



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PAULA RENATA CAIRO DO REGO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ASSENTAMENTOS
RURAIS NA PARAÍBA, UM NOVO CAMPO DE ORGANIZAÇÃO E
PARTICIPAÇÃO?**

**JOÃO PESSOA-PB
2010**

PAULA RENATA CAIRO DO REGO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ASSENTAMENTOS
RURAIS NA PARAÍBA, UM NOVO CAMPO DE ORGANIZAÇÃO E
PARTICIPAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGE – da
Universidade Federal da Paraíba,
UFPB – na linha de Pesquisa
Educação Poular como objeto de
avaliação do exame de qualificação
do Mestrado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Orlandil Moreira

**JOÃO PESSOA-PB
2010**

R343e Rego, Paula Renata Cairo do.
Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais na
Paraíba: um novo campo de organização e participação? / Paula
Renata Cairo do Rego.- João Pessoa, 2011.
162f. : il.
Orientador: Orlandil de Lima Moreira
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação de jovens e adultos – assentamentos rurais.
2. PRONERA - princípios. 3. Meio rural – identidade local.
4. Participação política. 5. Cidadania.

UFPB/BC

CDU: 37-053.6/.8(043)

PAULA RENATA CAIRO DO REGO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ASSENTAMENTOS
RURAIS NA PARAÍBA, UM NOVO CAMPO DE ORGANIZAÇÃO E
PARTICIPAÇÃO?**

Aprovada em ____/____/2010_.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Orlandil Moreira - PPGE/UFPB
Orientador

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva - PPGE/UFPB
Examinador

Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa - UFPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor Orlandil Lima Moreira pela compreensão e paciência nas minhas limitações, ao meu, mais que Professor, um amigo, Dr. Severino Bezerra da Silva pelo carinho e atenção a mim dispensada, ensinando-me caminhos não só do conhecimento científico, mas, da experiência de vida e sabedoria. A querida Professora Doutora Vilma de Lourdes Barbosa pela imensa contribuição para meu trabalho.

Aos meus professores do mestrado, que por todo o percurso da formação estiveram ao meu lado emprestando suas sapiências generosamente. Meus companheiros de caminhada.

Agradeço a turma 28, bravos guerreiros que não se renderam, resistindo a todas as intempéries na aquisição desta pós-graduação e aos educadores e camponeses dos assentamentos que me permitiram tal pesquisa e contribuíram para conclusão deste trabalho dissertativo.

A todos que injustamente tenha esquecido, mas, que de alguma forma contribuíram para conclusão deste curso de mestrado em educação e silenciosamente fizeram parte desta história.

E finalmente, e não menos importante, a minha mãe (in memórian), por me ensinar, bem cedo, a não desistir de meus objetivos, independente das circunstâncias que eles se apresentem e que me proporcionou os primeiros ensinamentos de união e força, respeito ao próximo, solidariedade, retidão, fidelidade aos meus valores, consciência, em criar o próprio caminho e acima de tudo amor ao que faz, à minha mãe dedico todos os atos de minha vida.

A meus queridos e amados filhos, Brenda Ohana, Bruna Luiza, Tuty e Ricardinho, razão de minha existência, pela ausência e constantes afastamentos de minha presença para execução deste trabalho. Ao meu eterno amigo, meu companheiro, Ricardo Alexandre que acreditou na conclusão deste e de todos os projetos que inicio em minha vida.

Faça teu caminho, escolha sua vereda e escreva tua história. Mas, jamais, jamais se arrependa de tê-lo feito, seja como for.
Paula Renata Cairo do Rego -
24.08.2010

As práticas neoliberais afastam a possibilidade de construir uma sociedade na qual a integração seja garantida a partir do reconhecimento e da realização efetiva de direitos inalienáveis; direitos que permitem nosso reconhecimento como cidadãos e cidadãs de uma sociedade na qual a justiça e a liberdade não sejam monopólio daqueles que concentram o poder econômico. (Frigotto e Gentili: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais - CLASCO. Rio de Janeiro, 2001, p.09).

R E S U M O

O trabalho dissertativo teve como objetivo perceber como o acesso à educação para jovens e adultos dos assentamentos rurais pode contribuir para um aumento significativo da participação dos sujeitos sociais nas arenas decisórias. Sob a observação e análise do Projeto de escolarização de jovens e adultos dos assentamentos rurais da Paraíba, advinda da união de esforços da CPT/UFPB/INCRA no período de 2006 a 2008, com o intuito de intervenção na realidade social dos assentados, tornando-os protagonistas de sua própria caminhada numa promoção de autonomia dos sujeitos, de acordo com os princípios do PRONERA – Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária. Assim, refletindo sobre a contribuição da escola, via EJA, enquanto instituição, através de uma prática social que objetiva a construção de identidades locais no meio rural, favorecendo a construção da cidadania e percebendo formas de desenvolver potencialidades locais, respeitando, porém, as especificidades do campo.

Palavras-Chave: Cidadania – PRONERA – Participação Política

RESUMEN

El trabajo tuvo como objetivo realizar dissertation como el acceso a la educación para jóvenes y adultos de los asentamientos rurales puede contribuir a un aumento significativo de la participación de los individuos sociales en la toma de decisiones arenas. Bajo la observación y el análisis de la educación el proyecto de los jóvenes y adultos en los asentamientos rurales de Paraíba, derivados de los esfuerzos conjuntos de la CPT / UFPB / INCRA en el período 2006 a 2008, con el objetivo de la intervención en la realidad social de los colonos, haciendo los protagonistas de su propio progreso en la promoción de la autonomía personal, de acuerdo con los principios de PRONERA - Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria. Por lo tanto, reflexionar sobre la contribución de la escuela, a través de la EJA, como institución, a través de una práctica social que tiene como objetivo construir la identidad local en las zonas rurales, fomentando la construcción de la ciudadanía y la realización de formas de desarrollar el potencial local, pero siga las el campo.

Palabras-clave: Ciudadanía - PRONERA - Participación Política

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAAL	– Conferência de Educação de Adultos na América Latina
CF	– Constituição Federal de 1988
CEB	– Câmara de Educação Básica
CNBB	– Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	– Câmara Nacional de Educação
COIAB	– Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONFITEA	– Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPT	– Comissão Pastoral da Terra
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENERA	– Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	– Índices de Desenvolvimento Humano
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MST	– Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PENUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PIB	– Produto Interno Bruto
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PRELAC	– Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PRONERA	– Programa de Educação para reforma Agrária
TSE	– Tribunal Superior Eleitoral
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UNB	– Universidade de Brasília
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	CAMINHOS DA PESQUISA	22
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CIDADANIA E DIREITO	27
2.1	A EJA ENQUANTO DIREITO UNIVERSAL	27
2.2	A EJA NO CAMPO	31
2.3	EDUCAÇÃO CIDADÃ E CIDADANIA	39
2.4	AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	42
2.5	A EJA E O ANALFABETISMO NO BRASIL.....	46
3	UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR.....	51
3.1	CONCEITOS DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	51
3.2	CONSTRUÇÃO DE SABERES: EDUCAÇÃO POPULAR E ORGANIZAÇÃO COLETIVA	55
3.3	MOVIMENTOS SOCIAIS E A NOÇÃO DE CIDADANIA	60
3.4	UMA POLÍTICA PEDAGÓGICA VOLTADA PARA REALIDADE PARAIBANA	63
3.5	PARTICIPAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DO CAMPO.....	66
3.6	EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO UMA UNIÃO NECESSÁRIA.....	70
4	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	76
4.1	SURGIMENTO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA REFORMA AGRÁRIA: UM BREVE HISTÓRICO	76
4.2	A PRÁTICA DO PRONERA E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	82
4.3	AÇÕES DO PRONERA NA PARAÍBA	87
4.4	O PRONERA E A EJA NA PARAÍBA: O CASO DO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXOS	
	Anexo A CARTA DO ALUNO 1 - PRONERA	116

Anexo B	CARTA DO ALUNO 2 - PRONERA	119
Anexo C	QUADRO GERAL DAS AÇÕES DO PRONERA NO ESTADO DA PARAÍBA	122
Anexo D	PRONERA - PROJETO EJA - DADOS SOBRE EDUCADORES E EDUCANDOS	125
Anexo E	PROJETO EJA - RELATÓRIO PARCIAL - 2005	136
Anexo F	PROJETO EJA - RELATÓRIO FINAL - 2008	150

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática a educação formal¹ de jovens e adultos, num espaço que, muitas das vezes, não está preparado, em termos de infraestrutura física para receber trabalhadores do campo, aos quais não tiveram a oportunidade de estarem regularmente nas escolas da rede de ensino, mas, que transcendem a sua própria condição enfrentando dificuldades em seu cotidiano, desta forma, não permitem tornar-se “massa de manobra” de governos, governantes e instituições que foram criadas para promoverem o bem estar social, cuidando do cidadão e da cidadã brasileira, e que foram desenvolvidas para suprir as necessidades básicas de um povo, mas, que deixam de atender parte de uma população, seja no perímetro urbano ou rural.

Tratamos aqui do estudo de caso do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos de Assentamentos Rurais da Paraíba, que trabalhou a escolarização de 1.200 pessoas do campo, que se propuseram a desenvolver ações efetivas e fazer diferente da lógica neoliberal, sendo autores de suas próprias caminhadas. O Projeto foi desenvolvido na perspectiva do Programa de Educação para Reforma Agrária (PRONERA), com parceria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O foco da pesquisa foi observar a contribuição deste Projeto de Escolarização na realidade social vivida por trabalhadores rurais e objetivando fomentar a participação política e a capacidade organizativa de jovens e adultos assentados de nosso estado. Nesta, trabalhamos e apresentamos as concepções educativas pertinentes de uma realidade, a qual, suas relações sociais estão na ordem do dia em situações de conflitos e riscos da sociedade que se voltam de forma significativa para uma educação institucionalizada. O aumento do

¹ Como educação formal compreendemos àquela desenvolvida em instituição específica para o ensino, como a compreensão de Brandão (1995, p.10), com sala, professor e método pedagógico, seguindo uma sequência de conteúdo programático, diferenciando-se dos processos sociais de aprendizagem nas relações cotidianas, misturada na vida e seus momentos de trabalho, lazer, etc. Apesar de compreendermos que a educação é uma prática social que se dá por um processo de aprendizagem contínuo na vida dos sujeitos, voltado para o desenvolvimento humano que deve ser considerado em suas práticas visões de culturas.

desemprego, da violência e da criminalidade são pontos que irão convergir para a mesma origem, a Educação.

Para desenvolver a problemática da escolarização de trabalhadores rurais do campo em assentamentos rurais na Paraíba e toda dimensão político-educativa, num período entre 2006 e 2008, teremos como objetivos observar se a escola do campo vem contribuindo para construção de conceitos sociais que auxiliam na concepção de vida social em suas várias dimensões. Através da EJA poderia possibilitar maior autonomia destes sujeitos sociais e seus grupos? Quais saberes foram construídos que puderam contribuir para ampliação desta participação nos processos políticos locais? Procuraremos perceber se escola proporcionou alterações na participação política, fomentando os trabalhadores rurais envolvidos no Projeto a se posicionarem de forma diferente. Observamos, então, as formas de participação e seus níveis graduais, percebendo a contribuição da escola do campo para construção da cidadania dos trabalhadores rurais.

Desta forma, esta pesquisa torna-se relevante frente os fatos cotidianos, aos quais refletem as formas usurpadas dos direitos fundamentais e mais elementares de parte da sociedade marcada pela dificuldade e sofrimentos, num constante “processo de conquista, por parte do povo não-esclarecido, em seus direitos políticos, civis e sociais na instauração dos estados nacionais” estão prejudicados (PALUDO, 2001, p 22). Um segmento social empobrecido e esquecido, sobrevivendo à margem de toda estrutura social, a qual nossa Constituição garante direitos igualmente difundidos para todo e qualquer cidadão, porém, não se compara a realidade posta, isto influencia direta e indiretamente no tipo e na qualidade da participação dos jovens na sociedade, na busca pela inclusão na realidade social, sobretudo ao que se refere aos trabalhadores rurais, e, desta forma, tentamos demonstrar neste trabalho foi a necessidade de um maior protagonismo da sociedade civil em função desta realidade e a contribuição de jovens e adultos camponeses nos processos locais de tomada de decisão em suas comunidades.

A vida política é a vida pública e coletiva, e os sujeitos deveriam estar mais presentes nas searas decisórias e tomarem conta de seus lugares fruto de lutas histórias por aquisição de direitos que contribuíram cada vez mais para o fortalecimento da democracia.

É neste cenário de exclusão e individualismo que Arroyo questiona: “Como repensar as concepções e práticas educativas em tempos de exclusão?” (ARROYO, 2002, p. 270). Esta reflexão de Arroyo nos levou a pensar num estudo sobre a situação de escolarização dos jovens e adultos assentados no estado da Paraíba. Uma parcela da sociedade brasileira que usualmente tem suas cidadanias² negadas e por intermédio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conseguem galgar acesso ao conhecimento escolar de forma institucionalizada, assim, proporcionando melhorias em suas localidades, seja no âmbito produtivo, político ou cultural, modificando sua realidade social.

A nossa arte me parece ser captar que dimensões educativas existem nesses processos revolucionários, onde as instituições da sociedade estão tornando tão inumana a vida de milhares e milhares de sujeitos humanos, crianças, adolescentes, jovens, mulheres, trabalhadores do campo, negros. (ARROYO, 2002, p. 271)

A intenção é atribuir ao trabalhador rural uma “educabilidade”. Visão de Paulo Freire (1987) encontrada na Pedagogia do Oprimido, sugerindo apontar que nos momentos de crise social, que é o caso da grande exclusão e ausência de cidadania percebida no âmbito rural, que a educação avança e as grandes questões humanas prevalecem, possibilitando emergir uma outra racionalidade, uma consciência diferente, colocando o próprio ser humano em questão. A educação, então, assume o papel de possibilitar o processo de humanização dos sujeitos. Pois, é no limite da possibilidade humana que ressurge, reaparece, vislumbra-se a dignidade humana a qual buscamos esta educabilidade que toma maiores proporções na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo.

Por intermédio do Programa Nacional para Reforma Agrária (PRONERA), um programa movido e promovido pelos Movimentos Sociais do Campo e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), assim como pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), possibilita as ações de EJA em vários locais

² Na concepção de Paludo (2001) uma das grandes invenções da modernidade é que a noção de cidadania se expresse sob forma de direitos civis, políticos e sociais, adquiridas desde o Séc. XVIII até os dias atuais, e vem acompanhada da idéia de universalização dos direitos e da noção de soberania do povo na definição e no controle das leis que permitem aos homens viverem em sociedade, certamente de forma mais harmônica e menos desigual.

do país, a exemplo do Projeto de Escolarização em Assentamentos Rurais da Paraíba, objeto desta pesquisa, trata-se de um dos instrumentos para erradicação do analfabetismo e baixa escolaridade entre assentados brasileiros. Este programa, o PRONERA, tem o objetivo de fortalecer o mundo rural, em especial aos trabalhadores rurais, nos territórios de vivência em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas, trazendo a educação para um processo mais amplo, específico e intencional.

A proposta do PRONERA é garantir o direito de alfabetizar e escolarizar milhares de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras das áreas de Reforma Agrária e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. Sua ação busca a promoção de justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos/acampamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior.

O PRONERA fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação tendo uma conotação diferenciada neste trabalho dissertativo. Pois é operacionalizado de forma estratégica, associado ao desenvolvimento territorial, para contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo. Este Programa realiza práticas e reflexões teóricas a respeito da Educação do Campo, tendo como fundamento a formação humana como condição primordial, e como princípio a possibilidade de todos e todas serem protagonistas da sua história.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) tem realizado uma coleta de dados que demonstra a realidade brasileira em função da falta de acesso à educação. Por conta disto, o Ministério da Educação (MEC) vem conseguindo construir um retrato da realidade educacional e promove projetos e programas direcionados ao perfil do alunado, ressaltando as peculiaridades regionais/locais existentes em nosso país.

Os dados pesquisados e levantados pelo INEP/MEC foram exigidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para compor o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de nosso país, pois de fato a desigualdade social e regional são fatores que influenciam o analfabetismo e este é

prejudicial, não somente ao desenvolvimento econômico e social do país, como também para a qualidade de vida das pessoas.

No território nordestino o índice de analfabetismo em 1996 era de 28,7%, apresentando uma baixa queda para 24,3% em 2001, um intervalo de 04 anos e uma baixa de quatro pontos percentuais somente, apresentando situação muito complicada em termos de educação, em relação a outras regiões do Brasil. A Paraíba encontrava-se em 4º lugar em maior concentração de analfabetos, segundo o IBGE (PNAD, 2001), sendo um total de 135.249 analfabetos, a época, (SILVA, 2003, p 113). O fato é que, parte destes analfabetos, já havia frequentado uma escola tradicional se utilizando da educação formal e a abandonaram, fruto de uma série de fatores sócio-econômicos que fizeram por retirar essas pessoas da escola.

Dados de 2008 da PENAD revelaram que, no Brasil, entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, havia cerca de 14,2 milhões de analfabetos. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 10,0%. No ano anterior havia sido de 10,1%. Os percentuais vêm caindo, mas de forma muito lenta e gradual. A taxa de analfabetismo desta faixa etária aponta para uma disparidade regional. Na Região Nordeste, este indicador era quase o dobro do nacional. Entretanto, esta região foi a única a apresentar queda da taxa em relação a 2007, passando de 19,9% para 19,4%.

O PENAD propiciou estimar também o indicador aproximado do analfabetismo funcional³, a taxa de analfabetismo funcional, que é representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudo completos. Em 2008, foram contabilizados, dentre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, 30 milhões de analfabetos funcionais. Neste período, todas as regiões apresentaram queda desta taxa, com destaque para a Nordeste onde a retração atingiu 1,9 ponto percentual.

No Nordeste, a pesquisa mostrou que o número médio de anos de estudo era menor que 5,9 anos. Os índices observados entre mulheres são efetivamente mais altos do que os dos observados entre homens de mesmas idades. No Brasil,

³ Segundo definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) - UNESCO, funcionalmente alfabetizada é a pessoa que pode participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento efetivo do seu grupo e comunidade e também para lhe permitir continuar a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e da comunidade.

as mulheres apresentavam, 7,2 anos de estudo, mais do que os homens, com 6,9 anos de estudo. Na faixa etária de 18 anos ou mais (considerando que este grupo já teria idade suficiente para ter concluído o ensino médio, ou seja, pelo menos 11 anos de estudo), foi constatado que esta população tinha, em média, 7,4 anos de estudo. Aos 25 anos ou mais de idade o número médio de anos de estudo foi calculado em 7,0 anos. Por outro lado, 22,8% da população estava sem instrução ou não havia concluído sequer a 4ª série do ensino fundamental. As taxas de escolarização nas cinco Grandes Regiões do país variaram de 96,1%, na Região Norte, a 98,1%, na Região Sudeste, referente à mesma faixa etária.

De acordo com informações do IBGE, dos 157.561 milhões de analfabetos no Brasil em 2007, 43.404 milhões se encontravam no Nordeste. Em 2008 estes números aumentam para 160.561 milhões de analfabetos em todo país, sendo 44.124 milhões em nossa região. Os Estados da Paraíba, Alagoas e Piauí lideram o ranking de analfabetismo, todos com mais de 20% da população acima de 15 anos analfabeta. O combate ao analfabetismo foi bastante desigual no Brasil e o percentual de jovens e adultos que não sabem ler nem escrever aumentou em 2008 no Distrito Federal, na Paraíba e em mais 10 Estados, entre eles São Paulo, denotando uma imensa necessidade de políticas voltadas para atendimento a este público. Em suma, o Brasil apresenta o maior índice de analfabetismo da América Latina, apesar de o Produto Interno Bruto - PIB brasileiro aumentar a cada ano.

Gadotti (2000) observa esta realidade educacional, exposta acima, de forma crítica e abrangente, ao afirmar:

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as nossas **altas taxas de analfabetismo** são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quanto há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem a educação vai bem (GADOTTI, 2000; p.3 grifo nosso)

Baseado nesta e demais afirmativas de seu relatório, Gadotti coloca que a política de jovens e adultos modificou inclusive a opinião do Banco Mundial, que emitiu relatório em 2000, mostrando que os participantes deste programa de alfabetização e escolarização em EJA, fizeram por alterar suas práticas de saúde, nutrição em benefício de suas famílias, aumentam sua produção e seus ganhos,

utilizando informações recebidas nos programas de alfabetização, participam mais ativamente na comunidade e em sua política desenvolvem novas e produtivas relações sociais através dos grupos de aprendizagem e dentre outras, melhoram sua qualidade de vida e satisfação pessoal, sem contar que desenvolvem maior confiança e autonomia tanto na família como na comunidade.

Tudo isso serviu como base para construção deste trabalho dissertativo, que se propôs a analisar a contribuição da EJA neste processo de alfabetização e escolarização, desenvolvido em assentamentos rurais, em vários territórios brasileiros, voltado para a participação política dos sujeitos envolvidos naquela experiência educativa, ora desenvolvida pelo PRONERA por todo país e especialmente na Paraíba, sob as categorias de análise de Cidadania como estratégia política para construção democrática unindo cultura à política. Assim, o, PRONERA, é um programa voltado especificamente para educação dos trabalhadores rurais, e, Participação Política, como forma de aquisição de autonomia dos sujeitos sociais através de um processo de aprendizagem contínuo.

No nosso caso, observamos as formas de participação, assim como, seus níveis e gradações dentro de um processo educativo voltado a participação e organização dos trabalhadores rurais, que, anteriormente, em trabalho desenvolvido nesta mesma instituição de ensino, UFPB, observou o grau de consciência política desses grupos em particular (REGO, 2006, p.32), condição fundamental para aquisição desta aprendizagem que leva a participação local. Considerando a relevância e a complexidade do tema, buscamos direcionar este trabalho, dando continuidade nos estudos strictu sensu, com foco maior na dimensão popular e participação, dentro do Projeto de Escolarização de EJA desenvolvido na Paraíba pela parceria UFPB/CPT/INCRA, percebendo assim a necessidade de um estudo mais aprofundado nas formas usurpadas de direitos sociais dos trabalhadores rurais.

A problemática que norteia esta pesquisa é direcionada para analisar uma civilização moderna com alto grau de complexidade social que guarda resquícios de uma política brasileira arcaica, a qual, não promove a participação da sociedade nas searas participativas e decisivas. E, que, com o decorrer dos anos, levou os indivíduos a uma atomização, tornando-os cada vez mais individualizados e desarticulados, numa alienação crescente, dificultando as formas de organização da sociedade civil.

Assim, prejudicando imensamente as formas de participação, fazendo por aumentar e legitimar o poderio estatal na reprodução de sucessivos governos centralizadores do poder na história de nosso país, corroborando para reprodução de políticas públicas que beneficiem apenas uma pequena parcela da sociedade brasileira, prejudicando imensamente o alcance da democracia plena, em territórios urbanos e rurais. Porém, acreditamos que o processo educativo desenvolvido pelo PRONERA, com uma concepção de educação popular, contribui plenamente para a participação política dos sujeitos, pois,

A participação está na ordem do dia devido ao descontentamento geral com a marginalização do povo dos assuntos que interessam a todos e que são decididos por poucos. O entusiasmo pela participação vem das contribuições positivas que ela oferece. (BORDENAVE, 2007, p. 12).

Entendemos que os indivíduos se afastando das arenas participativas prejudicam sobremaneira a concretização da democracia. Por este motivo a pesquisa contribui para que estes programas se perfaçam uma realidade constante e se objetivem em políticas públicas efetivas, ao qual se observa uma “[...] deslegitimação do político e uma fragmentação do social que ainda não somos capazes de compreender” (MEIJIA, 2003, p.80), denotando uma incapacidade de organização e participação da sociedade civil. Pois, toda historicidade de governos e regimes arbitrários parece ter sufocado a voz e a vez dos tidos como cidadãos modernos, fazendo por reafirmar este tipo de governo, seja nos campos, seja nas cidades.

O intento é analisar a relevância da construção de uma outra consciência e reflexão agregada aos sujeitos dentro dos processos participativos e organizativos que parece não surtir efeito na vida política, outorgando as suas autonomias para governos que irão reproduzir o pensamento e objetivos dos grupos dominantes, como se houvesse uma forma mais cômoda de tutelar a responsabilidade social para outros que conduziram suas vidas em espaços apropriados para decisões, desconsiderando, neste caso a visão de sustentabilidade social.⁴ Pois, “[...] a razão, evidentemente, é que a participação oferece vantagens. Ela pode implantar tanto

⁴ Sustentabilidade Social: Melhoria da qualidade de vida da população, equidade na distribuição de renda, redistribuição de riquezas sociais, assim como a educação, e de diminuição das diferenças sociais, com participação e organização popular.

objetivos de liberação e igualdade como para manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns.” (BORDENAVE, 2007, p. 12).

Mas esta acomodação não representa uma generalidade, não é uma regra na sociedade este tipo de outorga, as ditaduras, os governos centralizadores, de alguma forma, fomentam a energia dos indivíduos levando-os a se organizarem na luta por novos direitos ou mesmo na manutenção de alguns poucos já adquiridos, aos quais estes mesmos governos insistem em sufocar a participação política e social, assim como a capacidade organizativa da população assentada.

Na verdade, “a participação é uma necessidade humana, e por conseguinte, constitui um direito da pessoa” (BORDENAVE, 2007, pg. 15), pois, em se tratando de um ser social que precisa saber viver em sociedade e se fazer representar quando existem situações que atingem a um coletivo ou uma comunidade, é preciso se colocar, esboçar opiniões, propor idéias, pois é na união dos diretamente envolvidos, em prol da mobilização, que políticas públicas serão implementadas com intento de resolver ou minimizar algum tipo de discrepância social ou manutenção/aquisição de direitos.

A exemplo do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais da Paraíba, analisado por nós, que se aproxima da concepção apontada por Bordenaves (2007, p. 12) de que: “[...] a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade”.

É com esta visão que, repousa a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência crítica e também para os Direitos Humanos, pelo fato de que o processo de aprendizagem da participação política é inerente da pessoa humana, conforme demonstrado por Candau:

A educação em direitos humanos é introduzida nos anos 1980, num período de (re) democratização do país, onde é forte o clima de mobilização cidadã e a crença na possibilidade de transformação social e construção de uma sociedade democrática, não somente do ponto de vista político, mas também socioeconômico e cultural. (CANDAU in: SILVEIRA et al, 2007, p. 406).

O ser humano é um ser social por excelência e, portanto, deve estar preparado a participar dos espaços públicos e locais de decisões que atingirão a

uma coletividade, pois o indivíduo sozinho não consegue dirimir situações que são de interesse da maioria, e por isso deve se associar, unir-se a grupos organizativos que possam facilitar o acesso a direitos, como o da Educação, mas, esta participação deve ser aprendida, construída num processo ensino/aprendizagem contínuo. Pois:

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso a prática envolve satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVES, 2007, p. 16).

Contudo, é possível perceber, que na sociedade brasileira, houve um avanço por parte dos movimentos sociais rurais, pela democratização não só da propriedade fundiária, como na busca e aquisição de outros direitos. As conquistas sempre são marcadas por inúmeros desrespeitos aos Direitos Humanos, ferindo diretamente a dignidade da pessoa humana, a qual perpassa por uma concepção de educação libertadora como instrumento de formação e emancipação humana, impressa no Projeto de Escolarização que analisamos.

Este acesso e aquisição de conhecimento sócio-escolar para mudança da realidade dos assentados, no caso, se perfaz de suma importância, pois o enfrentamento entre setores tradicionais do campo, aliados ao poder local, e os camponeses sem terra, se tornam cada vez mais horizontalizados, ou seja, com o processo de redemocratização do país e difusão do poder em face da soberania popular, cada vez mais as relações sociais desmontam uma hierarquização, marcada pela tradição e exclusão dos camponeses, reforçando com uma visão de educação excludente, como aponta Brandão (2002, p.131): [...] a educação faz parte de um jogo onde quem domina o que se sabe, o que se pensa e como se faz o que deve ser feito em cada plano ou domínio da vida social, aspira reproduzir a ordem de sua própria hegemonia.

Para tanto, o processo de participação política, traria para a cena pública atores antes excluídos do cenário político local, a exemplo dos trabalhadores rurais, que vêm agregando novas práticas em seu modelo de gestão política do nosso país, e essas práticas democráticas seguem, paulatinamente, eliminando a

hierarquização das relações sociais denotando uma outra fase dos movimentos sociais na intervenção local dos assentados.

Neste sentido, esta prática educativa nos assentamentos se aproxima de uma concepção de cidadania enquanto estratégia política para a construção democrática unindo cultura à política, necessitando de uma concepção mais difusa de democracia participativa.

A construção da cidadania está associada à possibilidade de participação ativa da sociedade civil organizada no processo de transformação social. A sociedade vem se modificando muito rapidamente tornando-se cada vez mais complexa, com formas distintas de sociabilidade. (SILVA in: HERMANS, 2004, p. 68).

Contudo, a escola do campo, por intermédio da EJA, vem contribuindo para construção de conceitos sociais que auxiliam na concepção da vida coletiva em suas várias dimensões, possibilitando maior autonomia dos grupos rurais envolvidos e, assim, promovendo a construção das cidadanias dos sujeitos sociais rurais, que, por conseguinte, proporcionará uma transformação social no campo com a ampliação da participação daqueles indivíduos envolvidos na prática política local, já que “nosso Estado sempre deixou poucas oportunidades para construção de uma sociedade civil como seu ‘alter’. Nunca interessou a construção de uma sociedade civil forte, que pudesse controlar o Estado.” (PALUDO, 2001, p. 39).

Estas práticas político-educativas de escolarização de EJA em assentamentos rurais numa visão de educação libertadora propiciam mudanças sociais de forma concreta, no cotidiano dos trabalhadores rurais, voltada especialmente para as questões agrárias.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com o outro e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (FREIRE, 2001, p. 46).

Portanto, percebe-se a necessidade de uma educação voltada para a criticidade desta realidade social posta, sendo assim, essas práticas educativas não podem ser dicotômicas e preconceituosas em relação a vida do campo com a da cidade. Devem estar voltadas para a afirmação das identidades culturais dos

trabalhadores do campo, e a articulação dos sujeitos sociais locais nas tomadas de decisão que irão interferir em suas vidas.

1.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A investigação científica coloca à prova a problematização da pesquisa, almejando respostas, explicações para inquietações denodadas nas searas da participação dos sujeitos da vida no campo. Com a obtenção de conhecimentos empíricos e o apoio teórico, objetivando ultrapassar o senso comum, aproxima-se do pensamento científico, numa eterna busca de resultados verificáveis para contribuir, de alguma forma, com a ciência e com o desenvolvimento da humanidade.

Os estudos dos sujeitos sociais e seus comportamentos retornará para àquelas comunidades na certeza de criar outros objetivos, com base em análises e descobertas de conhecimentos sistematizados da própria comunidade e do mundo, talvez não com finalidades imediatas, mas, acima de tudo, para contribuição da melhoria da qualidade de vida desta ou daquela comunidade.

Foi utilizada uma metodologia que considera esta proposta de trabalho e procura perceber como a inclusão da Educação de Jovens e Adultos em áreas de assentamentos, pode ser também um acesso aos direitos sociais, garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Declaração dos Direitos Humanos, pois é preciso pensar uma metodologia que possibilite adentrar no processo de organização e participação desses trabalhadores rurais, na luta pelos direitos – educação – e assumir nesses espaços um papel educativo, sobretudo por fazer parte de uma construção social originada pela luta e conquista da terra, para trabalhar, morar, produzir, viver, sobreviver, crescer, se desenvolver, e aprender, sempre.

Neste caso, o trabalho será apoiado nos conceitos e procedimentos da pesquisa qualitativa, por entender que precisamos trabalhar com os resultados do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos, pois, os estudantes que fizeram parte deste Projeto, são os mesmos atores sociais do trabalho nos assentamentos. Assim, tentamos alcançar os resultados desta pesquisa, analisando os dados e documentos

de registro dos avanços das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto, assim como, relatórios de acompanhamento de tais atividades.

A pesquisa qualitativa, apresenta a definição:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa. O pesquisador é integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo significado. O objetivo não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (BAPTISTA In MARTINELLI, 1999, p. 35).

Neste sentido, o que se observa é que esta metodologia de pesquisa foi mediada por uma observação do pesquisador diante do universo social pesquisado, já que a autora foi parte integrante das atividades desenvolvidas pela UFPB como bolsista do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos de Assentamentos Rurais da Paraíba, através de uma relação dialogal, na qual o ato de pesquisar seria também mais um processo de educação e aprendizagem entre os atores sociais envolvidos, tanto pesquisador, quanto pesquisados, numa reconstrução da trajetória das lutas na construção de seus direitos sociais, como a terra, educação, saúde, etc, dentro de um recorte temporal entre o ano de 2006 e 2008.

Devemos considerar que este tipo de pesquisa qualitativa, proporciona uma compreensão do passado vivenciado pelos assentados, reafirmando ou modificando ações em suas localidades no presente. Desta forma, o tema pesquisado, a participação política, toma direcionamentos subjetivos após análise documental amplamente utilizada em várias linhas de pesquisas, e sua realização está vinculada aos objetos de investigação escolhidos, no caso, Relatórios, Projetos, Documentos, Legislação, Fichas de acompanhamento dos alunos, Registros de Professores e Alunos, pois, sua condição de produção, sua circulação e seu uso demonstram as transformações e avanços por que passaram seus atores e dizem algo sobre um passado educacional, fornecendo não somente uma leitura literal de dados e informações, mas, uma compreensão real do processo por que passou o Projeto de Escolarização.

O fato é que para se atingir um trabalho científico somente se constitui possível enquanto houver cooperação entre diversos esforços na busca, não de uma verdade absoluta, mas, a busca do saber contextualizado num dado espaço e

tempo, contribuindo para triangulação e cruzamento de múltiplos pontos de vista em diversos trabalhos de pesquisadores, com suas as várias técnicas de coleta e análise de dados.

Com o objetivo da aquisição sistemática do conhecimento sobre algum fato, hipótese ou propositura este gênero de metodologia proporciona à ciência o intento de auferir uma melhoria na qualidade de vida humana, intelectual e/ou material. Pois, o conhecimento científico, sobretudo na área das ciências humanas, não é absoluto ou finito. A exatidão jamais será alcançada quando se trata das humanidades, pelo fato de que a sociedade está sempre em desenvolvimento numa dinâmica constante.

Utilizando-se este método de pesquisa como a análise documental e pesquisa bibliográfica, pudemos aproximar-nos desta ou daquela realidade, validando o conhecimento através de documentos e por intermédio dos relatórios de atividades do Projeto de escolarização em EJA para tecer uma rede de informações de parte da realidade social dos assentamentos.

Trabalhando com análise documental objetiva-se a investigação das fontes primárias, apreendendo dados que descrevem os fatos e possibilitam análises das situações e acontecimentos determinantes a realidade presente. O fato é que a análise documental pode-se relacionar a problemática da pesquisa promovendo uma análise frente a literatura e teoria existentes àquela problemática de pesquisa em questão. Para tanto, a investigação qualitativa é ideal para trabalhar valores, crenças, hábitos, atitudes e representações, adequando-se a complexidade dos fatos e processos particulares dos indivíduos e seus grupos, como é o caso da participação dos sujeitos nas arenas decisórias, de difícil quantificação, tendo-se de imergir na esfera da subjetividade, enraizada no contexto social.

Assim, observando-se os atores sociais, produtores do conhecimento e práticas resultantes do trabalho coletivo, numa dinâmica própria, o pesquisador se baseia numa objetividade relativa e interpretativa da realidade social, sendo uma excelente maneira de compreendê-la.

Guiddens (2005, p. 508) coloca em sua teoria que “É tarefa da pesquisa ultrapassar estas interpretações de nível superficial da vida comum”, ir além da simplicidade do cotidiano, pois as questões factuais devem ter cunho comparativo e

teórico, numa sistematização da investigação empírica, análise dos dados e teoria, para uma avaliação lógica dos argumentos da pesquisa, promovendo um conhecimento do tema, utilizando-se também de documentos como fonte de dados. Por fim, não negamos a importância da pesquisa quantitativa, pois, ela deve estar presente nas coletas e interpretação de dados objetivos, como suporte para reflexão qualitativa, aliás, os dados quantitativos fazem parte da realidade social.

Para realizarmos essa pesquisa, trabalhamos com os dados do município de Itabaiana, no Pólo do Agreste, que compreende os assentamentos de Urna, São Salomão, Almir Muniz analisando os educandos de EJA enquanto sujeitos de pesquisa, assim como os representantes da CPT co-responsáveis pelo Projeto de EJA na localidade, Coordenadora local do Projeto, Educadores do Projeto e Coordenação do Projeto pela UFPB. Esta localidade desempenhou as atividades do Projeto de Escolarização em conjunto de atores sociais da própria comunidade na escola do campo, foram e são atualmente da própria comunidade, trabalham com os grupos locais como associações de moradores, de produção, ou mesmo religiosas.

Sendo assim, é necessário refletir sobre o campo, por ser um espaço, historicamente, de bastante organização e mobilização social, ou seja, cenário de lutas constantes pelos Direitos Humanos, ao qual a escola passa a ser um vínculo de fundamental importância neste processo, por também ser considerado um direito básico. Desta forma, demonstramos que, apesar de complicado ter uma sociedade que ainda amarga números altos de analfabetismo, sobretudo no Nordeste, possa ser garantido uma participação política efetiva e qualitativa no cenário brasileiro desenvolvida através da educação, sobretudo uma modalidade de educação direcionada para educação popular com diretrizes de uma educação intencionalmente política e voltada para aquisição de consciência crítica, a qual reafirma as identidades dos sujeitos.

Desta forma este trabalho está composto da seguinte forma, além desta introdução, na parte II fizemos uma reconstrução histórica da luta dos trabalhadores rurais na aquisição e manutenção de direitos como o da Educação. Pois, entendemos que é através da educação que os sujeitos adquirem direitos e têm acesso a eles. Porém, demonstramos a dissonância entre teoria e realidade social. Na parte III vamos demonstrar a importância da vivência dos grupos de assentados nos movimentos sociais que desenham outras práticas educativas e sociais coletivas

com intencionalidade política, desenvolvendo uma consciência política que estimule a participação dos sujeitos em seus locais de discussão pública. Uma reflexão sobre a contribuição do diálogo entre a construção de saberes e conhecimentos numa perspectiva coletiva e sua contribuição educativa, dialogando com os preceitos da educação popular, utilizando o conhecimento para reeducar a escola e humanizar os sujeitos.

E finalmente na parte IV apresentamos o surgimento do Pronera numa contextualização histórica e a luta dos movimentos sociais do campo para uma educação direcionada e intencionalmente política para os trabalhadores rurais, que objetiva a diminuição das dissonâncias sociais e o aumento no fosso da exclusão da população rural, com o intuito de fortalecer o mundo rural como território em várias dimensões: vida, economia, ambiente, política, cultural e ética. Pois o Pronera traz em seus princípios político-pedagógicos, que estão calcados na relação entre educação e desenvolvimento territorial com quatro princípios fundamentais: a interação, a inclusão, a formação de multiplicadores e a participação, foco desta pesquisa.

Acreditamos que a democratização do pensamento através da educação popular para fomentar a autonomia dos sujeitos que através de um trabalho social, político e pedagógico como a da EJA permite acesso à direitos e mudança de comportamento, participando de forma mais efetiva da vida política e social com intento de mudança da realidade com foco no bem comum com engajamento maior dos trabalhadores rurais e no desenvolvimento de suas localidades através de um processo político-pedagógico no exercício de uma prática participativa e plenitude cidadã e finalizando as considerações finais trazendo as conclusões da pesquisa e a percepção da pesquisadora dos aspectos mais relevantes presentes no trabalho.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CIDADANIA E DIREITO

2.1 A EJA ENQUANTO DIREITO UNIVERSAL

A Educação como expressão de direitos humanos está contemplada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, e representa a manifestação de uma forte indicação através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado nos direitos humanos e nas liberdades individuais, fundamentais que nascem de uma convicção partilhada de forma universal. Neste sentido, a liberdade e a igualdade dos homens não é um dado de fato, mas um ideal a ser perseguido constantemente. Nestes ideais a equidade e a garantia mínima de infra-estrutura são primordiais para efetivação propriamente dita da execução desses direitos. Enquanto teoria filosófica, as primeiras afirmações dos direitos do homem são expressões de um pensamento individual, porém, são universais em relação ao conteúdo, com a visão do homem racional descolados do tempo e do espaço, se mostrando limitados em relação a eficácia, comprometendo a realidade vigente.

Na Declaração dos Direitos do Homem projeta-se a conversão universal de um pensamento de garantias individuais, positivados nos direitos constituídos por toda sociedade. Em verdade, a Declaração tornou o direito do homem uma situação metafísica dos direitos, garantindo condição extra-estatal na manutenção de direitos fundamentais para existência e convívio humano. Estes, porém, não são os únicos e possíveis direitos históricos do homem, galgados no decorrer de sua vida social, frente a diversas esferas de poder, como denota em sua proclamação,

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Preâmbulo).

Um marco na construção dos direitos humanos emerge no seio da Revolução Francesa, no séc. XVIII, marcando historicamente o pensamento humano no que diz respeito aos direitos pautados na igualdade, liberdade e fraternidade, fato histórico que trouxe profundas contribuições para o direito, que se desdobra numa gama de especializações conforme as demandas sociais, entre eles destacaremos o direito à educação.

Artigo XXVI - **1.** Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. **2.** A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução 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 instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Nesta pesquisa não poderíamos deixar de observar nos assentamentos rurais da Paraíba as formas com que os direitos humanos estão presentes no dia-a-dia das famílias dos trabalhadores rurais, em função do acesso a uma educação voltada para assistir a jovens e adultos. Representando assim, a execução literal dos Direitos Humanos dentro do contexto rural, no Estado Democrático de Direitos.

Na visão da Constituição Brasileira de 1988, a Carta Magna que avançou bastante em termos democráticos na história de nosso país, a qual pontua em seu Art 5º várias garantias individuais fundamentais para o convívio em sociedade, que busca a garantia da paz social, e que em seu Art. 6º dentro do Capítulo dos Direitos Sociais ressalta-se a educação,

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, EC nº 64, 2010, Art 6º).

Porém, as questões positivadas nos ditames legais seja estatal ou para-estatal está em dissonância da realidade social, que no decorrer desta pesquisa tentaremos demonstrar essa dissonância entre o que está escrito e realidade social, cuja educação em nosso país, principalmente na área rural encontra-se em condições díspares e sendo assim, em disritmia da visão do direito positivo.

Um dado bastante relevante é que a conquista do direito a terra, pelos trabalhadores do campo, para viver e trabalhar, que representa também, um espaço democrático de conquista de outros direitos historicamente negados a eles, não somente a educação como também da saúde, trabalho, moradia, alimentação, lazer, segurança. E neste sentido que entendemos a importância de perceber se a inclusão na escola do campo representou realmente um avanço no tocante a ampliação destes direitos aludidos, sobretudo o da participação popular e a persecução da cidadania plena. Esta conquista da educação nos assentamentos representa uma luta no seio do cotidiano dos camponeses, trabalhadores do campo, sobretudo por ser uma política pública historicamente negada aos mesmos, neste caso, ter a escola nos assentamentos com uma metodologia que considere as identidades destes camponeses é o que significa luta no universo da conquista da terra.

Conforme aponta Comerford (1999), a palavra luta assume vários significados, indo desde a sobrevivência, dificuldade, trabalho, dramas pessoais, passando pelas transformações no campo, concepções de trabalho, o que se torna difícil valorar economicamente. A luta, no nosso entender, é a luta pela terra, a luta pela vida. Este conceito não esgota uma realidade, uma polissemia com várias formas de se empregar um termo. Assim, observamos diversas significações que atendem as mais diversas reivindicações de uma categoria, formando uma luta maior, que é a luta do trabalhador rural.

Nas Diretrizes Internacionais da Educação de Jovens e Adultos a EJA ⁵ – Educação de Jovens e Adultos, aparece desenvolvida pela UNESCO – CEAAL – CREPAL no Chile desde 2000, e, teria alguns temas estratégicos a serem abordados como: Alfabetização; Educação e Trabalho; Educação, Cidadania e Direitos Humanos; Educação com Camponeses e Indígenas; entre outros. Neste sentido, observamos que a educação de EJA no campo encontra-se como um problema social e político que já entrou na agenda internacional pela sua gravidade social.

⁵ Essas Diretrizes Internacionais são elaboradas em acordos internacionais que incentivarão e nortearão legislações de países por todo mundo signatários das Relações Internacionais com a ONU, que no caso o Brasil possui. De acordo com a UNESCO o continente latino-americano com países com taxas de analfabetismo superiores a 10% são, República Dominicana, Brasil, Bolívia, Honduras, Salvador, Guatemala e Haiti. Sendo assim, nosso país tentou adequar-se a esta realidade através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer MEC/CNE/CEB nº11/2000.

Percebe-se, então, que a participação ativa de pessoas envolvidas com intenções de articular via movimentos e organizações sociais, onde a sociedade civil, através da educação, que demanda bens sociais, tem como desafio consolidar a democracia, lutando contra a desigualdade social, superando a violência e demais formas de desorganização social, promovendo assim, a amplitude dos direitos humanos e fundamentais, ideário a ser perseguido no meio social.

E neste contexto, a escola com seu poder de agregar pessoas e formar valores, se faz primordial neste processo ao longo da vida do cidadão que consolida os temas discutidos nas diretrizes internacionais, focados na EJA. Revelando-se assim um direito adquirido com uma carga de significados para os indivíduos e grupos que formam os assentamentos e apontando avanços nas suas sociabilidades e acesso a uma melhor qualidade de vida e trabalho.

Sendo assim, a escola do campo toma proporções mais amplas no sentido de possibilitar, não só o conhecimento científico e formal, mas, concepções políticas e sociais que são práticas de educação libertadora na visão freiriana, bases da educação popular, a qual poderá ser modificada ou mesmo transformada, considerando as mudanças nas concepções e conscientização política nas práticas dos indivíduos frente a sociedade.

Neste sentido, as barreiras ideológicas que impedem certo contingente de pessoas de participarem do convívio público é o cerceamento ao direito de cidadania, cuja invenção data da origem da civilização ocidental. (PUSSOLI, 1996)

Observando-se a educação como base da formação individual, denota-se este direito de forma inseparável da pluralidade dos demais direitos, e por conseguinte, funda a base da liberdade e execução dos princípios fundamentais constitucionais democráticos de forma ampla e irrestrita. Pois, através do conhecimento é que o homem tem acesso aos direitos, sejam civis, políticos ou sociais, e assim, da cidadania. Todavia, se deve respeitar as culturas e relativizá-las, desta forma, a padronização da formação científica engessaria o acesso e muitos ficam à margem de seus direitos já constituídos, especialmente se esta pensar no homem como sujeito de conhecimentos e capaz de participar ativamente dos processos de construção dos seus direitos sociais.

Por força dessas perspectivas é que se faz necessário conhecer a proposta de escolarização de EJA para os assentamentos, observar e perceber a Escola do Campo e quais saberes foram construídos que possam contribuir para uma ampliação na participação dos processos políticos locais, enfim, observar que contribuição a escola provocou neste campo.

2.2 A EJA NO CAMPO

A Educação do Campo⁶ surge na perspectiva de uma política pública estratégica para o desenvolvimento e a sustentabilidade do campo brasileiro. Uma educação destinada a cumprir um papel de contribuição na construção de um projeto de sustentabilidade local, na construção da memória coletiva das comunidades, democratizando a cultura na busca da humanização das pessoas, que, deveriam aprender a diversidade do cotidiano escolar do campo, sem perder a unidade com as diretrizes gerais.

Desta forma, guardando os princípios identitários de ética da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, assim como, os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia, sem esquecer os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural. Levando em consideração o papel da escola junto à construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável, e de interdisciplinaridade a qual a construção do conhecimento precisa ser visto de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local.

Enquanto princípio pedagógico deve respeitar e valorizar os diferentes saberes na construção do conhecimento e da organização escolar tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo. A Educação do Campo representa uma concepção político

⁶ A Educação do campo deve ser construída a partir da diversidade dos múltiplos sujeitos do campo: comunidades negras rurais, quilombolas, bóias frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vilões rurais, povos das florestas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, entre outros.

pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social, sua relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, e vivência nos movimentos sociais.

Para tanto, a LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 37 versa sobre a Educação de Jovens e Adultos para pessoas que não tiveram acesso a escola em tempo regular para sua formação básica. Este acesso deverá ser gratuito e em local apropriado levando em consideração as características do alunado, inclusive dando ênfase ao conhecimento e habilidades adquiridas por meios informais. Porém não diferencia a modalidade de educação urbana da rural.

Existe uma alusão ao sistema de ensino para promoção de adaptações da educação à vida do campo, com uma metodologia diferenciada e direcionada à situação campesina, percebendo necessidades diversas da educação urbana para a rural.

Art. 28º. 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. (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Sendo assim, de 1996 a 2001 as pressões dos movimentos sociais do campo resultaram na elaboração do Parecer nº 36/2001, com o entendimento de uma educação voltada para realidade do campo. O Parecer nº 36/2001 MEC/CNE/CEB trouxe em seu bojo uma mudança no posicionamento das políticas educacionais, com um olhar mais apropriado para a educação dos trabalhadores rurais do país. Calcado no respeito às diferenças e perseguindo uma política de igualdade numa perspectiva de educação inclusiva, propondo medidas de adequação à vida do campo. Trata-se de uma política que coloca a educação do campo como educação rural discriminando seus espaços demonstrando a potencialidade e dinamismo dos territórios rurais ressaltando sua importância no contexto geral de nossa sociedade.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, Parecer nº 36/2001 MEC/CNE/CEB)

Esta tentativa de corrigir desigualdades teve intentos de não subestimar a luta da gente camponesa pelos seus direitos, sobretudo referente à posse de terras e reforma agrária, desmistificando o campo em relação às suas condições materiais, não de forma temporária e evolutiva, mas condições reais de existência diferenciada da visão urbana. O campo é local heterogêneo, de multiculturalidades e suas demandas por uma educação básica deveriam se constituir de forma condizente com tal realidade na busca da cultura letrada.

Para tanto, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo (2001)⁷ tenta atender esta demanda da sociedade e oferece subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade e heterogenia, unindo esforços das instituições públicas e sociedade civil para o desenvolvimento social mais justo e igualitário no campo.

O estado brasileiro no início de sua formação convive com uma economia eminentemente agrária e desde sempre não se ateve com uma educação que contemplasse a gente do campo. A educação rural não tinha assento nas seguidas constituições federais de 1824 a 1891, resquícios de matrizes culturais apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. A educação voltada para as humanidades e as letras e desta forma, visava os interesses privados e não públicos. A educação brasileira estava pautada pela classe média emergente que vislumbravam educação como forma de ascensão social e aquisição de postos de trabalho frente o processo de industrialização urbano, que ora iniciava-se, fato que silenciou seguidas constituições sobre educação rural.

⁷ As Diretrizes são lei de operacionalização da educação composta por um conjunto de princípios e de procedimentos para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino e que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo nos diferentes níveis e modalidades as leis nacionais de educação (Brasil, Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, Art. 1º e 2º).

A introdução desta preocupação somente se deu nas primeiras décadas do Séc. XX, período de efervescência social e mudança de pensamento por força do processo de industrialização e, conseqüentemente, intenso êxodo rural para as grandes cidades. Inicializou-se uma preocupação da manutenção da gente do campo, no campo, e a garantia de sua produtividade, mascarando um controle das elites sobre os trabalhadores rurais.

A educação oferecida no campo era uma bricolagem do formato urbano, ancorado em valores, hábitos e costumes da cidade, em detrimento da valorização da cultura camponesa. Com a Constituição de 1934 sob forte influência do Manifesto dos Pioneiros⁸ de 1932 denotou forte relação de forças e pressões sociais para uma mudança na estrutura educacional em todo país, tornando-se um marco na discussão sobre as relações instituições de ensino e sociedade civil. E, desta forma, foi-se tratando da interiorização do ensino, de uma população que a época era a maior parcela do povo brasileiro e base da economia nacional, mas, não atendida de forma satisfatória pelo governo das províncias que subjazia, ocultava, um intento de controle das tensões e conflitos de um modelo civilizatório exacerbado de poder nas relações com o campo.

O Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, chamado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura, conforme o demonstrado em seu primeiro artigo: “Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”. Tendo como finalidade atender os interesses dos trabalhadores rurais no que se refere à preparação técnica e formação humana.

⁸ O “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”, datado de 1932, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender: 1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana. 2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra. 3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: 1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas. 2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade. 3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência. (Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946)

Disseminando os princípios de formação dentro de um período adequado que não reservasse uma adaptação profissional dentro de uma visão técnica específica voltada para a prática desses trabalhadores, assim como, um horizonte de aprendizagem de cultura geral e práticas educativas que fortalecessem os valores humanos dos camponeses, mas com uma brevidade preocupante. Em seu texto, o Decreto trazia a preocupação como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, e, denotava as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Art. 5º Presidirão ao ensino agrícola os seguintes princípios gerais: 1. Evitar-se-á, nos cursos de formação de trabalhadores agrícolas, a especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos. 2. Nos cursos de que trata o número anterior, incluir-se-ão, juntamente com o ensino técnico, estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola. 3. As técnicas e os ofícios deverão ser ensinados com os processos de sua exata execução prática e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro. 4. A informação científica exigir-se-á em todos os casos, mesmo no ensino dos cursos destinados a dar rápida e sumária preparação para os comuns trabalhos da vida rural, por forma que o ensino agrícola, com tornar conhecidos os processos racionais de trabalho, concorra para eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas. (Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946)

Após este período do governo provisório, as Constituições somente retomavam as mesmas normas, transferindo para as empresas agrícolas⁹ a

⁹ Reproduzindo mais uma vez as obrigações e responsabilidades do governo para a iniciativa privada, uma prática política em nosso Estado, frente ao patrimonialismo brasileiro.

responsabilidade da educação de funcionários e seus filhos até 14 anos, que poderiam o fazer por meio de um salário-educação, resultando em um possível não êxito nos objetivos elementares de cultura letrada dos trabalhadores do campo. Somente com a Constituição de 1988 que a educação é tida e garantida como direito de todos, sejam oriundos de áreas urbanas ou rurais, atingindo a todos os níveis e modalidades de ensino, finalmente tratando a educação do campo de forma igualitária e respeitando as diferenças. Fato que foi intensamente motivado pelos Movimentos Sociais do Campo em todo cenário nacional.

Foi desta forma que a educação do campo foi se tornando uma realidade mais próxima das necessidades da população rural, e com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), foram construídas, compostas por uma série de análises de antigas Constituições do Brasil e Constituições estaduais que versavam sobre educação do campo, porém tinham objetivos de educação compensatória, classificando a visão de local de atraso para o rural em relação ao urbano. Estaria proposta agora o respeito às especificidades de um ator que emergia numa realidade diferente da urbana, na tentativa de uma política includente de sujeitos sociais marginalizados do processo educativo, como é o caso dos trabalhadores rurais.

Significava o processo de debate e participação ativa de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo, sendo uma das primeiras políticas específicas para as escolas do campo, reconhecendo o modo próprio de vida social deste grupo de camponeses, enquanto elemento de constituição da identidade da população e a necessidade de definir estratégias próprias para garantir o acesso à Educação Básica e profissional. Valorizava-se, então, um movimento social, cultural e identitário que afirmava o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

Na Resolução MEC nº 2, de 28 de abril de 2008, vem estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, determinando, assim, a competência de todos os entes da federação como co-responsáveis para execução e planejamento desta modalidade de educação, a qual fazia distinção da educação regular e educação de jovens e adultos, mas ressaltava os padrões mínimos de qualidade e também a participação da comunidade na elaboração do planejamento.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados. § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, Resolução nº 2, 2008).

Destacamos os limites para operacionalização desta política frente às dificuldades impostas pelas próprias localidades em termos de infra-estrutura e a permanência das séries multisseriadas o que poderia significar um possível entrave no que se refere à qualidade do desenvolvimento de um trabalho direcionado e específico no âmbito educacional. Esta Resolução, ratificava as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 1/2002 e de acordo com estes princípios surgem algumas questões como a necessidade de um recorte no campo da EJA para camponeses, para que não se tornassem uma educação rural supletiva, equilibrando suas peculiaridades e particularidades, e também suas identidades e diversidades, respeitando o pluralismo e promovendo valores solidários em comunidade para propiciar condições para o controle de seus destinos e futuros dos trabalhadores rurais.

Neste momento, a EJA seria um plano de ação, prevista também nesta Resolução (2008), foi uma forma de concretizar as Diretrizes Operacionais (2002), para a geração de capacidade ao enfrentar os problemas de desenvolvimento local, levando em consideração os fatores econômicos (velocidade das mudanças tecnológicas onde exige flexibilidade e rápida transformação nas unidades produtivas); e políticos (sociedades locais situadas como espaços viáveis de intervenção de cidadania e de poder político).

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.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. (BRASIL, Resolução Nº 2, 2008)

Recuperando assim a noção de educação em sua dimensão construtiva do desenvolvimento rural combatendo o reducionismo do ensino na educação do campo, sem deixar de articular o local e o global, proporcionando mais qualidade de vida daquela população. Os assentamentos rurais, espaço local de articulação, são o espaço mais viável para desenvolver e efetivar as ações de EJA, propondo experiências na busca de um trabalho educativo no qual promova o sujeito, suas especificidades e suas demandas, observando a gestão democrática e cultura cidadã.

Contudo, existem objetivos de formar lideranças locais democráticas para desenvolver propostas educativas para gestão pública local trabalhando a dimensão pedagógica das estratégias políticas, que consequentemente perpassam pela visão da participação política dos assentados nas tomadas de decisão, locais e/ou globais, que Bordenaves classificaria como microparticipação e macroparticipação.

A prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se torna parte. Possivelmente, a insatisfação com a democracia representativa que se nota nos últimos tempos em alguns países se deva ao fato de os cidadãos desejarem cada vez mais “tornar parte” no constante processo de tomada nacional de decisões e não somente em decisões periódicas. A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por, “fazerem parte” da nação, “tem parte” real na sua condução e por isso “tomam parte” – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se “sentem parte”. (BORDENAVES, 2007, p. 23).

O que entendemos que ao se referir a uma educação do campo para jovens e adultos assentados devemos sempre estar preocupados com a qualidade do aprendizado necessários aos trabalhadores rurais, fazendo com que consigam ter acesso a saberes sistematizados e específicos para melhoria da sua participação

política dentro e fora de seus locais de vida e trabalho, numa visão realmente inclusiva dos camponeses.

2.3 EDUCAÇÃO CIDADÃ E CIDADANIA

A Educação Cidadã¹⁰ é o paradigma que sustenta a concepção dos Direitos Humanos na educação. A educação se faz no âmbito da escola, mas vai além, está nos movimentos sociais, nos meios de comunicação social, no modo de produção, nas relações de trabalho e renda, nas pastorais sociais, nos assentamentos rurais e demais locais que necessitem de uma educação voltada para consciência crítica, não somente como conhecimento, e sim ação, opção, escolhas e decisões, unindo subjetividades a objetividades. Tem um cunho de ato político e deve ser construída nos preceitos da educação popular, a qual objetiva uma transformação social, uma mudança do *status quo* da realidade social não só dos trabalhadores rurais, mas, de todo o povo.

Essa concepção de educação exige uma leitura do mundo e da palavra, em que cada pessoa possa dizer sua palavra. Palavra que nasce da compreensão e uso do conhecimento produzido nas ciências, nas artes, nas religiões e da compreensão cotidiana da vida. Denota uma prática social transformadora, uma educação em constante construção e reconstrução, numa concepção de educação libertadora, que através da reestruturação curricular, gestão democrática, formação e valorização profissional, avaliação emancipatória e princípios de convivência fundados na ética do coletivo, que reconhece e respeita a individualidade de sujeito e não perde de vista o social, com todos os atores envolvidos em todo o processo.

A Educação Cidadã, proposta nos princípios da democracia e da inclusão social, propõe a sistematização da prática, a práxis. Propondo o direito de todos ao acesso, a permanência e a aprendizagem do conhecimento, o conhecimento escolar que transcende o saber elaborado pelas ciências, tendo como ponto de

¹⁰ Conforme concepção da CEAAL: Educação cidadão é entendida como educação política, que permite a autovalorização, a inclusão e o fortalecimento da organização dos homens e mulheres, a superação da história de dominação histórica sobretudo no âmbito da América Latina, onde os cidadãos são considerados de segunda categoria para o primeiro mundo.

partida o conhecimento da realidade social, econômica e cultural, e como resultado, finalidade, a consciência crítica que exige uma ação de transformação social. Em seus princípios a gestão democrática com a participação de todos da comunidade escolar, e, novos valores de convivência onde a solidariedade e o coletivo superem o individualismo e a competição.

Nessa perspectiva a educação e os direitos humanos pressupõem a educação a serviço de um novo projeto socio-econômico e cultural, isto é, uma nova cultura dos direitos humanos, que torna a educação um todo integrador da dignidade humana, promotora da cidadania nas práticas sociais. O conceito de educação cidadã está diretamente atrelado à participação de todos da comunidade, fomentando uma reflexão em suas consciências individuais, produzindo uma consciência coletiva e crítica, num posicionamento dialético contínuo entre os atores sociais e a geração de temas desenvolvidos na educação que deverão ser voltados para uma proposta pedagógica de estímulo à participação social do indivíduo em suas localidades, assim como uma intencionalidade político-pedagógica.

Uma educação nos preceitos da Educação Popular, comprometida e participativa, orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo, que incentive o diálogo e seja baseada nos saberes da comunidade. Mas, uma educação sistematizada visando a formação de pessoas, com foco na produção de uma consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação dos sujeitos. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social. A Educação, desta forma, é vista como ato de conhecimento e transformação social, tendo um cunho político.

O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse e momentos de decisão locais. A educação popular se apresenta como boa modalidade de ensino no caso dos assentamentos rurais, sobretudo em relação a educação de jovens e adultos, por força de sua essência e princípios voltados para preservação da dignidade humana.

Governo e organizações da sociedade civil devem objetivar a educação popular e desenvolverem reflexões buscando abranger este campo de atuação, fortalecendo políticas voltadas a EJA junto à UNESCO, CEAAL (Conferência de Educação de Adultos na América Latina) e outras organizações internacionais.

O tema, educação com camponeses, tem a preocupação de ressaltar a perspectiva da inclusão de pessoas em situação de pobreza nos grupos rurais e comunidades étnicas donde desencadeiam os direitos humanos, equidade e desenvolvimento sustentável, que norteiam os projetos educativos para jovens e adultos, levando em consideração a situação de abandono e marginalização dessas populações. Com esta preocupação, são desenvolvidos tópicos fundamentais do texto do documento elaborado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, ao qual coloca a relação com a educação de jovens e adultos no intento de predominar o acesso à educação básica (ensino fundamental e médio), visando minimizar a situação de marginalização de pessoas em nossa sociedade.

Para a UNESCO o Brasil tem como objetivo de desenvolvimento garantido pelo Estado o direito fundamental à educação de qualidade ao longo da vida a todos os brasileiros, mas a qualidade e a igualdade continuam sendo desafios cruciais a serem enfrentados, uma vez que ambos são essenciais para atender às necessidades do país e para a construção de uma sociedade de conhecimento. Apresentando, através de pesquisas, como um entrave na construção do conhecimento a grande parcela dos alunos de diferentes níveis educacionais que apresentam deficiências em disciplinas críticas.

A UNESCO identificou como desafios educacionais para construir suas estratégias de contribuição ao país para alcançar seu objetivo de desenvolvimento:

- 1) Distância observada entre os preceitos e as metas definidos na legislação educacional nacional e nos compromissos internacionais e a realidade nacional mostrada pelos indicadores educacionais.
- 2) Participação limitada da sociedade civil em defesa do direito à educação.
- 3) Desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, jovens e adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns estratos étnico-raciais, a população mais pobre e do campo e os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada.

- 4) Insuficiência na qualidade educacional, incluindo gestão dos sistemas e das escolas, currículos e propostas pedagógicas, valorização, formação e condições de trabalho dos profissionais da educação.

Desta forma, o direito a uma educação de qualidade ao longo da vida não é exercido plenamente por todos os cidadãos brasileiros, apesar dos avanços na legislação educacional. A legislação educacional brasileira se pauta na concepção da educação como um direito de todos, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Dever da família e do Estado, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, mas não é o observado na realidade cotidiana.

2.4 AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Declaração de Hamburgo sobre a Aprendizagem de Adultos, de 1997, foi o documento de referência resultante da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V), definindo a educação de adultos como todo processo de aprendizagem, formal¹¹ ou informal¹², em que pessoas consideradas adultas pela sociedade, ou fora da idade regular de suas séries de estudos, desenvolvam suas habilidades, enriqueçam seus conhecimentos e aperfeiçoem suas qualidades técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

Podendo ser oferecidas em locais diversificados como centros comunitários, igrejas, sindicatos, instalações de trabalho, cursos noturnos etc. Seus níveis distintos vão do ensino fundamental a formação profissional. Nos últimos anos, o termo “educação de adultos” vem sendo acompanhado por “aprendizagem de adultos”, dando maior ênfase à demanda do que ao processo de oferta dessa

¹¹ Como educação formal compreendemos um modelo educacional que é titulado por instituição pública e compreende o sistema educativo institucionalizado cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado. Depende de uma diretriz educacional centralizada como currículo.

¹² Como educação informal compreendemos um processo diluído circunstancial que se desenrola no decurso de encontros, leituras, e acontecimentos, recebida no decurso do cotidiano e nos contatos com grupos sociais, atividades de tempos livres, não intencional e sistematizada, como educação familiar.

educação. O acesso à educação e aprendizagem para adultos é um aspecto fundamental ao direito à educação e facilita o exercício ao direito de participar na vida científica, artística, cultural, econômica e política.

A Declaração de Hamburgo sobre a Aprendizagem de Adultos encara a educação de adultos como um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça, afirmando identidades e dando significado a vida. Esta educação é vista como um componente da aprendizagem ao longo da vida e vem ganhando importância cada vez maior, tendo em vista a pressão crescente no sentido de se enfrentar os desafios e questões que mudam de maneira rápida e complexa, situações de pobreza, exclusão, migração, degradação ambiental e mudança climática, falta de alimento e de recursos naturais, o HIV/Aids e outras doenças, e o advento das novas tecnologias que hoje permeiam todos os campos da vida.

Na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo (1997) se ressaltou preocupações com os povos indígenas e camponeses que observava a re-conceitualização da educação com novos paradigmas, conteúdos e métodos de educação direcionados para Educação de Jovens e Adultos, frente aos problemas da globalização e o aumento dos níveis de pobreza. Basearam-se nos princípios de diversidade, igualdade, educação e cultura, direitos à cultura adaptadas às suas necessidades, proporcionando outros níveis de educação e capacitação, assim como a inserção no campo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural dos grupos citados, estimulando também a participação da sociedade civil em todas as esferas da vida.

Em dados atuais, o Relatório Global¹³ sobre aprendizagem e educação de adultos, elaborado pela UNESCO na VI CONFITEA em 2009:

¹³ Primeiro e único Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos é baseado em 154 relatórios regionais produzidos pelos países membros da UNESCO, sobre a situação da educação e da aprendizagem de adultos, cinco Relatórios Regionais de Síntese e literatura secundária. Sua finalidade é proporcionar uma visão geral das tendências na educação e aprendizagem de alunos, assim como identificar os principais desafios.

Después de casi dos décadas de metas destinadas a la 'reducción del analfabetismo' dentro de la agenda de la EPT (1990-2000-2015), una nueva ola de 'erradicación Del analfabetismo' se ha apoderado de la región.²⁶ Por un lado, dicho impulso está vinculado a la emergencia de (y cooperación entre) varios gobiernos progresistas, reavivándose así El vínculo tradicional entre campañas de alfabetización y procesos progresistas o revolucionarios. Por otro lado, está la emergencia de nuevos actores supranacionales e internacionales involucrados en la alfabetización de adultos en la región, en particular El gobierno cubano y su programa '*Yo Sí Puedo*' y la OEI y el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PIA). La Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012), coordinada por la UNESCO a nivel mundial, podría asimismo estar propiciando un marco internacional para este 'retorno' de la alfabetización. "La alfabetización recupera el valor del uso de la lengua en contextos significativos; la alfabetización es um medio o estrategia, pero no el propósito de la EPJA; menos aún el propósito de la EPJA es eliminar o reducir El analfabetismo mostrando logros cuantitativos", se enfatizaba en el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe 2000-2010, 2000:16. 27 (Relatório da CONFITEA VI, 2009, p.27).

Na ocasião, foi elaborado um documento de recomendações e compromissos, o Marco de Ação de Belém,¹⁴ que enfatiza a necessidade de se fortalecer a cooperação internacional em áreas que vão desde o reconhecimento das qualificações ao compartilhamento de experiências e práticas inovadoras, garantia de qualidade, acesso equitativo, apoio para as línguas indígenas e educação para migrantes. Essas medidas obrigam os países a aumentar o seu investimento em Educação de Jovens e Adultos para, no mínimo, 6% do PIB, bem como promover e estabelecer novos mecanismos de financiamento alternativos.

Esta Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) foi encerrada com um apelo aos governos dos países signatários para levarem em frente, com senso de urgência e em ritmo acelerado, a agenda de educação e aprendizagem de adultos, e redobram os esforços para cumprir as metas de alfabetização determinadas em Dakar, desde 2000. A Conferência ressaltou ainda que educação e aprendizagem de adultos permanecem cronicamente desvalorizadas e sem os recursos financeiros necessários, e afirma que o reconhecimento alcançado com a CONFITEA V não abriu o caminho para

¹⁴ Aprovado durante a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA VI, o Marco de Ação de Belém é resultado do longo processo participativo de mobilização e preparação nacional e internacional, que teve início em 2007. Organiza as suas recomendações em torno de sete eixos fundamentais: alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento da implementação do Marco de Ação. Destaca a sua compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta. (UNESCO, Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos)

uma ação política eficaz em termos de priorização, integração e alocação de recursos adequados, seja em âmbito nacional ou internacional. Também chamou atenção para a falta de oportunidades de atualização profissional para educadores, além de mecanismos de monitoramento, avaliação e retorno insuficientes.

Dentro desta perspectiva, ficaria difícil vislumbrar acesso à cidadania e aquisição de direitos, já que os governos não promovem políticas públicas efetivas para aprendizagem de jovens e adultos, avançando da retórica para a ação. De acordo com este Relatório, o Brasil ainda encontra-se “no meio do caminho”, fazendo parte do terceiro grupo de ação de Educação para todos e perspectivas de alcançar as metas para fortalecer os índices de desenvolvimento.

Dentre as metas do milênio regionais para educação está no Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC),¹⁵ trazendo diferentes recortes geopolíticos com quatro referências estratégicas de metas e prazos. Um deles é o Foco 3 – “Estímulo cultural nas escolas para que as comunidades tornem-se mais participativas através da aprendizagem formal”, o que vem somar e solidificar os objetivos deste trabalho dissertativo.

Portanto, a educação cidadã promove maior autonomia dos sujeitos, qualificando-os através do saber e não através de valores, conforme observamos em Brandão (2002, p. 56) “que através do investimento produtivo do trabalho qualificado obtido pela boa educação, que a pessoa educada se revela um sujeito cidadão”. E que apesar da educação ter como destinatário essencial o desenvolvimento econômico, observado e perseguido pelas instituições internacionais, também deve estar atrelado ao desenvolvimento humano, com base na pedagogia crítica.

[...] não há um verdadeiro desenvolvimento econômico e humano sem ampliação do poder simbólico da educação na sociedade. Criam-se pontes entre os lugares físicos de uma nação, edificam-se usinas e levantam-se paredões de represas para que os rios da terra dobrem ou tripliquem seu poder de transformar as suas águas em formas de energia. Mas nada disso se consolida como um bem de mercado ou, melhor ainda, como a realização social, se não se criam pontes interiores entre pessoas e o conhecimento. Há uma energia essencial ao desenvolvimento e à transformação e ela está no interior das pessoas. O seu fator de mobilidade é o conhecimento e o seu veículo é a Educação. (BRANDÃO, 2002, p. 189).

¹⁵ De acordo com a UNESCO Tal projeto anuncia propor mudanças substantivas nas políticas públicas para tornar efetiva a proposta de Educação para Todos e atender, assim, as demandas de desenvolvimento humano da região no século XXI.

E é deste tipo de educação que abordamos neste trabalho, uma educação voltada para formação humana, contínua, que permanentemente permeia o cotidiano dos sujeitos sociais, num processo criativo e reflexivo. Não é mera formação e simples habilitação funcional, e sim, educação permanente, uma prática social para a vida. Uma educação que não pode ser instrumental, neutra, universal e objetiva, deve estimular os sentidos, ideologias e críticas, devendo ser uma educação voltada para aquisição e manutenção da cidadania.

2.5 A EJA E O ANALFABETISMO NO BRASIL

Quanto ao analfabetismo no Brasil, segundo dados distribuídos pelo MEC no final de 2002, a taxa de analfabetismo diminuiu de 16,0% (1994) para 13,3% (1999). Graças ao esforço realizado no ensino fundamental a taxa de analfabetismo diminuiu de 7,5% para 4,0% no grupo de 15 a 19 anos e de 8,0% para 5,9% no grupo de 20 a 24 anos, no mesmo período. O que denota um avanço no período, apesar de poucos pontos percentuais de diferença.

Segundo o CENSO 2000, o número de analfabetos (maior ou igual a quinze anos) era de 16.294.889 (13,53%), assim distribuídos: zona urbana: 10.130.682 (10,28%) e zona rural: 6.154.207 (29,79%). Para o PNAD¹⁶ 1996, os chamados “sem instrução” são 14.018.960 (13,3%). Destes, 5.749.714 (26,8%) são da zona rural e 3.607.057 (23,7%) estão localizados no Nordeste. Mostrando uma grande necessidade de efetivar políticas públicas para erradicação do analfabetismo em nossa região. No período de 1992 a 1999 a taxa de analfabetismo caiu de 17,2% para 13,3%, segundo o Censo de 2000 do IBGE.

O número de pessoas com menos de 4 anos de escolaridade é de 20.644.950 (19,3%); 28.515.093 (33,8%) têm mais de 4 e menos de 8 anos. Portanto, um total de 49.160.043 (53,1%) não completaram o ensino fundamental. Se considerarmos como analfabeto funcional – aquele(a) que não completou 8 anos de escolaridade – em 1996, existiam, no Brasil, 63.179.003 (66,4%) de analfabetos. 8 anos de escolaridade é considerado como patamar mínimo de alfabetismo funcional.

¹⁶ PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, desenvolvida pela IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística

Para o PNAD-2001, 69,7 milhões de brasileiros com mais de 15 anos não têm o ensino fundamental (57,64%). Segundo o Censo IBGE-2000, “no grupo de 15 e mais de idade, a taxa passou de 20,1% em 1991 para 13,6% em 2000”, o que mostra que os dados de 1996 não foram alterados substancialmente. Segundo o IBOPE-2000, a pedido do Instituto Paulo Montenegro, existiam em 2000, 9% de analfabetos entre 15 e 64 anos. Os demais 91% distribuíam nos seguintes grupos de letramento:

- a) 31% lêem e entendem um pequeno anúncio ou título de um jornal (um bilhete simples);
- b) 34% lêem e entendem pequenas matérias de jornal;
- c) 26% têm domínio da leitura e da escrita.

Em 1999 o MEC, através do INEP, distribuiu números referentes ao atendimento à demanda, incluindo o supletivo: em 1996, atendeu 2.136.508; em 1997, 2.210.325; em 1998, 2.081.750. Da demanda atendida em 1998, 63,2% era atendida pelos Estados, 30,2% pelos Municípios e 6,5% pelo ensino particular. A Alfabetização Solidária divulgou dados (Folha de S. Paulo, 24/11/2002, p.2) de que teria alfabetizado 2,5 milhões de analfabetos entre 1997 e 2001 (curso de 6 meses), contribuindo para a redução da taxa de analfabetismo de 19,8% em 1990 para 12,8% no ano 2000 da população maior de 15 anos.

Sendo assim, o Brasil faz parte do grupo de 09 (nove) países mais populosos do mundo e com os maiores índices de analfabetismo, apesar de possuir o décimo PIB (Produto Interno Bruto) do mundo, e nos eventos e organizações voltados para a educação, se comprometeu em modificar este cenário, e desde a década de 1990 vem trabalhando em função deste compromisso, ao passo que na V CONFITEA (Hamburgo-1997), citada acima, ratificou estes compromissos, traçando metas para solucionar os números alarmantes de pessoas que não estariam mais na idade adequada ou regular para educação básica, prejudicando imensamente a cidadania destas pessoas.

Falava-se naquela época da “Década Paulo Freire de Alfabetização (FORUM DAKAR, 2000), avaliando os resultados das ações nacionais e apontando novos esforços necessários para universalização da educação, articulando-se o

local com o global, pois, dos 5.000 (cinco mil) municípios brasileiros, 3.000 (três mil) estavam comprometidos no esforço do setor.

Para tanto, em 2003 o governo estabeleceu metas a EJA como prioridade, mas para tornar uma realidade devem-se reunir imensos esforços.

Uma longa caminhada começa por um pequeno passo e esse primeiro passo é acreditar na educação de jovens e adultos. Há muitos que não acreditam, mesmo porque, nos últimos anos, assimilaram uma visão necrófila de EJA, sustentada por uma política governamental que desprezava a educação de adultos, esperando que o analfabetismo seria extinto no dia em que os adultos analfabetos morressem. (GADOTTY, 2000, p.6).

O autor supracitado fala do descrédito que o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso se dirigia a esta modalidade de educação apesar de ter como seus eleitores, em 1994, 66,4% ou eram analfabetos ou não haviam concluído o ensino fundamental. (Dados do TES – Tribunal Superior Eleitoral).

A educação de jovens e adultos se faz importante não somente para ampliação do capital cultural¹⁷ dos sujeitos urbanos ou rurais, mas minimizam problemas de saúde pública, pois as mães analfabetas são as causas dos índices de desnutrição infantil atingir níveis preocupantes, pesquisa do Banco Mundial afirma que os participantes em programas de alfabetização:

- 1) têm maior confiança e autonomia no interior de suas família e comunidades;
- 2) estão mais a vontade que os não alfabetizados quando levam e trazem seus filhos da escola e monitoram o seu progresso;
- 3) alterar suas práticas de saúde e de nutrição em benefício de suas famílias;
- 4) aumentam sua produção e seus ganhos usando informações recebidas nos programas de alfabetização ou acessando outras informações;
- 5) participam mais efetivamente na comunidade e na política;

¹⁷ Para Bourdieu (1998), a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. No seu entendimento, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares.

- 6) mostram melhor compreensão das mensagens disseminadas pelo rádio e pela mídia impressa;
- 7) desenvolvem novas e produtivas relações sociais através de seus grupos de aprendizagem;
- 8) guardam suas habilidades de alfabetização e as usam para expandir sua satisfação na vida diária.

Portanto, a EJA denota uma importância política organizacional e uma necessidade para que os cidadãos brasileiros possam vislumbrar suas cidadanias e apoiarem o desenvolvimento do país, sendo, mais participativos da vida política, contribuindo para a instauração da democracia, seja por intermédio do estado ou mesmo da sociedade Civil.

TABELA 1:

Educação do Campo – Pesquisa nacional de educação para reforma agrária – 2004

Local	Assentamentos	Nº famílias assentadas	Nenhuma	Assoc. Prod. Rurais	Nº Assentamentos com organizações sociais existentes				
					Sindicato de trabalhadores	Grupos de mulheres	Cooperativa de produtores	Núcleo de Partidos Políticos	Movimentos Sociais Organizados
Brasil	5.595	524.868	56	4.658	1.989	875	654	286	1.202
Nordeste	2.546	208.071	11	2.328	926	354	208	112	478
Paraíba	208	12.202	0	196	28	25	11	01	21

Fonte: INEP – Pesquisa Nacional de Educação para Reforma Agrária – 2004

A tabela acima mostra um estudo realizado pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica (FIPE), vinculada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA), da Universidade de São Paulo (USP), com convênio INEP nº 28/2004, e traz um comparativo quantitativo da realidade do campo em relação à educação para reforma agrária. No Brasil, do total de assentamentos registrados pelo INCRA, 43,89% estão alocados no Nordeste.

Dos assentamentos registrados em nosso estado pela pesquisa da FIPE sua grande maioria possui associação de Produtores Rurais, mas somente 13,46% possuem sindicatos de trabalhadores rurais e 5,28% dos assentamentos se constituem em cooperativas de trabalho. Quanto a algum tipo de presença de movimentos sociais organizados os dados mostram somente a presença em 10,09%

dos assentamentos paraibanos. O que demonstra a necessidade premente de políticas públicas de educação direcionadas para esta região que venham a fortalecer a consciência crítica e a capacidade organizativa da gente do campo.

3 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR

3.1 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO POPULAR

A principal característica da escola pautada na Educação Popular é interagir o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. Podendo definir a Educação Popular como uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. Muitas vezes a educação acaba por tomar domínios restritos, determinados socialmente, quando deveriam atender às necessidades do contexto, do cotidiano do aluno, enfim, da cultura do educando.

Para pensar em Educação Popular, é necessário, portanto, repensar a educação. A educação, quando se fala no panorama social, é a condição da permanente recriação da própria cultura sendo, por isso, a razão da dominação da cultura entre outros. Já no panorama individual, a educação é a condição de criação do indivíduo, é a relação de saber das trocas entre pessoas. Ao que se refere a Brandão (1995), houve primeiro um saber de todos que se tornou sábio e erudito e que, por oposição, estabelece como popular o saber do consenso onde se originou, tratando o erudito como a forma própria, centralizada e associada a especialistas da educação enquanto vê o popular como o conhecimento difuso, interior da vida subalterna.

Essa grande separação entre o conhecimento dito erudito e o dito popular leva à marginalização dos oprimidos, das classes subalternas da sociedade desigual. É para contrariar isso que surge a Educação Popular. A Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é a interação o saber da comunidade como matéria prima para o ensino.

O processo-ensino-aprendizagem é visto como ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. É diferente da Educação Tradicional porque não é uma educação imposta, já que se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo; e é diferente de uma Educação Informal

porque possui uma relação horizontal entre educador e educando. A Educação Popular visa a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito.

Sendo assim, uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social objetivado trabalhar as necessidades populares. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse. A Educação Popular não se restringe pelos contextos, busca caracterizá-los naquilo que ele precisa ser trabalhado, mas as aplicações mais comuns ocorrem nos assentamentos rurais, em instituições sócio-educativas, em aldeias indígenas e no ensino de jovens e adultos. São estes espaços que apresentam uma necessidade natural de trabalhar com educação popular. Assim, a educação popular contribui com os movimentos sociais e colocando a discussão de direitos, diferenças e compromissos sociais.

A Educação Popular tem como sua base histórica na educação freiriana a qual o educador Paulo Freire tenta promover uma interação orgânica com o popular, possibilitando uma série de reflexões sobre a realidade social. Na educação popular ficam impressos os argumentos, questionamentos e alternativas empregadas na criação e recriação desta realidade.

A educação vem oscilando entre dois pólos efetivos de concepção de educação, o de dominação e o de emancipação, o que denota um grande abismo entre as necessidades básicas cada vez mais incapazes de serem satisfeitas pelo sistema escolar, sobretudo na realidade da América Latina em que os acessos à educação básica se mostra de forma desigual e mesmo desleal.

Nesta lógica opressora que a Educação Popular emerge, na construção de uma sociedade de classes estabelecida mesmo nos dias atuais. Pois a liberdade proposta na ideologia capitalista não se perfaz, acabam por velar relações de exploração e dominação ainda muito presentes em nossas realidades sociais, maquiando um sistema de organização social que respeita os direitos fundamentais da pessoa humana e uma pseudomobilidade social que transparece depender mais da vontade individual do que de uma ordem hegemônica estabelecida. Em função desta perspectiva que outras propostas e programas de educação emergem, seja de alfabetização, seja de educação de adultos, mas, propostas pela organização da sociedade civil.

As orientações de educação popular que ora se percebe como mecanismos de integração na perspectiva de educação para todos, extensiva de cidadania, objetivando eliminar a marginalidade social e superar o sub-desenvolvimento, ora orientadora das classes populares na busca de mobilização de setores dessa classe, num nacional-desenvolvimentismo, que homogeneíza os interesses divergentes buscando a autonomia, o nacional e o popular, ora orientando para libertação na busca de fortalecer o povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, numa troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, realizando reformas estruturais na ordem capitalista visando uma transformação.

A inserção crítica das massas na realidade é feita através destas orientações que se concretizam por intermédio da práxis, unindo teoria e prática que superaria a pedagogia do oprimido, que desvela o mundo da opressão caminhando em direção a transformação, para uma pedagogia dos homens libertos em suas consciências, transformando a realidade opressora. Obra realizada pelos intelectuais orgânicos externos ou internos às classes populares, integrando coerentemente teoria e prática. Que Wanderley (2010) aponta três características necessárias a esta educação:

Uma educação de classe – exige uma consciência dos interesses das classes populares; histórica – depende do avanço das forças produtivas; política – se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; transformadora e libertadora – luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais; democrática – antiautoritária, antimassificadora, antielitista; relaciona a teoria com a prática; relaciona a educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular (WANDERLEY, 2010, p.22).

Uma visão ousada e ambiciosa que avançou em sua perspectiva por compreender que não atingiria sua concretização plena, sobretudo, em circunstâncias sócio-políticas e econômicas anteriores em nosso país, e mesmo atuais. Não descartando esta matriz, esta concepção de educação foi rediscutida emergindo uma nova hegemonia do saber popular, a qual a classe trabalhadora constituiria uma acumulação de poder popular, com base na cultura popular, numa produção orgânica de classes, com uma progressiva participação do trabalho do educador no "trânsito de sujeitos populares, de agentes econômicos para agentes

políticos”, numa relação da prática pedagógica entre educandos e educadores comprometidos com a causa popular.

Tendências de educação sucessivas a Freiriana são as propostas por Brandão: propondo educação popular como um movimento de trabalho pedagógico dirigido ao povo como instrumento de conscientização, realizando um esforço de convergência entre educadores e movimentos sociais populares, sendo uma educação que realizada pelo próprio povo ao pensar seu trabalho político, na construção de seu próprio conhecimento. Essas perspectivas são fonte de reflexão e de ação dos múltiplos grupos e movimentos sociais urbanos e rurais por seu impacto político-pedagógico. Uma educação massiva, aberta para o mundo, voltada para ação de frente para o novo, afetando as mais diversas dimensões da pessoa humana, num processo permanente de formação.

Esta educação permanente constitui um processo ininterrupto de aprofundamento na experiência pessoal e na vida coletiva traduzida numa dimensão educativa de cada ação e de cada ato, necessitando ser universalizante, e amplamente democrática que por muitas das vezes ultrapassa, transcende o sistema escolar, permeando seus vários níveis e espaços numa troca de saber, que não está limitada a educação de jovens e adultos, mas que pode fazer parte da educação primária, secundária para todo e qualquer cidadão, tanto no sistema formal de ensino como no não-formal.

Conforme abordado na CEAAL, a educação popular constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, na busca do fortalecimento dos sujeitos coletivos através da sua ação-reflexão para contribuição do fortalecimento da própria sociedade civil, num crescente desenvolvimento econômico com justiça social. Uma perspectiva de educação cidadão que visa contribuir com desenvolvimento de estratégias cidadãs de intervenção nas agendas públicas, promovendo a apropriação crítica dos temas referentes a questões de cidadania.

Educação popular deve promover o desenvolvimento de aprendizagem para compreensão da realidade complexa que o cidadão está inserido e seus modos de intervenção, numa pedagogia do público, do coletivo, da decisão, da preocupação com o comum.

3.2 CONSTRUÇÃO DE SABERES: EDUCAÇÃO POPULAR E ORGANIZAÇÃO COLETIVA

Refletindo sobre a contribuição do diálogo entre construção de saberes e conhecimentos, numa perspectiva de coletividade, é que vamos construindo no interior da prática educativa e da escola, enquanto instituição social, um novo olhar sobre os trabalhadores do campo, não numa dimensão isolada, mais sim contextualizadas de forma sócio-cultural e portanto, sujeitos sociais e históricos possuidores de cultura, mesmo que essas práticas culturais que se revelam em diversas faces, não sejam consideradas eruditas e sim populares.

É importante destacar, o que passa a ser um desafio, sobretudo na contemporaneidade, se o papel da escola é realmente negar a trajetória das camadas populares da sociedade, em função de um conhecimento científico, renegando os preceitos dos Direitos Humanos. Devemos, em nome de uma nova necessidade social, reparar os danos dessas visões ortodoxas e construir um novo paradigma social, sobretudo quando se trata da escola e seu relacionamento com a comunidade e seus grupos sociais.

Mas, ao mesmo tempo, não podemos direcionar essa responsabilidade apenas para a escola, tendo em vista que ela, mesmo se apresentando de forma isolada, não é uma instituição autônoma, pelo contrário, é resultado de uma visão de política de assistência pública; de manutenção e reprodução do poder político local, da organização do conhecimento científico que nega as experiências vivenciadas no presente, como também a própria visão de desenvolvimento que não incorporava em suas concepções e práticas locais, assim, constituindo uma vasta rede de resistência, solidariedade e conflitos social.

Vivência em movimentos sociais nos assentamentos rurais vão desenhando outras práticas educativas e sociais – coletivas – arraigadas de uma dimensão pedagógica intencional e política, desta forma, a escola do campo deve considerar essas práticas educativas e suas sabedorias locais que servirão de fontes para construir junto ao saber formal um novo fazer pedagógico. Com intenções de fortalecer as identidades e organizações locais, contribuindo mais significativamente com as histórias de vida dos sujeitos sociais do meio rural/camponês por intermédio de uma nova forma de fazer e viver a participação: “Educar é colaborar na construção de

sujeitos sociais, culturais, políticos. É estar atentos a essa construção de sujeitos coletivos educativos”. (ARROYO, 2002, p. 273).

Neste contexto não podemos deixar de considerar o tema da Educação Popular, sendo de extrema importância para que possamos atingir o desenvolvimento de grande parte da população brasileira. Que através dos grupos organizados e mobilizados buscam mudanças sem que tenham de esperar por uma ação estatal. Renegando uma definição pré-estabelecida de educação do modelo de acumulação vigente, visando construir uma realidade diferente, que se pode depreender desta fala:

A educação popular tem como principal teórico o professor Paulo Freire, que nos deixou uma grande contribuição para pensar uma prática pedagógica comprometida com o processo de conscientização/libertação das camadas empobrecidas. Caminhar nessa direção significa construir uma ação pautada na construção de um novo projeto para o país, baseado em princípios de solidariedade e do desenvolvimento sustentável, entendendo que o processo de escolarização vai além da aquisição de leitura e da escrita, assumindo um papel eminentemente político-pedagógico. (Relatório Parcial do Projeto – 2006, p.08)

A Educação Popular não se confunde com a Educação Pública Oficial, neste se infere a ingerência estatal, que se distingue do privado, naquele há uma intencionalidade nos objetivos da educação popular, afastando-se uma visão filantrópica, quase missionária e ingênua, que o imaginário coletivo insiste em reproduzir. Na Educação Popular há presença de Movimentos Populares, de organização participativa e efetiva do cidadão na intervenção da realidade social, porém é lamentável que um Estado que se diz democrático não tenha em sua educação os princípios da Educação Popular. Consta na visão de Paludo (2001, p.65) sobre a educação popular:

Esta prática social e histórica se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas e culturais. Estas forças disputam entre si a direção para as práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômicos, políticos e cultural da sociedade no seu conjunto. A esfera da educação – qualificação humana – deste modo, é entendida como um espaço de disputa de hegemonia, assim como as esferas da política e da economia.

Compreendemos que a alternativa é oferecer uma educação libertadora, com seu currículo construído de acordo com a realidade de cada grupo, e seus

educadores como mediadores de uma discussão problematizadora, fazendo por desenvolver o pensamento crítico e a consciência coletiva do grupo, com o educando protagonista de sua história, promovendo autonomia. A Educação Popular possibilita a construção de um caminho diferente, uma outra vereda, uma outra verdade, numa sociedade que privilegia princípios individualistas e competitivos, tendo o lucro como objetivo primeiro, sem priorizar a reflexão e o coletivo, buscando um despertar crítico e libertário.

Partindo deste entendimento a Economia Solidária¹⁸ é um exemplo da aplicabilidade dos ensinamentos da Educação Popular, uma forma de concretizar os ensinamentos desta educação diferenciada que visa a formação do homem, verdadeira educação na busca do cidadão perfeito com a justiça como seu fundamento.

Mesmo as práticas educativas diferenciadas devem estar concernentes com a realidade dos seus educandos, para que se tornem efetivas e palpáveis, criando e recriando sentido e significado respeitando o nível de subjetividade dos jovens, crianças e adultos de uma coletividade, destacamos tantos campos que um aspecto desta subjetividade é fundamental, relacione-se com as origens, necessidades e desejos das pessoas e grupos. Por isso:

O movimento social reeduca a escola e o conhecimento. O conhecimento nos humaniza, mas, na medida em que vamos humanizando-nos o conhecimento se torna mais humano, tem outro sentido para nós e para escola. Somos capazes de entender o verdadeiro sentido, até da escola e da teoria pedagógica, na medida em que nos humanizamos. (ARROYO, 2002, p. 274).

Esta visão corrobora com a de Paulo Freire da humanização dos sujeitos e sua racionalidade e apreensão de conhecimento que nos reaproxima de nossa humanidade. E a visão dos Movimentos Sociais, com sua formação dinâmica interna e seu projeto de sociabilidade, caracteriza as ações coletivas e favorece as práticas

¹⁸ Este tipo de economia é baseado na autogestão e no compartilhamento coletivo de decisões e de resultados de um empreendimento, a economia solidária, muito conhecida pelos modelos de cooperativismo que já existiam no país há algumas décadas, é uma opção que tem se revelado tão democrática quanto eficaz como solução de geração de trabalho e renda sem patrão. Desenvolvida pelo economista Paul Singer (2002), esta modalidade de economia está voltada para os pequenos empreendimentos que unem grupos de comunidades tradicionais, como pescadores, quilombolas, indígenas, quebradeiras de coco, até grandes empreendimentos agrícolas e industriais, nos quais os trabalhadores assumiram o comando de negócios que os proprietários não deram conta.

educativas da Educação Popular, porém, nem toda ação coletiva pode ser considerada como um Movimento Social. Os Novos Movimentos Sociais, aos quais outros atores puderam desenvolver suas ações coletivas de caráter sócio-político, que se agrupam não mais por classes, mas, por objetivos e ideologias em comum, a qual criam um campo político de força social dentro da sociedade civil, fazendo surgir uma identidade coletiva, baseada em seus interesses, decorre do princípio da solidariedade, calcado nos valores culturais e políticos compartilhados.

Os Movimentos Sociais são frutos de vontade coletiva e detêm um grande significado, onde busca a individualidade e uma sociabilidade dotada de sentido. Esta sociabilidade é subjetiva e atribui os valores a interesses particulares de acordo com a vida cotidiana, proporcionando voz ao indivíduo dentro de uma sociedade coletiva, que compactue com os mesmos ideais. Eles permitem mudanças na realidade, imprimindo novas configurações às relações sociais, as quais se materializam nas proposituras da EJA enquanto direito a educação.

[...] pode-se dizer que há em comum o esforço de apreensão do potencial dos novos movimentos sociais na construção de uma sociedade humana mais justa, sendo a humanização compreendida, amplamente, como sinônimo de democracia e esta, por sua vez, como realização humana que se processa e se efetiva, ou não se efetiva, na história. (PALUDO, 2001, p. 21).

Adquirindo este significado se diferenciam criando novas condições para o desenvolvimento das potencialidades e das subjetividades, vislumbrando uma nova forma de organização e mobilização, proporcionando maior participação da população rural. A educação popular transforma as realidades sociais, associada a consciência política modificam as relações como um todo.

É como esta experiência educativa que contam com novo perfil de escola e educação, a exemplo do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo PRONERA no contexto dos assentamentos rurais em diversos estados do Brasil, têm a grande meta de alfabetizar, escolarizar e profissionalizar para uma intervenção articulada e propositiva em seus diversos locais/assentamentos e acampamentos rurais.

Percebendo que

[...] é a interpretação do que significam os novos movimentos sociais populares no Brasil como sujeitos centrais de um campo político e cultural que privilegia a democracia e o seu aprofundamento como estratégias transformadoras. (PALUDO, 2001, p.19).

Por conta disto, precisamos, registrar que essa iniciativa de construir uma escola inserida na realidade rural, é, sobretudo, uma conquista dos setores organizados do nosso país, pois, se tratando de políticas públicas encampadas pelos governos, municipais, estaduais e federal, que, em sua maioria, reproduzem o mesmo sistema de ensino tradicionalmente conhecido. No qual as identidades locais, sobretudo rurais, são em grande maioria desconsideradas pelos modelos urbanos e tradicionais de educação escolar.

A escola dever estar preparada para oferecer o que realmente seu público estaria ávido em receber, um ensino voltado para o campo de forma que vislumbre essa realidade reafirmando e valorizando o homem do campo, colocando o trabalhador rural em contato direto com sua forma de vida, de onde possa realmente haver democracia na sua plenitude.

A formação integral do indivíduo, desprezando a função social da educação, de transmissão cultural, não permitindo a articulação da sociedade numa organização social, prejudicando a ação coletiva, faz por estabilizar a sociedade em uma cultura de classes dominante, que se apresenta como cultura por excelência. A educação bancária contraria as posições dos Movimentos Sociais, este, visa justamente a mobilidade e a força da ação coletiva, sobretudo dos trabalhadores rurais.

Sempre existiu uma forte conexão entre os movimentos sociais e a educação, sobretudo da educação popular, com um elemento de união que se refere à cidadania, que, do ponto de vista teórico-metodológico corroborou com o processo de mudança do *status quo* e transformação da sociedade brasileira.

Alguns autores ressaltam uma crise nos movimentos sociais no Brasil desde os anos 1990, e colocam uma espécie de desmobilização e descrença neste tipo de organização social por força da influência da onda de privatizações ocorridas naquela década, mas, acreditamos que a força social ainda persista e que os movimentos sociais somente estão tomando outras configurações e se adequando a novas realidades, forjando espaços e formas de organização da sociedade civil diferenciadas.

Os Movimentos Sociais são frutos de idéias e práticas, que provem uma dinâmica de ensino numa lógica cíclica no decorrer da história humana. A desmobilização frequente aos dias atuais pode ser fruto de uma tranquilidade democrática e aparente acomodação do embate político, e que não tão contundente

como nos momentos de forte repressão por parte do governo, mas, com certeza esta transformação social se constrói ao longo do tempo por força de uma reconstrução social do conhecimento e do empoderamento gerado por ele nas classes populares. Num cenário mais pluralista rumo a outra concepção de cidadania no Brasil, com o intuito de criar novas formas de pensar a coisa pública e os direitos individuais e coletivos.

Para tanto a formação de professores dos próprios assentamentos rurais para transmitirem aos demais um capital cultural apreendido dentro da concepção do PRONERA, visa a formação de militantes educadores para construção desta cidadania e, desta forma, aumentando e forjando um campo de direitos sociais baseado em igualdade de oportunidades e igualdade social, visando a construção de um “Campo Democrático e Popular”.

3.3 MOVIMENTOS SOCIAIS E A NOÇÃO DE CIDADANIA

O termo cidadania está por toda parte com os mais diversos sentidos e intenções, a expressão ganhou espaço, mas é necessário delimitar seu significado que emerge na década de 1980. Podemos perceber como estratégia política que aborda um conjunto de interesses e aspirações de boa parte da sociedade, porém, vem arraigado de banalizações a respeito deste termo que abrigam projetos diferentes na tentativa do esvaziamento do seu sentido original por força de disputa histórica por sua limitação.

Cidadania derivava das experiências dos Movimentos sociais com ênfase no urbano, cidadania como acesso à cidade na luta por direitos seja quanto à igualdade ou às diferenças, que podemos compreender como base para o surgimento de uma nova concepção de cidadania. Para tanto, a experiência concreta da busca pela cidadania se deu na construção da democracia, construindo um novo estatuto teórico e político por todo o mundo, sobretudo, após a crise do socialismo.

Mas o fato é que a nova noção de cidadania organiza uma estratégia de construção democrática e de transformação social que une as dimensões de cultura à de política. Fazendo por emergir sujeitos sociais com espaços e direitos

ampliados numa estratégia de transformação cultural para construção de uma cultura democrática.

Este aspecto de cultura democrática adquire um caráter diferenciado tanto no Brasil quanto por toda América latina, que é caracterizada por uma sociedade marcada pela desigualdade social em seu conjunto das relações sociais, que Dagnino (1994, pg.104) diria se tratar de um “autoritarismo social¹⁹”, arraigado na cultura brasileira por estar organizado sob aspectos de classe, raça e gênero.

Porém, cidadania enquanto estratégia política enfatiza o caráter de construção histórica dos interesses e práticas concretas de luta, não havendo uma essência uma deste conceito, assim como seu conteúdo e significado não são universais, mas estão diretamente relacionados à dinâmica dos conflitos reais em algum momento histórico definido pela luta política.

Em sua essência²⁰, o termo Cidadania surgiu, sob a visão dos novos movimentos sociais na Déc. de 1990 como uma resposta ao Estado às reivindicações e anseios da sociedade. Em todos os aspectos se refere a questão da democracia e à noção de direitos, mas, a noção de direitos que se concebe a nova cidadania é a de direitos a ter direitos, não se limitando à conquistas legais abstratas e formais, e sim de criação e intervenção de direitos que irão emergir das lutas sociais específicas, como direitos de mulheres pela autonomia do próprio corpo, que oposta a visão liberal não se vincula a uma estratégia de classes dominantes numa incorporação progressiva dos setores excluídos para uma pseudo integração social, esta nova concepção de cidadania exige a constituição de sujeitos sociais ativos que consideram seus direitos e lutam pelo seu reconhecimento numa estratégia de não-cidadania, implementando a democracia de baixo para cima – *button up*.

Neste processo de constituição de direitos de sujeitos em formar-se cidadãos mergulhados a uma cultura de direitos redesenhando relações sociais mais

¹⁹ Este autoritarismo social se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas em seus respectivos lugares na sociedade. Engendrando formas de sociabilidade e uma cultura autoritária de exclusão reproduzindo a desigualdade. O que compromete sobremaneira a democratização da sociedade, num *apartheid* social por força do reducionismo econômico provocado por sucessivas crises neste campo.

²⁰ De cunho liberal que vige até hoje com uma proposta de inovação, que ainda muito criticada no âmbito teórico.

igualitárias, que, neste sentido, transcende a relação indivíduo/Estado, assumindo um novo formato, visando a relação com a sociedade civil, num processo de transformação das práticas sociais frente um processo de aprendizado social de convivência, reconstruindo novas formas de relação, agora, visando sujeitos sociais ativos, que já não aceitam seus lugares anteriores, pré-definidos socialmente e culturalmente no decorrer da história, o que objetiva uma reforma intelectual e moral na concepção gramsciana para que se possa obscurecer o autoritarismo social abordado anteriormente.

O fato é que a nova concepção de cidadania reivindica o acesso, a inclusão e o pertencimento ao sistema político no que se refere ao direito de participar efetivamente da própria definição do sistema e não como meros espectadores, modificando a estrutura das relações de poder existentes em nossa sociedade. Esta nova percepção dos sujeitos sociais a respeito da cidadania e sua participação efetiva no sistema denota uma nova fase dos Movimentos Sociais frente ao esforço de adequação à institucionalidade democrática, promovendo um avanço qualitativo nas práticas sociais referente à intervenção popular no Estado.

Esta redefinição dos modos participativos nas tomadas de decisão contribuem para reforçar a existência do sujeito cidadão ora co-participe²¹ da gestão de sua localidade. Não descartamos as dificuldades dos setores populares em efetivar esta prática e vislumbrar uma nova realidade, porém, os movimentos sociais se apresentam na atualidade como verdadeiras redes com uma certa constância e permanência no cenário político, seja local ou nacionalmente com sujeitos não só coletivos, mas, múltiplos, heterogêneos, que compartilham alguns princípios básicos sobre a participação popular, a cidadania e a construção democrática (Dagnino, 1994, p.111).

O que ressaltamos é que como razão fundamental esta nova concepção de cidadania seja capaz de dar conta dos desafios herdados por um fracasso das concepções teóricas anteriores, enquanto estratégia política, as quais não foram capazes de articular a multiplicidade de dimensões que hoje se integram na busca de uma vida melhor, de aquisição ou manutenção de direitos, que fossem capazes de perceber as várias cidadanias.

²¹ A exemplo do Orçamento Participativo na cidade de Porto Alegre, iniciado no ano de 1989 na gestão de Olívio Dutra.

3.4 UMA POLITICA-PEDAGÓGICA VOLTADA PARA REALIDADE PARAIBANA

Na tentativa de reparar as distorções sociais e culturais causadas por uma política educacional que reproduz ideias hegemônicas que no ano de 2004, o PRONERA, buscando ampliar a ação coletiva, na perspectiva de estabelecer uma proposta de Educação de Jovens e Adultos²², a partir e voltada para a realidade da mulher e do homem do campo, junto a Universidade Federal da Paraíba executou o Projeto²³ EJA de Alfabetização de Jovens e Adultos em áreas de assentamento rural no estado, com vistas ao enfrentamento da questão do analfabetismo presente na área rural, atendendo, nesta fase cerca de 1.200 cidadãos, trabalhadores rurais.

O Projeto de EJA, viabilizado pelo PRONERA, foi uma iniciativa dos Movimentos Sociais apostando na gestão do Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso, desenvolvido em parceria com as Universidades Federais por todo país, e, na Paraíba, envolveu as áreas de João Pessoa, Guarabira, Campina Grande e Cajazeiras, alcançando a 24 municípios no estado, atendendo em torno de 60 acampamentos/assentamentos, com 60 turmas.

Dando seguimento a este projeto inicial de alfabetização, a escolarização aconteceu, englobando a primeira fase do Ensino Fundamental, que, em 2006, no Governo Lula, o Projeto alcançava 58 municípios com acampamentos e/ou assentamentos cadastrados pelo INCRA e acompanhados pela CPT no estado da Paraíba, divididos em áreas regionais e em pólos como o Litoral Norte, Várzea, Litoral Sul, Agreste, Alagoa Grande e Guarabira atendendo a 1.277 jovens e adultos trabalhadores rurais, ao início da execução do projeto, conforme demonstrado nos anexos, objetivando o 1º Seguimento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) dentro do processo educativo de EJA e dos preceitos e ideais do PRONERA. De acordo com o Relatório Parcial de 2006, o Projeto inicial previa atendimento a 24 municípios, mas com o aumento nas áreas de assentamento, fruto da luta pela Reforma Agrária no país e o interesse pela escola vem sendo fomentado no

²² Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos adquiriu novas leituras e recortes nos últimos anos, era uma educação compreendida como educação funcional, voltada para a técnica e para o profissional, direcionada ao trabalho, mas após a LDB/96 foi direcionada às pessoas que não tiveram acesso e continuidade de formação no ensino fundamental e médio em idade regular.

²³ O Projeto inicial data de 1999. No Brasil o PRONERA, o Programa do Governo Federal, vem tomando corpo desde então. Na oportunidade a Paraíba é contemplada com o curso de Magistério em Bananeiras, uma parceria com a CPT/MST/UFPB e Governo.

conjunto das demandas do campo, e assim, pudemos perceber a necessidade crescente e cada vez mais complexas, dos trabalhadores rurais, pois:

Sabemos que o processo de escolarização de adultos, não se restringe à aquisição da leitura e da escrita, mas, também a leitura do mundo, pelo qual os/as agricultores(as) familiares constroem possibilidades de intervenção na realidade e ampliam a sua consciência cidadã, aprendendo, de forma científica, noções que já fazem parte do seu trabalho e de sua vida: conhecimentos na área de saúde, organização social, produção agrícola, comercialização, da convivência em comunidade, da sociedade em que vive e produz. (Relatório Parcial do Projeto EJA, 2006, p. 06)

Entendemos que, através deste Projeto os assentados puderam ter acesso a cultura letrada como peça fundamental para melhoria de condições de negociação com os agentes do Estado, desempenhar melhor seu trabalho, e possibilidade de fortalecimento das organizações e parcerias indispensáveis para atingir objetivos, que, por intermédio da escola, enquanto espaço social direcionado para as demandas do campo, constitui um canal coletivo e organizativo na construção da democratização no campo.

A proposta político-pedagógica do Projeto estava voltada para reflexão de conhecimentos relacionados com traços da cultura camponeses, viabilizando uma melhora na leitura do mundo, possibilitando, assim, uma intervenção na realidade e ampliando a consciência cidadã. Privilegiava conhecimentos na área de saúde, organização social, produção agrícola, comercialização, convivência comunitária, etc. Por este motivo tornou-se objeto de estudos desta pesquisa, que com este arcabouço pedagógico poderia estar contribuindo na melhoria da participação dos cidadãos em diversos nichos do desenvolvimento econômico, político e social.

A fundamentação teórica que norteou nosso trabalho tinha como base primordial pensar uma pedagogia que atendesse a necessidade de uma educação do campo, ligada aos movimentos sociais e direcionada para atender aos jovens e adultos, neste sentido, nosso caminho foi enveredar pelas contribuições da educação popular, tendo como princípio a história de vida dos envolvidos, com a finalidade de reconstruir suas identidades socioculturais, buscando com isso, reforçar através do processo de escolarização o acesso e a apropriação da escrita e leitura, como também, as estratégias de organização e luta dos assentados. (Relatório Parcial do Projeto – 2006, p. 8).

Assim, é desta concepção pedagógica que permeia todo este trabalho com a intenção de perceber como o acesso à educação para jovens e adultos dos assentamentos rurais poderia contribuir para um aumento significativo da

participação dos sujeitos sociais nas arenas decisórias.

Neste sentido, é necessário refletir sobre a contribuição da escola, via EJA, enquanto instituição, através de suas práticas educativas e construção de identidades locais no meio rural, e sua prática social de constante valorização da cultura rural promovidos nas escolas do campo favorecendo, desta maneira, a construção da cidadania e percebendo formas de desenvolver potencialidades locais.

A Educação de Jovens e Adultos apresentada pelo PRONERA nos assentamentos rurais da Paraíba prioriza seus conteúdos o fortalecimento das organizações locais, pois, recupera o local e a territorialidade²⁴, assim, unindo ainda mais o corpo social fomentando os movimentos sociais locais. Desta forma, a educação do campo é fundamental para afirmação dos Direitos humanos dos grupos organizados e a todo indivíduo, sujeitos sociais, tornando-os autores de suas próprias caminhadas, ao que não nega a cultura e a identidade daquele povo, inseridos numa realidade diferente, numa lógica diversa da urbana, voltados ao desenvolvimento local, que muita das vezes não apresenta condições mínimas para desenvolver educação de qualidade, com respeito a dignidade humana e manutenção de direitos fundamentais, que possa de alguma maneira interferir na realidade social. O fato é que: [...] a educação de EJA tem o seu foco na mudança do cenário com clima de mobilização cidadã e crença na transformação social e construção de uma sociedade democrática. (CANDAU in: SILVEIRA, 2007, p. 406).

Baseado neste Projeto de Escolarização em EJA é que a pesquisa observou a problemática da participação social dentro desta modalidade de ensino na construção da cidadania daquele grupo em específico, com intuítos de modificar as relações sociais dos sujeitos na promoção de suas autonomias.

Apesar de a participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas. (BORDENAVE, 2007, p. 46).

E por intermédio deste Projeto com a percepção destes sujeitos sociais, poderemos contribuir, em última análise, para refletir as contribuições de uma

²⁴ Baseado nos princípios do PRONERA e Diretrizes para Educação do Campo

política pública direcionada a atender a escolarização do campo, como uma educação pautada na realidade dos sujeitos e na educação popular, e assim, fica bastante evidente que um novo processo pedagógico, ao qual considera as práticas sociais cristalizadas no campo, possam contribuir efetivamente na construção de uma consciência política mais ativa e participativa.

Acreditamos que, são as pessoas o maior valor produzido e cultivado pelos movimentos, aos quais se educam em coletivo, nas ações que realizam e nas obras que desenvolvem, assim, produzindo e reproduzindo cultura, vivenciando valores, aprendendo a conhecer para resolver, e percebem no passado sua origem, para permitir uma projeção de futuro numa verdadeira “oficina de formação humana”.

3.5 PARTICIPAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DO CAMPO

Deve-se destacar que a grande maioria pobre da população brasileira historicamente foi marginalizada e excluída da participação nos processos políticos, sendo mobilizada unicamente no sentido da legitimação e/ou do suporte eleitoral aos agentes da elite política. Com base na trajetória de exclusão e subordinação, constituiu-se uma experiência de não identificação com os espaços, instituições e agentes políticos, vistos como algo “distante” em relação aos interesses cotidianos e, mais do que isso, muitas vezes opostos àqueles. Fundadas nesta experiência, são construídas representações e discursos que instituem um senso comum no qual “política” é associada com enganação, interesses pessoais, corrupção, dominação, sujeira, entre outros atributos pejorativos. (SILVA, 2001, p. 46).

A partir do pensamento de Silva (2001) podemos perceber que somente através de uma pedagogia direcionada e pensada na realidade do homem e a mulher do campo que se pode construir uma visão de educação libertadora, que possa trazer para aqueles trabalhadores rurais a possibilidade de vislumbrar a realidade social com horizontes mais amplos, fomentando uma educação politizada que transcende as letras e a escrita para um posicionamento político-ideológico, em que a pedagogia do campo proporciona.

Na visão de Caldart (2003) quem faz a escola do campo é o povo do campo, de forma organizada e sempre em movimento, é uma escola

[...] que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, ela somente será construída deste jeito, se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. (2003, p. 65).

O padrão de relacionamento clientelista e a concepção pejorativa da política, fruto de uma experiência fundada numa longa trajetória sócio-histórica de nosso país, constituem um *habitus* que se contrapõe de forma vigorosa aos discursos e práticas de organização, mobilização e participação política. E isto não por uma “falta de consciência” ou “atraso” da população, conforme tendem a sustentar determinadas abordagens “elitistas”, mas, porque esta população aprendeu através de sua experiência que a “política” é algo negativo e, a partir disso, produziu uma representação e uma forma de relacionar-se com a “política” que traduz na prática cotidiana essa visão negativa.

Assim, construir a participação significa, entre outras coisas, romper com um *habitus* instituído, produzido e reproduzido por uma experiência fundada numa trajetória de exclusão, subordinação e clientelismo, assumindo papéis e trazendo para si a responsabilidade cidadã promovendo mudanças concretas de uma realidade coletiva e mais humana em suas relações sociais, que não é produto do individual e sim da união das subjetividades, unindo consciência e vontade dentro da ação coletiva. Certamente partindo de um processo de aprendizagem contínuo com uma pedagogia voltada para a vida do campo.

A instituição de novas práticas e representações que efetivem a participação confronta-se com o obstáculo do instituído, cuja superação não é algo nem simples nem fácil, podendo muitas vezes inviabilizar a intencionalidade organizativa e mobilizadora de determinados agentes que orientam sua ação para a construção da participação, este se perfaz um desafio de contribuições pedagógicas para a afirmação de valores solidários, na proximidade, na partilha e na união, contribuindo para uma sociedade verdadeiramente justa e fraterna.

A força do descrédito e do ceticismo em relação à participação política, particularmente entre as classes populares, constitui um poderoso obstáculo às propostas de organização e de mobilização, principalmente quando estas propostas não contam com o suporte de um referencial teórico concreto, por isso devemos

apostar na capacidade de ação e reflexão das pessoas do campo. Neste caso, o discurso participacionista se confronta com uma experiência objetiva que a ele se opõe, ampliando as possibilidades de rejeição e inviabilização dos esforços de adesão à ação coletiva. Pois na construção coletiva é que se apresenta como idéia-força capaz de articular as singularidades, num esforço propiciador da potencialização dos indivíduos, elevando-se ao autêntico processo de sua humanização e libertação criadoras.

Por isso “é preciso democratizar o pensamento, que cada um tenha ideias próprias, claras, e que forme soberanamente a consciência.” (PUSSOLI,1996, p.45), por força disto é que, através de um trabalho social, político e pedagógico, como o da EJA, é possível ter acesso à direitos e mudança de comportamento cidadão, fazendo por participar mais da vida política e organizativa, na qual a sociedade vislumbrará uma outra forma de convivência mais solidária e coletiva, com foco no bem comum, num engajamento maior de pessoas, no desenvolvimento de suas comunidades através de um processo pedagógico no exercício de uma prática participativa e plenitude cidadã.

Demonstramos nesta pesquisa, que a participação cidadã é um assunto ainda não muito explorado, ou difundido em nossa sociedade, o que reflete diretamente no próprio comportamento social, pouco participativa e pouco atuante nas searas decisórias e de gestão de nosso país. Uma necessidade pujante de um maior protagonismo da sociedade civil, que, ainda tenta se estabelecer em nós.

Portanto, o sufrágio universal não se perfaz a única forma de participação popular existente, há outras formas de as pessoas, do meio popular, principalmente, se relacionarem com a coisa pública, com o mundo social e coletivo, num estado permanente de participação, fazendo com que as pessoas e os grupos sociais sejam mediadoras de seu próprio caminho. Os movimentos sociais representam esta expressão, uma outra forma de participação, coletiva e organizada, direcionada e intencional.

Não podemos falar em protagonismo, sujeitos de ação e intervenção na realidade social, sem levarmos em consideração a participação, nos moldes defendidos pela Educação Popular, que almeja a autonomia e liberdade das pessoas envolvidas num amplo e contínuo processo educativo.

A educação, nesta perspectiva, deixa de ser um mero mecanismo de controle e manutenção e reprodução da ordem estabelecida para a massa na formação de indivíduos, voltados para a produção de mercadorias, e assume ares de libertação do indivíduo, se afastando da religião e do mito, agora, voltada para o desenvolvimento individual e coletivo da população e melhoria de qualidade de vida humana, construindo uma cidadania coletiva e novos sujeitos históricos e sociais atendendo as demandas populares espoliadas e expropriadas de seus direitos sociais.

O país ainda se encontra em processo de democratização, na busca de liberdade e direitos igualitários, mas há uma tentativa, um movimento para que se instaure a democracia plena, mas, para que isso ocorra é necessário que haja participação mais ativa da sociedade civil na vida pública do país, na intenção da mudança do *status quo*. Esta mudança somente partirá da massa, somente partirá dos grupos populares, do grupo “oprimido”, na tentativa de forjar seus direitos já positivados, porém ainda distantes de suas realidades, pois, a classe dominante e o pensamento hegemônico jamais se interessará pela mudança da realidade social que ora se apresenta.

Assim, na tentativa de corrigir e capaz de nortear caminho para compreender a problemática da desigualdade que a educação popular se faz atuante, mesmo marcada por dificuldades, presentes em seu cotidiano. Na qual os Movimentos Sociais se apresentam como instrumento de luta dos setores populares na busca e na conquista destes direitos da educação, pública, de qualidade e para todos.

Numa sociedade desigual e injusta como a brasileira, emerge a importância da participação e organização da sociedade civil em fortalecer direitos, quase sempre não efetivos, objetivando uma transformação social, no que se refere o direito a educação, visando alcançar o “empoderamento” dos sujeitos sociais na busca de sua autonomia, colocando o indivíduo como protagonista de sua própria caminhada.

Podemos dizer que desde a década de 1950 que existe a preocupação do desenvolvimento de uma identidade nacional do Brasil, pois a educação era reproduzida por aqui de acordo com os exemplos europeus e americanos. Acompanhando o desenvolvimento global a educação tentou-se adequar uma lógica desenvolvimentista industrial, preocupando-se mormente com alfabetização e escolarização, promovendo o mínimo necessário de educação para o trabalho técnico.

Por força de inúmeros e sucessivos governos militares e ditatoriais na história brasileira a educação ficou tolhida no sentido de fomentar as energias da massa. Agora o saber dos oprimidos ganha proporções mais amplas e a fala do povo já consegue ter ressonância na vida pública, mesmo numa fragilidade democrática devemos sempre reafirmar propósitos de liberdade e emancipação.

3.6 EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO UMA UNIÃO NECESSÁRIA

“Há sujeitos humanos se construindo, os movimentos sociais têm sido os grandes sujeitos educadores dessa última década” (ARROYO, 2002, p. 271), pois nesse saber coletivo frente a imposição do individualismos pelas questões neoliberais que afasta o indivíduo de sua civilidade e humanidade, reconstrói o público.

Por intermédio dos Movimentos Sociais, a educação é construída dentro de um processo político pedagógico e de desenvolvimento de consciência individual e coletiva, e essas novas fontes e formas de saber tornam-se instrumentos poderosos das classes populares na aquiescência ou na manutenção de direitos, forjando espaços dentro de sua práticas reivindicatórias na transformação das relações sociais, em suas ações políticas participativas.

A transformação social está diretamente vinculada a participação da sociedade civil na interferência da realidade, e o povo brasileiro persiste em mitigar as questões sociais numa não acomodação ou alienação. O protesto está vivo, pujante nos questionamentos da sociedade por força de novas tecnologias que fazem por aproximar as pessoas independente das fronteiras, a exemplo disto os “cyberpunks” apresentado no trabalho do Prof Mejia:

Estas mudanças criam nova organização do trabalho e das relações sociais – sem formar parte de uma estratégia predeterminada pelos capitalistas – e, em alguns momentos, distanciam-se da lógica estrutural do capitalismo, como uma consequência desse seu momento de rearranjo e reorganização (MEJIA, 2003, p. 9)

Nesta apresentação do pensamento do professor eclode uma nova perspectiva dos movimentos sociais e das formas de participação numa outra

conjuntura cultural, face o aparato tecnológico existente na sociedade globalizada, numa “homogeneização social”, pois virtualmente, todos somos iguais, independente de posições econômico social.

Essas exigências tecnológicas trazem a tona novas necessidades e mudanças na escola e por conseguinte na educação popular, precisando implementar novas habilidades e capacidades no indivíduo do século XXI voltado ao raciocínio abstrato, domínio desta realidade global, flexibilidade e adaptação às mudanças. Pois embora as classes sociais ainda sub-existam e sejam elas sob novas formas, agora deixam de ser traduzidas em políticas de classes, com a necessidade de emergência de uma nova racionalidade, que altera o antigo formato da participação dos sujeitos, convidando a todos para uma nova realidade social na era tecnológica.

Com uma pluralidade de estilos de vida desfazendo a lógica do cunho coletivo crítico, exaltando um individualismo atomizado e solitário, onde a solidariedade é difusa e espaça, afetando a ação social e as lutas coletivas. Limitando, assim, a participação.

As pessoas agora têm interesses diferentes umas das outras, interesses que não podem ser integrados nem sublimados num interesse corporativo maior que a todos acolha. Por isso implodem as instituições que, ao pretender representar tudo, acabam por não representar nada. (MEJIA, 2003, p. 22).

Neste sentido, os processos de socialização como a escola, sofrerão modificações profundas e re-acomodações iminentes, pois perdem o poder de controle que exerciam, o que denota um abandono da ideia de tomada de poder, controle centralizado ou reprodução do pensamento dominante, que agora incidiria de forma mais difusa no tecido social, numa prática nova de mobilização social, agora não mais centrada na produção de bens e serviços, nem na luta de classes, mas compartilhado de forma coletiva.

Que na visão da educação popular e dos movimentos sociais exige uma reconstrução do conhecimento de forma dialógica do saber convertendo os sujeitos e os mobilizando sob novo formato na defesa de seus interesses e necessidades, inclusive da melhoria da qualidade de vida dentro de uma cidadania coletiva

demandando intensa criatividade dos sujeitos deste processo na tentativa da reinvenção da transformação com objetivos de reconstrução da sociedade.

A participação política deve ser uma prática orientada entre os sujeitos, uma ação dos indivíduos e de grupos para uma finalidade de influência no processo político e desenvolvimento social. Esta participação não se dá só pelo eleitoral ou institucional, nas atividades eleitorais e partidárias de representação política, nem mesmo na participação corporativa que representa os interesses privados numa solidariedade classista, devemos nos apercebermos numa participação organizacional que garanta uma participação no âmbito da sociedade civil a partir de interesses compartilhados por um grupo social com ideal coletivo baseados na ação coletiva, na garantia de direitos e sua manutenção ou mesmo reivindicando aquele que ainda não existem.

E esta participação só será possível via processo de ensino aprendizagem, a qual os sujeitos sociais aprendem a participar, seja na escola ou mesmo no âmbito dos Movimentos Sociais, ou em qualquer outra forma de organização da sociedade civil. Um aspecto desta ação coletiva é a construção social do conhecimento, uma forma de um grupo desenvolver cultura através dos movimentos sociais, não de forma espontânea, mas, resultado de um processo social, coletivo com intencionalidade e propositura, visando alcançar objetivos comuns, sobretudo, da realidade rural.

A participação popular como ação coletiva é uma intervenção de grupos sociais em processo de participação direta na gestão pública dentro de um espaço de discussão e deliberação, que somente os processos de educação para esta participação conseguiram dar conta da mudança de toda uma realidade social. Estes processos implicam necessariamente a intervenção de formas de organização e mobilização coletiva, permitindo a viabilização destes processos via ação coletiva. No caso da EJA nos assentamentos rurais da Paraíba, a ação é intencional de participação, e se coloca como uma intervenção determinando as possibilidades e limites desta intencionalidade na vida social.

A participação é um processo de construção, como qualquer processo educativo, que tenta sanar os obstáculos enfrentados pelos grupos organizados, como o desenvolvimento social que induz ao desestímulo das ações coletivas, frente um crescente individualismo e a exclusão social que bloqueia uma expectativa de

melhora da realidade social. Compreendemos, então, que o conceito de participação recebeu um tom vago, talvez para desarticular sua real importância, pois a participação é conquista significando um processo infindável e de constante devir, que nunca se finda pela sua eterna insatisfação, não se fazendo suficiente nunca.

Participação em sua essência significa autopromoção e não pode ser compreendida como dádiva, pois deve ser produto da conquista e não de tutela ou de um espaço pré-determinado e limitado, nem tampouco como uma concessão, como fenômeno residual da política social, mas, seu eixo fundante, ou ainda nata dos sujeitos que obscurece a benesse dos dominantes sobre os dominados. Se levarmos em consideração a tendência política de dominação existente em nossa sociedade e as suas polarizações hierárquicas que predominam de ações *top down*.

Não se trata de um fenômeno natural ou acidental, a participação é intencional e propositiva forjada pelos que nos antecederam e que precisamos preservar. É objeto fim da relação processual que inicialmente se encontre a dominação. Seria ingênuo acreditar que este processo se perfaz sem dificuldades ou sem arranhões, mas, falamos de um processo que deve ser conquistado pouco a pouco, avançando sempre e evitando retroceder.

Assim como a liberdade, a participação deve ser conquistada. O compromisso, o envolvimento, a presença são partes neste processo. Preocupamo-nos com a banalização do termo a naturalização das ações em relação à participação que depende diretamente de uma consciência crítica. Pois ela tece uma disputa com o poder sendo uma forma de ingerência, de gestão, de co-autoria em atividades de qualquer natureza. Que abre e sustenta o diálogo com os sujeitos envolvidos, promovendo a visão dialética do fato e quebrando a hierarquia pré-estabelecida, na disputa por direitos, privilégios sociais, dirimindo prioridades.

A participação não pode se confundir como mera oratória com argumentações convincentes e envolventes, encantadora advinda da teoria, deve ser ativa, promotora e promotente, praticada no dia-a-dia. É preciso chamar para si a responsabilidade antes outorgada a outrem, que Demo chama de “prática corrente” (1996, p. 22), praticando uma ideologia de identificação comunitária.

O processo participativo atinge a base da estrutura das desigualdades e a vida política se compreende com a vida coletiva, a qual expressa necessidades não

individuais, assim, os propósitos éticos, convicções humanistas e compromissos ideológicos devem se perfazer em ações propositivas e efetivas na vida pública.

A redução das desigualdades somente poderá acontecer com o aumento proporcional da participação e para alcançarmos, assim como a liberdade, só é verdadeira quando conquistada, que é fundamental à percepção de cidadania, desta forma, se realiza na educação a necessidade essencial da sociedade num infindável processo de ensino/aprendizagem para participação.

A educação como forma de cidadania é o instrumento de participação política e condição necessária ao desenvolvimento, a qual a preparação de recursos humanos para participação se faz necessária, não numa visão de pedagogismo, mas, auxiliando ao indivíduo a adentrar no mundo social, pois, é importante construir mais esse saber, socializando o conhecimento, introjetando hábitos e costumes participativos sejam sob aspectos formais ou não-formais.

Todavia, cremos que a função insubstituível da educação é de ordem política, como condição à participação, como incubadora da cidadania, como processo formativo. Se um país cresce sem educação, não se desenvolve sem educação. Este efeito qualitativo, que é da ordem dos fins na sociedade, perfaz o cerne do fenômeno educativo. (DEMO, 1996, p. 52).

Não somente a participação faz parte do projeto de cidadania como a noção de formação adversa ao adestramento. A condição de autopromoção a qual os sujeitos forjam seus lugares em cenários políticos, a noção de direitos e deveres destacando os fundamentais como os Direitos Humanos, são fundamentais para a formação elementar do cidadão, a noção de democracia sob os aspectos organizativos sócio-econômicos e políticos na garantia desta participação, noção de igualdade, liberdade e comunidade na formação de ideologia comprometido com o processo de redução da desigualdade social e regional, a noção de informação e do saber como instrumentos de crescimento econômico e social, a noção de habilidades que imprime potencial criativo nos sujeitos não só como elemento produtivo, mas como elemento humano.

Participação é uma forma de se exercer poder nas relações sociais e a melhor maneira de liquidá-la é oferecendo como dádiva. Compreendemos, então, que aprender é construir e reconstruir a todo momento, constatando a mudança, assumindo o risco de não ser mais como antes, saindo da zona de conforto, abrindo

o espírito. E neste sentido, a educação popular perfaz seu processo de conhecimento dentro de uma formação política, manifestando a ética dentro da capacitação científica e formal, numa prática social indispensável para os sujeitos sociais dentro de sua própria história, possibilitando com isso o desenho de uma outra forma de participação: a cidadã, o Projeto de Escolarização em EJA, representou um passo concreto de construção dessa nova forma de pensar e viver a participação política.

4 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

4.1 SURGIMENTO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: UM BREVE HISTÓRICO

O PRONERA surge no cenário nacional no final da década de 90 após diversas lutas dos Movimentos Sociais do Campo com a função de fortalecer a população de áreas de assentamento rurais com políticas direcionadas para as necessidades dos e para os jovens e adultos trabalhadores rurais, sobretudo das necessidades educacionais.

Numa década de movimentação intensa da política nacional que se iniciou com a Presidência da República de Fernando Collor de Melo tendo como ação em seu primeiro ano de mandato o congelamento de preços e salários com intenções de controle da inflação. O país se encontrava numa grande recessão financeira. Organizações estudantis, incentivadas pela mídia, protestavam contra o governo, e os “caras-pintadas” derrubavam Collor dois anos depois com impeachment no mês de setembro. No ano seguinte teve início o Plano Real e a moeda brasileira surgia com proposta de força e retomada da economia com o término da inflação.

Em 1995 Fernando Henrique Cardoso assume a Presidência e o Mercosul se torna realidade, em 97, ano de surgimento do PRONERA, foi também ano de aprovação da Emenda Constitucional que permitiria a reeleição para Presidente do Brasil, e neste contexto histórico pudemos perceber que de uma forma geral a sociedade aprendia a se organizar e reivindicar seus direitos de cidadania, e, as vivências e experiências nas práticas coletivas se tornavam uma prática mais usual em nossa sociedade. E algumas demandas sociais foram feitas realidade.

Após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), acontecido em 1997 em Brasília, que tinha o objetivo de refletir, avaliar e propor experiências e projetos que atendessem às necessidades sócio-políticas e pedagógicas que surge o PRONERA. Promovido por Movimentos Sociais

como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em parceria com a Universidade de Brasília, Movimentos Sindicais de Trabalhadores Rurais pelo Direito à Educação, juntamente com, a UNESCO, o UNICEF e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, emerge uma política pública com outras propostas educativas.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas da Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro, articulada com vários ministérios, instituições, movimentos sociais e trabalhadores rurais em prol da qualificação educacional visando fortalecer a Reforma Agrária, por intermédio de Projetos educacionais com metodologias específicas para a população do campo.

Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, política, culturais e éticas. Garantindo a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos de assentamento ou acampamentos²⁵, como também a formação de educadores para atuarem nesta modalidade de educação, contando inclusive com o incentivo à formação continuada, ensino médio e o alcance do nível superior e técnico. Visando a desconstrução da concepção tradicional de educação com bases na vida citadina.

O ENERA resultou na realização da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” acontecida em 1998, em Luziânia (GO), um marco para a política pública de alfabetização, escolarização e profissionalização na modalidade Educação de Jovens e Adultos em áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Dando início a concretização de uma discussão

²⁵ A Constituição Federal de 1988 estabelece que os beneficiários da distribuição de imóveis rurais pela reforma agrária receberão títulos de domínio ou de concessão de uso, que são os instrumentos que asseguram o acesso a terra. O contrato de concessão de uso é o instrumento que transfere o imóvel rural ao beneficiário da reforma agrária em caráter provisório e assegura aos assentados o acesso a terra, aos créditos disponibilizados pelo INCRA e a outros programas do governo federal. O título de domínio é o instrumento que transfere o imóvel rural ao beneficiário da reforma agrária em caráter definitivo e é garantido pela Lei.8.629/93 quando verificado que a unidade familiar cumpriu as cláusulas do contrato de concessão de uso e já tem condições de cultivar a terra e pagar o título de domínio em 20 (vinte) parcelas anuais. Além da garantia da propriedade da terra para os trabalhadores rurais assentados a titulação efetuada pelo INCRA contém dispositivos norteadores dos direitos e deveres dos participantes do processo de reforma agrária, especialmente do poder público, representado pelo INCRA e dos beneficiários, caracterizado pelos assentados. Para os acampamentos entendemos como forma rudimentar de ocupação, com gerenciamento de conflitos avançando, mas, sem posse ou uso da terra pelos trabalhadores rurais e também sem a menor segurança jurídica para tal. Funciona como uma demarcação prévia e uma forte indicação de ocupação. (WWW.incra.gov.br – acessado em 25.04.2010).

sobre a problemática da educação do campo, e não mais no campo, conforme era tratado anteriormente pelos governos que não compreendiam a proposta de mudança na educação de trabalhadores rurais, e que reunia a sociedade civil e movimentos sociais, a CNBB, a CPT, o MST, a UNICEF, juntamente com a UnB e UNESCO, firmando compromissos que viessem a sensibilizar e mobilizar a sociedade como um todo e os órgãos estatais para a realidade educacional do campo. Traduzido na citação de Arroyo (In KOLLING, 1999, p.8):

Os educadores, com suas experiências, mostram que o campo existe e está vivo, que está acontecendo um movimento social e cultural e também, junto a ele, um movimento educativo renovador.

Sobretudo, no que se refere à educação, esta prática educativa, resultou em Cadernos de Subsídios²⁶, verdadeiros manuais que podem fazer a sociedade compreender o modo de vida da população do campo, que induzia a uma reflexão de como a educação do campo era tratada por todo país. Constituindo, assim:

[...] um instrumento de trabalho para educadores, gestores públicos, militantes sociais e para todos aqueles que compreendem a educação como direito fundamental e condição básica para o exercício da autonomia cidadã pelos sujeitos que no campo vivem, trabalham, produzem bens e cultura e anseiam historicamente pelo cumprimento do dever precípua do estado brasileiro. (Cadernos de Subsídios, 2004, p.6)

A intencionalidade destes estudos e produção científica estava pautada em considerar elementos simbólicos das culturas e a base dos estilos de vida dos educandos, trabalhadores rurais, e suas práticas, formas produtivas e temporalidades. Uma tentativa de entender que a educação deveria estar voltada para àquela realidade e não uma imposição ou sobreposição de um currículo que não valorizasse essas diferenças culturais e diversidades em suas sociabilidades. Dando publicidade, visibilidade e socializando os debates que acontecem durante as conferências. Pois, como explica Silva (2009, p. 6):

²⁶ Cadernos de Subsídios para referência de uma política nacional de educação do campo desenvolvido pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT, com apoio do MEC com atribuições de articular ações do Ministério da Educação pertinentes à educação do campo, com intenção de divulgar e debater a implementação de Diretrizes Operacionais para educação Básica nas escolas do Campo, que serviam de referência para qualquer projeto das instituições do sistema educacional de ensino.

[...] essas vivências são marcadas por gestos, musicalidades, corporeidades, sociabilidades que vão delimitando o pensar, o fazer e o contemplar desses povos que são, por razões ontológicas, completamente diferenciadas dos universos simbólicos daqueles que habitam cidade de grande e médio porte.

Tentar obscurecer tudo isso seria uma forma de silenciar as diferenças, seria um engessamento da cultura, numa homogeneização de saberes. Que, sem dúvida, seria um imenso engano, levando a uma política pública educacional tradicional fadada ao fracasso eminente, a qual contemplaria o modelo oficial em detrimento da cultura do campo.

Difundindo, desta forma, um grande processo para Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos rurais em todo país, tornando um instrumento de combate aos altos índices de analfabetismo, assim como o baixo nível de escolaridade entre os trabalhadores rurais assentados pela reforma agrária, que faz crescer a discrepância social, aumentando o fosso de exclusão social no campo, sobretudo ao que se refere ao nordeste em relação ao restante do país.

Promovendo desta maneira justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior, ampliando os níveis de escolaridade formal dos trabalhadores rurais assentados, promovendo acesso de jovens e adultos de origem popular vindos do campo para universidade pública, num verdadeiro diálogo entre as universidades e os assentamentos. Fazendo com que milhares de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma Agrária vjam garantindo o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino.

Desta forma, o PRONERA realiza práticas e reflexões teóricas da Educação do Campo, tendo como condição primordial a formação humana, promovendo seminários, encontros, estudos e pesquisas de âmbito regional, nacional e internacional fortalecendo a Educação do Campo, mantendo como norteamento teórico e prático a possibilidade de todos e todas serem protagonistas da sua história, criando novas possibilidades para descobrir e reinventar, democraticamente, relações solidárias e responsáveis no processo de reorganização sócio-territorial em que vivem, demanda que há muito não se respeitava.

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação –, também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. A educação rural ignorada e marginalizada está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo. (ARROYO In KOLLING, 1999, p. 8).

Portanto, as práticas educativas e reflexões teóricas do PRONERA são voltadas para as necessidades de uma Educação do Campo e servem para fortalecer a consciência política dos sujeitos sociais e as identidades, voltadas para as especificidades locais, e também as identidades sociais dos trabalhadores rurais na possibilidade de melhores articulações, organização para a luta e conquista da terra, através de processos educativos formais, não-formais e informais²⁷ de alfabetização, escolarização e demais níveis de ensino, assim como, formação de educadores e cursos profissionalizantes para jovens e adultos de assentamentos de Reforma Agrária.

Um dos princípios básicos do PRONERA é o da participação, que pretende assegurar o posicionamento dos assentados nas decisões em todos os processos de elaboração e execução nos projetos de assentamento, além de outros como da interação, da multiplicação, da inclusão. Que na visão de Arroyo (In KOLLING, 1999, p. 19) se entende como: “uma educação básica do campo é parte de um projeto popular que o povo brasileiro quer e é, ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer.”

Esta nova proposta de ensino deveria abarcar uma contextualização de envolvimento de educandos/educadores e comunidade formando uma rede de articulação com visões mais amplas da vida do campo, a qual a escola emerge da concepção de instituição social comunitária dentro dos assentamentos, na qual todos são responsáveis e participam da vida da escola que seria base para

²⁷ Como educação formal compreendemos uma educação sistematizada desenvolvida em instituição de ensino, com gradação e hierarquização de conhecimentos que se inicia na alfabetização e se estende até a formação profissional superior e graduação. Como educação não-formal uma educação apreendida fora de instituição escolar, sem a necessidade de sistematização de conhecimento e educação informal àquele ensino adquirido de forma processual recebido durante toda a vida do indivíduo, acumulando experiências através do cotidiano e conforme sua relação com meio ambiente em que vive.

formação de uma visão de mundo voltada para as necessidades da população camponesa.

E assim o PRONERA vai desenvolvendo suas atividades, e, em 1998 através da Portaria Nº 10/98, do Governo Federal, toma corpo no mundo legal, resultado de uma parceria que compreende o campo como local de possibilidades, vislumbrando desencadear uma política de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos da reforma agrária no Brasil, passando a apresentar um ganho significativo para o desenvolvimento de uma educação do campo como sugere Silva

[...] o PRONERA passou a representar um legítimo canal para promover políticas públicas que atenda as necessidades dos assentamentos rurais, no tocante aos elevados índice de analfabetismo, como baixa escolaridade e profissionalização dos assentados (SILVA, 2009, p. 7).

Visando, desta forma o fortalecimento da organização da população camponesa através de suas experiências reforçando suas identidades sociais na busca da conquista pela terra para viver e trabalhar. Aos quais os processos educativos de alfabetização e escolarização estejam voltados para a reforma agrária.

E por intermédio do PRONERA na EJA vem desenvolvendo diversos projetos de alfabetização e escolarização sobretudo no nordeste, aos quais os índices de analfabetismo são alarmantes. E esse tipo de projeto que ajuda a proporcionar uma capacitação pedagógica para o fortalecimento dos canais organizativos e participativos nas áreas de assentamentos rurais.

Um fator fundamental para o PRONERA é que os educadores e coordenadores locais dos Projetos são pessoas das localidades dos assentamentos ou ligados a eles, para que possam fortalecer as potencialidades locais, conhecendo de perto a realidade e objetivos daquela localidade, objetivando a formação de lideranças locais numa política diferenciada e direcionada aos trabalhadores rurais, que Silva (2009, p. 03) apresenta sua definição:

Um projeto educacional dessa dimensão do PRONERA vai descobrindo as experiências educativas formais e não-formais existentes no campo brasileiro de um lado, e por outro, vai apresentando um modo diferenciado de política pública que emerge das carências sociais e processos organizativos de grupos sociais que pedagogicamente vão ensinando ao Estado brasileiro a construir políticas públicas para o campo/cidade numa dimensão pedagógica inovadora e de qualidade.

Expandindo o caráter da função social dos intelectuais²⁸ que Gramsci aborda em seu trabalho nos Cadernos do Cárcere, que desempenham certas funções enquanto categoria social de conservação ou reprodução social e de transformação da ordem vigente. Visões contraditórias do mesmo ator social, num diagnóstico entre funções e lugares dos intelectuais que este autor elabora a teoria de transformação social com centralidade nestes intelectuais, que podem se apresentar em formato de professores, agentes político locais, coordenadores, líderes religiosos, militantes ou mesmo líderes comunitários envolvidos na problemática da educação nos assentamentos.

Percebemos uma valorização dos agentes sociais voltados para tomada de posição política, mesmo no campo educativo, pois o intelectual, para Gramsci²⁹ é o responsável pelo nexos da teoria com a prática e também da elite com o povo, criador de uma vontade nacional-popular sendo interlocutor das várias realidades sociais e assim, a proposta de educação do campo vai se firmando, ganhando espaço no cenário brasileiro, proporcionando legitimidade às políticas públicas que valorizem a população camponesa proporcionando voz e vez para gente do campo.

4.2 A PRÁTICA DO PRONERA E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os princípios político-pedagógicos do PRONERA estão calcados na estreita relação entre a educação e o desenvolvimento territorial como condição *sinequanom* para qualificação do modo de vida da população assentada que comportam 4 princípios fundantes.

²⁸ Para Gramsci intelectual não seria categoria autônoma e sim ligado à atividade de classe social, não estando separado do resto da sociedade como se percebia anteriormente a esta teoria, este ator, que não oferece oposição as categorias de trabalho manuais, deve estar baseado num conjunto das ações desempenhadas. Suas atividades intelectuais devem ser analisadas no conjunto das classes sociais inerentes a sua atividade, sendo um agente socialmente determinado, com função organizativa independente de sua instrução formal.

²⁹ A visão de Gramsci sobre os intelectuais não é incontestável ou admitida de forma inquestionável, mas, carrega uma contribuição fundamental para que as estratégias políticas forneça um instrumento valioso para analisar a sociedade e a realidade social.

São quatro os princípios norteadores das ações promovem a interação, a inclusão, formação de multiplicadores e a participação. O primeiro denota a união de esforços entre vários órgãos governamentais, instituições públicas de ensino, comunitárias e sem fim lucrativo, assim como, movimentos sociais e sindicais da área rural e as próprias comunidades, para que haja uma interação em prol da educação de sujeitos sociais camponeses.

O segundo enfoca as demandas educativas, formas de participação e gestão, com seus fundamentos teórico-metodológicos de projetos voltados para ampliação de condições de acesso à educação baseado no direito social fundamental para construção da cidadania daquela população jovem e adulta de áreas de Reforma Agrária.

O terceiro, está pautado na ampliação no número de pessoas alfabetizadas e formadas nos diferentes níveis educacionais que promovam educadores e educadoras, técnicos e técnicas, agentes mobilizadores nas áreas de Reforma Agrária.

O último princípio do PRONERA, o da participação, demos ênfase neste trabalho dissertativo. Pois podemos perceber que: “A participação assegura o envolvimento-participativo da comunidade em todos os processos, desde a elaboração, e execução e avaliação nos projetos” (SILVA, 2009, p.10), assim, sempre com o intuito de formar, proporcionando condições para fixação do homem no campo, mas promovendo autonomia e consciência de seu papel social em seu território de vida em todas as dimensões da vida humana.

Com estes norteamientos as demandas educativas poderão ser atendidas, pois são construídas pela e com a comunidade das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, importando diretamente na tomada de decisões da elaboração, execução e acompanhamento dos projetos apoiados pelo PRONERA. Que trás também em seus princípios operacionais de parceria a gestão participativa e construção coletiva para promoção de uma mudança da realidade social.

Para tanto, este fazer pedagógico direciona o homem e a mulher do campo, descolado da visão tradicional da política educacional, pois para o PRONERA o universo rural é um novo paradigma de educação, baseado na luta pela Reforma Agrária, com intento de democratização e universalização do conhecimento científico, promovido com qualidade. Respeitando os sujeitos sociais

e históricos do campo fomentando políticas sociais com eficiência, atendendo as necessidades e as demandas da população camponesa, num processo educativo que respeita suas subjetividades.

Através do parecer do MEC/CNE/CEB nº 36/2001 as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo foram instituídas, assim, norteando uma educação básica direcionada para a população do campo, uma vitória e um avanço no sentido de concretização de políticas públicas direcionada para os camponeses que respeitem suas especificidades, dentro da lógica dos movimentos sociais rurais em espaços formais, que de acordo com conceituação do INEP Educação e processos educativos.

A formal significa as várias formas de ensino regular, numa educação oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades e outras instituições, que geralmente se constitui numa ""escada"" contínua de ensino em tempo integral para crianças e jovens, tendo início, em geral, na idade de cinco, seis ou sete anos e continuando até os 20 ou 25. Nos níveis superiores dessa escala, os programas podem ser constituídos de alternância de ensino e trabalho. Um tipo de educação ministrada numa sequência regular de períodos letivos, com progressão hierárquica estabelecida de um nível a outro, compreendendo desde o nível pré-escolar até o nível superior universitário e orientado até a obtenção de certificados, graus acadêmicos ou títulos profissionais, reconhecidos oficialmente. Podendo ser oferecida em instituições educacionais formais, públicas ou privadas que normalmente se constitui em uma progressão de educação a tempo completo e corresponde às diferentes etapas em que se encontra estruturado o processo educativo, que asseguram sua unidade e facilitam a continuidade do mesmo. Sua finalidade é a aquisição de conhecimentos gerais e o desenvolvimento das capacidades mentais básicas.

Já a educação não-formal o INEP conceitua como atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. Assim, qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de "educação formal" com processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades). Um tipo de educação ministrada sem se ater a uma sequência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de Educação Formal e em forma complementar. Tendo um programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e

predeterminado de tempo. A educação não-formal pode ocorrer dentro de instituições educacionais, ou fora delas, e pode atender a pessoas de todas as idades. Dependendo dos contextos nacionais, pode compreender programas educacionais que ofereçam alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências para a vida, competências para o trabalho e cultura em geral. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir o sistema de "escada", podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados da aprendizagem obtida. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania.

A outra modalidade reconhecida é a informal. Um processo de aprendizagem contínuo e incidental que se realiza fora do esquema formal e não-formal de ensino. Um tipo de educação que recebe cada indivíduo durante toda sua vida ao adotar atitudes, aceitar valores e adquirir conhecimentos e habilidades da vida diária e das influências do meio que o rodeia, como a família, a vizinhança, o trabalho, os esportes, a biblioteca, os jornais, a rua, o rádio, etc. Como num processo educativo assistemático que ocorre em meio à família, ao ambiente de trabalho, a partir da mídia, em espaços de lazer, entre outros, e resulta no desenvolvimento de conhecimentos e valores. A Educação informal abrange todas as possibilidades educativas, no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado.

Promovendo esta modalidade de educação em aulas, encontros, reuniões, seminários e quaisquer forma de aproveitamento dos espaços na comunidade para prática educativa, dando formato pedagógico à educação do campo, alimentando uma utopia que ora se concretiza e se materializa, promovendo a reconstrução das identidades locais numa lógica da democracia participativa com eficiência pedagógica.

Todos os "jogos de emancipação", tais como se dão, por exemplo, na participação estudantil na administração, adquirem outro significado na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação de disciplinas, tornando-se por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas. (ADORNO, 2000, p.182).

Esta observação de Adorno pode ser remetida a uma esfera maior, não só a participação nas decisões do âmbito escolar, como o de uma realidade da comunidade como um todo. Desta forma, o PRONERA, através da EJA acompanha uma linha de pensamento e pressupostos teórico-metodológicos, como a do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade, e tem como seu público alvo jovens e adultos de áreas de assentamentos rurais cadastrados pelo INCRA³⁰, para alfabetização e escolarização e profissionalização.³¹

Mas, podem participar todos os trabalhadores e trabalhadoras acampados e também cadastrados pelo INCRA, com a necessidade do domínio da cultura letrada, como condição para a negociação frente os agentes do Estado, para o desempenho do trabalho, aquisição de equipamentos e recursos materiais apropriados, assim como o fortalecimento das organizações e parcerias para atingirem seus objetivos.

Para tanto a escola deverá ter uma proposta pedagógica voltada para reflexão dos grupos assentados e a busca para respostas que relacionem as indagações dos camponeses, representando um espaço de construção dessa identidade social e exercício de cidadania para a manutenção digna dos sujeitos sociais, trabalhadores rurais.

O embasamento teórico está calcado na concepção freiriana, a qual é comprometida com o processo de conscientização e libertação das camadas empobrecidas, baseada em princípios de solidariedade e desenvolvimento sustentável, entendendo a educação conjuntamente com proposituras político-pedagógicas desenvolvidas nos Projetos do PRONERA, levando não só o conhecimento, mas, concepções políticas e sociais, práticas da educação libertadora,

³⁰ De acordo com o Manual de Operações do PRONERA (2004). Aprovado pela portaria/INCRA/nº 282 de 26 de abril de 2004.

³¹ Compreendemos que alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo. Agora, Escolarização entendemos como o processo educativo que é programado, executado e controlado pela instituição escolar e que obedece à legislação do ensino com sequência regular de estudos de um aluno no sistema escolar do país, indo do 1º ano até o 5º na legislação atual. Destina-se à profissionalização, reprofissionalização, qualificação e atualização de jovens e adultos trabalhadores, com qualquer grau de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no trabalho. Educação Profissional temos como conceito a integração de diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e tecnologia, far-se-á em articulação com o ensino regular ou como educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

proporcionando conscientização política e mudança no comportamento dos indivíduos frente a sociedade como um todo, e principalmente nas tomadas de decisão.

Assim, concordamos com o posicionamento de Silva (2009) que o PRONERA se apresentaria como um canal de universalização e democratização do conhecimento científico e em especial o do campo, com uma concepção de escola pautada na autonomia institucional e gestão democrática, na criação, ampliação e recriação de instrumentos metodológicos relacionados a educação popular, que tem grandes pretensões de tornar-se um Projeto mais abrangente, um Projeto Popular para o Brasil, concretizando pedagógico e politicamente a utopia de uma educação do campo por intermédio dos “mosaicos dos próprios sujeitos sociais”, assistidos pela universidade e sociedade civil ativa, participativa e organizada. Ao qual a escola se apresenta como instituição social/comunitária dentro do assentamento rural, contextualizando a vida dos educandos no universo escolar, capacitando pedagogicamente educadores locais, fortalecendo os canais organizativos e participativos nas áreas de assentamento.

4.3 AÇÕES DO PRONERA NA PARAÍBA

Podemos traçar um panorama das ações do PRONERA na Paraíba, seus projetos e algumas informações quantitativas para percebermos a concretude da atuação no estado, a partir de dados disponibilizados pelo INCRA³². Os aportes financeiros do PRONERA não foram direcionados somente para Educação de Jovens e Adultos em nosso estado, funcionaram turmas de Magistério que atenderam 60 alunos e, 41 municípios entre 1999 a 2000. Cursos Técnicos Agrícolas de nível médio, que aconteceram em duas fases atendendo 60 alunos em 47 municípios paraibanos entre 2001 a 2004.

Aconteceu entre 2003 a 2004 um Curso de Educação de Jovens e Adultos, com escolarização de educadores atendendo 2.000 trabalhadores rurais em alfabetização e 100 trabalhadores rurais em escolarização em 40 municípios.

³² Dados obtidos por intermédio de informações do Ministério de Desenvolvimento Agrário e INCRA, pela Superintendência Regional da Paraíba – SR 18, vide anexos: Quadro Geral das Ações do PRONERA no estado da Paraíba.

Somando um total de 3.420 trabalhadores e trabalhadoras rurais, atendendo a 155 municípios com um investimento de R\$ 1.842.834,38, que não resolve o problema do analfabetismo e formação técnica, mas significa um percentual de cidadãos e cidadãs do campo atendidos pelo PRONERA, inserindo, desta maneira, sujeitos excluídos no cenário brasileiro.

Existiram também cursos técnicos em Agropecuária, concomitante com ensino médio dividido em três fases alcançando 88 alunos em 50 municípios da Paraíba de 2003 a 2008. Cursos Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria atendendo 11 trabalhadores rurais em 03 municípios de 2003 a 2005. Um curso de Magistério e um curso de Enfermagem, todos de nível médio, o primeiro com 50 trabalhadores rurais em 18 municípios, o segundo com 90 trabalhadores rurais em 25 municípios paraibanos no período de 2004 a 2007.

O curso técnico em Agropecuária, Zootecnia, Agricultura e Agroindústria foram cursados juntamente com Ensino Médio e logrou 22 alunos distribuídos em 13 municípios do estado no período de 2004 a 2006. Já o curso de Graduação em Ciências Agrária – Licenciatura Plena – contou com a participação de 60 trabalhadores rurais em 10 municípios dentre 2004 a 2008. O curso de Licenciatura em História para Educadores da Reforma Agrária aconteceu entre o mesmo período, e atendeu a 60 alunos em 03 municípios diferentes. O curso técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria conjunto com ensino médio contemplou 50 trabalhadores rurais em 18 municípios dentre 2004 a 2007.

O Projeto de Escolarização em áreas de Assentamentos Rurais, cerne deste trabalho, atendeu a 1.200 jovens e adultos distribuídos em 24 municípios dentre o período de 2005 a 2007, objeto de análise deste trabalho dissertativo. O curso de Residência Agrária foi desenvolvido na cidade de Bananeiras entre os anos de 2005 a 2006 com 60 alunos. Mais dois anos e concluiu-se o curso técnico em Agropecuária, Agricultura, Agroindústria e Zootecnia com 50 alunos.

O curso de escolarização em áreas de assentamento rurais foi desenvolvido na cidade de Guarabira (CPT/GDA/JPA), atendendo 1.200 trabalhadores rurais entre 2005 a 2007. Foram alfabetizados 400 trabalhadores e trabalhadoras rurais pelo curso de Alfabetização em áreas de Assentamento rurais pela cidade de Campina Grande, distribuídos em 13 municípios entre 2005 e 2006. Em Bananeiras foi desenvolvido o curso Técnico Agrícola-habilitação em

Agropecuária contemplando 60 alunos em 38 municípios entre 2005 a 2008. E na mesma cidade o curso de Técnico em Agropecuária – habilitação em agroindústria com 40 alunos no período de 2005 a 2007.

E o curso de Técnico Agropecuária com ênfase em Agroecologia por Campina Grande abarcou 60 trabalhadores rurais no período entre 2005 a 2008. Perfazendo um total geral de 6.921 pessoas jovens e adultas envolvidas com um Programa de educação para Reforma Agrária, com suporte financeiro de quase R\$ 11.200.000,00 (Onze milhões e duzentos mil reais) durante os anos de 1999 a 2008. Não significando o fim, mas o início de um trabalho voltado para trabalhadores rurais, objetivando capacitação da gente do campo e atendimento digno a cidadãos e cidadãs até então não alcançados pelo braço forte do Estado.

Dados da Organização das Nações unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) demonstram que de 1999 a 2002 “[...] o PRONERA atendeu 105.491 assentados inscritos nos curso de alfabetização, elevação de escolaridade e formação técnico-profissional, dos quais 56.776 concluíram o nível ou modalidade de estudo pretendido.”, segundo Silva (2009, p. 2), e que o Nordeste foi a região mais beneficiada pelo Programa, recebendo 47% do total dos recursos financeiros aplicados no período.

4.4 O PRONERA E A EJA NA PARAÍBA: O CASO DO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO

Os estudos da EJA com sua aplicabilidade do fazer pedagógico da escola no campo, voltada para os interesses locais, ao qual se desenvolve um trabalho de alfabetização, escolarização e profissionalização como intervenção articulada e propositiva nos assentamentos e acampamentos rurais na Paraíba, denota a inserção direta e propositiva de uma consciência política que privilegie a participação³³ dos sujeitos sociais nas arenas decisórias, fortalecendo os ideários democráticos, aumentando o poder social dos trabalhadores rurais de fato.

Com esta propositura, foi desenvolvido na Paraíba o Projeto: Escolarização de Jovens e Adultos de Áreas de Assentamento Rural, uma parceria

³³ Baseado nos princípios do PRONERA e Diretrizes para Educação do Campo.

da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA e Comissão Pastoral da Terra – CPT, com objetivo de dar prosseguimento ao processo de educação iniciado em 2004 em nível de alfabetização aos trabalhadores rurais em áreas de assentamentos cadastrados pelo INCRA. Com duração prevista entre outubro de 2005 a outubro de 2007.

O Projeto³⁴ foi desenvolvido em 24 (vinte e quatro) municípios das microregiões do Litoral e do Agreste paraibano, com abrangência em Pitimbu, João Pessoa, Santa Rita, Conde, São Miguel do Taipu, Mogeiro, Itabaiana, Pedras de Fogo, São José dos Ramos, Salgado de São Félix, Curral de Cima, Jacaraú, Rio Tinto, Sobrado, Sapé, Cruz do Espírito Santo, Araruna, Dona Inês, Bananeiras, Alagoinha, Alagoa Grande, Araçagi, Areia e Pilões, atendendo a 53 (cinquenta e três) assentamentos. Com o intento de promover cultura letrada, como condição para negociação com os agentes de Estado, no desempenho do trabalho, aquisição de equipamentos e recursos materiais apropriados, além de fortalecer o potencial organizativo em parcerias necessárias para alcance de objetivos dos trabalhadores rurais, uma demanda a muito solicitada daqueles trabalhadores, respondendo e acrescentando conhecimentos relacionados às diversas indagações dos trabalhadores rurais.

Esta empreitada foi gerida pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, após um levantamento nas áreas de assentamento da Paraíba, de trabalhadores e trabalhadora rurais que dominavam algumas habilidades de leitura e escrita, com necessidade de dar continuidade aos estudos formais, no próprio assentamento, sem perder de vista a qualidade do processo educativo, não somente para a aquisição da leitura e da escrita, mas, também de leitura de mundo, e possibilidades de intervenção na realidade social a qual vivem os trabalhadores rurais em nosso país, ampliando, assim, a consciência cidadã, apreendendo de forma escolarizada, noções que fazem parte de suas vidas e de seu trabalho, com conhecimentos que permeiam a área de saúde, organização social, produção agrícola, comercialização, convivência em comunidade, visão da sociedade da qual vivem e produzem, promovendo uma segunda etapa, de escolarização, compreendendo ensino de conteúdos referente ao seguimento de 1ª a 4ª série (agora denominados como 1º e

³⁴ Em consonância com o Relatório Parcial do Projeto EJA - Escolarização 1º seguimento do ensino fundamental – Maio de 2006.

5º anos de acordo com a nova nomenclatura), ao qual, foco para desenvolvimento desta pesquisa.

O Projeto EJA – escolarização de jovens e adultos em assentamentos rurais na Paraíba – visava alcançar 1200 jovens e adultos trabalhadores rurais cadastrados pelo INCRA. A CPT, o MST, as lideranças locais dos assentamentos, vêm fomentando propostas de educação voltadas para as demandas desses trabalhadores e trabalhadoras, por acreditarem que a escolarização também é fundamental no processo estratégico de organização e participação, na luta dos assentados e no fortalecimento do desenvolvimento produtivo dos assentamentos rurais, desta forma, reconstruindo suas identidades sócio-culturais, reforçando o acesso e a apropriação da escrita e leitura, visando efetivar os preceitos fundamentais dos Direitos Humanos voltados à Educação.

O Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos contou com a distribuição de material didático:



FIGURA 1: Distribuição de materiais didáticos
FONTE: Professora Maria Azeredo. Acervo pessoal.

De acordo com o Relatório parcial de 2006, todos os Pólos de atendimento do projeto de escolarização contaram com reuniões e encontros periódicos com os educadores, coordenadores locais da CPT e equipe pedagógica

da UFPB, sendo atendidos quinzenalmente pelos bolsistas para acompanhamento efetivo das atividades determinadas e acordadas nos planejamentos pedagógicos. As reuniões tinham o intuito de esclarecer junto às lideranças das comunidades a sua contribuição na tentativa de compreender o papel da escola no desenvolvimento local dos assentamentos e da responsabilidade das mesmas em estimular, valorizar e fortalecer a escola. Conforme podemos conferir na foto abaixo:



FIGURA 2: Aula de ciências com a Profª Aparecida no Pólo Agreste.
FONTE: Professora Maria Azeredo. Acervo pessoal- 04/2009

Esses encontros se davam regularmente nos Pólos em etapas pedagógicas, sendo confeccionado um Relatório Parcial a cada seis meses de atividades efetivas nas comunidades, para avaliar, criticar e direcionar ou mesmo redimensionar as atividades. Dando registro, qualitativo e quantitativo, documentando o andamento do Projeto de Escolarização de acordo com as áreas de abrangência e atuação, a qual podemos perceber a participação efetiva dos participantes deste Projeto, que a cada reunião reafirmava seus votos de comprometimento e confecção de memoriais.³⁵

A respeito da política-pedagógica do Projeto teve sua fundamentação teoria numa pedagogia que atendesse a necessidade da educação do campo,

³⁵ Alguns desses materiais podem ser constatados por cópias nos anexos.

ligadas aos movimentos sociais direcionada para jovens e adultos, se utilizando da contribuição da educação popular, baseada na história de vida dos envolvidos. Tendo como principal teórico o Professor Paulo Freire com sua pedagogia comprometida com o processo de conscientização e libertação das camadas empobrecidas, com uma visão de construção de um novo projeto para o país de educação popular, ressaltando-se os princípios de solidariedade e desenvolvimento sustentável que transborda a aquisição de leitura e escrita, e alcança um papel político- pedagógico convergindo na ideologia do PRONERA e seus princípios atinentes anteriormente, numa perspectiva transdisciplinar, na execução de todas as arefas propostas pelo Projeto, inclusive nas oficinas:



FIGURA 3: Oficina de ciências no Pólo Agreste com a presença da Bolsista da UFPB Aleandra graduanda em Pedagogia

FONTE: Professora Maria Azeredo. Acervo pessoal.04/2009

A abrangência total do Projeto de Escolarização pode ser constatada de acordo com a tabela alocada nos anexos de forma integral, assim como a quantidade de turmas e alunos. Mas, no atinente à Itabaiana, área que teve foco maior neste estudo, temos: No assentamento Urna uma turma que começou com 15

(quinze) alunos, sem nenhuma evasão no primeiro semestre, no assentamento Salomão também uma turma, com 18 (dezoito) alunos, mas, com evasão de 03 (três) deles, e no assentamento Almir Muniz da Silva, uma turma com 22 (vinte e dois) alunos, tendo somente 02 (dois) alunos evadidos.

Esses dados comparados ao Relatório Final do Projeto, percebemos que no assentamento Urna possuía 10 alunos até fevereiro de 2007, mas, nenhum aluno conseguiu terminar o curso e a turma fechou, no Sítio Salomão, apenas 09 alunos estavam presentes na turma até fevereiro de 2007, e somente 06 jovens ou adultos concluíram o curso de escolarização. Em Almir Muniz a evasão foi mais observada, somente 09 alunos até fevereiro de 2007 dos quais somente 04 terminaram o curso, situação não muito diferente nos demais assentamentos.



FIGURA 4: Educandos do Pólo Agreste no Projeto de Escolarização observando material didático.

FONTE: Professora Maria Azeredo. Acervo pessoal. 04/2009

O Relatório Final demonstra entre as dificuldades apresentadas a articulação entre o Projeto e o Poder local (Prefeitura e Vereadores), dificuldade de uma clareza maior em relação ao papel da escola no desenvolvimento social local, que em análise de vídeos filmados no pólo Agreste pudemos constatar com uma música/lema que demonstra a organização e a luta para aquisição dos direitos dos assentados quando enfrentam dificuldades com as instituições:

Nosso direito não vem,
Nosso direito não vem,
Se não vem nosso direito,
O Brasil perde também...

Após o canto é demonstrado que os assentados têm necessidades prementes e que estão dispostos a esperar até que seja resolvida a situação problema. Também alguns dos professores que ainda não compreenderam o fazer pedagógico nas turmas de EJA, com necessidade de maior liderança, uma relação mais respeitosa e afetiva, falta de valorização de conhecimentos prévios, uma metodologia adequada ao adulto, salas muito heterogêneas com níveis diferentes de saberes, apesar de eles simularem as aulas e ensaiarem a forma de conduta da sala de aulas nos encontros pedagógicos, tendo que lidar com o cansaço físico dos alunos e demais situações que se apresentam diariamente. A própria evasão e fechamento de algumas turmas tem relação direta com esses entraves, pois nem todos os alunos conseguiram se manter no Projeto e outros não avançaram no processo de ensino-aprendizagem também por alguns problemas administrativos e financeiros, com uma clareza de divergência entre as parcerias firmadas ao início da execução do Projeto, pois não trabalhavam em conjunto apesar de estarem lado a lado num mesmo projeto.



FIGURA 5: Reunião Pedagógica no Pólo Agreste.
FONTE: Professora Maria Azeredo. Acervo pessoal. 04/2009

Quanto às facilidades foi percebida uma maior articulação entre os envolvidos diretamente na escola e a comunidade do assentamento, um livre acesso e realização de assembléias com os educadores, equipe da CPT e UFPB, articulando o PRONERA e a comunidade. Foi registrado no Relatório Final, de acordo com a opinião da equipe pedagógica do Projeto uma maior participação dos alunos e educadores nas ações da comunidade após o término do mesmo, e dada uma forte valorização aos planejamentos quinzenais nos Pólos com os bolsistas e coordenação local, destacando a participação efetiva dos educadores envolvidos com os bolsistas e coordenação local, um aumento da auto-estima por parte dos alunos por terem conseguido fazer exames de vista, sendo todos os necessitados em utilização de óculos, providenciado, podendo, assim, oferecer àqueles trabalhadores rurais não só conhecimentos formais, mas, consideração de suas culturas locais, gerando, inclusive boa produção científica dos bolsistas envolvidos dentro do IV Seminário de Educação e Movimentos sociais: Democracia no Brasil, desafios e perspectivas, no Seminário Luso-Brasileiro-Caboverdiano: Agricultura familiar em regiões com risco de desertificação, promovendo uma mesa redonda, e, dois trabalhos de conclusão de curso, incluindo o desta autora ao final da graduação de Ciências Sociais, como dito anteriormente.

O Pólo Agreste apresentou 172 alunos jovens e adultos matriculados para o curso de escolarização, e, sendo seus educadores desta forma distribuídos: uma educadora com 36 anos, sete entre 20 e 27 anos e duas com 18 e 17 anos, esta diferenciação de idade tinha uma representatividade no conjunto dos educadores, pois em se tratando de experiências vivenciadas em relação à conquista pela terra e o entendimento da lógica da vida do campo poderia representar um diferencial pessoas mais velhas que pudessem ter um entendimento diferenciado da educação para reforma agrária.

TABELA 2:
Idade dos educandos do Pólo Agreste

FAIXA ETÁRIA	TOTAIS	%
15 a 19 anos	28	16,27
20 a 25 anos	40	23,25
26 a 30 anos	10	5,81
31 a 40 anos	45	26,16
Acima de 40 anos	48	27,91
Não informou idade	01	0,59
TOTAL	172 educandos	100%

Fonte: Ficha de matrícula dos educadores - 2005

Quanto à formação escolar dos educadores em Itabaiana se distribuída da seguinte forma: 02 concluíram o ensino médio, 01 estava concluindo, 01 cursando o magistério do PRONERA, o que para avaliação do Projeto se apresentou muito positivo, 04 entre o primeiro e segundo ano do ensino médio e 03 terminando o ensino fundamental, somando 11 futuros educadores para que pudessem ministrar o curso de escolarização efetivamente para o seguinte público:

TABELA 3:
Escolaridade inicial dos educandos do Pólo Agreste

ESCOLARIZAÇÃO: FUNDAMENTAL 1ª FASE	TOTAIS	%
1º ano	06	3,49
2º ano	46	26,74
3º ano	40	23,25
4º ano	32	18,60
5º ano	23	13,37
Não informaram	25	14,53
TOTAL	172	100%

Fonte: Ficha de matrícula dos educandos – 2005

A estrutura organizacional e gestão eram feitas em parcerias:

Parceiro 1 – CPT, com a responsabilidade de apresentação, avaliação e divulgação da proposta de escolarização. Promoção da seleção de propensos educadores locais. Acompanhamento e coordenação da execução do Projeto de Escolarização. Também tinha a responsabilidade de motivação e incentivo da participação dos membros da comunidade no decorrer do processo.

Parceiro 2 – INCRA/PRONERA, Desenvolver o Programa de Educação para Reforma Agrária no estado nas áreas de financiamento e gestão junto à CPT e UFPB, proporcionando assessoria técnica desde o início da execução até o final.

Parceiro 3 – UFPB – Função de elaboração e execução técnica do Projeto, responsável pela proposta pedagógica de formação dos educadores, coordenadores e alunos/bolsistas da UFPB. Também responsável pela proposta de escolarização e pelo acompanhamento sistemático do processo educativo nos assentamentos.

Parceiro 4 – Assentamentos, com a responsabilidade coletiva de execução do Projeto em nível local, articulação com poder público local para disponibilização e

viabilização de infra-estrutura para o funcionamento das salas de aula. Responsável pela divulgação, motivação e incentivo da participação dos membros da comunidade durante todo o processo, assim como da participação comunitária.

Essa parceria estaria adequada aos princípios do manual do PRONERA de interação, na união de esforços para realização do Projeto de Escolarização, inclusão, para alcance das demandas educativas e direitos dos trabalhadores rurais, formação de multiplicadores, objetivando a ampliação do número de pessoas formadas nos diversos níveis educacionais, e participação da comunidade no sentido de que se envolvessem na tomada de decisões das demandas próprias dos assentados. O que nem sempre ocorreu de forma tão pragmática como parece, conforme diz Silva (2010, p. 190).

Como dificuldade apresentadas no Relatório Final, muito próximas dos Relatórios Parciais anteriormente elaborados, destacamos as seguintes: Dificuldade de articulação dos envolvidos diretamente na escola com a comunidade e entre o Projeto e o poder local (prefeituras e vereadores) o que prejudica uma coesão de toda comunidade escolar. Necessidade de maior clareza do papel da escola no desenvolvimento social local. Alguns professores ainda não conseguem compreender o fazer pedagógico nas turmas de EJA, com falhas na liderança, em relações afetivas e desrespeitosas, não valorização de conhecimentos prévios, metodologia inadequada ao adulto e heterogenia na sala de aula, com diferentes níveis de saberes, denotando uma ausência de consciência coletiva da visão política do Projeto. Houve alguns fechamentos de turmas e muita evasão, que se apresentou nos municípios, situação não diferente do município de Itabaiana. Problemas na administração da Fundação José Américo - FJA e atrasos na confecção dos módulos, parte integrante do material didático, por pendências e entraves burocráticos, foram o que mais dificultou o desenvolvimento do Projeto de Escolarização.

Considerando a realidade exposta sobre os assentamentos rurais nos quais se encontram um grande número de jovens e adultos, que em sua maioria tiveram seus estudos interrompidos ou nunca freqüentaram uma sala de aula, entretanto, como sujeitos sociais trazem em suas historicidades e cotidianos, marcas profundas de uma luta coletiva pelo direito a terra para viverem e trabalharem, e neste contexto, a educação escolar do campo, se torna uma grande aliada no processo de organização, profissionalização, manutenção e reprodução social dos camponeses assentados, e por fim, um espaço de organização e conquistas que possibilita experimentar uma nova construção político-pedagógica, ou seja, uma nova metodologia de se pensar, fazer e viver a escola do campo e, especialmente, as localizadas nos assentamentos rurais, diferentemente da pedagogia e escola tradicional. (SILVA, 2010, p. 189).

Com esta concepção do Prof^o. Silva, compreende-se que a Educação de jovens e adultos do campo no contexto dos trabalhadores rurais precisa agregar situações diversas, como idade, calendário de afazeres produtivo, distância e dinâmicas geopolíticas, festividades religiosas, a escolarização e formação do próprio educador e demais especificidades que denotam uma educação diferenciada da realizada nos contextos citadinos.

Mas, foram constatados também elementos positivos e avanços nas comunidades, como, a realização das assembléias com todos os atores envolvidos, fato que demonstra uma participação e atuação da comunidade com o PRONERA e a comunidade. Nos Relatórios Finais há constatação de uma maior participação dos alunos e educadores envolvidos nas ações da comunidade, com valorização maior dada a concepção metodológica educacional, ao planejamento quinzenal nos pólos com presença efetiva dos educadores, bolsistas e coordenação local, de uma escola contextualizada na vida do campo, que possibilitou a organização e execução do trabalho desenvolvido, assim como as avaliações constantes e os planejamentos conjuntos. Um bom envolvimento dos bolsistas com o Projeto visto nos encontros semanais para estudos, discussão e planejamento das atividades numa interação coletiva, assim como, nas reuniões gerais entre coordenação do Projeto, coordenação local, bolsistas e professores especialistas para estudos e encaminhamentos em relação ao Projeto de Escolarização, que ora rompia com o modelo tradicional de política pública.

O que se percebe é que a Reforma Agrária só será realizada se for incorporada a um conjunto de políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento humano, e assim, a educação com seu suporte pedagógico fornecendo cultura letrada para os trabalhadores rurais se organizarem politicamente, aumentando seus níveis de participação de forma gradativa e qualitativa a qual a EJA, seu veículo, por ser uma modalidade de educação mais ampla, desenvolve ações educativas no campo.

O Projeto contribuiu para ampliar e conscientizar politicamente os sujeitos sociais do campo no sentido de ampliarem sua participação na vida do assentamento, com fontes de recursos públicos, via INCRA, direcionando para educação do campo, em áreas de reforma agrária, porém, a instituição proporcionou um grande entrave na liberação de verbas, prejudicando o trabalho de forma geral,

como se não compreendesse a lógica do campo, o que fez por desestimular aos educandos e esmorecendo paulatinamente o trabalho realizado nas localidades, minando a participação daqueles jovens e adultos, fruto disto é o poema que uma das alunas escreveu para expor na aula de português, que destacou a participação e desenvolvimento local:

Árvores Frutíferas
Minha gente vamos todos
Vamos nos conscientizar
Plantar árvores frutíferas
Para as coisas melhorar
Seu João Seu Manoel
Venha logo, venha cá
Eu trouxe para seu sítio
Muitas mudas de cajá
Chame seu João e seu Norberto
Para contar a novidade
E orientar a eles
Cultivar as plantas
Com muita criatividade
Cajueiro e laranjeira
Dá em qualquer lugar
Acerola e Graviola serve pra nos alimentar
O que basta meu povão
É sabermos trabalhar
Em nosso assentamento
Para ele melhorar...

5 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Com esta pesquisa compreendemos que os assentamentos rurais se perfazem um lócus pedagógico e a cidadania que vem do campo constrói indivíduos inseridos numa realidade mais coletiva advinda da vivência em movimentos sociais do campo. E que a participação política adquirida no processo ensino/aprendizagem da EJA é uma prática orientada pela consciência crítica que permite a interação entre sujeitos de ação, dos indivíduos e dos grupos com finalidade de influência no processo político devendo esta ser conquista, por se tratar de um legítimo direito de defesa de interesses coletivos de uma minoria contra interesses adversos, e quase sempre individuais, que não precisa se dá de forma violenta ou truculenta, mas, o comparecimento dos interessados se faz mister em qualquer política social, para que não se torne compensatórias, assistencialista e tutelatórias.

Para alcançarmos esta participação é necessário um processo educativo voltado à organização da sociedade para podermos vislumbrarmos a chance de reconhecer direitos e de os urgir. Parte necessária do processo de construção democrática, base de toda e qualquer república. Para tanto, o efeito político da educação muitas das vezes é subestimado por não promover num imediatismo a participação e a conscientização dos educandos, a formação cidadã é um processo lento, profundo, mas, definitivo e irreversível na construção de gente para que não haja manipulação de consciências e se prime pela criticidade.

A dimensão educativa dos movimentos sociais contribui para este desenvolvimento crítico superando a consciência ingênua, com características que englobam uma análise sobre educação popular que perseguem a profundidade da análise dos problemas, reconhecendo que a realidade é mutável, sem tentar uma solução ou explicação mítica, procurando testar e verificar as descobertas, livrando-se do preconceito, mas, abrangendo uma inquietude em função desta realidade, repelindo a transferência de responsabilidade e autoridade trazida para si e não para o outro. A consciência deve ser precursora da indagação, dos questionamentos, da força, que muitas vezes choca, porém sempre aberta ao diálogo, não repelindo o velho em face do novo, agindo numa simbiose aceitando a validade de cada uma das situações.

Somente se proporciona conscientização no desvelamento da realidade objetiva que se torna autêntica com a prática da transformação. Conscientizar-se é pensar a relação entre o significado próprio da existência humana e a circunstância histórica determinante a esta existência. Sendo esta intrínseca à educação. Conscientizar é dar consciência do que o homem é de si próprio, do mundo, e dos outros, levando em consideração o momento histórico.

Em relação à Educação do Campo compreendemos por intermédio do Projeto EJA de Escolarização de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais da Paraíba que apesar das dificuldades encontradas e até mesmo da evasão, percebemos um engajamento maior dos sujeitos nas questões dos assentamentos. Fato que professores capacitados pelo Projeto assumiram a diretoria da escola, tornando-se gestores de uma instituição importante e primordial para o campo desenvolvendo, assim, seu potencial participativo. Assim como também, assumiram a presidência da Associação dos Moradores como o caso do Educando Ivanildo no município de Itabaiana, que inclusive foi convidado a participar de uma ONG sobre meio ambiente. O que demonstra que a participação em Projetos do tipo ora estudado contribuem com a organização e a participação da vida dos camponeses nos assentamentos rurais, percebido de forma clara no decorrer da pesquisa.

Em cada assentamento percebe-se uma história, sua dificuldade de infraestrutura e acesso a direitos faz com que os conteúdos abordados na escola do campo signifiquem uma mudança naquela realidade e por intermédio da EJA, trabalhadores e trabalhadoras rurais puderam vislumbrar suas cidadanias. Desta forma, o PRONERA efetiva seus princípios norteadores construindo uma ponte entre teoria, ideologia e prática educativa, modificando as histórias desses trabalhadores e trabalhadoras em relação a uma outra concepção de prática cidadã, tecendo uma rede de consciência política transformando um Projeto numa realidade.

Não podemos nos esquecer do papel educativo dos movimentos sociais e sua importância em priorizar a dimensão político- educativa atribuindo sentido aos conceitos de educação do campo, voltada para libertação, autonomia dos sujeitos num papel ativo no processo de construção do conhecimento. Percebemos que na EJA se constitui um bom campo de organização e participação para os assentados paraibanos, resultado de anos de luta pela conquista da terra, mas que, mesmo assim desenvolvem consciência individual e coletiva para galgar direitos

fundamentais não esperando das instituições estatais o desenvolver de um potencial participativo que resulta na quebra de uma hegemonia do pensamento dominante.

Os jovens e adultos assentados são trabalhadores rurais que precisam buscar motivações internas e externas para aumentarem seus níveis de participação, pois não são os projetos ou políticas públicas que resolverão todos seus problemas no campo, apenas se fornecem instrumentos e meios de esses trabalhadores auferirem cultura letrada e arcabouço educacional para avançarem no sentido de se empoderarem de escrita ou leitura, mas precisam de um aumento de consciência política para conseguirem maior participação e somente assim, a partir de interesses compartilhados pelo grupo organizado irão alcançar a transformação da realidade social em que vivem, produzem, trabalham, esta transformação não está nos livros, nas contas ou na escola propriamente dita, a transformação social está nas ações, nas atitudes fincadas no cotidiano que paulatinamente se modificará para fazer do campo um lugar mais democrático, menos hostil e um pouco mais justo e igualitário.

A participação se dá por níveis diferentes em cada caso que se apresenta. Existindo uma dinâmica diferente nas mais diversas formas de participação de acordo com as forças atuantes nos grupos humanos e quando atreladas a instituições sociais o comportamento humano é fortemente influenciado, sendo o caso da escola, da família, da religião e dos Movimento Sociais. Porém é preciso denotar que existem diferenças particulares em todos os grupos humanos em relação ao comportamento participativo, existindo uma força positiva para a dinâmica do grupo, que ao mesmo tempo exige uma tarefa de coordenação e complementação, a qual as lideranças e demais agentes educativos ressaltam suas diferenças individuais de forma construtiva na participação. No entanto, a atmosfera geral do grupo deve estar coesa para não afetar a produtividades dos trabalhos do grupo e alcance dos objetivos nas arenas decisórias.

A qualidade da participação está pautada na informação, que implica num contínuo processo educativo de criação de conhecimento pelo grupo. A atuação de cada indivíduo se perfaz também numa retroalimentação da participação, pois se cada membro tem domínio das consequências de seus atos e os resultados dele dentro da ação coletiva, garantem o sucesso da rede de participação.

Nosso sistema de organização social declara uma igualdade, mas ,aplica a discriminação, a exclusão e a desigualdade social, política, cultural e econômica, sobretudo na zona rural. Havendo uma distinção na participação política, existem os que movimentam dentro das regras sociais vigentes, esperando extrair seu potencial igualitário, através de alternativas parlamentarias e os que atuam dentro da estrutura mesma da desigualdade a fim de derrubá-la e destruí-la no caso dos Movimentos Sociais do Campo com uma conotação de alternativa da luta de classes.

A divisão existente entre a sociedade civil e tecnocratas afeta a participação social alimentando um abismo entre esses dois setores, na qual a comunicação é precária entre eles e extremamente conflitante se percebe nas dificuldades enfrentadas na execução do Projeto de EJA na Paraíba. Por isso os movimentos sociais vêm tentando corrigir esta falha de comunicação adquirindo legitimidade organizativa para impor sua opinião e participar do cenário político do país. Por força disto tenta preparar o povo, ou mesmo uma parcela dele, no caso dos assentados, para assumir a soberania popular com sua dimensão educativa, culminando na função instrumental que é a participação direta, criando uma consciência coletiva de classes, forçando ao menos a classe dirigente cumprir o seu dever de cuidado dos cidadãos e cidadãs deste país, transformando o Estado e o tornando mais próximo da sociedade civil.

A democracia liberal tem uma grave deficiência, permite a macroparticipação dos cidadãos sem que estes estejam aptos a uma microparticipação, pois não passaram por um processo educativo, não lhes permitindo aprender a fundo o verdadeiro significado da participação, fundamental para o pleno exercício da democracia, por isso permite que a luta do povo se transforme num paternalismo assistencialista do sistema político que não permite autonomia, reflexão e consciência política, numa maturidade e capacidade de futura auto-gestão dentro de seu processo educativo e transformador de suas realidades, quebrando a hegemonia de dependência da massa com a tutela do Estado, utilizando a participação como dádiva, aniquilando as conquistas populares, individualizando as formas participativas, prejudicando o associativismo e precarizando as formas de participação e organização, aumentando e legitimando as formas mais promulgadas do poderio estatal. Os indivíduos, então, afastam-se das

arenas decisórias prejudicam sobremaneira a concretização da democracia, que vêm sufocando a voz e a vez dos ditos cidadãos e cidadãs reafirmando regimes ditatoriais velados.

Neste sentido, parece ser cômodo tutelar direitos ao invés de assumi-los, seja no âmbito rural ou urbano, outorgando suas autonomias para o outro e não para si, como uma forma de difundir a responsabilidade social, mas neste trabalho podemos observar a concretude de um projeto promove uma maior organização e participação dos sujeitos assentados e continuarem na luta por direitos novos ou manutenção de já adquiridos. O protagonismo da sociedade civil na contra hegemonia política, cultural e social promove uma outra forma de as pessoas se relacionarem e desenvolverem práticas educativas condizentes com a realidade dos assentamentos fazendo com que estas sejam mediadoras de seus próprios caminhos.

A escola enquanto instituição secular, no nosso entendimento, deveria ser um espaço de colocar o educando em interação profunda com as culturas vividas por outros povos em sociedades e tempos sociais distintos e também com o tempo social presente em que vivem aqueles jovens e adultos, ou seja, melhor dizendo, criar os meios teórico-metodológicos para construir um diálogo entre temporalidades e espaços sociais para a prática de liberdade. Um exemplo dessa liberdade, ao nosso olhar, seria exatamente o encontro entre os conhecimentos do mundo da escola, que são registros de experiências vividas, e a sabedoria do grupo no local onde a escola encontra-se instituída, a forma como as pessoas vivem e materializam suas relações sociais, na forma de trabalhar, nas comemorações festivas, nas religiosidades, nas organizações, entre outras, unindo senso comum ao saber científico e sistematizado.

Por isso a abordagem dos critérios de educação dentro da visão e ideologia dos Direitos Humanos, se faz necessário, por uma formação de educadores críticos para que possam refletir e fazer refletir sobre a realidade social local, não deixando o sistema educacional estatal reproduzir o pensamento dominante num modelo econômico capitalista, pois, o educador tem sim um papel político a desempenhar em sua localidade, exigindo-se uma consciência crítica em sua escola com nas suas atribuições em sua sociedade. Desta forma a EJA está tendo uma conotação sociológica, com sentidos e significados sociais, realçando as

questões identitárias de comunidades locais na escola do campo, representando um instrumento de construção social efetiva.

É premente a participação no contexto da educação popular, frente uma intervenção da realidade social, de acordo com uma metodologia incentivadora a esta participação dos agentes sociais, levando ao empoderamento. A educação está atrelada ao veio econômico por se tratar de uma política pública, mas, deve proporcionar autonomia dos sujeitos sociais, gerando potencialidades locais e globais, enveredando para o desenvolvimento econômico e social como um todo. A educação enquanto direito público deve estar comprometida com as massas populares num processo de aprendizagem em uma educação inclusiva.

Neste sentido a democracia participativa é a ferramenta ideal para mudança do processo produtivo de bens e serviços plenamente viável e alcançável. Iniciativas populares e organizações da sociedade civil são a base para este tipo de democracia, em resposta, inclusive, a crise mundial do trabalho. A participação e o protagonismo dos sujeitos trarão uma nova leitura de mundo e uma convivência diferenciada, pois não permitem que pessoas fiquem à margem da sociedade. É preciso ter coragem e otimismo para contestar as formas de regulação social dominante e a partir daí reinventar a emancipação social, na busca da organização social. Firmar identidades, articular alianças populares e se utilizar da democracia participativa de forma mais efetiva para atingir objetivos comuns.

Acreditamos que a escola tem uma importância social e cultural e mais do que uma instituição social, a escola deve ser percebida com uma visão mais totalizante dos processos de produção, mais do que uma preparação para o mercado ou para o trabalho, a escola enquanto instituição social complexa não pode ser mero espaço de disputa política, a escola está imersa na estrutura social devendo quebrar este ETHOS neoliberal, formando redes políticas sobre propostas concretas de ações educativas que vão em outra direção, afirmando a cidadania, e os sujeitos, como a do caso pesquisado numa escola do campo.

A participação faz parte de um processo coletivo transformador, com intenção ativa de construção de benefícios sociais através das tomadas de decisão e atividades sociais, numa tentativa de diminuição de centralização de poder e aumento do acúmulo e da exploração alienante, reforçando o controle popular, na

busca da satisfação das necessidades básicas, que é parte de um processo educativo.

Participação não é mero ativismo, é intervenção na realidade social na luta contra o *establishment*, o ordem ideológica, econômica e política de uma sociedade, de uma elite social que exerce o controle sobre as necessidades de toda sociedade como base dos poderes estabelecidos, mas, ela não é inerente do ser humano, ela deve ser aprendida, num processo educativo contínuo e permanente, criando habilidade que se aprende e se aperfeiçoa com o tempo. Pois somente uma base sólida consegue erguer uma estrutura que nem mesmo o tempo faz ruir, e por este motivo um Projeto de intervenção como o analisado nesta trabalho deveria se tornar política pública efetiva para atendimento de todos, todos os trabalhadores.

REFERÊNCIAS

01. BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Jolcione. *A construção social de uma nova agricultura*. Rio Grande do Sul: Ed.UFRS, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Educação em tempos de exclusão*. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. n. 2. Brasília: Editora, 1999.

BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. *O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa*. In: MARTINELLI, Maria Lucia (org.). *Pesquisa qualitativa*. São Paulo: Veras, 1999.

BEIRED, José Luis Benedicto. *A função social dos intelectuais*. In: AGGIO, Alberto (org). *Gramisci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: UNESP, 1998. p.121-132.

BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. *A cidadania ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular*. São Paulo: Ática, 1991.

BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. n. 3. Brasília: Editora, 2000.

BISCALCHIN, Fabio Camilo. *Universidade, mercado e a formação de papagaios burros*. São Paulo: Biscalchin, 2008.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

BOURDIN, Alan. *A questão local*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro: Gaarl, 1985.

BUARQUE, Sérgio Cristóvão. *Construindo o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BUENO, Ricardo. *Pro-Álcool: rumo ao desastre*. Petrópolis: Vozes, 1980.

CALDART, Roseli S. Movimento sem terra: lições de pedagogia. *Currículo sem fronteira*, v.3, n. 1, p 50-59, jan./jun. 2003.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n.1 p. 60-81 jan./jun. 2003.

CAMARGO, A. Os usos de história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. In: *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v.27. n 1. p. 5-28, 1984.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos humanos: *desafios atuais*. In: GODOY, Rosa Maria et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Ed. UFPb., 2007.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

COMERFORD, John Cunha. *Fazendo a luta*. Rio de Janeiro: Relume Dermaná, 1999.

Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Natal, 2006.

DAGNINO, Evelina. Os Movimentos Sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 102-115.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1986.

DINIZ, Adriana Valéria; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Org.). *A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER. *Participação cidadã: novos conceitos e metodologias*. Fortaleza: Expressão, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil*. Rio de Janeiro: editora, 2000.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. *Sem terra, ongs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. In: *Saúde e Sociedade*, v. 13, p. 20-31, maio-ago. 2004.

_____. *Movimentos sociais e educação*, 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GUIDENS, Antony. *Sociologias*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERKENHOFF, João Batista. *Ética, educação e cidadania*, 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

HERMANNNS, Klaus. *Participação cidadã: novos conceitos e metodologias*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli S. *Educação do campo: Identidades e Políticas Públicas*. n. 4, Brasília-DF: Editora, 2004.

KONDER, Leandro. *O que é Dialética?* 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos, 23).

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MEJÍA, Marco Raúl. *Transformação social: educação popular e movimentos sociais no fim do século*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEKSENAS, Paulo. *Cidadania, poder e comunicação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. n. 5. Brasília-DF: Universitária, 2004.

MORAES, Alexandre de. *Direito constitucional*. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. *Capítulos de geografia agrária da Paraíba*. João Pessoa: EdUFPB, 1997.

MOREIRA, Orlandil de Lima. *Gestão Pública e participação social nos conselhos municipais da região do brejo da Paraíba: mudanças e continuidades*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – área de concentração em política), PUC/SP, São Paulo, 2002.

MUÑOZ, Cesar. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadão*. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1993.

PEREIRA, Antonio Alberto. *Além das Cercas... um olhar educativo sobre a reforma agrária*. João Pessoa: Idéia, 2005.

PUSSOLI, Lafaiete. *Justiças dos tribunais ou da cidadania?* São Paulo: Cidade Nova, 1996.

REGO, Paula Renata Cairo do. *A dimensão política da educação em assentamentos rurais na Paraíba*. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). CCHLA/UFPB, João Pessoa, 2006.

_____. Educação popular e as práticas educativas freirianas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2., São Cristóvão-SE: *Anais...*, 2008.

_____.; SILVA, Severino Bezerra da. *EJA como Direito*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 4. João Pessoa: *Anais...*, 2007.

REIS, Edmerson dos Santos. *Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável*. Bahia: Gráfica e editora franciscana, 2004.

RONFELD, Sigrid. *A dimensão social da educação*. Disponível em: <<http://br.geocities.com/jonhassuncao/sociologia.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

SANTOS, Boaventura Souza. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Bontempo, 2007.

_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SCOCUGLIA, Celso Afonso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 4. ed. João Pessoa: EdUFPB, 2003.

SILVA, Marcelo Kunrath. *Construção da "participação popular": análise comparativa de processos de participação social na discussão pública do orçamento em municípios da região metropolitana de Porto Alegre/RS*. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre, 2001.

SILVA, Severino Bezerra. *Assentamentos rurais: território de conflito e sociabilidade camponesa*. São Paulo, 2003. Tese de Doutorado PUC/SP.

_____. Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais: a experiência do projeto de escolarização do PRONERA na Paraíba. In: DINIZ, Adriana Valéria; SCOUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). *A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. João Pessoa: Ed.UFPB, 2010. p. 175 a 199.

_____. *Programa nacional de educação da reforma agrária: uma política de educação brasileira para o campo – UFPB/Brasil – ALAS /Argentina*, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza P. de Alencar; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed UFPB, 2007.

SINGER, Paul. *Introdução a economia solidária*. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. *O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade*. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 1 jul. 2005.

TEIXEIRA, Elenaldo. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica: investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1982.

_____. *Metodologia da pesquisa ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THONPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. 3 v. São Paulo: Paz e Terra. 1981.

TORRES, Rosa María. *Síntesis del Reporte Regional*. VI Confintea. UNESCO, Institute for Lifelong Learning, 2009.

TOURAINÉ, Alan. *O que é democracia?* Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educação popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

02. LEGISLAÇÃO

BRASIL, MEC (Ministério da Educação). Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo. *Referências para uma política nacional de educação do campo*. Cadernos de subsídios. Brasília, 2004.

_____. *Constituição* (1988). Brasília: Gráfica Nacional, 1988.

_____. *Emenda Constitucional n. 64* 2010. site: Palácio do Planalto – acessado em 12.06.2010

_____. *LDB Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei orgânica do ensino agrícola*. Decreto-Lei n. 9.613 – de 20 de agosto de 1946. Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

_____. MDA, Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Manual de Operações PRONERA*, Brasília, 2004, aprovada pela portaria/INCRA/nº 282 de 26 de abril de 2004.

_____. MEC. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas Do Campo* – Resolução CNE/CEB n. 1. de 3 de abril de 2002.

_____. MEC. *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do campo*. Parecer 36/2001 MEC/CEB/CNE.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 2*, DE 28 DE ABRIL DE 2008.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Resolução 217 A. Assembléia Geral das Nações Unidas Ministério da Justiça – Brasil

03. DOCUMENTOS E RELATÓRIOS

BANCO MUNDIAL. J. Oxenham e A. Aoki, Including the 900 million. Washington, The World Bank, 2000.

CASTILLO, Rosa María Torres del. *Relatório UNESCO*. De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, 2009.

INCRA. *Quadro Geral das ações do PRONERA no estado da Paraíba*. Superintendência Regional da Paraíba. SR/18. 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos Educacionais. *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15 out. 2008.

ONU/UNESCO. Diretrizes Internacionais para educação de jovens e adultos.

_____. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO* – CONFITEA VI, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009.

SILVA, Severino Bezerra da. *Projeto de EJA – Escolarização de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais da Paraíba*. João Pessoa: UFPB, 2006. RELATÓRIO

_____. *Relatório Parcial do Projeto EJA – escolarização 1º segmento do ensino fundamental – UFPB (20.08.2006 a 31.12.2006)*. João Pessoa. 2007.

_____. *Relatório Parcial Projeto de EJA - escolarização 1º segmento do ensino fundamental– UFPB (19.10.2005 a 20.04.2006)*. João Pessoa. 2006.

_____. *Relatório Final do Projeto de EJA – escolarização 1º segmento do ensino fundamental – UFPB / João Pessoa – 2008*.

ANEXOS

ANEXO A
CARTA DO ALUNO 1 - PRONERA

educadora Rosângela de Lourdes R. da Silva
Assentamento Pich Pova

Programa Promera Data 10, 12, 2004
Município Cruz do Espírito Santo

Com o Promera foi um programa que situou-se ao nosso Assentamento para nos ajudar-mos e ajudar aos nossos Educandos, e ao mesmo tempo incentivá-los. Para mim foi muito gratificante até mesmo porque passei minhas experiências e ao mesmo tempo adquiri trocamos ideias e também adquirimos novas ideias.

As únicas dificuldades aconteceram no 1º dia de aula em que eles não sabiam pegar no lápis, não observavam bem o problema de vista, e também tinham dificuldade na fala ou seja, tinha vergonha de fazer qualquer pergunta, mas hoje graças a Deus eles se adaptaram bem na escola e todos aprenderam a assinar os seus próprios nomes fazer perguntas etc.

Antes não sabiam assinar o seu próprio nome.

Para quem veio do nada e hoje sabe tudo ou quase tudo.

Está sendo uma pena porque no início eu iniciei o ano letivo com 15 alunos e estou terminando com 9 mas vale

Durante todo ano conquistei amigos de colegas de outros assentamentos, houve também entrosamentos com a EPT, Universidade do Imbuá e São José pessoas que pelas que nos incentivaram e nos ajudaram - mas para que nós em momento nenhum deixar - mas a escola.

Enfrentamos barreiras, vencemos batalhas e estamos aqui vitoriosos e gratificados pelo trabalho e função que exercemos durante todo o ano todo.

Trabalhar com amor é mais fácil.

ANEXO B
CARTA DO ALUNO 2 - PRONERA

Plano PRUNERA
 coordenadora: Juliana Julia Perceinante
 Assistentente: Karine dos Anjos

O projeto PRUNERA veio para melhorar e facilitar a vida dos Assentados analfabetos.

Para iniciar isso todos tiveram muita dificuldade para conseguir um total adequado de alunos. Com muita espere e comparece os assentados começaram com todos e explicou para eles a importância do projeto e como isso facilitaria a sua vida.

No início dos aulas fiquei muito feliz com a quantidade de alunos que compareceram na sala de aula. A maioria não conhecia o alfabeto, mas com espere e comparece todos conseguiram aprender sua nome, reconhecer palavras e até mesmo de palavras e frases.

Durante essas aulas muitos de luta com os muitos pontos positivos e negativos.

A questão do problema de visão. Por isso a escola fez a maioria dos alunos com dificuldades de entender as palavras no quadro e isso dificultou o aprendizado de alguns alunos. Outra ponto muito importante é a educação e o companheirismo que os alunos têm com os outros, ajudando sempre e sempre quando sabia de algo a mais. Isso me fez ver a importância e gratificação

o conhecimento prático e a aplicação
de verdade que o aluno tem de a
ver e também de passar sua experiência
de vida para o professor e seus colegas.

Uma das coisas importantes para o
professor é ver seu aluno se desenvolve
de quando em quando buscando conhecimento
para o seu aprendizado.

Estou muito satisfeita com meu trabalho
pois, mim dediquei ao máximo para que não
os educandos tenham e que assimando
seu nome e todo uma vida mais ampla e
coisas que acontecem no desenvolvimento onde não
meio.

Trabalho com continuidade do projeto para
melhorar o aprendizado dos Trabalhadores e a
falta de conhecimento Rainha dos Anjos.

Em 10/12 - 2004

ANEXO C**QUADRO GERAL DAS AÇÕES DO PRONERA NO ESTADO DA PARAÍBA**

Ministério do Desenvolvimento Agrário Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA Superintendência Regional na Paraíba - SR/18			QUADRO GERAL DAS AÇÕES DO PRONERA NO ESTADO DA PARAÍBA						
CURSO/AÇÃO/ATIVIDADE	CONVÊNIO e PROCESSO	META (alunos atendidos)	PROPORTE/ PARCEIROS INCRA/PRONERA	QUANTIDADE		PERÍODO DE EXECUÇÃO	VALOR (R\$ 1,00)		
				Município	P. A's		Total do Projeto	Total para 2005	
PROJETOS EXECUTADOS									
1	Educação de Jovens e Adultos - EJA (*)	54000.001925/99-65	1.200	UFPB/FUNAPE /MST/CPT	27	42	1999 a 2000	310.946,84	-
2	Magistério (**)	54000.002178/99-09	60	UFPB/FUNAPE/CAV N/MST	41	40	1999 a 2001	312.000,00	-
3	Curso Técnico em Agropecuária (ccEMédio) Volume: I e II	CRT/PB24000/2004 e 54320.000930/2004-10 CRT/PB025/2001 54320.001488/2001-07	60 (Nordeste)	UFPB/FUNAPE/FJA/ CAVN/MST	47	56	2001 a 2004	468.623,54	-
4	Educação de Jovens e Adultos - EJA, com escolarização de educadores. Volume: I e II	CRT/PB007/2003 54320.000817/2003-71	Alfab. 2.000 Escol. 100	UFPB/FJA/CPT	40	66	2003 a 2004	751.264,00	-
Total parcial					155	204	-	1.842.834,38	-
PROJETOS EM EXECUÇÃO									
1	Curso Técnico em Agropecuária (concomitante com o ensino médio). Volume: I, II e III Turma II	CRT/PB005/2003 e 54320.000865/2003-81	88 (Nordeste)	UFPB/FJA /CAVN/MST	50	58	2003 a 2006	687.500,00	165.658,50
2	Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria (concomitante com o ensino médio). Vol I e II	CRT/PB006/2003 e 54320.000327/2003-49	11	EAFS/COOPEAFS/ CPT	3	4	2003 a 2005	18.992,54	4.266,44
3	Curso de Magistério (ensino médio)	CRT/PB2000/2004 e 54320.001103/2004-35	50	UFPB/FJA/CPT	18	26	2004 a 2007	534.117,00	147.000,00
4	Curso Técnico em Enfermagem (ensino médio)	CRT/PB3000/2004 e 54320.001099/2004-13	90	UFPB/FJA/CPT	25	43	2004 a 2007	892.245,00	270.000,00
5	Curso Técnico em Agropecuária, Zootecnia, Agricultura e Agroindústria (concomitante com o ensino médio).	CRT/PB005/2004 e 54320.000383/2004-64	22	EAFS/COOPEAFS CPT	13	15	2004 a 2006	80.074,00	25.961,00
6	Curso de Graduação em Ciências Agrárias (Licenciatura Plena)	CRT/PB008/2004 e 54320.000960/2004-18	60	UFPB/FJA/MST	10	14	2004 a 2008	824.823,20	164.662,28
7	Curso de Licenciatura em História para Educadores da Reforma Agrária	CRT/PB007/2004 e 54320.000957/2004-02	60 (nacional)	UFPB/FJA/MST	3	3	2004 a 2008	810.000,00	177.000,00
8	Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria (concomitante com o ensino médio). Turma III	CRT/PB241000/2004 e 54320.001601/2004-88	50	EAFS/COOPEAFS CPT	18	33	2004 a 2007	435.412,96	106.440,08
9	Projeto de Escolarização em áreas de assentamentos rurais - CPT	CRT/PB/63000/2005 e 54320.000767/2005-68	1.200	UFPB/FJA/CPT	24	53	2005 a 2007	1.199.304,80	385.714,80

10	Curso de Residência Agrária (Bananeiras/PB)	CRT/PB/69000/2005	60	UEPB/FJA/MST			2005 a 2006	700.000,00	209.048,48
11	Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Agroindústria e Zootecnia CCEM - (EAFS-Sousa/PB) - Turma IV	54000.001237/2005-50 CRT/PB/68000/2005 54320.001670/2005-72	50	EAFS/COOPEAFS/ CPT			2005 a 2008	450.000,00	28.021,50
12	Curso Escolarização em áreas de assentamentos rurais (UEPB-Guarabira/PB) - MST	54320.001635/2005-53	1.200	UEPB/PaqToPB MST	24	46	2005 a 2007	1.199.988,30	98.428,43
13	Curso de Alfabetização em áreas de assentamentos rurais - EJA (UFGC - Campina Grande/PB)	54320.001771/2005-43	400	UFGC/PaqToPB MST, CPT	13	19	2005 a 2008	200.000,00	70.000,00
14	Curso Técnico Agrícola-habilitação em Agropecuária -CCEM / CAVN/Bananeiras/PB) - Turma III	54320.000389/2005-12	60	UEPB/FJA/CAVN MST	38	45	2005 a 2008	539.994,25	57.581,55
15	Técnico em Agropecuária - Habilitação em Agroindústria (CAVN / Bananeiras/PB)	54320.000388/2005-78	40	UEPB/FJA/CAVN MST			2005 a 2007	239.099,60	35.237,60
16	Técnico Agropecuária com ênfase em Agroecologia - CCEM (UEPB/Campina Grande/PB)	53320.001572/2005-35	60	UEPB/PaqToPB MST			2005 a 2008	539.396,02	72.832,88
TOTAL PARCIAL			3.501,00					9.350.947,67	2.017.873,54
TOTAL GERAL			6.921,00					11.193.782,05	2.017.873,54

ANEXO D

PRONERA - PROJETO EJA

DADOS SOBRE EDUCADORES E EDUCANDOS

Por favor,
aprimorar

PRONERA

Projeto EJA – Escolarização 1º Segmento do Ensino Fundamental

Dados sobre Educadores e Educandos

Projeto EJA- Escolarização 1º Segmento do Ensino Fundamental

Pólo: Agreste

Tabela- Nº I - Dados sobre os educadores

Nome do Educador	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Assentamento/Acapamento	Município
Elivanda Muniz da Silva	36	Não Informado	Magistério	Almir Muniz	Itabaiana
Luciana Maria da Silva	18	Não Informado	Ensino Médio Incompleto	Santa Emília	Pedras de Fogo
Maria José de Farias	20	Casada	8ª Série do 1º Grau incompleta	Benta Hora	Mogei
Raquel Gomes da Silva	22	Solteira	2º ano do Ensino Médio	Mata da Vara	Pedras de Fogo
Elias Francisco da Rocha	32	Não Informado	Ensino Médio	Nova Conquista	Pilar
Silvânia Floriano da Silva	24	Não Informado	8ª Série do 1º Grau	Amarela I	São Miguel de Taipu
Edilene Maria da Silva	21	Não Informado	3º ano do Ensino Médio (cursando)	Sítio Urna	Itabaiana
Márcia Nadir da Silva	17	Não Informado	8ª Série do 1º Grau	Dom Marcelo	Mogei
Admilson Carneiro da Silva	26	Não Informado	1ª Série do Ensino Médio (cursando)	Fazenda Campos	Salgado de São Félix
Valdete Maria Chaves	27	Não Informado	Ensino Médio	Salomão	Itabaiana

TABELA - Nº II - Dados Sobre os Educandos

Nome do Educando	Idade	Estado Civil	Já Estudou Série	Ano que parou de estudar antes do PRONERA	Assentamento	Participação no assentamento	Outros
Adailton Albertino da Silva	20	Solteiro	2ª série	1997	Salomão	Associação	
José Orlando da Silva	16	Solteiro	3ª série	2004	Salomão	Associação	
Maurício da Silva Serafim	19	Solteiro	3ª série	2001	Salomão	Não	
Ananias João Serafim	47	Casado	1ª série	1976	Salomão	Associação	
Maria Franco da Silva	46	Casada	1ª série	1970	Salomão	Não	
Maria das Mercês Chaves	62	Casada	3ª série	1964	Salomão	Associação	
Luciana Patricia da Silva	24	Casada	2ª série	1995	Salomão	Não	
Paulo Sergio da Silva		Casado	2ª série	1999	Salomão	Não	
João Severino da Silva	54	Casado	1ª série	1980	Salomão	Associação	
Luis Felix dos Santos	46	Casado	Não		Salomão	Não	
Damião Martins da Silva	36	Casado	4ª série	1990	Salomão	Associação	
Cosma Severina Barbosa da Silva	28	Casada	1ª série	1988	Salomão	Associação	
Severina Alves Faustino da Silva	47	Casada	3ª série	2000	Salomão	Associação	
Severino Manoel da Silva	42	Solteiro	1ª série	2001	Salomão	Não	
Josefa Tavares de Araújo	51	Casada	2ª série	2001	Salomão	Não	
José Carlos Tavares de Araújo	40	Solteiro	1ª série	1985	Salomão	Não	
Manoel Izidro Faustino	76	Casado	2ª série	2000	Salomão	Associação	
Wilson Izidro Faustino	31	Casado	1ª série	1984	Salomão	Não	
Manoel Cícero da Silva	40	Solteiro	1ª série	1984	Salomão	Não	
Dímas Severino da Silva	17	Solteiro	2ª série	2004	Salomão	Não	
Antônio Faustino da Silva	37	Solteiro	Alfabetização	1976	Fazenda Campos	Associação	
Maria José Pereira da Silva	30	Solteira	3ª série	2003	Fazenda Campos	Associação	

TABELA - Nº II - Dados Sobre os Educandos

Nome do Educando	Idade	Estado Civil	Já Estudou Série	Ano que parou de estudar antes do PRONERA	Assentamento	Participação no assentamento	Outros
Liliane Maria dos Santos	18	Solteira	4ª série	2002	Fazenda Campos	Não	
Lidiane dos Santos	17	Solteira	2ª série	2001	Fazenda Campos	Não	
Givaneide Pereira da Silva	18	Solteira	4ª série	2003	Fazenda Campos	Não	
Ricardo José de Mendonça	23	Solteiro	4ª série	2003	Fazenda Campos	Associação	
Maria Leal da Silva Carneiro	52	Casada	1ª série	2004	Fazenda Campos	Não	
Valdomiro Carneiro da Silva	55	Casado	Não		Fazenda Campos	Associação	
Josete de Araujo da Silva	17	Solteiro	3ª série	2001	Fazenda Campos	Não	
Duval Antônio da Silva	47	Solteiro	1ª série	2002	Fazenda Campos	Associação	
Maria de Lourdes da Silva	26	Solteira	4ª série	1994	Fazenda Campos	Não	
Damião Avelino da Silva	31	Solteiro	Não		Fazenda Campos	Associação	
Maria Nilda de Menezes	39	Casada	4ª série	1984	Fazenda Campos	Não	
Maria Yeda da Silva	39	Solteira	3ª série	2004	Fazenda Campos	Não	
Sandoval Gomes da Silva	33	Solteiro	1ª série	2002	Fazenda Campos	Não	
José avelino da Silva	20	Solteiro	1ª série	2000	Fazenda Campos	Não	
Marinalva Lins da Silva	45	Casada	1ª série	2000	Fazenda Campos	Não	
Robson Pereira da Silva	17	Solteiro	4ª série	2004	Fazenda Campos	Não	
Antônio Carlos Leal da Silva	32	Solteiro	3ª série	1993	Fazenda Campos	Associação	
José André da Silva	17	Solteiro	4ª série	2004	Fazenda Campos	Não	
Maria Aparecida de A. Mendonça	19	Solteira	3ª série	2001	Fazenda Campos	Não	
Maria Faustino da Silva	42	Casada	1ª série	2004	Fazenda Campos	Não	
Maria das Dores Manoel da Mata	23	Casada	3ª série	2003	Fazenda Campos	Não	
Antônio Marcos de Brito	23	Solteiro	3ª série	2002	Fazenda Campos	Não	

TABELA - Nº II - Dados Sobre os Educandos

Nome do Educando	Idade	Estado Civil	Já Estudou Série	Ano que parou de estudar antes do PRONERA	Assentamento	Participação no assentamento	Outros
Maria Elenice Dias da Silva	19	Solteira	4ª série	2003	Fazenda Campos	Não	
José Alexandre Sobrinho	22	Solteiro	4ª série	2003	Fazenda Campos	Não	
Maria da Luz Pereira da Silva	53	Não declarou	3ª série	2005	Sítio Urna	Não	
Maria Júlia da Conceição	74	Casada	2ª série	1980	Sítio Urna	Não	
Maria Helena Pereira	39	Casada	2ª série	1990	Sítio Urna	Não	
Senival Odilon da Silva	22	Casado	1ª série	2005	Sítio Urna	Não	
Maria José da Silva	15	Casada	3ª série	2004	Sítio Urna	Não	
Antônio Francisco da Silva	23	Casado	1ª série	1994	Sítio Urna	Não	
Jorge Francisco da Silva	25	Solteiro	1ª série	1995	Sítio Urna	Não	
Maria de Lourdes Pereira	43	Casada	2ª série	2004	Sítio Urna	Não	
Sebastião Joaquim da Silva	41	Casado	2ª série	2003	Sítio Urna	Associação	
João Pereira da Silva	23	Casado	1ª série	1999	Sítio Urna	Não	
José Carlos da Silva	24	Solteiro	1ª série	2005	Sítio Urna	Não	
Pedro Ornilo da Silva Filho	34	Casado	1ª série	1989	Sítio Urna	Associação	
Isaias Joaquim da Silva	34	Casado	2ª série	1984	Sítio Urna	Não	
Roberto Antônio da Silva	19	Solteiro	3ª série	2005	Sítio Urna	Não	
Angela Maria da Silva	22	Casada	3ª série	2003	Sítio Urna	Não	
José Luis Floriano da Silva	24	Solteiro	3ª série	2001	Amarela I	Não	
Fabiana Otávio da Silva	21	Solteira	2ª série	2004	Amarela I	Associação	
Luiza Ferreira da Silva	72	Solteira	Alfabetização	2004	Amarela I	Não	
Joana Ferreira da Silva	34	Solteira	4ª série	2003	Amarela I	Associação	
Maria Luiza Floriano da Silva	45	Casada	1ª série	2003	Amarela I	Não	

TABELA - Nº II - Dados Sobre os Educandos

Nome do Educando	Idade	Estado Civil	Já Estudou Série	Ano que parou de estudar antes do PRONERA	Assentamento	Participação no assentamento	Outros
Maria Auxiliadora da Silva	58	Casada	2ª série	1996	Amarela I	Não	
José Augusto Floriano da Silva	49	Casado	2ª série	1992	Amarela I	Não	
Eletícia Pereira da Silva	16	Solteiro	6ª Série	2004	Amarela I	Não	
Maria de Fátima Soares de Sousa	40	Solteira	1ª série	2003	Amarela I	Não	
Lenice Alves de Oliveira		Solteira	1ª série	2005	Amarela I	Não	
Maria Augusta da Silva	62	Casada	Não		Amarela I	Não	
Severina Vicente Ferreira	30	Solteira	Alfabetização	1998	Amarela I	Não	
Josicleide Muniz da Cruz	27	Solteira	3ª série	1995	Almir Muniz	Não	
Maria Bernardo da Silva	15	Solteira	Não informou		Almir Muniz	Não	
Maria de Lourdes Muniz da Silva	35	Casada	4ª série	1995	Almir Muniz	Associação	
José Augusto da Silva	31	Casado	2ª série	1992	Almir Muniz	Não	
Noberto Muniz da Silva	43	Casado	4ª série	1985	Almir Muniz	Associação	
Shirley da Silva Dias	18	Solteira	1ª série	2003	Almir Muniz	Não	
Claudijanes da Silva Dias	41	Casada	3ª série	1992	Almir Muniz	Associação	
Adjalmir Alberto Muniz da Silva	25	Solteiro	2ª série		Almir Muniz	Não	
Regiano Inácio Ferreira da Silva	20	Solteiro	1ª série	2000	Almir Muniz	Não	
Jussié Dias da Silva	21	Solteiro	1ª série	2001	Almir Muniz	Não	
Severina Luiz da Silva	44	Casada	1ª série	2000	Almir Muniz	Não	
José Marcos Luiz da Silva	21	Solteiro	2ª série	2001	Almir Muniz	Não	
Romildo Dias da Silva	23	Solteiro	3ª série	2002	Almir Muniz	Não	
José Nildo Benedito da Silva	24	Solteiro	2ª série	1999	Almir Muniz	Não	
Antonio Benedito da Conceição	19	Solteiro	Não		Almir Muniz	Não	

Projeto EJA - Escolarização 1º Segmento do Ensino Fundamental

Pólo: Agreste

TABELA - Nº II - Dados Sobre os Educandos

Nome do Educando	Idade	Estado Civil	Já Estudou Série	Ano que parou de estudar antes do PRONERA	Assentamento	Participação no assentamento	Outros
Antonio Luiz da Silva	63	Casado	Não		Almir Muniz	Associação	
José Luiz da Silva	25	Solteiro	3ª série	1997	Almir Muniz	Não	
Jailza Muniz Dias	35	Casada	3ª série	1980	Almir Muniz	Associação	
José Severino Dias	45	Casado	Não		Almir Muniz	Associação	
Maria José da Silva	37	Solteira	4ª série	1984	Almir Muniz	Associação	
Josinaldo Alves Ferreira	36	Solteiro	Não		Almir Muniz	Associação	
Marlene Bernardo da Silva	31	Solteira	2ª série	1986	Almir Muniz	Associação	
José Muniz Moreira Filho	35	Casado	4ª série	1986	Almir Muniz	Associação	
Josemilton Ferreira da Silva	38	Solteiro	3ª série	1980	Almir Muniz	Associação	
Leticia Maria R. de Araújo	36	Solteira	4ª série	1981	Almir Muniz	Associação	
João Batista Dias	43	Casado	1ª série	1980	Almir Muniz	Associação	
Genildo Alves de Araújo	36	Solteiro	Não		Almir Muniz	Associação	
Antonio Rodrigues da Silva	46	Não declarou	Não		Riacho D'água	Associação	
Sonia Maria da Silva	43	Casada	4ª série	1978	Riacho D'água	Associação	Presidente
José Severino da Silva	51	Casado	1ª série	1965	Riacho D'água	Associação	
José Marcos Rodrigues da Silva	25	Solteiro	3ª série		Riacho D'água	Não	
Maria José Santos da Silva	18	Casada	2ª série	2003	Riacho D'água	Associação	
Izaque Marinho da Silva	23	Solteiro	2ª série	1995	Riacho D'água	Não	
Leandro José da Silva	23	Solteiro	4ª série	2002	Riacho D'água	Não	
Ivoneite Vicente de Lima	55	Solteira	1ª série		Riacho D'água	Associação	
Lindaci Maria Santos da Silva	21	Solteira	1ª série	2000	Riacho D'água	Associação	
José Carlos de Lima	15	Solteiro	4ª série	2003	Riacho D'água	Associação	

TABELA - Nº II - Dados Sobre os Educandos

Nome do Educando	Idade	Estado Civil	Já Estudou Série	Ano que parou de estudar antes do PRONERA	Assentamento	Participação no assentamento	Outros
Silvoneide José dos Santos	17	Solteira	4ª série	2002	Riacho D'água	Não	
Claudian Maria da Silva	19	Casada	4ª série	2004	Riacho D'água	Não	
Marilene José S. da Silva	44	Casada	1ª série	1980	Riacho D'água	Associação	
Ailton Belo da Silva	39	Solteiro	Alfabetização	1984	Riacho D'água	Não	
Gildo Adebar dos Santos	28	Casado	Não		Riacho D'água	Associação	
Manoel José dos Santos	21	Solteiro	2ª série	2002	Riacho D'água	Não	
José Adebar dos Santos	74	Casado	Não		Riacho D'água	Associação	
Djanira Clarinda da Conceição	70	Casada	Não		Riacho D'água	Associação	
Antonio Adebar de Santana	73	Casado	Não		Riacho D'água	Associação	
Luís Martins de Farias	41	Casado	2ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Cristiano Luciano Rodrigues	18	Solteiro	1ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Margarida Júlia da Conceição	60	Casado	1ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Manoel Correia da Silva	64	Casado	Alfabetização	1996	Benta Hora	Associação	
Terezinha Luciano Dias	24	Casada	3ª série	2001	Benta Hora	Associação	
Laurildo Luciano Rodrigues	20	Solteiro	2ª série	1999	Benta Hora	Associação	
Maria Cristina da Silva Farias	33	Casada	2ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Paulo Manoel Martins de Farias	39	Casada	2ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Dativo Martins de Farias	35	Casado	3ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Maria das Dores de Lira	61	Casada	1ª série	2000	Benta Hora	Associação	
José Jorge da Silva	36	Solteiro	1ª série	1998	Benta Hora	Não	
Beniza Farias Monteiro	37	Casada	2ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Antonio Manoel da Silva	33	Casado	2ª série	1999	Benta Hora	Associação	

TABELA - Nº II - Dados Sobre os Educandos

Nome do Educando	Idade	Estado Civil	Já Estudou Série	Ano que parou de estudar antes do PRONERA	Assentamento	Participação no assentamento	Outros
Ildete Paiva do N. Farias	39	Casada	2ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Antonio Martins de Farias	30	Casado	3ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Maria do Carmo Martins da Silva	22	Casada	2ª série	2000	Benta Hora	Não	
Manoel Martins de Farias	63	Casado	1ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Adelton Lira de Farias	18	Solteiro	2ª série	2000	Benta Hora	Não	
Maria Ednilza da Silva	18	Solteira	3ª série	2001	Benta Hora	Associação	
Josivânia Martins da Silva	16	Solteira	2ª série	2001	Benta Hora	Associação	
Aldicélia Dalva da Silva	20	Solteira	3ª série	2004	Benta Hora	Não	
Nivaldo Martins de Farias	27	Solteiro	2ª série	2000	Benta Hora	Associação	
Robelton da Silva	16	Solteiro	4ª série	2004	Mata de Vara	Não	
Luciene da Silva	32	Solteiro	2ª série	1987	Mata de Vara	Não	
Antonio Gomes	68	Casado	Não		Mata de Vara	Não	
Maria da Penha Silva	47	Casada	Não		Mata de Vara	Não	
José Antonio Ademir da Silva	23	Solteiro	4ª série	2000	Mata de Vara	Associação	
Josemar Manoel da Silva	35	Solteiro	1ª série	2004	Mata de Vara	Não	
Maria da Penha S. da Silva	36	Solteira	4ª série	1990	Mata de Vara	Não	
Antonia Severina da Silva	39	Solteira	3ª série	2004	Mata de Vara	Associação	
José Augusto da Silva	57	Solteiro	Não		Mata de Vara	Associação	
Claudio Gomes Pereira	36	Casado	Não		Mata de Vara	Não	
Edilson José da Silva	30	Solteiro	1ª série	1990	Mata de Vara	Não	
Manoel José da Silva	59	Solteiro	Não		Mata de Vara	Associação	
João da Silva Filho	23	Solteiro	1ª série	2004	Mata de Vara	Associação	

TABELA - Nº II - Dados Sobre os Educandos

Nome do Educando	Idade	Estado Civil	Já Estudou Série	Ano que parou de estudar antes do PRONERA	Assentamento	Participação no assentamento	Outros
Rositânia da Silva	34	Solteira	Não		Mata de Vara	Não	
Luzia da Silva	42	Casada	1ª série	2004	Mata de Vara	Não	
Pedro Antonio da Silva	45	Casado	1ª série	2004	Mata de Vara	Associação	
Eliane Pedro da Silva	18	Solteira	3ª série	2004	Mata de Vara	Não	
Marcelino Amaro de Sousa	40	Solteiro	Não		Mata de Vara	Não	
Ivonildo Gomes Pereira	35	Casado	Alfabetização	2002	Mata de Vara	Associação	
Maria Gomes da Silva Pereira	36	Casada	Não		Mata de Vara	Não	
Severino Manoel da Silva	35	Solteiro	1ª série	2002	Mata de Vara	Associação	
Renato José da Silva	25	Solteiro	Não		Mata de Vara	Não	
Sebastiana Gomes da Silva	58	Solteiro	Não		Mata de Vara	Não	
Elizeu Pedro da Silva	22	Solteiro	1ª série	2004	Mata de Vara	Associação	
Julio Carlos da Silva	24	Solteiro	Não		Mata de Vara	Associação	
Ronaldo Gomes Pereira	23	Solteiro	2ª série	2004	Mata de Vara	Associação	
Jaqueline Semião Silva	25	Solteira	2ª série	2002	Mata de Vara	Não	
Claudio Antonio Bezerra	35	Solteiro	Não		Mata de Vara	Não	

ANEXO E**PROJETO EJA - RELATÓRIO PARCIAL - 2005**

QUADRO GERAL DO PROJETO

Nº de salas em Funcionamento	Assentamentos/ Acampamentos Envolvidos		Municípios Envolvidos		Parcerias		Professores Envolvidos		Coordenadores / UFPB		Coordenadores / CPT		Universitários Envolvidos	
	Inicial	Atual	Inicial	Atual	Inicial	Atual	Inicial	Atual	Inicial	Atual	Inicial	Atual	Inicial	Atual
64	54	54	24	46	05	05	64	54	2	2	6	6	6	6

o diagnóstico, indica que os mesmos não compreenderam a proposta avaliativa que era levantar alguns saberes e conhecimentos que os educandos já possuem sobre as áreas de conhecimento.

Após a leitura e análise dos diagnósticos identificamos que em 90% das turmas havia alunos que estavam em processo de alfabetização. Portanto a nossa proposta caminhou no sentido de favorecer atividades com níveis diferentes, para que os educadores pudessem alcançar as necessidades reais dos educandos.

Hoje, após os seis primeiros seis meses de execução do projeto, a configuração das áreas envolvidas não corresponde à mesma do início. Vejamos o quadro abaixo:

ANEXO 2
ABRANGÊNCIA DO PROJETO

Pólo	Municípios	Assentamentos / Acampamentos	Turmas Iniciaram	Turmas atuais	Nº de Alunos que Iniciaram	Nº de Alunos que estão freqüentando
Litoral Norte	Jacaraú	Jaracateá	1	1	18	16
		Novo Salvador	1	1	25	23
		São José	1	1	15	15
		Antonio Chaves	1	1	17	17
		Boa Esperança	1	1	29	25
	Curral de Cima	Acamp. Jardim	1	1	20	18
	Rio Tinto	Campart II	1	1	16	16
Várzea	Cruz do Espírito Santo	Massangana II	2	2	41	36
		Canudos	1	1	20	18
		Dona Helena	1	1	18	18
	Sapé	Boa Vista	1	1	16	16
		Padre Gino	1	1	17	15
		Acamp. Antas	1	1	18	18
		21 de Abril	1	1	12	12
		Santa Helena	1	1	17	17
	Sobrado	Nova Vivência	1	1	17	17
	Sta Rita	Acamp. Tambauzinho	1	1	15	15
Litoral Sul	Pitimbu	Camucim	1	1	18	18
		Apasa	2	2	47	40
		Acamp. Engenho Palmeira	1	1	18	18
	Caaporã	Capim de Cheiro	2	2	47	40
	João Pessoa	Ponta de Gramame	1	1	20	18
	Conde	Tambaba	1	0	14	00
		Dona Antonia	1	0	11	00
	Areia	Engenho Bomfim	1	1	15	15
Agreste	São Miguel de Taipú	Mata de Vara	1	1	24	23
		Amarela I e II	1	0	19	0
	Pedras de Fogo	Treze de Maio	1	1	19	17

	Pilar	Recreio	1	0	15	00
	Salgado de São Felix	Campos	1	1	24	22
	Itabaiana	Urna	1	1	15	15
		Sítio Salomão	1	1	18	15
		Almir Muniz da Silva	1	1	22	20
	Mogeiro	Benta Hora	1	1	22	20
		Dom Marcelo Carvalheira	1	1	25	23
Alagoa Grande	Alagoinha	Senhor do Bomfim	1	1	22	22
		Santa Terezinha	1	1	26	24
	Alagoa Grande	Coração de Jesus	1	1	21	18
		Caiana de Alagoa Grande	1	1	37	33
		Caiana dos Crioulos	2	2	51	48
		Sapé de Alagoa Grande	2	2	25	30
		Mons. Luiz Pescarmona	1	0	16	00
		Tanques de Alagoa Grande	1	1	20	20
		União	1	1	20	17
	Areia	Socorro	1	1	25	20
		Esperança	1	0	22	00
		Limão I e II	2	2	34	32
Guarabira	Araruna	Calabouço	1	0	34	00
		Alto Grande	1	1	19	17
		São José	1	0	16	00
		Nova Carnaúba	1	1	20	20
		Maria Preta	1	1	14	14
		Santa Lúcia	1	1	16	16
	Araçagi	Redenção	1	1	23	23
	Pilões	Baixa Verde	1	1	24	20
	Bananeiras	Tanques	1	1	19	19
		Várzea Grande	1	1	27	27
	Alagoinha	Mumbuca	1	1	22	22
TOTAL			64	56	1.277	1.058



Turmas que fecharam;



Turmas que iniciaram a partir do 5º mês do projeto.

(Para maiores informações ver o quadro no ANEXO 2.1).

ANEXO 2.1 - QUADRO GERAL DAS TURMAS POR PÓLO

PÓLO	Nº DE TURMAS		Nº DE ALUNOS			Nº DE ÁREAS		Nº DE MUNICÍPIOS
	INICIAIS	FECHADAS	ATUAIS	INICIAIS	EVASÃO	ATUAIS	ASSENT.	
Litoral Sul	11	02	09	205	41	164	06	06
Várzea	10	--	10	176	09	167	08	01
Agreste	10	02	08	203	48	155	07	06
Litoral Norte	07	--	07	140	10	130	05	03
Alagôa Grande	13	02	11	285	53	232	10	03
Guarabira	13	02	11	268	58	210	12	07
TOTAL	64	08	56	1.277	219	1.058	48	28

QUADRO DAS TURMAS QUE FECHARAM

PÓLO	MUNICÍPIO	ASSENT/ACAMP	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	MÊS/ANO	MOTIVO
Litoral Sul	Conde	Tambaba	01	14	Dez/2005	Elevado índice de evasão devido à: vista cansada, trabalho sazonal, ciúmes, problemas de saúde.
Agreste	Pilar	Dona Antonia	01	11	Dez/2005	
		Recreio	01	15	Nov/2005	
		Amarela I e II	01	19	Març/2006	
Alagôa Grande	Alagôa Grande	Mons. Luis Pescarmona	01	16	Març/2006	
		Esperança	01	22	Abril/2006	
Guarabira	Araruna	Calabouço	01	34	Abril/2006	
		São José	01	16	Març/2006	
04	06	08	08	147		

QUADRO DAS TURMAS QUE INICIARAM NO A PARTIR DOS 5 MESES

PÓLO	MUNICÍPIO	ASSENT/ACAMP	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	MÊS/ANO
Litoral Sul	Areia	Eng. Bonfim	01	15	Abril
Alagôa Grande	Alagôa Grande	Sapé de Alagôa Grande	01	11	Março
		Tanques de Alagôa Grande	01	20	
		Nova Camaúba	01	20	
Guarabira	Dona Inês	Tanques	01	19	
		Várzea Grande	01	27	
		Mumbuca	01	22	
03	05	07	07	134	

**CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM E MUDANÇA DE NÍVEL
ESCOLARIZAÇÃO**

A	B	C	D	E	F	G	H
Indicadores	Crerios	Estratgicas Definidas	Metas do Projeto	Situao Inicial	Situao atual	Aoes Estratgicas	Crítica
B Escolarizao	- Ler e escrever palavras e frases, nmeros e realizar clculos simples.	- Formao de Professores; - Planejamento de aulas; - Oficinas; - Realizao das aulas no perodo de 06 meses. - Avaliao continuada; - Acompanhamento dos Professores.	- Escolarizar 1.200 alunos	Alunos com pouco ou quase nenhuma escrita e leitura	- Alunos ampliando seu universo de leitura e escrita; - Assinando seu nome completo; - Resolvendo clculos matemticos simples;		

ANEXO 5 e 5.A
NÚMERO DE ALUNOS ATUALMENTE MATRICULADOS
ESCOLARIZAÇÃO

Matricula Atual		
Idade	Sexo	
	Masculino	Feminino
15 – 19	97	58
20 – 25	100	54
26 – 35	158	113
36 – 45	127	111
46 – 55	82	74
56 em diante	43	41
TOTAL	607	451

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/PRAC
COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA/INCRA
PROJETO ESCOLARIZAÇÃO (1º SEGMENTO) EJA EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

1º Encontro de formação com bolsistas – UFPB, coordenadores locais e educadores - CPT
MATERIAL DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Estamos começando um projeto novo! Um projeto de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamento, em nível de 1ª a 4ª série. Este projeto tem por objetivo possibilitar o conhecimento sobre leitura e escrita, matemática, história, geografia, ciências e artes, contribuindo efetivamente, com a ampliação de saberes dos agricultores e seus filhos, assim como, com a participação ativa no seu meio social. Envolveremos 52 áreas de assentamento distribuídas em 24 municípios. Este trabalho terá a duração de 2 anos e compreenderá diferentes ações como: planejamentos, encontros de formação, produção de material, aulas nos assentamentos, oficinas e acompanhamentos pedagógicos.

Para começar um trabalho com tamanha amplitude precisamos começar bem! Sabemos que a educação de jovens e adultos nos desafia sempre, pois os alunos que ali estão, são pessoas com experiências riquíssimas de vida e com muita sabedoria, mas que nem sempre a escola aproveita estes conhecimentos. Nossos objetivos assinalam a necessidade de construir, de fato, uma escola baseada nos princípios da Educação Popular, na qual os saberes dos alunos são ponto de partida para a aprendizagem dos conhecimentos científicos e o diálogo, o respeito e a reflexão crítica fazem parte de toda a proposta pedagógica.

Estudando, refletindo, partilhando, trocando experiências, dialogando, aprendendo e celebrando, vamos nos constituindo como grupo e como equipe – professores e bolsistas da universidade e coordenadores e educadores da CPT.

Esperamos que este primeiro material venha a contribuir com o trabalho de cada educador/educadora, principalmente na realização do diagnóstico inicial e na execução das primeiras atividades didáticas. Bom trabalho!

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Para realizar nosso trabalho de maneira mais efetiva, precisamos saber em que nível os nossos alunos estão, o que sabem e as suas dificuldades... Para isso, torna-se necessário realizarmos algumas atividades que possam nos indicar um diagnóstico de cada um. Organizamos atividades de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências que podem ser realizadas em diferentes momentos no primeiro mês de aula. Aproveitamos ainda a oportunidade para sugerir questões relativas ao planejamento, aos materiais da sala e atividades de rotina.

Quais os conteúdos a serem observados nas atividades iniciais?

Língua portuguesa: identificação de letras, escrita dos nomes próprios, leitura do nome próprio e dos colegas, leitura e escrita de palavras contextualizadas, leitura e escrita de pequenos textos;

Matemática: leitura e escrita de números em diferentes contextos, comparação de números, adição e subtração (em problemas e cálculo escrito);

História: sequência temporal, linha do tempo, história de vida;

Geografia: o espaço em que se vive, localização, mapas por meio de desenhos;

Ciências: o ambiente em que vivemos, nossa relação com o espaço vivido, as plantações, o ar, o solo, os animais, a água.

SUGERIMOS ALGUMAS ATIVIDADES GERAIS...

- É muito importante procurar estabelecer um vínculo afetivo e de respeito com seus alunos, de maneira a favorecer o seu maior envolvimento nas diversas atividades;
- Realizar momentos de conversa com os alunos, sobre diferentes assuntos, de maneira a estimular sua participação no coletivo;
- Expor na sala o alfabeto completo, em ordem e contendo os dois tipos de letras – de forma e cursiva;
- Expor os números de 0 até 10 ou um calendário grande, com o qual eles possam marcar cada dia.

ESPECÍFICAS, POR ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa –

- Trabalhar com as fichas do nome ou crachás, contendo seu nome em letra de forma e cursiva – fazendo atividades que permitam reconhecimento dele em diferentes situações: em jogos, em listas, em seqüências;
- Verificar se os alunos conhecem as letras do alfabeto. Se eles ainda não as conhecem, é bom iniciar o trabalho com a letra de forma, pois essa é mais fácil de escrever;
- Realizar atividade de leitura compartilhada diariamente, para que os alunos se interessem mais pela leitura. Para tanto é importante ler textos significativos, como notícias, uma música, um jornalzinho informativo, uma carta, um bilhete, uma história, um passagem da bíblia, ou outras.

Matemática –

- Identificar se os alunos reconhecem os números, sua escrita e sua quantidade fazendo atividades significativas, como a ficha de identificação, os números da nossa vida e o ditado de números;
- Discutir sobre a importância dos números e para que servem;
- Utilizar o calendário diariamente, aproveitando para escrever a data no quadro; Pode-se também elaborar problemas, como: quantos dias faltam para o mês da bíblia?, quantas semanas faltam para a romaria da terra?
- Elaborar problemas buscando relacionar com os fatos e o trabalho da comunidade; ou ainda sobre preços de diferentes produtos; Pode-se trabalhar tanto os problemas de adição como subtração;
- Realizar alguns jogos com os alunos de maneira a estimular a sua aprendizagem, como por exemplo: procurando 15, adivinhe o número, jogos fichas, jogo do nunca dez.

História –

- Solicitar aos alunos para desenharem seis fatos marcantes em sua vida. Depois, em duplas explicar os desenhos para o colega;
- Ler com os alunos a poesia “Retrato” de Cecília Meireles, discutindo sobre o mesmo;
- Construir com o grupo uma linha de tempo, tendo por base o ano do nascimento de cada um, os acontecimentos lembrados e terminando com o ano atual;
- Solicitar desenhos relativos a linha de tempo para apresentar ao grupo;
- Destacar para o grupo a importância das gerações para a concepção de tempo e a construção da escola.

Geografia –

- Levar o grupo para o lado de fora da sala de aula para observar, localizar a sala em relação ao nascer e ao pôr do sol. Daí, estudar as noções de pontos cardeais;
- Pedir aos alunos que observem o caminho de casa para a sala de aula. Daí cada um desenhar o que viu e por onde passou. Expor os desenhos e realizar comparações;
- Discutir os limites do assentamento, relacionando-os com os pontos cardeais;
- Desenhar o mapa da sala de aula, identificando os colegas da direita e da esquerda. Se necessário, utilizar exemplos para fixar melhor estas noções;
- Desenhar o mapa da comunidade, deixando exposto na sala.

Ciências –

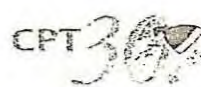
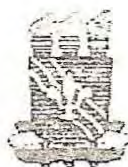
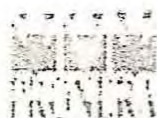
- Conversar sobre a área de ciências – o corpo, o ambiente - com animais e plantas;
- Corpo: linha de tempo, mudanças no corpo, árvore genealógica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/PRAC
COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA/INCRA
PROJETO ESCOLARIZAÇÃO (1º SEGMENTO) EJA EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

RESUMO SOBRE O 1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES, BOLSISTAS E
COORDENADORES LOCAIS – DEZEMBRO/2005

PROGRAMAÇÃO

	MANHÃ	TARDE	NOITE
Dia anterior (ENCONTRO COM BOLSISTAS E COORDENADORES LOCAIS)		Acolhida aos coordenadores locais e bolsistas. Partilha e encaminhamentos sobre cada pólo; Estudo sobre a Educação do Campo;	PREPARAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS DO ENCONTRO (bolsistas e coordenadores locais)
1º DIA	PREPARAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS DO ENCONTRO (bolsistas e coordenadores locais)	Acolhida aos participantes; - reuniões por pólos encaminhamentos.	Abertura oficial do evento com participação: INCRA, UFPB, CPT, Cursos do PRONERA, Prefeituras. - Palestra com a escritora e educadora Popular: Valéria Rezende – O papel da leitura na vida dos assentados - Momento Cultural
2º DIA	- Educação do Campo e movimentos sociais • Palestra • Trabalho em grupos	- Educação de Jovens e adultos e Educação do Campo - • Palestra • Discussão dialogada	- Vídeo sobre Paulo Freire.
3º DIA	- Estudo Temático: Língua Portuguesa na EJA	- Estudo Temático: Língua Portuguesa na EJA	- Atividade cultural
4º DIA	Estudo Temático: Matemática na EJA	Estudo Temático: Matemática na EJA	Organização dos Kits de materiais para aluno se educadores
5º DIA	Estudo Temático: Ciências Naturais na EJA	Estudo Temático: História na EJA	Organização dos Kits de materiais para aluno se educadores
6º DIA	Estudo Temático: Geografia na EJA	Estudo temático: A cultura como disciplina na EJA	Organização dos Kits de materiais para aluno se educadores
7º DIA	Mística: o poder de cada um Planejamento das atividades – por pólo com a participação dos bolsistas e coordenadores locais.	Encaminhamentos acerca dos diagnósticos, responsabilidades, distribuição de materiais, informes financeiros e administrativos. Encerramento.	



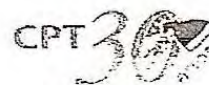
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/PRAC
COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA/INCRA
PROJETO ESCOLARIZAÇÃO (1º SEGMENTO) EJA EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

RESUMO SOBRE O 2º ENCONTRO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES,
BOLSISTAS E COORDENADORES LOCAIS – JANEIRO/2006

PROGRAMAÇÃO

DIAS	MANHÃ	TARDE	NOITE
1º DIA		Acolhida aos coordenadores e educadores	- Levantamento de dados sobre as turmas – por pólos
2º DIA	ESTUDO E AVALIAÇÃO DO MÓDULO: LÍNGUA PORTUGUESA	ESTUDO E AVALIAÇÃO DO MÓDULO: MATEMÁTICA	ESTUDO E AVALIAÇÃO DO MÓDULO: CULTURA
3º DIA	ESTUDO E AVALIAÇÃO DO MÓDULO: CIÊNCIAS NATURAIS	ESTUDO E AVALIAÇÃO DO MÓDULO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA	
4º DIA	Encaminhamentos acerca dos diagnósticos, responsabilidades, distribuição de materiais, informes administrativos. Encerramento.		

OBS: Vale ressaltar que em janeiro, a partir deste encontro os módulos foram revisados e acrescidos de sugestões e modificações feitas pelos educadores, bolsistas e coordenadores locais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB/PRAC
COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA
PROJETO ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 1º SEGMENTO DO ENS. FUNDAMENTAL – 2005
ENCONTRO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA - DATA: ABRIL/2006

Programação:

DIAS	MANHÃ	TARDE	NOITE
QUINTA (Enc. com bolsistas e coordenadores locais)	- REFLEXÃO POR PÓLO SOBRE AS VISITAS DE AVALIAÇÃO - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS AO GRUPÃO - DISCUSSÃO COLETIVA	ESTUDO E REFLEXÃO COLETIVA – TEXTO: - Por um tratamento público da Educação do campo (Miguel Arroyo)	
SEXTA (chegada dos educadores À tarde)	TRABALHO DE SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS/QUADROS (bolsistas e coordenadores locais)	Acolhida aos educadores com uma mística; MESA REDONDA SOBRE EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO – Avaliando a quantas andamos (CPT E UFPB)	PREENCHER QUADROS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS; AUTO-AVALIAÇÃO DE EDUCADORES, BOLSISTAS E COORDENADORES
SÁBADO	- POR PÓLOS: SISTEMATIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES REALIZADAS - APRESENTAÇÃO AO GRUPÃO	- CONTINUAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES AO GRUPÃO -	- FILME: NENHUM A MENOS
DOMINGO	- SÍNTESE DOS TRABALHOS, REALIZADA PELA COORDENAÇÃO GERAL - DISCUSSÕES; INFORMES ADMINISTRATIVOS/ COMBINADOS	- DISCUSSÕES; INFORMES ADMINISTRATIVOS/ COMBINADOS; - ENCERRAMENTO: MÍSTICA DOS COMPROMISSOS.	

RESUMO AVALIATIVO DO PÓLO AGRESTE.

POLO AGRESTE	AVANÇOS	DESAFIOS
alunos	- colocar no papel os problemas matemáticos; - identificação dos nomes; - reconhecimento das letras; - trabalhos com textos; - coordenação motora; - melhor desempenho na caligrafia.	- trabalhar sem os módulos; - leitura; - discussão de textos; - mostrar para eles que sempre é possível aprender.
planejamento	- interação do grupo; - sinceridade, honestidade e companheirismo; - produções de textos próprios; - habilidades com a matemática; - elaboração e sugestões de atividades.	- ter confiança em si mesmo; - tirar dúvidas no planejamento; - mais empenho e dinamismo nas atividades.
visitas	- motivação dos alunos; - conhecimento da realidade, o que nos ajuda no planejamento; - apoio aos educadores, a partir do que foi visto em sala de aula; - interação do bolsista, coordenador e sala de aula.	- aumentar o número de visitas; - que os educadores vejam as visitas como crescimento e não como fiscalização e cobrança.
educadores	- compromisso com a sala de aula; - melhoramento do uso da gramática; - credibilidade com a coordenadora local e a bolsista; - sinceridade.	- aqui repete-se o que foi dito no planejamento e acrescenta-se a falta de conteúdos para trabalhar a interdisciplinaridade.

RELAÇÃO DO GRUPO

BOLSISTA x COORDENADOR LOCAL	• A RELAÇÃO ENTRE BOLSISTA E COORDENADOR LOCAL SE DÁ DE FORMA MUITO BOA. ULTIMAMENTE TIVEMOS ALGUNS ATRITOS MAIS QUE JÁ FORAM SOLUCIONADOS E NADA QUE IMPEDISSE NOSSO TRABALHO. • PRECISAMOS ESTAR MAIS PRESENTES NAS COMUNIDADES, FAZENDO MAIS VISITAS PARA PODER TRABALHAR MAIS AS QUESTÕES DO CAMPO. • FOI DITO QUE A COORDENADORA PRECISA ESCLARECER MELHOR NA COMUNIDADE A IMPORTANCIA DO PRONERA E A BOLSISTA AS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO, TIRANDO TODAS AS DUVIDAS COM ATENDIMENTO INDIVIDUAL SE POSSIVEL. • E QUE AMBAS ACRESCENTAM MUITO NO PLANEJAMENTO.
EDUCADOR x BOLSISTA E COORDENADOR LOCAL	• AQUI A RELAÇÃO É DE MUITA COMPREENSÃO, E MUITO HONESTA. DÁ-SE DE FORMA BEM ESPONTÂNEA. • O GRUPO É BEM PARTICIPATIVO, E CONTRIBUI BASTANTE NOS PLANEJAMENTOS, SABEM QUE PRECISAM CONTRIBUIR MAIS. INCLUSIVE DISSERAM QUE ESPERAM MUITO DA BOLSISTA E DA COORDENADORA E QUE PODERIAM PRODUZIR MAIS. • MAS POSSUEM MUITA DIFICULDADE NA INTERDISCIPLINARIDADE.

ANEXO F**PROJETO EJA - RELATÓRIO FINAL - 2008**

QUADRO GERAL DO PROJETO

Nº de salas em Funcionamento	Assentamentos/ Acampamentos Envolvidos		Municípios Envolvidos		Parcerias		Professores Envolvidos		Coordenadores / UFPE		Coordenadores / CPT		Universitários Envolvidos	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
64	46	54	41	24	22	05	05	64	46	02	02	06	06	06

de saúde e fadiga. Vejamos o quadro abaixo que retrata a dimensão sócio-territorial do projeto e os resultados finais:

ANEXO 2

Pólo	Municípios	Assentamentos / Acampamentos	Turmas Iniciaram	Turmas atuais	Alunos que freqüentaram até maio 2006	Nº de Alunos até fevereiro de 2007	Nº de alunos que concluíram
Litoral Norte	Jacaraú	Jaracateá	1	1	16	09	05
		Novo Salvador	1	1	23	07	07
		Acamp. São José	1	1	15	08	07
		Antonio Chaves	1	1	17	10	07
		Boa Esperança	1	1	25	16	fechou
	Curral de Cima	Acamp. Jardim	1	1	18	12	10
	Rio Tinto	Campart II	1	1	16	09	07
Várzea	Cruz do Espírito Santo	Massangana II	2	2	36	22	17
		Canudos	1	1	18	09	07
		Dona Helena	1	1	18	07	fechou
	Sapé	Boa Vista	1	1	16	10	05
		Padre Cruz	1	1	15	00	1
		Acamp. Antas	1	1	18	13	08
		21 de Abril	1	1	12	09	07
		Santa Helena	1	1	17	09	07
	Sobrado	Nova Vivência	1	2	17	18	fechou
Litoral Sul	Sta Rita	Acamp. Tambauzinho	1	1	15	07	fechou
	Pitimbu	Camucim	1	1	18	08	05
		Apasa	2	2	40	26	10
		Acamp. Eng. Palmeira	1	1	18	12	05
		Sede Velha	1	1	15	13	fechou
	Caaporã	Capim de Cheiro	2	1	40	15	08
	João Pessoa	Acamp. Ponta de Gramame	1	1	18	16	06
	Conde	Tambaba	1	0	00	00	-
		Dona Antonia	1	0	00	00	-
	Areia	Engenho Bomfim	1	1	15	17	07
Agreste	São Miguel de Taipú	Mata de Vara	1	1	23	17	07
		Amarela I e II	1	0	0	00	-
	Pedras de Fogo	Treze de Maio	1	1	17	13	07
	Pilar	Recreio	1	0	00	00	-
	Salgado de S. Felix	Campos	1	1	22	17	07
	Itabaiana	Uma	1	1	15	10	fechou
		Sítio Salomão	1	1	15	09	06
		Almir Muniz da Silva	1	1	20	09	04
	Mogeiro	Benta Hora	1	1	20	15	12
		Dom Marcelo Carvalheira	1	1	23	13	07
Alagoa Grande	Alagoinha	Senhor do Bomfim	1	1	22	17	16
		Santa Terezinha	1	1	24	10	09
	Alagoa Grande	Coração de Jesus	1	1	18	12	05

Guarabira		Caiana de Alagoa Grande	1	1	33	16	10
		Caiana dos Crioulos	2	2	48	23	13
		Sapé de Alagoa Grande	2	2	30	29	26
		Mons. Luiz Pescarmona	1	0	00	00	-
		Tanques de Alagoa Grande	1	1	20	10	06
	Areia	União	1	1	17	15	07
		Socorro	1	1	20	13	11
		Esperança	1	0	00	00	-
	Arauna	Limão I e II	2	2	32	26	12
		Calabouço	1	0	00	00	-
		Alto Grande	1	1	17	09	14
		São José	1	0	00	00	-
		Nova Gamaliba	1	0	20	00	1
	Araçagi	Maria Preta	1	1	14	12	05
		Santa Lúcia	1	1	16	08	08
	Pilões	Redenção	1	1	23	10	07
	Bananeiras	Baixa Verde	1	1	20	09	08
	Dona Inês	Tanques	1	0	19	00	1
		Varzea Grande	1	0	27	00	1
	Alagoinha	Mumbuca	1	1	22	15	05
TOTAL			64	52	1.058	619	347

ABRANGÊNCIA DO PROJETO



Turmas que fecharam até maio de 2006;



Turmas que fecharam após junho de 2006.

• RESULTADOS EDUCACIONAIS:

CONTEÚDOS TRABALHADOS – AVANÇOS E DESAFIOS

Apresentamos aqui, conteúdos nas diferentes áreas que constituíram o nosso plano de trabalho discutido com os educadores ao longo do processo educativo, mas registramos também que nem todas as turmas conseguiram atingir o todo da programação, cada turma com sua especificidade criou

ANEXO 2.1 - QUADRO GERAL DAS TURMAS POR POLO

POLO	Nº DE TURMAS			Nº DE ALUNOS			Nº DE ÁREAS				Nº DE MUNICÍPIOS	
	Inicial	FECHADAS	Finais	Iniciais	EVASÃO	Finais	ASSENT.		ACAMP.		I	F
							I	F				
Litoral Sul	11	04	07	205	156	49	6	5	3	1	6	4
Várzea	10	03	07	176	124	52	8	5	1	1	3	2
Agreste	10	03	07	203	149	54		7	0	0	6	5
Litoral Norte	07	01	06	140	90	50	5	5	2	1	3	3
AlagoaGrande	13	02	11	285	226	59	10	9	0	0	3	3
Guarabira	13	05	08	268	198	70	12	7	0	0	7	5
TOTAL	64	18	46	1.277	943	334	48	38	6	3	28	22

OBS: Os municípios de Areia e Alagoinha se repetem na coluna número de Municípios, devido o acompanhamento dado a turmas/assentamentos por pólos diferentes.

QUADRO DAS TURMAS QUE FECHARAM

POLO	MUNICÍPIO	ASSENT/ACAMP	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	MÊS/ANO	MOTIVO
Várzea	Sapé	P. A. Padre Gino	01	15	Junho/2006	A evasão aconteceu por diversos fatores: trabalho sazonal, problemas de saúde e fadiga.
	Sobrado	Nova Vivência	02	07/11		
	Cruz do Espírito Santo	Dona Helena	01	07		
Guarabira	Dona Inês	Tanques	01	19	Junho/2006	
		Várzea Grande	01	27		
		Nova Carnaúba	01	20		
	Araruna	São José	01	16	Março/2006	
Litoral Sul	Santa Rita	Calabouço	01	34	Abril/2006	
		Acamp. Tambauzinho	01	07	Outubro/2006	
		Tambaba	01	14	Dezembro/2005	
	Conde	Dona Antônia	01	11		

Agreste	Itabaiana	Urna	01	10	Dezembro/2006
	Pilar	Recreio	01	15	Novembro/2006
	São Miguel de Taipú	Amarela I e II	01	19	Março/2006
Litoral Norte	Jacaraú	Boa Esperança	01	25	Dezembro/2006
Alagoa Grande	Alagoa Grande	Monsenhor Luis Pescarmona	01	16	Março/2006
	Areia	Esperança	01	22	Abril/2006
06	11	15	16	261	

CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM E MUDANÇA DE NÍVEL ESCOLARIZAÇÃO

ESCOLARIZAÇÃO							
A	B	C	D	E	F	G	H
Indicadores	Crítérios	Estratégicas Definidas	Metas do Projeto	Situação Inicial	Situação Final	Ações Estratégicas	Crítica
B	- Ler e escrever palavras e frases, e pequenos textos; - Compreensão dos números no contexto e das operações básicas com uso de cálculos simples.	- Formação de Professores; - Planejamento de aulas; - Oficinas; - Realização das aulas no período de 15 meses; - Avaliação continuada; - Acompanhamento dos Professores.	- Escolarizar 1.058 alunos em nível de 1ª a 4ª séries.	Alunos apresentando pouco nível (ou quase nenhum) de escrita e leitura e conhecimentos matemáticos.	- 334 Alunos ampliaram seu universo de leitura e escrita, lendo palavras contextualizadas, frases e pequenos textos; - Passaram a assinar seu nome completo; - Resolvem cálculos matemáticos simples com as operações de adição e subtração, e multiplicação e divisão.	Evasão considerável de alunos	

ANEXO 5 e 5.A
NÚMERO DE ALUNOS ATUALMENTE MATRICULADOS
ESCOLARIZAÇÃO

Matricula Atual		
Idade	Sexo	
	Masculino	Feminino
15 – 19	11	13
20 – 25	41	38
26 – 35	46	40
36 – 45	37	27
46 – 55	28	23
56 em diante	16	14
TOTAL	179	155

QUADRO GERAL DOS PÓLOS

LITORAL NORTE

NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	199
NÚMERO ATUAL DE ALUNOS	50
NÚMERO DE EVASÃO	149

VARZEA

NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	234
NÚMERO ATUAL DE ALUNOS	52
NÚMERO DE EVASÃO	182

AGRESTE

NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	239
NÚMERO ATUAL DE ALUNOS	54
NÚMERO DE EVASÃO	185

GUARABIRA

NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	228
NÚMERO ATUAL DE ALUNOS	70
NÚMERO DE EVASÃO	158

ALAGOA GRANDE

NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	269
NÚMERO ATUAL DE ALUNOS	59
NÚMERO DE EVASÃO	210

LITORAL SUL

NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	182
NÚMERO ATUAL DE ALUNOS	49
NÚMERO DE EVASÃO	133

SINTESE DE TODOS OS PÓLOS

ALUNOS INICIAIS	ALUNOS ATUAIS	ALUNOS EVADIDOS
1.350	334	1.016

Avaliamos que estas assembleias têm nos proporcionado um valioso espaço pedagógico de troca de saberes, experiências e vivências, reforçando as culturas locais e identidades dos educandos, além de se apresentarem como espaços marcados por muitas criatividade e sociabilidades.

O QUE CELEBRAMOS?	O QUE PODEMOS MELHORAR?
- a assinatura do nome; - poder recapitular o que já sabíamos; - a conquista da terra de Antas; - a aproximação dos educadores; - parceria do PRONERA com as associações e mobilizações; - a permanência e insistência para que os alunos continuem na sala; - a participação dos alunos na sala de aula; - a existência do projeto; - o apoio das bolsistas e coordenadores locais no dia-a-dia; - melhor projeto porque desenvolve agente; - experiência boa; - a lembrança do que tinha estudado; - interpretação de texto; - a evolução, segurança e criatividade nos planejamentos; - os avanços na aprendizagem; - a valorização da escola por parte dos alunos; - ajudou a aprender muitas coisas; - a paciência dos professores; - o exame de vista; - a reeleição de Lula para garantir a continuidade do projeto; - o apoio e envolvimento dos representantes das Associações na sala; - o apoio da CPT; - conseguir chegar ao final do ano com um diploma; - ajudou a conhecer novos amigos; - a escola é boa porque mantém os estudos em dia; - a diminuição do analfabetismo; - a superação da evasão; - a superação do medo de não ser capas de educar; - chegada das carteiras; - avanço dos alunos; - o material didático;	- na escrita do nome; - na união dos alunos; - na aquisição de calculadora e guarda-chuva; - na participação dos educadores nas reuniões das comunidades; - a resolver a questão da timidez; - na aquisição de farda, pois estamos muito comuns; - ter guarda-chuva; - em não perder aula sem motivo; - que o curso dure mais um ano; - como manter os alunos na sala; - que a diretoria das associações evite as procurações e com isso os agricultores se interessem a aprender a escrever; - na divulgação do projeto pelas diretorias das Associações; - em material de pesquisa para os educadores; - com quadro negro maiores; - na aquisição de bolsas em vez de pastas; - no acesso as carteiras de estudantes; - no interesse e continuidade da escola por parte de alguns alunos; - no aumento e na qualidade das cadeiras, birôs, filtros; - colocar o salário dos educadores em dia; - na qualidade da energia para as turmas dos acampamentos; - em elevar o número de alunos, trazendo os desistentes; - na estrutura física de algumas salas de aulas; - na desapropriação das áreas; - no barulho externo; - na adequação da metodologia de acordo com o nível de cada um; - no acesso a outros livros didático para poder desamar; - posto de saúde para o Acampamento Antonio Chaves; - na introdução de merenda;

- aprendendo a escrever e ler textos;
- se desenvolveram na matemática;
- aprenderam mais sobre a História e Geografia do Brasil, Nordeste e Paraíba;
- entendemos mais sobre a natureza, a água, as plantas.

- melhorar na matemática;
- na qualidade das canetas;
- na frequência dos alunos;
- em mais presença da coordenação e bolsistas;
- ter mais representantes de associação que valorize o projeto;
- em mais empenho dos educadores;
- em intensificar mais encontros desse tipo;
- em contribuir para implantar o Programa Arca das Letras nas comunidades onde ainda não existe;
- nas estradas para melhorar o acesso a escola;
- em rever os horários;
- no compromisso de continuar na escola para quem recebeu os óculos principalmente;
- melhorar a forma de pagamento dos educadores;
- compromisso com as regras e responsabilidades (pontualidade, participação);
- na integração dos educadores nos planejamentos;
- em mais comunicação e visita da Coordenação

PARTE 4 – FINANCIAMENTO, INFRA-ESTRUTURA:

Os recursos previstos no projeto inicial atendeu ao programado pelo projeto, apesar da forma como é distribuído, em rubricas, limitava o desenvolvimento das parcelas, o que em parte dificultava a flexibilidade dos recursos, como isso a agilidade dos trabalhos ficava as vezes inviável, como por exemplo, uma rubrica faltou recurso enquanto que em outro tivemos que devolver, isto num mesmo orçamento e projeto. Outro problema e ajustar os valores de um projeto feito a dois para as necessidades atuais. Registramos que outro problema foi o a proibição dos pagamentos das bolsas destinadas aos professores e coordenação, o que se estranha é que no mesmo projeto ficaram dois procedimentos, no início podia pagar aos professores e depois não era mais viável, quer dizer um programa oficial define uma medida e não é cumprida. Os recursos foram suficientes para realizarmos os trabalhos dentro do programado, no entanto, muitos transtornos ocorreram com os atrasos dos mesmos, como por exemplo na última parcela foi de aproximadamente 10 meses, o que representou um grande desafio para a