a modalidade (BRASIL, 2015).

Um terceiro ponto, ainda vinculado a termos de oferta e demanda, é a existência de escolas que contemplem a EJA no Ensino Médio. Comparando os dados fornecidos pelo

³⁴ Informação extraída da Pesquisa de Doutorado de Marcelo Pagliosa Carvalho, que teve como objetivo analisar o financiamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, disponível em https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MarceloPagliosaCarvalho_GT5_integral.pdf Acesso em 10 de nov. de 2020.

INEP no Censo Escolar 2015 e 2019, pode se observar que das 9.908 escolas existentes na Zona Rural, apenas 865 ofertam o Ensino Médio.

Figura 5 – Ensino Médio na Zona Rural

3.24 – Número de Estabelecimentos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2015

| Localização e Dependência Administrativa | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|--------|---------|----------|-----------|---------|-------|---------|----------|-----------|---------|
| Ano | Região Geográfica | Urbana | | | | | Rural | | | | |
| | | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| 2015 | BRASIL | 8.751 | 147 | 7.489 | 202 | 913 | 729 | 33 | 625 | 54 | 17 |
| 2019 | BRASIL | 8.754 | 164 | 7.752 | 133 | 705 | 865 | 27 | 797 | 24 | 17 |
| 2015 | NORTE | 819 | 22 | 693 | 8 | 96 | 166 | 1 | 138 | 13 | 14 |
| 2019 | NORTE | 787 | 25 | 671 | 4 | 87 | 182 | 2 | 171 | - | 9 |
| 2015 | NORDESTE | 2.632 | 47 | 2.342 | 60 | 183 | 270 | 16 | 216 | 35 | 3 |
| 2019 | NORDESTE | 2.818 | 45 | 2.581 | 39 | 153 | 336 | 14 | 302 | 20 | - |
| 2015 | SUDESTE | 1.302 | 7 | 1.217 | 33 | 45 | 31 | 2 | 27 | 2 | - |
| 2019 | SUDESTE | 3.245 | 34 | 2.954 | 61 | 196 | 187 | 1 | 179 | 1 | 6 |
| 2015 | SUL | 1.061 | 24 | 861 | 29 | 147 | 33 | 6 | 24 | 3 | - |
| 2019 | SUL | 1.093 | 33 | 854 | 16 | 190 | 37 | 5 | 28 | 3 | 1 |
| 2015 | CENTRO-OESTE | 123 | 4 | 98 | - | 21 | 18 | 2 | 16 | - | - |
| 2019 | CENTRO-OESTE | 811 | 27 | 692 | 13 | 79 | 123 | 5 | 117 | - | 1 |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2015-2019.

Neste ponto de análise observa-se um tímido aumento na oferta de escolas. Contudo, quando pensamos em mais de 11 milhões de analfabetos e nos deparamos com o quantitativo infimamente menor do que a potencial demanda da EJA, cabe a nós refletir sobre as possibilidades ofertadas para alcançar o direito à escolarização.

Considerando a análise panorâmica apresentada pelo INEP em 2015, pode-se observar que os dados do Censo 2010 trouxeram o quantitativo de públicos potenciais da EJA-EF e da EJA-EM – públicos correspondentes a 65 milhões e 22 milhões de brasileiros, respectivamente.

Não se pode conceber um projeto de desenvolvimento do Campo sem que haja a qualificação de seu povo, o que vai muito além da conclusão do Ensino Fundamental. Além da ausência de estruturas físicas espalhadas pelo Brasil que permitam acessibilidade aos Estudantes, é de se observar que a Resolução N°3/2018 emitida pelo Conselho Nacional de Educação autorizando a formação da EJA à distância, nos seguintes termos:

Art. 17. O ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os

estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, mediante diferentes formas de oferta e organização.

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado (grifos nossos).

Fomentar uma Educação Básica majoritariamente à distância é jogar a responsabilidade no processo de escolarização a uma responsabilidade exclusiva do aluno, o que pode comprometer o desenvolvimento pleno de uma educação emancipatória, crítica e argumentadora, não considerando as experiências dos alunos.

No mais, o Ensino a Distância pode comprometer a própria proposta pedagógica de atividades sociais contidas na resolução, na medida em que pedem do currículo *a estimulação do convívio humano (X)*³⁵, *problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo (II) a participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades; o atendimento a um o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades. (XXIII), a articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais; (VI) dentre outras considerações a serem observadas.*

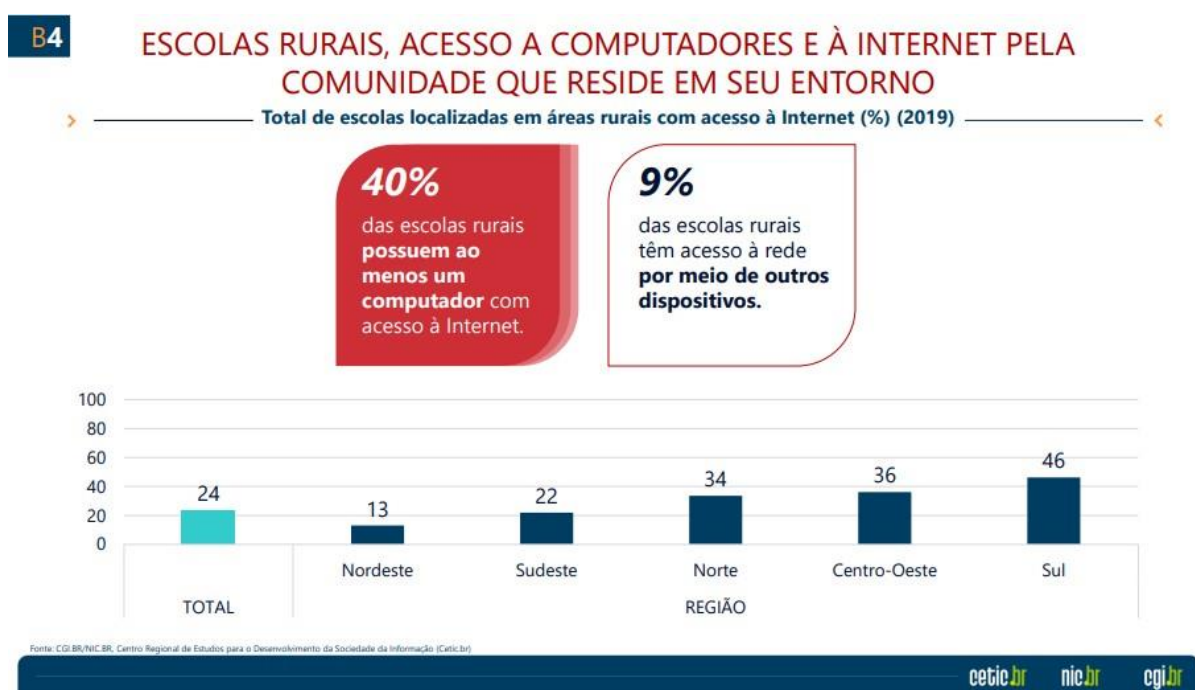
A Educação remota fragiliza o espaço efetivo da política de se haver escola para todos. Na contramão das políticas que envolvem os Jovens e Adultos no processo de escolarização, vem sendo permitido, aos poucos, a substituição do processo de escolarização pela mera certificação de saberes propiciada pelos exames supletivos. Não se preocupa, portanto, o processo de aprendizagem, mas apenas com a certificação.

Se as condições de infraestrutura em si já se apresentam frágeis, sem espaços pedagógicos adequados – de forma remota relativizará aquilo que deveria ser garantia equitativa a todos. No mais, nos apoiamos sobre o olhar Freireano de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendida por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2002, p. 62).

³⁵ **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018** - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

De acordo com pesquisa promovida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (UNESCO), que investiga o acesso, o uso e a apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas e particulares brasileiras de Ensino Fundamental e Médio – ano 2019, o percentual de escolas rurais com acesso a computadores e à internet pela comunidade que reside em seu entorno é ainda incipiente, conforme os índices apresentados.

Figura 6 – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação



Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2019).

Enquanto o acesso às condições dignas de prestação de Educação não forem asseguradas, é ingênuo pensar que as políticas públicas vão de fato se efetivar por meio das ferramentas existentes. As dificuldades até aqui destacadas acabam, por si só, levando os alunos a abrirem mão de um processo que já não ocorreu em tempo regular e que os faz carregarem estigmas de exclusão e inferiorização.

4.3 Percalços dos Educadores da EJA do Campo

O atendimento às diversas especificidades advindas do paradigma da educação do campo resulta em desafios: uma educação, escola, currículo, materiais didáticos e formação

de professores que se orientem pelo paradigma e princípios pedagógicos que norteiam a Educação do Campo (ALENCAR, 2010, p. 211).

Um dos grandes desafios da escola do campo, como já expusemos, é a compreensão de que ao educador cabe reconhecer e considerar a história de cada aluno, do coletivo, da diversidade de idades, raças e gênero. Arroyo destaca que:

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm de estar em sintonia com os saberes, valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola (ARROYO, 2012, p. 78).

Considerando os percursos históricos de lutas e conquistas, é importante perceber que a vida no campo está longe de ser um conto de fadas. Como diria o autor, “não podemos romantizar a vida do campo. (...) as relações sociais no campo foram e são tensas”.

Muito embora medidas de consideração das peculiaridades curriculares estejam normatizadas por meio de Leis e Decretos (inclusive estão previstas na atual LDBEN e no Decreto 7.352/2010), como organização de um calendário diferenciado e de metodologias adequadas ao modo de vida e ao calendário agrícola, há de se observar que questões como a formulação de um projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social, ainda são desafios da realidade contemporânea (MOLINA et al., apud ALMEIDA, 2015).

Observando, a título de exemplo, a matriz curricular da Licenciatura em Educação no Campo disponibilizada pela UFPB, pode-se observar que a temática de Educação de Jovens e Adultos aparece como 1 (uma) disciplina ao longo do curso, de modo que o desenvolvimento de um trabalho de planejamento curricular é fundamentalmente voltado às diretrizes gerais. No mais, a ausência de capacitação específica adequada transmite ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento das pedagogias adequadas.

Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal da Paraíba se ocupou em analisar a formação docente com educadores da EJA no agreste Paraibano³⁶, e sinalizou a precariedade da formação inicial e continuada destes sujeitos. A pesquisa revelou que, de acordo com os depoimentos de coordenadores e secretários, o que se entende por formação continuada “são ações de formação pontuais, que ocorrem anualmente ou semestralmente, para todos os

³⁶ Pesquisa desenvolvida por integrantes do Grupo de Pesquisa – Currículo e Práticas Educativas e A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro.

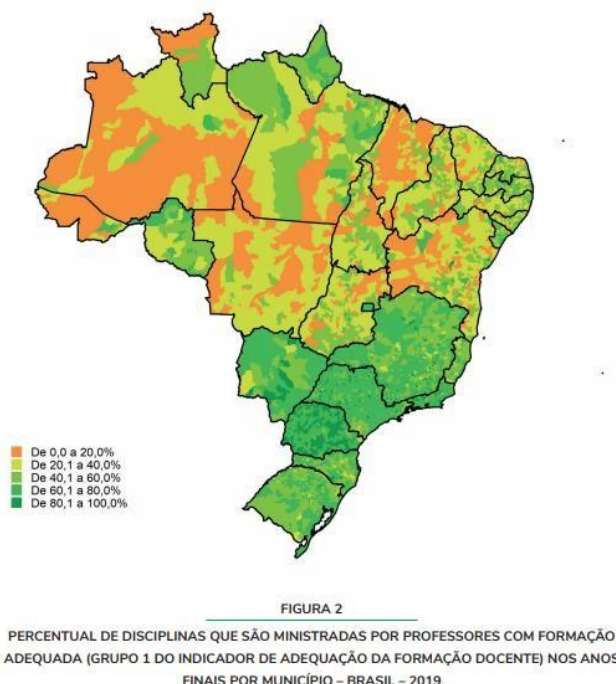
professores da rede, independentemente do nível e modalidade de atuação” e inferem ainda que “ao longo do ano letivo, não acontecem outras ações que se caracterizem como ação de formação continuada” (SILVA et al., 2016).

Ainda com base na pesquisa citada, a equipe de formação continuada dos professores da EJA, em alguns Municípios é realizada por uma empresa de consultoria em educação. Esta terceirização, portanto, delega à empresa a responsabilidade na construção da formação a ser prestada, que corre o risco de estar desarticulada com as necessidades formativas dos professores da EJA.

Acompanhamos o raciocínio dos pesquisadores quando partem do princípio de que, para a formação ter algum proveito, ela deve ter momentos de organização, levantamento do conhecimento sobre o que os educadores desejam conhecer, o que poderia tornar-se objeto de análise, de avaliação e retomada de questões trabalhadas (Ibd., p. 93).

Esta questão é importante porquanto subsidia a todos os envolvidos no processo de educação, no qual está contida a escolarização. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019, a figura 9 nos sinaliza que há regiões no país em que disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina, respectivamente nos anos iniciais e nos anos finais, o que demonstra a carência e a urgência na necessidade de formação.

Figura 7 – Censo da Educação Básica



Fonte: Deed/INEP (2019).

Outra bandeira a ser levantada na questão das problemáticas concernentes aos educadores é a da necessidade de lutar pelo respeito e a compreensão de que a valorização salarial é ligada às condições de sua própria dignidade. Freire (2002) observa que a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.

Para que se exija bom senso, comprometimento, disposição para diálogo, respeito aos saberes dos educandos, se faz necessária uma garantia aos educadores de que seus provimentos serão condizentes a atividade desempenhada, de desgaste físico e intelectual e que, muitas vezes, ao assumirem cargos que não estejam em sua zona de residência, precisam deslocar-se ou até mesmo mudar-se para atender as carências de corpo docente existentes.

A Educação do Campo só se desprende do currículo “urbanocêntrico” se houver a contextualização de seu currículo – o que significa dialogar com as realidades presentes e inclui-las em pauta. Muito embora o Projeto Político-Pedagógico deva envolver figuras sociais como gestores e a própria sociedade, a figura de um professor que esteja atento às realidades e disposto a, por meio do seu ofício, trabalhar no chão de sala de aula aspectos que transcendem o puro aprendizado formal.

A valorização do educador pelas condições salariais dignas e de prestação de suporte numa formação adequada, combate àquilo que poeticamente Freire (2012, p. 115-116) nos provocou o olhar:

[...] de ser professor contra o desengano que os consome e imobiliza. De ser professor a favor da boniteza de sua própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que deve ensinar, se não brigo por este saber, se não luta pelas condições materiais necessárias sem as quais seu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

A ausência de infraestrutura própria e o movimento de fechamento das escolas também se mostram como fatores que dificultam o processo de movimento na Educação de Jovens e Adultos. As escolas que atendem demandas da EJA, quase que exclusivamente atendem também a Educação Básica no período regular, o que significa que as salas de aula, a preparação do ambiente, quase nunca fica a cargo do currículo da EJA, mas sim das turmas regulares. Para além do desafio de combater a infantilização no processo de ensino-

aprendizagem, observamos também mais esta barreira, que quase sempre lida com um espaço não apropriado para atender as demandas da EJA.

4.4 Diálogos da EDH com a EJA do Campo

A compreensão de que a Educação em Direitos Humanos está intimamente conectada com a Educação de Jovens e Adultos do Campo é concebida tão somente quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebendo quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana (ARROYO, 2012, p. 80).

É necessário compreender que o papel da EDH está muito além do conhecer direitos e deveres de cada pessoa. Muito além de conhecer a DUDH de 1948 como marco histórico. É sobre aprender a identificar, nos percalços e realidades do dia-a-dia onde e quando seus direitos estão sendo infringidos e como e quando devo proceder com meus deveres.

Se o direito e o exercício democrático tem sido permanentes temas em disputa, na esfera da educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, está negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006).

De acordo com o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a dinâmica da EDH deve ser promovida em três dimensões:

- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (PNEDH, 2003).

Desta forma, em busca de uma da Educação de Jovens e Adultos do Campo, se torna indispensável a observação e conhecimento por parte dos Educadores o modo como deverão ser dispostas as diversas demandas oriundas do planejamento, destacando que:

- São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica: a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento

mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (PNEDH, 2003).

As normativas nos levam a perceber a importância da EDH enquanto ferramenta de formação cidadã verdadeiramente emancipadora. Sua apresentação aos sujeitos da EJA do Campo carrega consigo a missão de *tornar humanos os seres humanos*.

Os brasileiros que vivem no campo se encontram nas mais diferentes condições de vida, trabalho e cultura, se comunicando por meio de dezenas de línguas e dialetos da língua portuguesa, praticantes de diferentes formas de religiosidade. São famílias camponesas sem terra ou pequenos e médios proprietários, posseiros, moradores das florestas, seringueiros, castanheiros, povos ribeirinhos e extrativistas, meeiros, foreiros, arrendatários, boias-frias e demais assalariados rurais com ou sem registro em carteira de trabalho, sitiante, quilombolas, assentados da reforma agrária nas últimas décadas, comunidades atingidas por barragens, pescadores, garimpeiros, comunidades indígenas e tantos outros praticantes das mais diferentes formas de agricultura e cuidado de rebanhos (ROSSATO et al., 2015, p. 70).

Atentar para a transmissão de um ensino comprometido, curioso, respeitoso, que demonstre humildade, tolerância e luta em defesa de seus direitos é imprescindível. É o “querer bem” de Freire, o toque de autonomia do educador diante das realidades em que está inserido. A EDH traz em seu bojo o ensino da *tolerância entre diferentes e a solidariedade entre desiguais*, de forma a aprenderem todos – discentes e docentes – uns com os outros.

Deixar de observar uma implementação independente, política e solidária certamente nos remontará a currículos desconectados com as necessidades de seu público, que ultrapassam as paredes das salas de aula.

4.5 À Guisa de Desafios

Até aqui buscou-se demonstrar como a sociedade civil se mostrou imprescindível diante das conquistas alcançadas até o reconhecimento das modalidades e eleitas para discussão. Inobstante as conquistas ao longo do processo de redemocratização desde a CF/88 aqui destacadas, as disputas curriculares também podem ser enxergadas pelas tomadas de decisões governamentais.

Reconhecemos que o PROJOVEM CAMPO possui importante papel no auxílio que possibilita a permanência escolar, é imperioso destacar que é destinado apenas a jovens agricultores familiares, com idade entre 18 e 29 anos, excluindo as demais faixas etárias da proposta de auxiliar os sujeitos em sua subsistência.

O financiamento apenas desta parcela da população, que possui um alto potencial de retorno social em forma de mão-de-obra nos leva a refletir que processos educacionais estamos fomentando, e a quem serve este capital.

Outro diagnóstico preocupante refere-se a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), criada em 2004 e reconhecida como fruto das demandas de movimentos sociais. Tão logo o ex-ministro Vélez Rodriguez assume o MEC, providencia-se a extinção do programa, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, sem que houvessem informações quanto à continuidade de seus programas.

Quanto ao PRONERA, apesar de não haver sido propriamente extinto, sofreu modificações com o Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, que extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na reforma Agrária (PRONERA).

Isto significa que, após 20 anos de sua instituição, o espaço que antes seria destinado a elaboração e gestão da condução do programa que tem o condão de contribuir com a continuidade da reforma agrária necessária no Brasil tem o tom ditado pelos interesses e pautas governamentais, e não mais por intermédio de representantes da sociedade civil.

Além de promover cidadania, proporcionar a desconcentração e democratização da estrutura fundiária e gerar renda no campo, a Reforma Agrária favorece a produção de alimentos básicos, o combate à fome e à pobreza, a promoção da cidadania e da justiça social, a interiorização dos serviços públicos básicos, a redução da migração campo-cidade e a diversificação do comércio e dos serviços no meio rural³⁷.

No mais, o Projeto de Lei nº 6498/2016 propõe a alteração da LDB a fim de reconhecer a Pedagogia de Alternância como possibilidade oficial de ensino nas escolas do campo. Contudo a demanda encontra-se aguardando deliberação desde junho de 2018 e até o momento não fora incluída em pauta para julgamento.

As atividades suspensas, removidas ou paralisadas denotam o tom que as práticas recentes não têm pactuado com demandas que considerem o diálogo como fonte de construção de uma Política que sirva, efetivamente, ao público.

³⁷ <https://www.incra.gov.br/pt/reforma-agraria.html>. Acesso em 01 de dezembro de 2020.

Apesar dos desafios normativos e estruturais, as iniciativas em busca de qualificação e desenvolvimento de licenciaturas em Educação do Campo e outras ações que procuram capacitar professores e monitores para atender a demanda crescente desta educação pautada no diálogo, respeito e diferenças pode ser enxergada como novas lutas e caminhos a serem percorridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se espera que alunos e professores, neste processo de formação integrada aos Direitos Humanos, saiam verdadeiros *experts* de normas legais, mas conscientes das violências sutis e veladas existentes na sociedade, e, muitas vezes, na própria realidade que está imerso, pois o caráter educacional não é o único viés a ser considerado, mas encontra-se articulado às realidades sociais de forma característica.

A Educação do Campo, marcada e caracterizada para além de uma modalidade de ensino, tem, em sua gênese, a realidade que nasce de um movimento social, hoje reconhecido pelo Estado, mas que ainda possui muitas pautas a serem ouvidas e lutas a serem sustentadas. Ficamos com o entendimento de Miguel Arroyo, de que “a pedagogia da terra, a escola do trabalho não se limitam a redefinir conteúdos que explicitem esse projeto de campo, de cidade, de sociedade, mas buscam nesse projeto, na centralidade da terra e do trabalho, a relação econômico-pedagógica que lhes é inerente” (ARROYO, 2018, p. 86).

Muito embora o senso comum nos remeta apenas às conexões radicais e manifestações tidas como “arbitrárias”, o papel do MST na busca de um reconhecimento da educação como direito e dever do Estado mostra-se surpreendente, na medida em que seu papel social vai muito além das questões agrárias.

A proclamação de direitos se faz em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos, ou seja, não falta letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, para que o direito se faça prática. Mas falta alterar o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões. Já o mundo em que o direito é reivindicado, rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, não a equidade.

Apesar da educação do campo não se restringir aos povos que residem em assentamentos, é relevante trazê-la à memória desse povo que luta por sua sobrevivência e direitos e que de certa forma representam uma grande parcela da polissêmica população campesina. A riqueza de saberes dos povos do campo só será perpetuada se garantirmos um currículo articulado com as realidades locais, focado na valorização dos seus sujeitos, superando a ideia de inferioridade trazida pelas heranças educacionais.

A existência de agendas educacionais a nível nacional e internacional é imprescindível para orientar os rumos a serem tomados, mas não impõe, automaticamente, uma erradicação da situação nem a curto nem a longo prazo.

É necessário garantir o acesso e permanência a uma Educação de qualidade, pautada na formação cidadã. Nesta esteira, as contribuições da Educação em Direitos Humanos possuem uma vasta gama de matérias a serem abordadas no chão da sala de aula.

Se, de um lado, temos metas de desenvolvimento pautadas em agendas de compromisso dos órgãos governamentais; do outro, pode-se observar que os caminhos traçados não têm buscado necessariamente a escolarização e aprendizagem plena dos sujeitos da EJA do campo, na medida em que as políticas educacionais se mostram ainda insuficientes, face aos desafios e percalços enfrentados pelos sujeitos envolvidos.

Passeamos pelo processo de reconhecimento e construção de políticas públicas que regeram a história da educação no país e buscamos sinalizar os problemas estruturais da Educação de Jovens e Adultos do Campo, mediante relatos e índices que mostram uma efetividade ainda incipiente.

Experimentamos, hoje, uma realidade social diferente dos anseios e preocupações sinalizadas em 1948. Os Direitos, reconhecimentos e deveres ampliaram-se, mas não na mesma velocidade em que os seres humanos, num processo de educação, passaram a conhecê-los. A escola, sobretudo a escola que assiste aos dos Jovens e Adultos do Campo, é figura capaz de contribuir, significativamente, na construção de saberes, se todos os envolvidos participarem, efetivamente, desta transformação.

Como resultado, pode-se destacar que no Brasil não há um panorama geral preciso sobre o caminhar e as necessidades advindas das práticas e realidades da Educação do Campo e a proposta pedagógica da alternância. Mas o que se observa é que, cada vez mais, no campo acadêmico, são desenvolvidas pesquisas com enfoques locais, limitadas por questões geográficas, temporais e orçamentárias, mas que ainda assim nos partilham a beleza e a necessidade de sua existência / resistência.

Ocupar espaços nos debates e agendas normativas é, sem dúvidas, uma enorme conquista, sobretudo por parte dos movimentos sociais. Apesar disso, até a conclusão desta dissertação ainda não fora divulgada a versão final do documento que reconhece, regulamenta e determina a implementação da Pedagogia da Alternância como instrumento hábil formalmente falando. O Projeto de Lei nº 6498/2016 apresentado pela Câmara dos Deputados encontra-se no Senado Federal aguardando deliberação a fim de reconhecer a Pedagogia de Alternância como possibilidade oficial de ensino nas escolas do campo e conseqüentemente garantir recursos estatais para a viabilização desta modalidade de ensino.

Para além das realidades experimentadas no atípico ano de 2020, fica também a reflexão quanto ao tipo de educação que é propagada por um ensino majoritariamente a

distância (conforme normatizado pela legislação), e quais sujeitos estamos realmente formando. Há uma preocupação na escolarização ou na certificação de alfabetização tecnicista, deixando o indivíduo apto a exercer a integralidade de sua cidadania.

A intenção na produção desta módica colcha de retalhos tem o condão de provocar reflexões a fim de favorecerem o acesso, permanência e qualidade de uma educação básica que contribuam no desenvolvimento pleno da sociedade multicultural em que vivemos, sempre considerando ideais de tolerância e respeito, acolhendo as diferenças e fomentando uma vida e educação democrática que atenda as diferentes realidades experimentadas na Educação do Campo e para o Campo.

A aptidão para a produção de materiais que sejam capazes de auxiliar neste desenvolvimento de uma educação que busca ir além dos moldes e fórmulas que se encerram em si também é algo almejado por esta pesquisadora, diante de tantas diversidades existentes nas populações que não preenchem o sistema educacional urbano.

Trabalhar um currículo que integre questões como a agroecologia, desenvolvimento sustentável, agricultura familiar, agronomia dentre outras pautas que se conectem as diversas realidades existentes no campo através da pedagogia da alternância utilizando-se da Educação em Direitos Humanos como importante ferramenta neste contexto curricular tem o condão não apenas de educar, mas de modificar o modo de enxergar a própria vida e a de sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wivianne Fonseca da Silva. **Programa Nacional de Educação do Campo em Afogados da Ingazeira, Sertão Pernambucano**: análise da formulação e das ações desenvolvidas. Dissertação (Mestrado em ensino público), Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2016. 128f.

ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868> acesso em 05 de novembro de 2020.

AMORIM, A. L. N. **O Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática na Escola**. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.) Educação em Direitos Humanos & Educação para os direitos humanos. João Pessoa: UFPB, 2014, p. 289-306.

ARAÚJO, K. **Educação em Direitos Humanos e a Pedagogia Crítica no Currículo da Educação Básica**. In: Compartilhando Saberes - Revista Digital da Secretaria do Estado da Educação da Paraíba. Disponível em <http://www.sec.pb.gov.br/revista/index.php/compartilhandosaberes/article/view/67/70> Acesso em 26 de março de 2020.

ARROYO, Miguel G. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação do Campo, 5). p. 92-98.

_____, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017 in: ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARDENGHI, Luciana Borella Camara. **Educação para os direitos humanos na perspectiva pedagógica do ensino fundamental como pressuposto para a formação consciente da cidadania**. 2014. -163 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2794> Acesso em 26 de março de 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – Pronera. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 nov. 2010a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Lei 13.005/2014. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 23 de maio de 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Lei 13.005/2014. Brasília, DF.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 12 novembro de 2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em: 12 de novembro de 2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 12 de novembro de 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2010b. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>>. Acesso em 18 de setembro de 2020.

_____. Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964. **Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1964.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Altera a Lei 9394/96 para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas**, Brasília, DF, 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de educação do Campo – Pronacampo, e define suas diretrizes gerais.** Brasília, DF, 2013a.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf
 Acesso em 27 março 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** 7. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório) In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 5. Ed. – 2017.

_____, Roseli S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALISSI, L. **A Escola como espaço de formação/transformação:** estratégias metodológicas para educação em/para os Direitos Humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Org.) Educação em Direitos Humanos & Educação para os direitos humanos. João Pessoa: UFPB, 2014, p. 109-140.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos:** desafios atuais. (p. 399-412) In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et.al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CASAGRANDE, Nair. *A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: As contribuições da pedagogia da terra.* **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 765-785, set./dez. 2008. Disponível em:
<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue& dd0=146>. Acesso em 08 de agosto de 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB:** encontro de teorias e práticas de educação popular. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 1993. Disponível em:
 < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.->

Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html Acesso em 28 de outubro de 2020.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo.** (p. 441-456) In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et.al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos: Os Direitos Humanos como produtos culturais.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

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

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire.** – 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf> Acesso em 20 de novembro de 2020.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araujo. **Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO/ Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn.** Salvador, 2015.

_____, Franciele Eleide. **A pedagogia da alternância como proposta de contenção do êxodo rural.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

MANUÉS, Antônio; WEYL, Paulo. **Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos.** (p.103-116) In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et.al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MELO NETO, José Francisco De. **Educação Popular em Direitos Humanos.** (p. 429-440) In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.: il. – (Educação do campo. Diálogos interculturais).

PAIVA, Jane. **DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E Sentidos**. 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf> Acesso em 20 de novembro de 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. Ed. - São Paulo - Edições Loyola – Ibrades – 1987.

_____, Vanilda Pereira. **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. / João B. de Albuquerque Figueiredo; Clédia Inês Matos Veras; Lucicléa Teixeira Lins (orgs.). – Fortaleza: Imprece, 2016.

PRADO, Adonia Antunes. **Intelectuais e educação no estado novo (1937/1945): o debate sobre a formação do professor primário rural**. 2000. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23824/16805>. Acesso em 02 de dezembro de 2020.

ROSSATO, Geovanio. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia** / Geovano Rossato, Walter Praxedes. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade** (p. 75-84) In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et.al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais** / Alexandre Shigunov Neto. – São Paulo: Salta, 2015.

SILVA, Tércio Ramon Almeida. **DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO**. IN ANAIS EPPEC 2017.

SOUSA, Sidneia Santos de. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25976_12499.pdf Acesso em 21 de novembro de 2020.

TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Projeto Unicidadania/Editora Universitária/UFPB, 2005.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina**. 2007 (p. 119-134) In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et.al. Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.