

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

FABÍOLA ANDRADE PEREIRA

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E A CIDADANIA NO CAMPO:
um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins

JOÃO PESSOA / PB
2008

FABÍOLA ANDRADE PEREIRA

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E A CIDADANIA NO CAMPO:
um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, área de concentração Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, por Fabíola Andrade Pereira, sob a orientação do Professor Dr. Severino Bezerra da Silva, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa à qual se vincula: Educação de Jovens e Adultos.

JOÃO PESSOA – PB

2008

P429e Pereira, Fabíola Andrade.

A educação de pessoas jovens e adultos e a cidadania no campo: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins. / Fabíola Andrade Pereira. – João Pessoa, 2008.

108p.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

Dissertação (mestrado) – UFPB/CE.

1. Educação de Pessoas Jovens e Adultas. 2. Educação no/do campo 3. PRONERA – Tocantins (TO) 4. Cidadania no campo.

UFPB/BC

CDU: 37-053.6/.8(043)

FABÍOLA ANDRADE PEREIRA

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E A CIDADANIA NO CAMPO:
um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, área de concentração Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, por Fabíola Andrade Pereira, sob a orientação do Professor Dr. Severino Bezerra da Silva, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa a qual se vincula: Educação de Jovens e Adultos.

Aprovado em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Severino Bezerra da Silva (Orientador)
Doutor em Ciências Sociais/ Sociologia
Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB

Prof. Orlandil de Lima Moreira
Doutor em Ciências Sociais/ Política
Universidade Federal da Paraíba – PGE/UFPB

Prof^a. Vilma Lurdes Barbosa (Examinadora Externa)
Doutora em Educação
Universidade Federal da Paraíba – PPGH/UFPB.

GRI-TO¹

*“Bico do Papagaio,
Bico apontado para o alto por mais que timidamente.
Se tens o bico, te faltam as asas para ficares por cima
Para te fazeres poesia e completares a rima.*

*Também te falta o barulho que não sei ser canto
Mas que incomoda um tanto.
Grito-canto que não passa batido
Como aquele crime por tua terra e teu povo sofrido.*

*O assassino do padre,
o retorno à terra madre.
“... dos filhos deste solo és mãe gentil...”
Mãe gentil? Não me viu!*

*O amor, a morte, o mártir, romaria, procissão
Multidão sem rosto, sem parada, sem posto.
Em guerra, com fome de terra e sem nome...
pior que a guerra das armas é a guerra da fome!*

*“... me disseram, porém, que eu viesse aqui, pra pedir de romaria
e prece paz nos desalentos... sou caipira, pira, pora...”
Romaria... pedir pra Deus resolver o que o homem poderia...
“Não tentarás o senhor teu Deus!”*

*O assassino fugiu e a justiça não viu...
Que justiça cega, não vê nada!
Pena que não esteja peiada, e talvez por isso
se deixa levar pela mão de alguém, pela mão do forte,
pela mão do vintém, pela mão da morte...”*

Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo

¹ Poesia extraída do livro: Antologia Poética – 4º Prêmio SESI de Poesia, 1996, p. 43.

*A **Odília Maria** e **Arnaldo Carlos**, meus pais, e aos meus irmãos, **Fabício** e **Fábio**, que sempre me motivaram e fizeram acreditar que tudo isto seria possível.*

*Ao meu esposo **Nataniel Araújo**, exemplo de força, determinação e coragem e que, com seu amor e carinho, compartilhou comigo as alegrias e inúmeras dificuldades.*

*À minha querida e amada filha **Agnes Caroline**, fonte de minha inspiração, luz perene que ilumina a minha vida, pessoa fundamental que, com seu sorriso doce e meigo, deu-me forças a insistir nesta caminhada.*

Com todo meu amor!

AGRADECIMENTOS

Por várias vezes, ao longo de toda vida e de estudo, tenho me permitido pensar a possibilidade de registrar alguns agradecimentos àqueles que, de forma persistente, sempre acreditaram e dedicaram a mim momentos valiosos de suas vidas. Nesse sentido, menciono de forma orgulhosa a contribuição e participação de várias pessoas e instituições que foram importantes na tessitura e finalização desta dissertação de mestrado.

Primeiramente, a Deus, que me deu força, coragem e sabedoria para conduzir todo esse processo nas fases mais difíceis e nos muitos momentos em que pensei em desistir de tudo.

Ao Professor Dr Severino Bezerra da Silva, mestre competente que, com sua meiguice e paciência históricas, incentivou-me e me fez acreditar nesta possibilidade.

Aos professores Dr. Orlandil de Lima Moreira e Dra. Vilma Lurdes Barbosa que gentilmente contribuíram com seus conhecimentos para o enriquecimento deste trabalho.

Aos educadores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em especial aos professores Dr. Afonso Celso Scocuglia, Dr. Charlinton José Machado, Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha, Dr. Luís Gonzaga, Dra. Adelaide Alves Dias, Dra. Emília Maria Trindade Prestes, Sr. Cleomar da Cruz Barboza e Rosilene Mariano Farias.

Aos amigos e companheiros da turma 26 do Mestrado em Educação, em especial às amigas Vívian, Rita Cristiana (Cris) uma verdadeira mãe, Cris Pernambuco, Helen, Quézia, Israel, Geísio, Belle, Andréia, Bethânia, Fernando e todos os demais que me acolheram com carinho, fazendo-me vencer as dificuldades e a saudade que sentia de minha família.

Aos moradores do Assentamento Santa Cruz II, que me receberam carinhosamente e dividiram comigo seus conhecimentos.

À minha amada mãe, Dona Odília Maria (Dilú), a quem devo tudo que sou e que tenho, pessoa fundamental em minha vida, sinônimo de fé, coragem, determinação e persistência. Muito obrigada por acreditar em mim. Dedico esta vitória a você, eu a amo acima de tudo.

Ao meu pai, Arnaldo Carlos, pelo apoio, pelo carinho, pelas palavras amigas nas horas mais difíceis, em que se colocou ao meu lado, dando-me força e carinho. Obrigada, meu pai.

À razão da minha vida, a minha princesinha Agnes Caroline, aura multicolorida, a você dedico mais esta vitória.

Ao meu companheiro, amigo, amado e amante, Nataniel da Vera Cruz, grande intelectual, cuja admiração e respeito fez com que eu me apaixonasse e me tornasse a pessoa que hoje sou. Obrigada, meu amor!

Aos meus irmãos, Fabrício e Fábio, e suas famílias, cuja cumplicidade, companheirismo e admiração nitidamente demonstrada foram essenciais nesta minha caminhada.

Aos meus adorados e amados sobrinhos Kainnan, Karina, Ludmila, Jamily Maria, Hiorran, Gabriel e Emanuel, pelos inúmeros gestos de amor e carinho.

Aos amigos da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Tocantinópolis, companheiros de trabalho que torceram pela chegada deste momento, em especial aos amigos Evinha e Josué.

Aos inúmeros amigos que conquistei na cidade de Tocantinópolis, em especial aos acadêmicos do curso de Pedagogia, turma de 1998, com os quais tive a oportunidade de compartilhar quatro anos de minha vida. Destaco, no entanto, os amigos Emival, Alquimar, Lídia, Liza, Almylândia, Nalda e o saudoso Maurílio Bandeira (in memoriam).

A Dona Onélia e Dona Júlia (in memoriam), minhas avós, que infelizmente não estão mais aqui para compartilhar comigo este momento de alegria.

A duas pessoas que foram e continuarão sendo essenciais no meu trilhar acadêmico e que servirão sempre de espelho, pelas atitudes éticas e pelo compromisso social e pessoal que demonstram com a região do Bico do Papagaio meus amigos e incansáveis incentivadores, Francisco (Chico) e Maria José. Obrigada, este trabalho também é fruto da dedicação de vocês.

A todos os ex-professores da Universidade do Tocantins (UNITINS), em especial a Socorro Bezerra (Help), Elzimar, Alice Akemi, Regina Célia Padovan, Zaíra Nascimento (Lua), Marilene, France e todos os outros com os quais tive a oportunidade de compartilhar e construir conhecimentos.

A todos os ex-professores e hoje colegas de profissão do Colégio Estadual Irio Oliveira Sousa, da cidade de São Sebastião do Tocantins, local onde conheci as primeiras letras e que me possibilitariam alcançar esta fase especial de minha vida.

A todos os moradores de São Sebastião, minha cidade amada e querida, em especial à família Andrade.

A meu tio Andrade, que desde cedo cuidou e acreditou em mim e que até hoje não se cansa de expressar seu amor, carinho e admiração. Obrigada.

À tia-mãe Nega, pessoa pela qual tenho grande carinho, respeito, amor e gratidão. Obrigada, Dona Nega, suas sábias palavras me incentivaram e serviram para que eu conseguisse chegar aqui.

À minha prima-irmã Jeane, por tudo que representa na minha vida. És uma irmã que não tive!

À família de meu esposo, que agora é minha também, em especial à Juliane, D. Hildenê (Hilda), Lucinete e Neuton, pela acolhida, pelas palavras de força, coragem, e, sobretudo, por terem dado carinho à minha filha, Agnes Caroline, quando estive ausente.

À família Batista Silva², de São Luís do Maranhão: ao Sr. Carlos Alberto, à Sra. Conceição Batista e aos amigos Dr^a. Regiveth (Regi), Dr. Abrahão, Sammuel (Sassá) e Maxbriel (Max), bem como a todos os membros da família, pela acolhida, por dividirem comigo seu lar durante um ano e três meses e, sobretudo, pelos inúmeros gestos de carinho, amor e incentivo. Dizer “obrigada” não expressa a plenitude de minha gratidão! Vocês são fundamentais em minha vida.

Aos inúmeros amigos conquistados ao longo dos meus 29 anos de vida, em especial Giselle Amaral, Amanda Caroline, Kenize, Joselina (Thup), Domingos, Jeová, Cassiano Henrique, Jarbas, Elâne Feitosa, Simone, Natânia, Fátima, Vieira, Evinha, Josué e seus filhos, Niuvânea e família, D. Eva, D. Luiza, Ricardo Sérgio, e tantos outros que nunca deixaram de expressar seu carinho e admiração.

A todos vocês, minha gratidão!

² Família que me acolheu em 1996 quando pela primeira vez que saí da casa dos meus pais em busca de melhores estudos e cujos membros, hoje, me consideram como uma filha.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS	
LISTA DE SIGLAS	
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
1.1 PRONERA: significado, princípios e características.....	27
1.2 O PRONERA: novo paradigma de educação do campo	30
1.3 O “campo” brasileiro no debate educacional	31
1.4 Mudança do conceito de educação rural e (re)valorização da educação no/do campo brasileiro como instrumento de reflexão.....	34
1.4.1 Educação do campo de volta à pauta do debate político pedagógico.....	37
1.5 Política nacional de Educação no Campo: pontuando alguns pressupostos.....	40
1.6 O papel dos movimentos sociais do campo nas políticas nacionais de educação.....	41
1.7 Movimento político-pedagógico do campo	42
1.8 Conferência Nacional de Educação Básica do Campo: desafios e compromissos	49
1.9 Resolução CNE/CEB Nº. 1 de 1º de abril de 2002	50
CAPÍTULO II – QUEM PLANTA LETRAS COLHE CIDADANIA: O PRONERA /TO EM PAUTA	52
2.1 As lutas sociais do estado do Tocantins no contexto histórico brasileiro.....	52
2.1.1 Breve contextualização histórica	52
2.2 O PRONERA na região norte do estado do Tocantins: contextualização histórica.....	55
2.2.1 O Projeto “Educação do campo: a riqueza de sua produção	59
2.3 Caracterização do lócus da pesquisa: o Assentamento Santa Cruz II.....	60
2.3.1 A primeira impressão nem sempre é a que fica	60
2.4 Reconstruindo a história do Assentamento: a cidadania entra em campo.....	61
2.5 Cidadania no campo: primeiros sinais em busca de uma compreensão.....	64
CAPÍTULO III – A FALA DO BICO: os sujeitos e os significados da cidadania	67
3.1 Quem foi Pe. Josimo?	68
3.2 O processo de participação popular	71
3.3 E a escola do campo ?	73
3.3.1 Afinal, de que escola estão falando ?	74
3.4 Sinais de cidadania	75
3.5 O PRONERA: sinônimo de mudança e de cidadania	77
CAPÍTULO IV – A EPJA ENQUANTO DIREITO DE CIDADANIA	80
4.1 A EPJA e os desafios propostos pela sociedade contemporânea	81
4.2 A EPJA e seu significado no Projeto “Educação do campo: a riqueza de sua produção	89
4.3 A EPJA como fator de cidadania no campo	90
FINAIS E RECOMEÇOS.....	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	108
ANEXOS.....	128

RESUMO

A investigação busca compreender a Educação de Pessoas Jovens e Adultas enquanto direito de cidadania no campo. A problemática que conduziu à elaboração do presente trabalho consistiu na busca dos significados atribuídos por assentados à cidadania, os quais vêm orientando suas práticas e reflexões, tendo em vista que essas percepções mediatizam as condutas cotidianas desses sujeitos. Com base no estudo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e de seu subprojeto no Tocantins, “Educação do Campo: a riqueza de sua produção”, bem como na análise das entrevistas realizadas com os assentados no Programa de Assentamento (PA) Santa Cruz II, na região do Bico do Papagaio, estado do Tocantins, pôde-se desvelar os significados das experiências de vida dos sujeitos envolvidos, no que se refere a uma reconceituação do “rural” como “campo”, fazendo emergir elementos fundamentais do processo de constituição da cidadania naquela região. O estudo da literatura atual sobre essa problemática tem reforçado a importância dos movimentos sociais no campo e de suas proposições, a exemplo do PRONERA e, principalmente, das políticas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) enquanto direito de cidadania no campo.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas; cidadania; PRONERA; Educação no/do Campo.

ABSTRACT

The investigation seeks to understand the Education of Young and Adult People as a right of citizenship in the field. The issue that led to the elaboration of this paper consisted in the search of the meanings attributed by settlers to citizenship, which have been guiding their practices and reflections, considering that those perceptions mediate their daily behavior. Based upon the study of PRONERA and of its subproject “Education in the field: the richness of its production” in Tocantins state, Brazil, as well as in the analysis of the interviews conducted with the settlers in the Settlement Program (PA) Santa Cruz II, in Bico do Papagaio region, Tocantins state, it was possible to reveal the meanings of the life experiences of the involved individuals, concerning a re-conceptualization of “rural” as “field”, making to emerge fundamental elements of the constitution process of citizenship in that region. The study of the current literature about the issue has been reinforcing the importance of the social movements in the field and their propositions, as, for instance, PRONERA and, mainly, the Young and Adult People Education policies as a right of citizenship in the field.

Key-words: Education of Young and Adult People; citizenship; PRONERA; Education in/of the Field.

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

A - Registro Fotográfico

B - Modelo do termo de Consentimento Livre e Esclarecido

C - Roteiro da Entrevista

D - Tabela Nº. 1 Tabulação dos dados

E - Tabela Nº. 2 Análise dos dados

ANEXOS

A – Carta destinada aos Prefeitos (as), Secretários (as) da Educação, Vereadores (as) e demais cidadãos do Bico do Papagaio

B – Abaixo Assinado em defesa da Permanência do Campus e do Curso de Pedagogia em Tocantinópolis

C - Informativo: “Comunidade tocanthinopolina reage e questiona reestruturação na UNITINS”

D - Mapa do Brasil

E - Mapa da divisão Regional do Estado do Tocantins

F – Mapa do Tocantins

G – Mapa do Bico do Papagaio

LISTA DE SIGLAS

AEC - Associação de Educação Católica

APA-TO – Associação dos Pequenos Agricultores do Estado do Tocantins

ASMUBIP - Associação das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Bico do Papagaio

BM - Banco Mundial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEAAL - Conselho de Educação de Adultos da América Latina

CEB – Câmara de Educação Básica

CEULP – Centro Universitário Luterano de Palmas

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNEC – Conferencia Nacional Por Uma Educação do Campo

CNEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONFINTEA – Conferencia Internacional de Educação de Jovens e Adultos

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

COOPTER – Cooperativa dos Trabalhadores do LUMIAR

CREFAL - Centro de Cooperação Regional para Educação de Adultos na América Latina

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EDURURAL – Programa de Extensão e Melhoria para o meio rural

EFA – Escola Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPJA - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FETAET – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IES – Instituições de Ensino Superior

IFAS – Instituto de Formação e Assessoria Sindical Sebastião Rosa Paz

IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEA - Instituto Nacional para Educação de Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Máster - Movimento dos Agricultores Sem Terra

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEPF – Ministério Extraordinário de Política Fundiária

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MSR – Movimentos sociais rurais

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

ONG – Organização Não – Governamental

PAC - Projeto Abelhas do Cerrado

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPE - Projeto Principal de Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

PROCERA – Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária

PRODASEC – Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as populações carentes urbanas e rurais

PROMEDLAC - Reunião do Comitê Regional Intergovernamental dos Ministros de Educação da América Latina

PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e Cultura

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UDR – União Democrática Ruralista

UFT - Universidade Federal do Tocantins

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITINS – Fundação Universidade do Tocantins

INTRODUÇÃO

O final da década de 90 do século passado testemunhou o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo, com o objetivo de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões (social, econômica, ambiental, política, cultural e ética). Com o propósito de implementar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária, efetivou-se um conjunto de iniciativas em Educação de Jovens e Adultos, para um amplo contingente de trabalhadores rurais que, naquele momento, compunham as surpreendentes estatísticas que revelavam os elevados índices de analfabetismo e de baixa escolaridade.

Nesse sentido, o PRONERA surgiu no cenário das políticas públicas educacionais do Brasil, a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em Brasília, no ano de 1997. Esse evento foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e resultou na realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”.

Lançado em 1998 pelo Governo Federal, o PRONERA se tornou expressão de uma parceria estratégica entre o governo, as universidades e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo para Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos da reforma agrária, representando, assim, um promissor instrumento contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados. Destarte, o Programa surge como uma iniciativa de Educação Básica do Campo, que consiste, sobretudo, em desafio a um Estado como o Brasil, com a dimensão de sua dívida social. É ainda um sinal de alerta para o histórico processo de exclusão educacional dos camponeses e camponesas.

Neste contexto, a Educação do Campo ganhou importante dimensão, gerando um conjunto de ações e projetos educacionais em vários estados brasileiros que, vinculados à proposta nacional do Programa, promovem a alfabetização, a escolarização e a capacitação de jovens e adultos nos assentamentos espalhados nos *quatro cantos do país*. No Estado do Tocantins, no ano de 1999, a coordenação da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins

(FETAET), a Cooperativa dos Trabalhadores do Lumiar (COOPTER), o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA) e a Associação Regional das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Bico do Papagaio (ASMUBIP), através de uma ação conjunta, elaboraram o Projeto “*Educação do Campo: a riqueza de sua produção*”. Esse projeto, em fevereiro de 2000, caracterizou-se como o marco inicial da história do PRONERA na região, tendo como objetivo proporcionar aos trabalhadores rurais jovens e adultos o fortalecimento da educação nos assentamentos da reforma agrária do Estado, garantindo, assim, a oportunidade de escolarização como meio para conquistarem sua emancipação social, econômica e política através do exercício da cidadania.

Segundo Andrade e Di Pierro (2003, p.15), “foi neste cenário, que ocasionou o avanço na proporção de uma cultura do direito de todos à educação de qualidade no meio rural, inovando na formulação de uma pedagogia do campo”. Isso significa que as inovações pedagógicas presentes no Programa orientam um novo modo de viver e de pensar as práticas educativas dos camponeses a partir de seu território.

Assim, o estudo da temática que me propus realizar se explica pela importância que a educação do campo vem assumindo no cenário das políticas públicas brasileiras, bem como na configuração de um novo perfil de trabalhador, pois se constitui em elemento essencial para o ingresso na vida produtiva, principalmente das camadas populacionais menos favorecidas que lutam pelos seus direitos. Caldart (2004, p. 23) afirma que:

a materialidade da origem da educação do campo projeta / constrói uma determinada totalidade de relações que lhe são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo (...) Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais.

Com essa textura, os eixos de discussão propostos neste trabalho (Educação do Campo, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e o PRONERA) inserem-se na verificação e reflexão dos processos de constituição da cidadania no campo.

A pesquisa foi realizada na região Bico do Papagaio no período de 1999 (ano que foi implementado o Programa na região) a 2001 (período de finalização da primeira fase do Programa)³, privilegiando-se como *locus* da pesquisa empírica o Assentamento Santa Cruz II (pertencente ao Pólo de Tocantinópolis), no município de Araguatins, na região do Bico do Papagaio.

³ O PRONERA continuou suas atividades através de um novo Projeto, denominado “Educação no campo: a riqueza de sua produção II”.

De início, mantivemos contato com alguns moradores para esclarecer a finalidade e os objetivos do estudo em questão⁴, sendo que esse contato também serviu para definir o número de sujeitos pesquisados. No período de execução do Projeto na região, o assentamento em questão contava com 13 salas de aulas, que atendiam em média de 10 a 15 alfabetizando por sala, 13 monitores-alfabetizadores e 1 coordenador local⁵.

Em seguida, optou-se por elaborar questões abertas que supostamente precisariam de um maior direcionamento por parte da pesquisadora, pois envolviam questões adicionais ao assunto pretendido. Assim, as questões foram divididas em três blocos, com intuito de facilitar a tabulação dos dados. O primeiro, com sete perguntas, refere-se ao assentamento; o segundo, com seis questões, está relacionado à EJA e à Escola; e o terceiro, relacionado diretamente ao PRONERA, possui cinco perguntas⁶.

Para fins de aplicação, estabeleceu-se como critério para escolha dos entrevistados um grupo de trabalhadores rurais que participaram do Programa no período de 1999 a 2001, através do Projeto “Educação no campo: a riqueza de sua produção”, sobretudo nas funções de Coordenador Local, Monitor-Alfabetizador e Alfabetizando. Essas pessoas deram contribuições relevantes acerca do impacto do Programa na história da região, bem como do objeto de estudo deste trabalho.

Para fazer referência aos entrevistados, serão utilizadas as seguintes abreviaturas, com o objetivo de identificar as funções dos sujeitos pesquisados no referido Programa: (CL) para identificar o Coordenador Local; (MA) para Monitor-Alfabetizador e (A) para identificar Alfabetizando.

Foram entrevistadas oito pessoas, das quais quatro são ex-monitores-alfabetizadores (MA-1, MA-2, MA-3 e MA-4), três são ex-alfabetizando (A-1, A-2 e A-3) e um é ex-coordenador local (CL), todos envolvidos direta ou indiretamente com os trabalhos no assentamento, no período anteriormente citado, tendo em vista que nos dias atuais o Programa não atende a região do Bico do Papagaio.

Durante o processo de obtenção de informação, que durou aproximadamente três meses, reunimos, através da memória coletiva e da experiência dos sujeitos pesquisados, bem

⁴ Onde foi apresentado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,” uma exigência do Conselho de Ética. O referido documento foi gentilmente acolhido pelos moradores do assentamento. Segue cópia em anexo.

⁵ Das pessoas contactadas, somente oito fizeram parte do Programa; as demais não se envolveram diretamente. Fui informada de que alguns haviam mudado de residência e que outros poderiam estar na roça ou em outra localidade, tratando de assuntos de interesse pessoal.

⁶ Os seus roteiros se encontram em anexo.

como dos moradores do assentamento, questões adicionais à pesquisa⁷, as quais, por sua vez, serviram para o entendimento da problemática em estudo.

As entrevistas, cuja duração variou de cinquenta a noventa minutos, foram gravadas com o consentimento dos participantes. As informações assim obtidas me permitiram cruzar informações, confrontar discursos e captar dados maiores, levando-me a enxugar os elementos mais ricos e completos que explicariam o objeto estudado.

O roteiro utilizado nas entrevistas pretendeu levantar aspectos do referencial teórico-metodológico utilizado e da realidade de vida dos assentados, pois entendemos que a importância da realidade histórica deve ser compreendida como processo. Assim, utilizamos a categoria *experiência* como relação entre ser social e consciência social, a lógica histórica como defesa da necessidade do diálogo permanente entre teoria e evidências no processo de construção do conhecimento científico. Essa categoria, por sua vez, foi proposta pelo historiador Edward Palmer Thompson (1924-1993). Dessa forma, a história de vida dos sujeitos, suas experiências em termos de consciência, foram utilizadas para se entender como se constitui a questão da cidadania no campo.

Cabe salientar que o estudo realizado, de natureza eminentemente qualitativa, não comporta uma testagem de instrumento próprio de investigação convencional para apreensão da realidade em estudo. Pretendeu-se, no entanto, através dos sujeitos escolhidos, mostrar como a cidadania vem sendo construída no fazer dos grupos sociais, na medida em que a Educação de Jovens e Adultos se insere numa política global que visa à universalização da educação básica, a qual, na sua “função política, constitui-se na principal via para a conquista do status cidadão” (LEMOS, 1999, p. 24).

As entrevistas realizadas permitiram evidenciar aspectos relacionados ao contexto histórico do período em que os entrevistados chegaram à região do Bico do Papagaio e ao contexto histórico daquele período, permitindo perceber que alguns vivenciaram a luta pela terra. Também ratificaram a sua participação no trabalho do assentamento, bem como a forma de vida, a necessidade e o tipo de escola no assentamento, e quais mudanças ocorreram em suas vidas depois que começaram a estudar. Apresentaram a partir das experiências de vida

⁷Questões como, por exemplo: a mobilização de alguns líderes da região contra a construção da barragem que está sendo projetada para a região; o impasse causado pela discussão que acarretará (ou não) a transferência do Assentamento Santa Cruz II para a cidade de Buriti ou Esperantina, e que tem refletido de diversas formas dentro do próprio assentamento, dividindo opiniões; a previsão para implantação da Escola Família Agrícola, com sede prevista no município de Esperantina e a Escola Itinerante de Formação de Lideranças no Bico de Papagaio, a qual já está em funcionamento. Essas são questões que merecem atenção e que poderão ser objeto de futuras investigações.

relatadas, aspectos sobre a concepção de cidadania e, por conseguinte, de cidadão presentes entre os sujeitos.

E, por fim, questões que serviram como suporte para uma avaliação do PRONERA na região, as quais, acredito, poderão ser utilizadas para reflexão na formulação de novas políticas ou ainda para o aperfeiçoamento de outras ainda em evidência, a exemplo do próprio PRONERA, que, segundo informações, pretende implantar um curso técnico na cidade de Araguatins, mais precisamente na Escola Agrotécnica Federal da referida cidade⁸.

A partir das respostas obtidas e das informações contidas no diário de campo, partiu-se para a parte mais complexa do trabalho: a transcrição e tabulação das entrevistas. Assim, foi feita uma pré-análise, com o intuito de cruzar os dados, fazer o confronto de informações, para assim captar elementos que, depois de sistematizados, pudessem aclarar o objeto de estudo em questão.

Inicialmente, classificamos as respostas em categorias de menor amplitude (o que chamamos de “aspectos considerados”, uma tabela elaborada para facilitar a tabulação dos dados na lista de apêndices)⁹, para em seguida criarmos marcos interpretativos mais amplos, com o objetivo de reagrupar os sentidos e significados atribuídos pelos entrevistados.

No que se refere a esse procedimento, Franco (2005, p. 60) afirma que:

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo que emerge do discurso é comparado com algum tipo de teoria. Inserem-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.

Nesse sentido, a tarefa posterior consistiu em trabalhar separadamente cada questão utilizada na realização da entrevista, de forma a elaborar uma tabela que facilitasse o entendimento após a leitura analítica das falas. Em seguida, as informações foram agrupadas em categorias, para facilitar a tabulação e, por conseguinte, a elaboração dos textos preliminares. Relacionou-se a sequência de unidades de significado no discurso de cada entrevistado, nomeando-as com expressões utilizadas por eles(as) em seus próprios discursos.

Posteriormente, identificaram-se temáticas tais como: formas de participação na luta pela terra; vida e trabalho no assentamento; a necessidade de escola no assentamento; participação na implantação do PRONERA; mudanças ocorridas no assentamento após sua realização, entre outras.

⁸Essa informação foi repassada por um ex-monitor alfabetizador do Programa que participou de uma das reuniões na Escola Agrotécnica Federal mencionada.

⁹ Verificar tabela na lista de apêndices.

Em alguns momentos, o caminho parecia ficar obscuro, tudo ficava confuso, nada soava bem. Assim, a necessidade de uma (re)leitura me fazia entender que a tessitura desse conhecimento envolvia no mínimo um diálogo entre a pesquisadora, os sujeitos da pesquisa e os teóricos que subsidiavam sua elaboração. Essa (re)leitura conduz um envolvimento que direciona novos caminhos, novos olhares e novos conhecimentos.

As palavras de Pinho (1995, p. 69), quando realizou pesquisa dessa mesma natureza, traduzem esse sentimento:

Em todos esses momentos, estávamos a voltar ao problema de nossa pesquisa (questões-sínteses), aos objetivos e ao marco teórico, algumas vezes esse “ir e vir” ocasionava sensações de dificuldades que pareciam maiores que aquelas de possibilidades.

Todavia, as sensações transformadas em certezas sobre a provisoriedade desta produção e sua possível utilidade aos moradores da região, às escolas, à Universidade Federal do Tocantins ou mesmo a instituições de outros estados da Federação ou mesmo somente “à pesquisadora, que a partir dela enquanto produto e processo, desenvolverá, espera-se, novas pesquisas, novos estudos” (PINHO, 1995, p. 69).

Destarte, convém esclarecer que a idéia de elaborar um trabalho como este surgiu a partir da experiência desta autora na Universidade, onde tive, entre muitas outras, a oportunidade de estabelecer meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos através do PRONERA.

Das experiências concretas no PRONERA, obtidas ainda na graduação, ancoradas no exercício de estudos e descobertas do processo educativo, destaco o respeito, o reconhecimento e a valorização da história de vida dos trabalhadores rurais moradores do Assentamento Santa Cruz II. Esses foram os sujeitos principais desta pesquisa, os quais pude observar e que estiveram presentes em cada depoimento, pois entendo que, quando uma experiência é registrada e, sobretudo, socializada, além da reflexão, cria laços que vão da simples troca de informações à cumplicidade.

As informações seguintes, elaboradas a partir de uma variedade de perspectivas, dúvidas e anseios, surgiram de uma conexão que ligou a curiosidade e o desejo da descoberta científica num processo de formação.

Meu envolvimento com a temática de Educação de Pessoas Jovens e Adultas tem suas origens nas lembranças que tenho de quando, ainda criança, acompanhava minha mãe professora às aulas do MOBREAL – extinto em 1986 com o processo de redemocratização do país – e com as muitas atividades nas quais estive engajada e/ou influenciada pelos

professores da graduação. Trata-se de questões elementares sobre alfabetização, escolarização e Educação de Jovens e Adultos que, a partir de então, passariam a estar sempre presentes no meu percurso acadêmico.

Assim, no ano de 1999 optei por aprofundar meus estudos, tendo a oportunidade de participar do Projeto “Educação do Campo: a riqueza de sua produção” executado no estado do Tocantins, no âmbito do PRONERA. Como aluna universitária do curso de Pedagogia, comecei a encontrar caminhos de modo a harmonizar influências, interesses e práticas, que reconheço terem me conduzido a este caminho.

Com as leituras realizadas, que, por sua vez, transformaram-se num projeto de iniciação científica do PIBIC / CNPQ, intitulado “A construção da prática pedagógica dos monitores-alfabetizadores do PRONERA no assentamento Santa Cruz II”, surgiu uma necessidade que mudaria minha história, acompanhada de um compromisso pessoal com a região norte do estado do Tocantins denominada de Bico do Papagaio¹⁰. Isso me levou a aprofundar os estudos acerca do PRONERA, sua construção histórica, sua contribuição para o norte do estado e, sobretudo, procurar compreender a Educação de Jovens e Adultos e os sinais da cidadania no campo.

O PRONERA não só forneceu a oportunidade de adentrar o universo das discussões como possibilitou a elaboração desta dissertação de mestrado, tornando-se assim reais os anseios iniciais de contribuir teoricamente com as discussões acerca da temática, bem como disponibilizar uma gama de informações sobre a região norte do Tocantins.

Nessa perspectiva, este estudo realiza uma análise do PRONERA – Política Pública de Educação para o Meio Rural, editado em 1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). De modo específico, busca-se compreender qual a concepção de cidadania evidenciada no Programa através do “Projeto Educação no Campo: a riqueza de sua produção”, executado no período de 1999 a 2000, no âmbito do estado do Tocantins, mais especificamente na região norte do estado.

A análise partiu do pressuposto de que o PRONERA, no âmbito do estado do Tocantins, apresenta uma preocupação com a questão da cidadania, quando afirma que “a educação escolar proporcionada no campo deve auxiliar o processo de formação do cidadão,

¹⁰ Bico do Papagaio é o nome popular da região geográfica localizada no extremo norte do estado do Tocantins: “Contorna-o, ao norte, a confluência dos rios Araguaia e Tocantins. Ali se forma uma figura que, vista nos mapas, se assemelha à de um bico de papagaio (...). Está situada entre os paralelos 5 e 7 de latitude sul. Faz parte da área pré-amazônica e da circunscrição administrativa da Amazônia Legal” (ALDIGUIERI, 1991, p. 31)

para atuar em uma sociedade em que a transição sucessiva de crenças, valores, que se traduzem em padrões ou regras é uma constante”¹¹, e ainda busca

proporcionar aos trabalhadores rurais, jovens e adultos, o fortalecimento da educação nos assentamentos da reforma agrária no estado, garantido-lhes a oportunidade de escolarização como um meio para a conquista de sua emancipação social, cultural, econômica e política, através do exercício da cidadania (Projeto Educação no Campo – A Riqueza de sua Produção, Tocantinópolis, 1999, p. 13)

Destarte, parto do princípio de que é na execução do programa, com a participação do camponês / assentado, aprendiz (alfabetizando, alfabetizador) no processo de luta pela terra, que se identificarão (ou não) os sinais / dimensões de cidadania.

Nesse sentido, o trabalho se apresenta dividido em três capítulos que versam sobre temáticas definidas com o objetivo de levar o leitor a uma reflexão sobre o objeto de estudo.

No primeiro capítulo, encontram-se apontamentos sobre a Educação do Campo, situando o PRONERA como novo paradigma dessa modalidade educacional no cenário nacional, visando esclarecer seu significado, princípios e características. Este capítulo traz ainda reflexões sobre a da Educação no Campo pós-1998, buscando compreendê-la através da mudança conceitual entre educação rural e revalorização da Educação no/do Campo Brasileiro, sobretudo com o olhar centrado nas questões atuais que envolvem a temática.

O segundo capítulo pontua reflexões sobre as lutas sociais do estado do Tocantins. Realiza, também, uma contextualização histórica sobre o Projeto Educação no Campo: a Riqueza de sua Produção desenvolvido no estado, bem como uma breve caracterização do lócus da pesquisa, construída a partir das informações colhidas nas entrevistas e no diário de campo.

O terceiro capítulo, denominado “A fala do Bico: os sujeitos e significados da cidadania”, traz uma relevante contribuição pois apresenta os dados obtidos na pesquisa de campo, que indicam a concepção de cidadania construída na vida dos assentados de Santa Cruz II.

O quarto capítulo versa sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e os desafios propostos pela sociedade contemporânea, com o intuito de refletir sobre questões atuais que apontam como a cidadania vai sendo conquistada no fazer dos grupos sociais no campo. Isso ocorre na medida em que a EPJA está inserida numa política global que visa à universalização da educação básica, visto que sua ação cria capacidades e competências que

¹¹ Projeto Educação no Campo – A Riqueza de sua Produção, Tocantinópolis, 1998, p. 13.

melhoram a qualidade da democracia e aprofundam a participação na tomada de decisões políticas.

Por fim, apresento reflexões que neste contexto não gostaria de designar como “Considerações finais” e sim como “Finais e (re)começos”. Creio que seja um tanto redundante, mas optei por assim fazer por acreditar que as reflexões apresentadas poderão servir para o começo de muitas outras.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 PRONERA: SIGNIFICADO, PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS

A tessitura histórica brasileira registra que o PRONERA teve sua origem a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em Brasília, no ano de 1997. Em seguida, o MST e seus parceiros realizaram, na cidade de Luziânia (GO), a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, numa mobilização que foi o marco gestacional e que resultou na implementação do PRONERA enquanto política pública promissora para a Educação de Jovens e Adultos que residem nos assentamentos da reforma agrária, bem como para as reflexões sobre a necessidade de uma educação voltada para as especificidades do campo.

No ano de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, de 16 de abril, o Governo Federal editou o PRONERA, “expressão de uma parceria estratégica entre o governo, universidades e movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo para Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos da reforma agrária”. Assim, o PRONERA passou a representar um promissor instrumento contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados, uma realidade apresentada pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil, realizado em 1996.

O Programa vincula-se às práticas educativas e às reflexões teóricas sobre educação no campo, visando, sobretudo, fortalecer e desencadear um vasto processo de educação nas áreas da reforma agrária. Para tanto, propõe, desenvolve e coordena, nos estados brasileiros, vários projetos educacionais com metodologia de ensino voltada para as especificidades do campo. Pretende-se, dessa forma, garantir a alfabetização e o Ensino Fundamental de jovens e adultos, a escolarização, a formação de educadores(as), a formação continuada, o Ensino Médio e a formação superior de trabalhadores jovens e adultos residentes em assentamentos da reforma agrária.

No que se refere à EJA, o Programa busca atingir objetivos que contemplam atividades destinadas à alfabetização e à escolarização como forma de possibilitar a

continuidade nos estudos escolares nos Ensino Fundamental e no Ensino Médio, através dos diversos projetos espalhados em alguns estados brasileiros, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, por possuírem os maiores índices de analfabetismo. As ações buscam: alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do Ensino Fundamental; capacitar pedagogicamente e escolarizar educadores no Ensino Fundamental, para que venham a atuar como agentes multiplicadores nas áreas da reforma agrária; formar os coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e assumirem o papel de líderes na organização de atividades educativas comunitárias.

O Ensino Médio técnico profissionalizante é destinado à formação de professores no Curso Normal e de técnicos jovens e adultos nas áreas da reforma agrária, com vistas a contribuir para a melhoria das condições de vida e para a promoção do desenvolvimento das comunidades.

O ensino superior se destina ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante cursos de graduação ou pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Promovem o diálogo e a pesquisa científica entre as comunidades e as universidades, desenvolvendo metodologias apropriadas para as diversidades territoriais.

Importa salientar também que, dentre suas ações, o PRONERA prioriza projetos de formação continuada de professores(as) nas áreas de reforma agrária, com o intuito de elevar o nível de formação e escolaridade dos educadores(as) nessas áreas. Um fator relevante é a exigência de que os educadores do EJA-PRONERA sejam pessoas do convívio dos educandos, ou seja, moradores das áreas de assentamento. Em alguns casos, esse fator tem dificultado o desenvolvimento do Projeto, uma vez que o nível de escolaridade em áreas de assentamento nem sempre é favorável à observância desse pré-requisito.

Essas características projetam uma nova compreensão acerca do tipo de educação destinada aos trabalhadores(as) e conduz a um novo entendimento sobre a ação política a que deve conduzir o ato educativo.

Os princípios básicos do Programa¹² possuem caráter participativo, interativo, multiplicador, e inclusivo. O princípio da participação (presente no Manual de Operação de 1998, 2001 e 2004) pretende assegurar a participação da comunidade beneficiada nas decisões em todos os processos de elaboração e execução nos projetos de assentamento. A interação é pensada no sentido de desenvolver parcerias entre órgãos governamentais, instituições

¹² Conforme observado no 1º Manual de Operações do Programa, elaborado em 1998.

públicas e comunitárias, pela via da escolarização continuada. O princípio da multiplicação trabalha na perspectiva da ampliação da educação dos assentados jovens e adultos, visando ao aumento não só do número de alfabetizados, mas também do número de educadores nos assentamentos. O princípio da inclusão foi acrescentado no Manual de Operações do Programa elaborado em 2004, e visa garantir a construção dos direitos de cidadania a todos os jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária.

O princípio operacional e metodológico do Programa tem na parceria condição principal para a realização de suas ações. Assim, os movimentos sociais e sindicais e as instituições de ensino desempenham papel essencial no desenvolvimento das ações educativas, o que torna inédita essa iniciativa, pois a participação desse segmento social se dá no campo da gestão de uma política pública de educação. Isso significa que a construção e a gestão compartilhada de todas as etapas dos projetos realizados por atores sociais no âmbito do PRONERA, que se orientam por lógicas distintas, têm se revelado como grandes desafios, constituindo, dessa forma, campos férteis de aprendizagens.

O Censo da Reforma Agrária de 1997 apontou que, nos assentamentos, a média nacional de analfabetismo era de 39,41%, chegando a 66,63% na região Nordeste do país. Isso evidenciou a urgência da implementação de uma política pública educacional que propusesse estratégias de redução desses índices alarmantes. Segundo informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para América Latina e Caribe, entre 1999 e 2002, o PRONERA atendeu 105.491 assentados inscritos nos cursos de alfabetização, elevação de escolaridade e formação técnico-profissional, dos quais 56.776 concluíram o nível ou modalidade de estudo pretendido. E que, dentre todas as regiões, o Nordeste foi o mais beneficiado pelo Programa¹³, tendo recebido 47% do total dos recursos aplicados entre 1998 e 2001.

Entre as tentativas já realizadas no campo da EJA, o PRONERA se apresenta como um Programa que pode contribuir para reverter esse quadro, já que seu objetivo está relacionado à permanência do homem no campo e à conquista de sua autonomia enquanto cidadão consciente de seu papel social. O Projeto, sendo fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo, desponta no país com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as dimensões da vida humana – econômica, social, ambiental, política, cultural e ética – e executar políticas de educação em todos os níveis de ensino.

¹³ Ver informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina e Caribe, elaborado por Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano – Ação Educativa. SP, 2003, p. 30.

Desta forma, o PRONERA, através dos projetos educativos, aspira fortalecer os movimentos sociais dos trabalhadores rurais para transformar as relações sociais no campo e também as relações campo / cidade. Surge como uma iniciativa de Educação Básica do campo e consiste, sobretudo, num desafio de um Estado possuidor de uma grande dívida social. É ainda um sinal de alerta para o histórico processo de exclusão educacional dos trabalhadores(as).

1.2 O PRONERA: novo paradigma de Educação do Campo

Numa rápida incursão por alguns textos e artigos que discutem o conceito de paradigma (derivado do latim tardio *paradigma* –átis, derivado do grego *parádeigma* – atos¹⁴), no âmbito da academia, verifica-se que esse termo tem sido usado durante muito tempo como sinônimo de modelo e padrão. Assim, um caso paradigmático era considerado um caso típico ou arquétipo.

O conceito de paradigma tomou uma dimensão popular a partir dos trabalhos de Thomas Kuhn (1922-1996), que, através de sua obra “A estrutura das revoluções científicas” (1962), mudaria profundamente as análises e as conclusões sobre a natureza epistemológica da ciência.

A noção de paradigma proposta por Kuhn refere-se a estruturas e/ou compreensões do mundo, ou seja, uma nova maneira de ver a realidade. Trata-se de um conceito relativamente importante, que permite a compreensão não apenas da ciência, mas da própria vida em sociedade. Nesse sentido, o autor (1990, p. 109) afirma que,

Ao aprender um paradigma, o cientista adquire teoria, métodos e padrões conjuntamente, usualmente em uma mistura inextricável (sic). Portanto, quando os paradigmas mudam, usualmente há deslocamentos significantes nos critérios que determinam a legitimidade tanto dos problemas como das soluções propostas.

O debate nacional acerca das propostas sobre educação no campo brasileiro aponta que o mosaico de iniciativas desvela um território pedagógico fortemente marcado por tensões. Uma ampla perspectiva de políticas compensatórias de educação que não questionam as desigualdades sócio-territoriais convive com projetos educativos que aspiram fortalecer os movimentos sociais dos trabalhadores rurais para transformar as relações sociais no campo e também as relações campo / cidade.

A existência de projetos descontextualizados, que tendem a desarraigar o homem do campo, contrapostos a projetos que respeitam o modo de vida e a cultura da população que

¹⁴ Ver Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa (1999, p. 579).

aí vive e trabalha, é constantemente debatida . Verifica-se, portanto, que há quem privilegie a formação de mão-de-obra para o mercado, em resposta às necessidades da agricultura moderna (agronegócio), e quem se proponha a formar sujeitos sociais engajados em processos de mudança nos campos econômico, cultural e político. Na mesma medida, por um lado, há programas e projetos com o objetivo de educar com mais qualidade dentro do modelo escolar urbano e, por outro, há programas e projeto que reconhecem a especificidade e respeitam a diversidade do campo. Há, ainda, programas que pensam a educação *para* o campo e programas que se propõem a pensar a educação *com* os sujeitos do campo.

Essas diferentes concepções de educação *do/para* o campo podem se relacionar ao que Kuhn (1990) chamou de revolução científica: uma vez que nos possibilita entender a existência de divergentes concepções de educação, segundo ele, a decisão de aceitar um paradigma é sempre simultânea à decisão de se aceitar o outro, de forma que o julgamento que leva à decisão envolve a comparação de ambos com a natureza e a comparação de um paradigma com o outro.

O PRONERA atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, de forma a propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e, ainda, como um novo paradigma de Educação do Campo. Isso significa dizer que sua proposta busca contemplar, no currículo, os valores e os traços socioculturais das diversas populações que residem nos assentamentos rurais, cuja identidade coletiva está sendo construída nos processos de luta pela terra e pelos direitos sociais.

No entanto, esse perfil é convergente com a legislação educacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ambas emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses dispositivos estimulam novas formas de gestão democrática e reconhecem a identidade singular e a diversidade do campo, concedendo às escolas autonomia institucional para elaborar propostas pedagógicas flexíveis e contextualizadas. Portanto, esse novo paradigma de ensino-aprendizagem busca, acima de tudo, valorizar a cultura e o cotidiano rural de crianças, jovens e adultos, na busca de capacitá-los a (re)construírem suas identidades, fincarem raízes e reconhecerem o campo como seu lugar de vida e trabalho.

1.3 O “campo” brasileiro no debate educacional

A educação vai se colocando cada vez mais como uma das chaves indispensáveis para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, de modo às vezes inclusivo, por

ser um caminho de crescimento para pessoas de todas as idades: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse sentido, o resgate da importância da educação como processo formativo do ser humano tem se constituído como um movimento de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Nessa perspectiva, o “campo” brasileiro se configura como um celeiro de experiências educativas inovadoras, envolvendo organizações não-governamentais (ONGs), poder público, líderes sindicais e movimentos sociais, trazendo relevantes reflexões sobre o papel da escola do campo em relação ao processo de inclusão social das pessoas e de construção de uma sociedade justa e sustentável.

A Educação do Campo constitui hoje um debate essencial. Sua compreensão e a construção do seu sentido têm avançado consideravelmente, uma vez que, nos dias atuais, vem conquistando espaço cada vez maior nas agendas nacionais, regionais e locais e, sobretudo, evidenciando sua relevância na esfera política devido à forte atuação do MST. Este, por sua vez, tem se ligado a outras instâncias dos movimentos sociais e camponeses, viabilizando reuniões, encontros e seminários que buscam refletir, entre outros assuntos, sobre a situação das escolas do campo e as propostas educacionais a elas destinadas.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, no estado de Goiás, nos dias 27 a 30 de junho de 1998, reuniu entidades como a CNBB, o MST, o UNICEF, a UnB e a UNESCO. Em conjunto, esses organismos assumiram o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais na formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, comprometendo-se com o registro, em cinco cadernos, de todas as discussões, pesquisas e experiências oriundas dos debates.

Nesse evento, fizeram-se presentes pesquisadores como Arroyo e Fernandes (1999), Benjamin e Caldart (1999), Calazans (1993), Molina (1999), Oliveira (2004), Souza (2006), Jesus (1999), Kolling (2002), Cerioli (2002), entre outros, os quais se constituíram em referências na discussão. Seus estudos e reflexões marcam um movimento que se materializa numa luta contínua pela concretização e valorização da educação do campo como uma nova política, que visa ao desenvolvimento de um projeto popular nacional que respeite o homem que vive no e do campo.

No Caderno Nº. 1 da coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, Kolling, Nery e Molina (1999) ressaltam detalhadamente todo o processo de constituição e desenvolvimento da I Conferência Nacional de Luziânia. Apresenta o texto base da Conferência e o contexto em que a Educação Básica do Campo se insere hoje na sociedade moderna, com vistas à reflexão sobre a diferenciação entre o rural e urbano, cujo

entendimento se faz urgente, uma vez que o modelo de desenvolvimento do país é excludente e desigual.

Arroyo e Fernandes (1999) analisam, nesse Caderno Nº. 2, a importância dos sujeitos dos movimentos sociais na construção de uma educação e de uma escola gestadas a partir dos movimentos. De forma bem clara, afirmam que a política ora vigente inferioriza o campo como lugar prosaico e, em contrapartida, rotula o camponês como um homem fraco, dependente e não moderno.

Segundo Arroyo (1999), a pedagogia dos gestos é característica forte do movimento social do campo; a sociedade brasileira tem aprendido com este, uma vez que as ações expressas de várias maneiras (mobilizações, rituais, músicas) e executadas pelo movimento têm nos obrigado a pensar e repensar como a educação do campo é tratada neste país.

Outra significativa contribuição é dada no Caderno Nº. 3 da coleção, por Benjamin e Caldart (1999), que, dando prosseguimento à discussão do caderno anterior, apresentam a proposta de um projeto popular para o Brasil a partir da reflexão feita sobre as escolas existentes no campo brasileiro, buscando, sobretudo, entender como elas se inserem nessa dinâmica. Os autores esclarecem a questão a partir de três termos: “projeto”, “popular” e “Brasil”, mostrando que o ângulo específico de cada reflexão está pautado na caminhada da educação do campo, marcada fortemente pela experiência do MST.

O Caderno Nº. 4º da coleção, organizado por Kolling, Cerioli e Caldart (2002), constitui um importante instrumento de reflexão sobre a questão, uma vez que apresenta os resultados obtidos em diversos eventos e textos realizados sobre a temática. São exemplos: o texto “Por uma Educação Básica do Campo: Declaração 2002”; o parecer do CNE/CEB Nº. 36/2001, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 1º de abril de 2002. Importante frisar, ainda, que nesse volume se fazem presente três anexos que estão nas páginas 123 à 129, cuja importância reside na consolidação de uma proposta e num ideário que marcou fortemente a discussão sugerida pelos autores.

O 5º e último caderno da coleção, organizado por Molina e Jesus (2004), reúne elementos essenciais para a construção de um projeto político-pedagógico do campo, dentro de uma perspectiva que tenta trazer à tona a concepção de que a Educação do Campo surge nesse cenário como um novo paradigma, no qual o PRONERA, lançado em 1998 é citado como exemplo de um movimento educativo que, através de suas práticas pedagógicas, vem reafirmando essa idéia.

Diante das questões acima expostas, vê-se que inúmeros foram os ganhos obtidos em relação à educação do campo. As discussões, reflexões e idéias geradas nos vários encontros, reuniões e seminários foram cuidadosamente condensadas, constituindo verdadeiras bandeiras de luta dos movimentos sociais organizados, que reafirmam a importância de consolidar uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo, ou seja, agricultores, extrativistas, criadores, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, seringueiros, entre outros sujeitos desse novo paradigma da educação do campo.

Para entendermos melhor essa premissa, convém esclarecer alguns aspectos que são fundamentais para o entendimento da questão sobre a qual nos propusemos refletir. Cabe salientar que a abordaremos focalizando a década de 1990, período em que foi realizado o I ENERA (1997), de onde surgiram as primeiras discussões sobre a formação do PRONERA, no ano de 1998. Convém esclarecer que temos a intenção de abordar, em nossa reflexão, algumas questões que acreditamos imprescindíveis nesse contexto.

A primeira dessas questões refere-se à distinção entre educação rural e Educação do/no Campo. Após teceremos algumas considerações a esse respeito, apresentaremos alguns pressupostos utilizados na construção de uma política nacional de Educação no Campo. Faremos, ainda, menção ao movimento político-pedagógico do campo, bem como ao papel dos movimentos sociais do campo nas políticas nacionais de educação. Em seguida, daremos ênfase à Conferência Nacional de Educação Básica do Campo: Desafios e Compromissos e, por fim, discutiremos a Resolução CNE/CEB N° 1, de 1º de abril de 2002.

1.4 Mudança do conceito de educação rural e (re)valorização da educação no/do campo brasileiro como instrumento de reflexão

Na história da educação brasileira, as primeiras iniciativas de educação rural surgiram no final da década de 1910, quando os defensores da ordem social, unidos às oligarquias rurais e industriais da época, começaram a demonstrar interesse pelos problemas educacionais.

Na década de 1920, observou-se um grande inchaço nas cidades, com a migração rural-urbana tornando-se uma constante ameaça à questão social mobilizando políticos e educadores em prol de uma única causa. Segundo Paiva (2006, p. 137),

[...] era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem no campo era a educação. Não uma educação qualquer, mas uma educação não somente “regionalizada” de acordo com os preceitos da Escola Nova,

assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores.

A fixação do homem na terra era objetivo de parcas políticas educacionais, orientadas por concepções teóricas denominadas “ruralismo pedagógico”, que, naquele momento, evidenciavam a necessidade de se construir uma escola rural voltada aos interesses da região. Configurava-se, portanto, “uma tentativa de fazer o homem do campo entender o sentido rural da civilização brasileira e de reforçar seus valores, a fim de prendê-lo na terra” (PAIVA, 2006, p. 137).

Nas décadas posteriores, começam a surgir alguns movimentos decorrentes do denominado “entusiasmo pela educação”, em função desse tipo de educação. Tais movimentos, por sua vez, irão se refletir nas ações governamentais e nas políticas públicas, uma vez que a direção destas é partilhada por governo e educadores, dentre os quais Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, pioneiros na proposição da criação de um sistema educacional no país.

Segundo Souza (2005)

[...] apenas com o Governo Vargas foi que, pela primeira vez, um conjunto de políticas públicas convergentes permitiram a configuração do que poderíamos chamar de um sistema nacional de educação. Neste contexto, as perspectivas urbanas e industrializantes da Era Vargas evidenciaram para o Estado brasileiro a necessidade de uma intervenção orgânica no campo como função retificadora das debilidades da economia rural e, conseqüentemente, do homem rural, potencialmente transformado em mão-de-obra migrante carente de qualificação profissional¹⁵.

O lançamento das campanhas destinadas à alfabetização de jovens e adultos, bem como os Programas de Educação Popular (1945 e 1960), cuja grande maioria apresentava características assistencialistas (Projeto Aldeia Rural / 1945 e Serviço Rural / 1955), mostrou-se demasiadamente preconceituoso, rotulando o adulto analfabeto como um elemento desajustado, inculto, atrasado, ou seja, o “analfabetismo era visto como causa e não como feito do escasso desenvolvimento brasileiro” (CUNHA, 1999, p. 12).

Em contrapartida, outros movimentos, por sua vez, apresentaram iniciativas especificamente voltadas à população rural, como as escolas radiofônicas organizadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), que, por uma forte influência advinda da pedagogia de Paulo Freire, preconizava uma concepção de educação voltada para libertação.

Freire buscava, através de sua pedagogia, um novo entendimento acerca da relação entre os problemas educacionais e a problemática social da época. Assim, afirmava que era preciso que o processo educativo interferisse na estrutura social produtora do

¹⁵Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materiais/antigosres/educacao03/materail02artigo>>, acessado em 22/10/2007.

analfabetismo. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura, de forma que a alfabetização e a educação de base dos adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade. Desse modo, Paulo Freire reconhece no processo de alfabetização a possibilidade da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Nesse sentido, sua pedagogia se apresenta como formadora e como impedimento da massificação dos indivíduos, conduzindo para a liberdade através do diálogo. Assim, segundo Scocuglia (1999, p.50)

A liberdade é pensada existencialmente, ou seja, a descoberta do indivíduo como pessoa livre, em oposição à domesticação castradora. Trata-se de uma “educação para o homem-sujeito da sua história”. Nesta ótica, Freire defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva.

Freire, portanto, concebia o educando como sujeito da sua aprendizagem, propondo uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo.

Depois do golpe de 1964, os grupos populares que atuavam na alfabetização de adultos na cidade e no campo foram reprimidos. O governo passou a controlar as iniciativas, passando a substituí-las pelo MOBREAL, que, desacreditado nos meios políticos e educacionais, foi extinto em 1985, com o processo de redemocratização do país.

No final da década de 1970, a discussão acerca da educação rural volta a entrar em cena, quando, segundo Di Pierro e Andrade (2005, p. 6), o

Plano Setorial de Educação e Cultura do governo federal brasileiro se propõe a dar prioridade às populações carentes do meio rural e das periferias urbanas rurais, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico.

Destacam-se, nesse período, experiências como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL), que, segundo Palmeira (1990 *apud* DI PIERRO; ANDRADE, 2005, p. 6) “fracassaram devido ao descomprometimento com a extensão às áreas rurais do ensino de 1º grau completo”. Por outro lado, alguns grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas.

Como segunda linha política, esses programas afirmavam o apoio às experiências locais que pudessem ser enquadradas como ações educativas de conteúdo não formal. Os programas especiais PRONASEC e Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais

para as populações carentes urbanas e rurais (PRODASEC) financiados pelo Ministério da Educação no início da década de 1980, destinavam-se ao atendimento de populações carentes do meio rural e de periferias urbanas, na linha educação-produção (BRASIL / SEPLAN, 1989).

Pode-se afirmar que o lugar da educação rural no processo de formação social brasileira articulou-se a um projeto de modernização conservadora, que visava subordinar o homem do campo ao modelo de urbanização-industrialização implementado no país. Tinha igualmente o objetivo de regular as relações sociais de produção no campo aos moldes do capitalismo, ou seja, adaptar a população rural aos preceitos da cultura dominante.

O percurso histórico da educação brasileira evidencia que o projeto educativo vislumbra uma concepção de educação do campo se propõe a constituir um “novo” homem do campo segundo novos preceitos, de maneira que sua cultura, suas formas organizacionais e suas representações sociais sejam consideradas e respeitadas.

Assim, pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação numa perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações, o que está diretamente relacionado a uma educação de valores. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir, nas novas gerações, o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas. Nesse sentido, essa concepção de educação ajuda a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história. A educação do campo precisa ser a expressão e o movimento da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo.

1.4.1 A Educação do Campo de volta à pauta do debate político pedagógico

Na atualidade, as reflexões que se realizam em torno das transformações educativas reforçam a importância de se dar mais visibilidade à educação para a população rural, hoje conhecida no Brasil sob a denominação de Educação do Campo, cuja concepção incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da vida campestre. Essa modalidade educacional expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja *no campo* e *do campo*, como especifica Caldart (2002, p. 26): “[...] *No*: o povo tem direito de ser educado no lugar

onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A Educação *do e no* Campo surge a partir da forte presença dos movimentos sociais nas lutas pela garantia do direito à educação, constituindo, portanto, um conceito que deve ser pensado a partir da ação desses movimentos. Destarte, a concepção de campo que destacamos tem como objetivo a valorização dos trabalhadores rurais, o respeito aos laços e valores culturais relacionados à vida na terra.

Assim, os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações das pessoas entre si e das pessoas com a natureza e com todos os seres dos diversos ecossistemas. Além disso, tem como objetivo levar em conta a sustentabilidade agrícola, agrária, ambiental, econômica, social, política e cultural.

A história da Educação do Campo é composta por variadas e ricas experiências educativas que, na sua grande maioria, foram implementadas fora do âmbito governamental. Essas práticas pedagógicas, por sua vez, contam com o apoio de diversas organizações, movimentos, partidos políticos, e outras entidades que contribuem para a construção de uma nova escola no campo, um espaço onde o projeto de desenvolvimento para o campo ocupe um lugar de destaque.

Por outro lado, sabe-se que o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente, inovador e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹⁶. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Segundo Di Pierro e Andrade (2005), essas iniciativas traduzem um novo olhar sobre as possibilidades que o espaço rural apresenta, rompendo de vez com a concepção preconceituosa que desvaloriza o trabalho e a cultura do campo e favorece o êxodo rural. Dessa forma, a concepção ainda predominante de que o campo é ainda um lugar prosaico do atraso, onde vivem os “jecas-tatu”, reduz o campo a um lugar inerte, atrasado, inferior, sem futuro. E esse estereótipo reproduz uma imagem depreciativa que corresponde a uma oferta de educação compensatória e de baixa qualidade.

Evidentemente, essa prática serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais que

¹⁶ Resolução CNE/CEB N°. 1, de 03/04/2002.

respeitassem os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, o que historicamente se tem oferecido é uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra.

Segundo o documento “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”¹⁷, do MEC (Cadernos SECAD N°. 02, 2007, p. 13),

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em cheque (*sic*) idéias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

É imperioso, portanto, ressaltar que, para se reconstruir uma nova visão, é necessário entender o campo como

[...] território social, cultural, dinâmico, como um lugar de produção de vida, de trabalho, de cultura, saberes e valores (...) De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. O campo como espaço pedagógico [...] (ARROYO *apud* SOUSA, 2006, p. 10).

Assim, é preciso, acima de tudo, pôr em pauta e discutir o “[...] campo como espaço de vida e resistência que contempla o ‘*modus vivendi*’ do homem do campo, um ‘*ethos*’” (DI PIERRO e ANDRADE, 2005, p. 14). Nesse sentido, Fernandes (2002, p.97) afirma que:

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra onde pisa melhor ainda desde sua realidade.

Essa concepção preconiza um novo jeito de construir um projeto de educação, pois a educação do campo é maior que a escola, ela está presente no movimento e na organização do povo. Assim, nesse novo paradigma da educação do campo, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola.

Sob essa nova perspectiva, urge a luta por uma educação do campo cujo papel principal seja construir um projeto gestado a partir dos camponeses, feito com a participação deles e não para eles. Isso quer dizer pensar uma educação que recupere os interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses em função de sua realidade.

A educação do campo que é essencialmente dialógica surge como um novo elemento, evidenciando, assim, uma nova concepção de educação que “[...] legitima na sua

¹⁷ CADERNOS SECAD N°. 02 do Ministério da Educação, março de 2007; p. 13.

existência a pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e por isso mesmo educativo” (CALDART, 2004, p. 21). A teoria da ação dialógica está embasada na colaboração, na organização e na síntese cultural, o que significa combater a manipulação através da liderança revolucionária, tendo como compromisso a libertação das massas oprimidas.

Assim, é necessário unir para libertar, conscientizando as pessoas da ideologia opressora, motivando-as a transformar as realidades a partir da união e da organização, instaurando o aprendizado da pronúncia do mundo, onde o povo diz sua palavra. Nessa teoria, a organização não pode ser autoritária, deve ser aprendida, por se tratar de um momento pedagógico em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado, buscando, assim, instaurar a transformação da realidade que os mediatiza. A esse respeito, declara Freire (1987, p. 69): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Portanto, essa visão de vida do campo pode ser construída a partir da luta pela terra protagonizada pelos sem-terra, camponeses, quilombolas, povos indígenas, entre outros. Foram eles que, com suas formas de luta e resistência, conquistaram a esperança, construíram essa realidade (FERNANDES, 2002).

1.5 Política nacional de educação no campo: pontuando alguns pressupostos

Segundo a Constituição Federal, a educação é um direito público subjetivo. A garantia inalienável das pessoas que estão sob a proteção das instituições estatais, fica, portanto, assegurada pelo princípio constitucional maior, reafirmado na responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade para todos.

Sabe-se, no entanto, que o Estado, em seus vários níveis, deve responder sobre o acesso e a permanência exitosa de todos os cidadãos nas instituições educacionais, sendo exigido que assuma as responsabilidades que lhe são delegadas pela Constituição vigente. As experiências analisadas conduzem a uma compreensão de que o Estado não deve se desobrigar de seus encargos, mas sim criar as condições para oferecer uma educação de qualidade para todos.

Assim, quando se põem em pauta as propostas educacionais ajustadas para atender as demandas da sociedade, é evidente que se busca refletir uma política de educação que leve em consideração aspectos essenciais na sua implementação. A necessidade de um projeto alternativo de Brasil se evidencia a partir de pressupostos bem mais exigentes, pelo

compromisso de todos os sujeitos que buscam objetivar seus anseios através de ações concretas.

O currículo é pensado a partir da localidade, o que significa uma nova dimensão, que é fomentar a reflexão sobre o desenvolvimento sustentável. Isso se dá por meio do aprofundamento da discussão sobre os pressupostos para as mudanças culturais necessárias para estruturar uma nova relação entre homens, mulheres e natureza, que estabeleça uma nova ética social de responsabilidade com a natureza.

A implicação de tantos elementos terá como finalidade formar profissionais para atuarem como agentes sociais comprometidos com a luta social por condições dignas de vida, organizando estruturas de participação democrática, auxiliando na busca permanente da autonomia das pessoas para que compreendam sua atuação dentro de uma sociedade biodiversa e multicultural. Trata-se de uma predisposição que, na verdade, se transmuta num compromisso ético-político com a dignidade da vida e a capacidade de influência na organização, na gestão e na definição das práticas educativas e pedagógicas. Nesse contexto, o PRONERA se insere como exemplo real.

1.6 O papel dos movimentos sociais do campo nas políticas nacionais de educação

Os movimentos sociais organizados que lutam pela reforma agrária focalizam suas reivindicações não somente na posse e produtividade da terra, mas também na conquista da educação enquanto processo de formação humana e, de modo mais específico, da escolarização, concebida como um direito essencial de todos os cidadãos. Nesse contexto, a necessidade de superar o analfabetismo se constitui num grande desafio para a organização.

As experiências concretas realizadas no campo da educação incluem diversas ações que envolvem os mais variados sujeitos sociais, sendo, portanto, resultantes de um diálogo entre os aprendizados adquiridos nas diferentes experiências, os saberes populares e os conhecimentos sistematizados que vêm sendo construídos social e cooperativamente.

Considerando a questão do analfabetismo como o mais sério problema a ser enfrentado, no sentido de transformar a realidade agrária do povo brasileiro, Neto (1999, p. 43) salienta que o

[...] MST coloca como tarefa fundamental para si eliminar o analfabetismo nos assentamentos e preparar os jovens para assumirem a condição de futuros técnicos, futuros doutores e transformar o meio rural numa sociedade progressista, igualitária, onde a justiça social é educação para todos.

Esse contexto de emergência dos movimentos sociais do campo impulsionou a EPJA, enquanto demanda social, a construir uma nova prática alfabetizadora para jovens e

adultos trabalhadores rurais. Trata-se de uma alfabetização agora “[...] vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela reforma agrária e pelas transformações sociais mais amplas em nosso país” (CALDART, 1997, p. 15). O desenvolvimento auto-sustentável dos assentamentos rurais e a concretização dos direitos dos sujeitos sociais que os constituem exigem que esses mesmos sujeitos se apropriem de habilidades específicas que lhes permitam o continuado exercício da democratização da conquista da terra e do conhecimento.

Diante dessa compreensão, Neto (1999, p. 39) afirma que:

A problemática educacional ganha importância na medida em que o MST coloca como fundamental o rompimento de três grandes “cercas”: *a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância* e que submetem os trabalhadores rurais sem terra a condições de vida degradantes na sociedade brasileira.

A questão da reforma agrária sempre esteve presente nas pautas governamentais, cujas soluções encaminhadas têm se mostrado muito aquém do necessário. Enquanto isso, milhares de trabalhadores rurais sofrem com a injustiça no campo, em virtude da expropriação e da exploração, aumentando, assim, o contingente de desempregados, o êxodo rural e, conseqüentemente, a miséria nos grandes centros urbanos. Reforma agrária não se resume somente à desapropriação local e ao assentamento de trabalhadores rurais num pedaço de terra. Constitui-se como um problema social, político e econômico, permanecendo, segundo Gohn (1997), um tabu para certas elites dominantes, que relutam em discutir propostas de reforma nessa área. Contudo, oferecer somente terra a quem não a tem significa consolidar o latifúndio, propiciando miséria e fome.

Trata-se de avaliar em que sentido agem os movimentos sociais do campo, frente à expressão política atual do capitalismo, que impõe ajustes estruturais, reestruturação produtiva, reformas do Estado e políticas compensatórias. Desse modo, para que as políticas de sociabilização ao mundo do trabalho capitalista avancem, é preciso “formar, educar, sociabilizar” a classe trabalhadora, na perspectiva da consciência de classe, o que possibilita a organização da resistência, pois a luta não é somente por um pedaço de terra, mas pela mudança do modelo de desenvolvimento que privilegia uma pequena parcela.

1.7 Movimento político-pedagógico do campo

À educação, portanto, cabe um papel importante nesse contexto: ela possui um peso decisivo enquanto política cultural, ou seja, enquanto política que orienta a formação humana, sob os auspícios do Estado ou não. São decisivos aí os sujeitos políticos, como os movimentos sociais e as ONGs, bem como o seu caráter de classe.

Nesse sentido, a luta pela terra não é algo novo na história do Brasil: remonta à Colônia, quando índios e negros foram os seus protagonistas. Entre o final do século XIX e o início do XX, surgiram movimentos camponeses messiânicos, que seguiam líderes carismáticos¹⁸. Nas décadas de 1940 e 1950, ocorreram conflitos violentos em diversas regiões do país, com posseiros defendendo suas áreas individualmente e armados. No final da década de 50, a crise fundiária se agrava. O país experimentava um período desenvolvimentista e, com a introdução de máquinas e implementos agrícolas, os pequenos produtores viram-se forçados a deixar o campo.

Entre 1950 e 1964, o movimento camponês se reorganizou, dando surgimento às Ligas Camponesas (Nordeste), à União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), no Rio Grande do Sul. Esses movimentos foram esmagados pela ditadura militar, iniciada em 1964, e seus líderes foram assassinados, presos ou exilados.

Nos governos militares pós-64, foram elaboradas políticas de desenvolvimento do campo, porém os incentivos fiscais privilegiavam as grandes empresas. Foi criado o Estatuto da Terra, concebido pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Todavia, segundo Fernandes (1996, p. 33), a ideologia presente era de que:

O Estado mantivesse a questão agrária sob o controle do poder central, de forma que o Estatuto da Terra não permitisse o acesso à terra para os camponeses, à propriedade familiar, e sim aos que tinham interesse de criar a propriedade capitalista.

A partir de 1979, no auge da luta pela redemocratização, renasce a pressão camponesa¹⁹. Diversas lutas ocorridas na cidade motivaram ainda mais as realizadas no campo. Uma delas foi a organização dos metalúrgicos do ABC paulista, que culminou com a criação do Partido dos Trabalhadores (PT). Assim, surge uma forma de pressão dos camponeses: as ocupações organizadas por dezenas ou centenas de famílias. Surge, assim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em contraposição às políticas de desenvolvimento capitalista no campo. No início de 1984, os participantes dessas ocupações realizaram o primeiro encontro, com 150 delegados, dando nome e articulação própria ao

¹⁸Como exemplos, podem-se citar os movimentos de Canudos, liderado por Antônio Conselheiro, e de Contestado, conduzido pelo monge José Maria.

¹⁹ Diversas famílias, de forma organizada, realizaram as primeiras ocupações em Macali e Brilhante, no Município de Ronda Alta (RS), no ano de 1979; em Campo Erê (SC), em 1980; um conflito no Paraná, em virtude da desapropriação para construir a Barragem de Itaipu; em São Paulo a luta dos posseiros da fazenda Primavera, nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência em Naviraí e Glória de Dourados, no Mato Grosso do Sul, deram início à história do MST.

MST, que foi apoiado e organizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT²⁰) da Igreja Católica, no Rio Grande do Sul.

Importante ressaltar que a formação política dos trabalhadores que fazem parte dessa luta é um dos principais desafios do MST, que procura levar os militantes à construção de uma consciência social e política. Por conta desse desafio, construir o conhecimento histórico com os trabalhadores/as significa não só dar sentido a um passado vivido, mas também despende um esforço para superar essa opressão. Nesse sentido, Freire (1987, p. 36) lembra que

O opressor sabe muito bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de ‘imersão’ em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora como ‘situação limite’ que lhes parece intransponível.

Outro assunto de extrema relevância discutido em torno dos movimentos sociais diz respeito à adoção de uma nova postura, pois a forma de manifestação não é mais visível. As práticas sociais e o estilo de organização das comunidades mudaram, passando a valorizar mais amplamente as bases. Eles passaram a agir em conselhos e assembleias com representantes do povo e do Estado, numa discussão democrática, e as manifestações populares visíveis (passeatas, invasões a prédios, etc.) passaram a ser as últimas opções de pressão, ou seja, cada movimento passou a criar sua identidade própria.

Considerando o aspecto da autonomia frente ao Estado e sua efervescência nos anos 1990, o MST tem aguçado a curiosidade de muitos estudiosos, especialmente por seu forte caráter educativo e por se constituir em espaço constante de conscientização acerca de direitos e deveres civis, ou seja, de conquista da cidadania²¹. Com reivindicações claras, esse movimento tem incomodado e desequilibrado vários governos, sem deixar dúvidas sobre sua eficácia como movimento combativo. Com seu espírito cada vez mais ofensivo, consegue a cada ano mais integrantes e mais terra desapropriada para assentamento de famílias. Demonstra, também, forte organização em forma de cooperativas e de produtividade nas terras cultivadas.

Inicialmente, a luta do MST era pela terra e pela reforma agrária. Dois anos depois, passou a exigir crédito agrícola. Hoje, além dessas conquistas, luta pelo acesso aos

²⁰ Vale ressaltar que a CPT organizou e teve papel importante na estruturação de diversos movimentos camponeses.

²¹ A cidadania surge como uma nova categoria de análise dentro dos Novos Movimentos Sociais (NMS). Autores como Gohn (1997) e Melucci (1989) concordam em não perceber as características do paradigma dos novos movimentos sociais como novas. A novidade consistiria, para Foweraker (1995), no fato de não se constituírem por uma base classista, como os velhos movimentos operários e camponeses.

direitos sociais (educação, saúde, etc.), pelo resgate da dignidade e da preservação da cultura do homem do campo e pela construção de um país justo e igualitário.

Entre seus cem mil seguidores, há de tudo: desempregados, analfabetos, agricultores arruinados, comerciantes, bóias-frias, etc. Juntos, esses sujeitos formam a massa que a esquerda tradicional sempre julgou ser impossível organizar e conduzir – o chamado “lumpen”, termo que Karl Marx usou para designar o “lixo de todas as classes” (Veja Nº. 22,1998). Sua estrutura tem um quê da velha concepção criada por Lênin, o revolucionário russo, com hierarquia rígida e comando centralizado. Assim, uma massa de pés descalços, empunhando uma bandeira considerada arcaica e com uma estrutura organizacional tida como antiquada tem agitado o Brasil de norte a sul.

Essa “agitação” tem produzido hoje grandes polêmicas sobre a atuação do MST. A população se divide entre a rejeição, o receio e a simpatia por seu caráter anti-Estado e por seu poder de organização, que tem exigido do governo respostas rápidas. Ele está ocupando o vácuo deixado pelo movimento sindical urbano, que amainou diante da ameaça do desemprego.

Sendo o MST um movimento de famílias, logo surgiu a necessidade de escolas²² para as crianças. Inicialmente, as reivindicações eram isoladas e partiam, na maioria das vezes, das próprias mães. No período de 1984-1987, houve muita perseguição por parte da União Democrática Ruralista (UDR²³) aos assentamentos, acampamentos e líderes, tendo ocorrido muitos assassinatos.

Uma das formas de repressão encontradas pelos governantes foi pela educação. Através das prefeituras coordenadas por prefeitos e fazendeiros que colocavam professoras dentro de suas ideologias. Assim, surgiu no MST uma preocupação maior com a educação e com os educadores que não conheciam a realidade do movimento.

No ano de 1987, deu-se início à articulação nacional pela educação com a criação do Setor de Educação e a realização do I Encontro Nacional, realizado no estado do Espírito Santo. A preocupação maior era com a implantação de escolas públicas de primeira a quarta série, em assentamentos e acampamentos, e a discussão se centrava na construção da ‘escola diferente’, ou seja, um novo tipo de escola que fosse pautada numa educação aberta para a ação, para o novo, ou seja, aberta para o mundo.

²² A primeira escola foi fundada em 1983, no assentamento de Nova Redonda Alta (RS), antes mesmo da formalização do MST, em 1984.

²³ Entidade de fazendeiros que lutavam contra a reforma agrária.

Através de uma trajetória (curta, porém sofrida) de luta pelo acesso à educação, o movimento hoje aponta números de abrangência realmente surpreendentes, o que demonstra a sua capacidade de resistência e de organização. É o que afirma Caldart (1997, p. 28):

O universo do trabalho atualmente desenvolvido pelo Setor de Educação abrange aproximadamente novecentos e cinquenta escolas públicas de primeira a quarta série e cinquenta de quinta a oitava, o que significa cerca de mil e oitocentos professores e quarenta mil alunos. Além disso, existem seiscentos monitores de alfabetização trabalhando com um número aproximado de oito mil alfabetizando, jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos, bem como algumas experiências (ainda sem contabilização) de educação infantil.

A luta atual da educação é pelo cumprimento do direito de todo cidadão de ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, oferecida pelos estados e municípios. Exige-se, porém, que essa proposta educacional seja identificada com a realidade do campo e, de preferência, oferecida dentro dos assentamentos, pois estes muitas vezes se localizam longe das escolas municipais e estaduais das cidades. O MST reivindica, ainda, o reconhecimento legal da proposta pedagógica por ele construída ao longo de anos e que condiz com os anseios do movimento e com as reais necessidades da vida rural, estabelecendo especificidades no currículo, no calendário escolar associado as diversas fases do trabalho agrícola, etc.

O projeto educacional do MST tem como contribuição teórica as idéias de Paulo Freire, Emília Ferreira, Vygotsky, Makarenko, Ernani Fiori, Florestan Fernandes, Che Guevara, Marx, Engels, Mao Tsé-Tung e Antônio Gramsci. Dessa forma, evidencia-se que uma dimensão importante nessa construção é a vinculação da educação ao movimento. Segundo Molina (2005, p. 30),

A pedagogia do movimento reflete sobre como os movimentos sociais se constituem como matriz pedagógica, na medida em que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais.

Assim, o vínculo com as lutas e os movimentos sociais coloca a Educação do Campo como herdeira e ao mesmo tempo construtora da pedagogia do movimento, que aos poucos se conforma como componente importante da tradição pedagógica vinculada a processos de transformação social e de emancipação humana.

O movimento social vê a educação voltada para a realidade do meio rural como uma forma de os trabalhadores do campo construírem melhores opções de permanência na região e de melhorarem sua qualidade de vida. Preocupa-se em envolver a pessoa como um todo, não só intelectual ou manualmente, mas sim em suas diversas dimensões. Dos valores abordados nas práticas educativas, podem ser destacados: o companheirismo e a

solidariedade; o planejamento e a disciplina no trabalho, no estudo e na militância; a crítica e a autocrítica; a criatividade; e o espírito de iniciativa diante dos problemas.

A pedagogia do movimento reflete sobre como os movimentos sociais se constituem como matriz pedagógica, preocupando-se em garantir que seus estudantes produzam conhecimentos a partir da realidade, descobrindo e aprofundando seus saberes locais e mundiais.

Como é um movimento político atuante no país, o MST assinala, ainda, que a educação é uma prática política fundamental para a transformação social. O MST não só conversa com seus integrantes sobre política, mas também procura vincular a escola à organização dos assentamentos e do movimento como um todo, incentivando-os a se organizarem e a aprenderem a lutar por seus direitos. Os alunos que freqüentam as escolas rurais nos assentamentos e acampamentos têm, além do conteúdo normal das disciplinas curriculares, discussões diárias sobre os acontecimentos de seu cotidiano. Assim, apesar da ênfase dada à educação formal, a educação informal que acontece entre eles e com a vida nos assentamentos e acampamentos é também muito rica, de forma que se pode afirmar que a maior escola é o próprio movimento social.

Desse modo, concretiza os seus objetivos em relação a ensinar a ler, escrever e calcular a realidade, ensinar através da prática, construir, preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual, ensinar a realidade local e geral, produzir sujeitos da história a partir de sujeitos da educação, preocupar-se com a pessoa integral e o coletivo.

Em se tratando do MST, a preocupação com a EJA emergiu com a divulgação das altas taxas de analfabetismo nos assentamentos. Segundo Caldart (1997), a média é de 40%, chegando, em algumas áreas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, a 90%. A partir da organização do MST em trabalhos cooperados e fundações, a ausência de pessoas para assinar papéis, fazer atas, etc. passou a ser um problema. A esse respeito, a autora (Id, p. 37) afirma que

A intenção é a de constituir, de fato, um Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária, multiplicando aos poucos as turmas de alfabetização e chegando à escolarização de primeiro grau, começando pela dos próprios monitores, que na maioria dos casos têm uma escolaridade inferior à oitava série.

A esperança do movimento é de que todos os camponeses tenham acesso à escolarização, na tentativa de resolver um dos problemas mais sérios da nossa educação, o analfabetismo. Não se trata, evidentemente, apenas de ler e escrever, mas de perceber o mundo com outros “olhos”.

Um dos princípios filosóficos que orientam as bases dos cursos, articulando a teoria com a prática através da pedagogia das práticas sociais, advém da concepção gramsciana de trabalho como princípio educativo (CALDART, 2004). Dessa forma, as relações sociais são fundamentais no processo de formação humana, que se organizam nas práticas produtivas. Estas, então, contribuem para o surgimento de novos sujeitos educativos, o que, para Gramsci (1987), seria a formação de intelectuais orgânicos, essenciais no processo de politização e transformação da consciência das massas, como caminho possível para a superação do senso comum e construção da hegemonia popular.

Organizados através dos movimentos sociais do campo, os camponeses reivindicam a construção de uma política de natureza agrária que os beneficie, transformando as áreas improdutivas dos grandes latifundiários em fonte de trabalho, porém sem exploração da força de trabalho e dos lucros advindos da terra, ou seja, garantindo ao homem do campo autonomia e fixação no meio rural.

Até agora, os planos de desenvolvimento excluem tais trabalhadores, que muitas vezes são referidos como a “banda podre” do país, os “atrasados”, forçando-os ao êxodo rural. Além da bandeira pela reforma agrária, o movimento passou a lutar pelos direitos sociais a educação, saúde, igualdade e dignidade, que conduzem à prática da cidadania, mas também à construção de outra sociedade.

A educação formal tem como objetivo básico preparar a militância para a conscientização dos seus direitos e deveres, bem como ocupar seu devido espaço na sociedade, sem perder sua identidade camponesa. Além da formação política, ideológica e humana, abordada constantemente neste tipo de educação a aprendizagem ocorre no dia-a-dia dos assentados e acampados. Os conflitos, os debates, a cooperação entre os membros dos grupos, as marchas, as invasões, etc. intensificam a própria luta e, especialmente, contribuem para a construção da cidadania. “Trata-se de olhar para o MST buscando enxergar, sobretudo, seus sujeitos humanos, os trabalhadores e as trabalhadoras sem-terra, ao mesmo tempo em que conseguir vê-los em perspectiva [...] na relação com o movimento” (CALDART, 2000, p. 20).

No âmbito do MST, como na EJA de forma geral, cabe mencionar que aprendemos a fazer história em diferentes momentos, por meios diversos e em distintos lugares, sendo a escola apenas um desses espaços. Portanto, tendo em vista que o movimento social do campo se configura como um movimento da classe camponesa em luta por mudanças nas estruturas econômicas da sociedade, entende-se que os problemas estruturais e econômicos da sociedade provocam dificuldades de sobrevivência da classe trabalhadora e

comprometem a sua cidadania. Assim sendo, suas práticas perpassam questões centrais na tentativa de trabalhar com a dimensão humana dos sujeitos que fazem parte do processo de formação da identidade sem-terra, além dos efeitos, para a sociedade brasileira, das mobilizações resultantes das ações coletivas dos camponeses.

1.8 Conferência Nacional de Educação Básica do Campo: desafios e compromissos

A realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), em 1998, ocasionou um intenso processo de discussões e reflexões, envolvendo educadores e entidades, com o objetivo de unir forças junto ao povo “[...] em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13).

Esse trabalho, que teve origem no I ENERA, realizado em Brasília no ano de 1997, iniciou um amplo processo de reflexão sobre a educação do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo nos seus mais variados aspectos (cultura, meio ambiente, trabalho, etc.). Esse evento inaugurou a idéia de se construir um calendário com vistas a cumprir as seguintes atividades:

a) elaborar os objetivos da conferência; b) providenciar um texto base, c) prever o cronograma, incluindo, além do evento nacional, em fins de julho de 1998, encontros estaduais, ao longo do primeiro semestre de 1998; d) elaborar o orçamento com custos de toda conferência e montagem de um projeto de consecução dos recursos necessários; e) prever a infra-estrutura para o evento nacional em julho de 1998; f) marcar as datas das reuniões da Coordenação ampliada e das reuniões da secretaria executiva e de uma reunião de treinamento dos representantes dos estados, em vista dos encontros estaduais no primeiro semestres de 1998, em preparação para o evento nacional da conferência (Id., p. 15).

Na tentativa de estabelecer um caminho que viabilizasse a realização do referido evento, buscou-se definir, através de um consenso, o eixo que conduziria as reflexões e ações em favor de uma educação que respeitasse as experiências, as características, as necessidades e, sobretudo, a cultura das pessoas que vivem no e do campo. Assim, vislumbrou-se como proposta da Conferência a idéia de construção de um Projeto Popular de Brasil.

Na realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC)²⁴, realizada em 2004 também na cidade de Luziânia, representantes de diversos

²⁴ Na II CNEC, os participantes debateram sobre campo e educação, buscando alternativas de viabilização e efetivação, no Brasil, de um tratamento público específico para a educação do campo.

segmentos da sociedade²⁵ e de órgãos da gestão pública com atuação vinculada diretamente à educação e ao campo se juntaram a trabalhadores(as) do campo, educadoras(es) e educandos(as) de comunidades camponesas, ribeirinhas e pesqueiras, assalariados, quilombolas, povos indígenas, entre outros. Esses diferentes segmentos sociais caminharam juntos em busca da defesa de um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário, que contemple um desenvolvimento sustentável do campo e que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio, na tentativa de garantir a realização de uma ampla e massiva reforma agrária e estimular a construção de novas relações sociais e humanas, capazes de combater todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia²⁶. Defendeu-se, também, a articulação campo / cidade, local / global, assim como um projeto de desenvolvimento do campo no qual a educação desempenhe um papel estratégico.

Esse movimento se constituiu numa ação significativa no processo de rearticulação da educação da população camponesa para a agenda da sociedade e dos governos, pois inaugura uma nova referência para o debate e a mobilização popular. Nesse sentido, vê-se que a educação do campo se constitui num contraponto tanto ao silêncio do Estado quanto às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Trata-se de um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular defendida por Freire e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo. Assim, a I e a II Conferência Nacional mostram a necessidade e a possibilidade de continuar a mobilização já iniciada, uma vez que o trabalho prossegue através das ações das diferentes organizações e através de encontros, programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais.

1.9 Resolução CNE/CEB N° 1, de 1º de abril de 2002²⁷

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer N°. 36/2001 e Resolução N°. 1/2002, do Conselho Nacional de Educação), que representa uma conquista significativa nessa longa caminhada. O Parecer trata do texto base que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e propõe medidas de adequação

²⁵ Movimentos sociais em geral, movimento sindical e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação; universidades; ONGs; e centros familiares de formação por alternância; secretarias estaduais e municipais de educação.

²⁶ Os pontos defendidos e os anseios presentes na II Conferência poderão ser visualizados na íntegra na página <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=235>, no texto da II Conferência Nacional por uma Educação no Campo (11/08/2004), Declaração Final (Versão Plenária) Por Uma Política Pública de Educação do Campo.

²⁷ Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

da escola à vida no campo. Quanto a isso, Silva (1999, p. 109) afirma que “[...] a temática de educação rural sempre obteve tratamento periférico na legislação e as alterações que ocorreram forma fruto da pressão do movimento social”.

Observa-se, no entanto, que o vínculo da educação do campo com os movimentos sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas no projeto político-pedagógico. É preciso pensar sobre a necessidade de educar não apenas os trabalhadores do campo, mas também os lutadores sociais, os militantes de causas coletivas e os cultivadores de utopias sociais libertárias. Nesse sentido, Silva (1999, p. 113) afirma que a Resolução

[...] institui diretrizes para a educação básica do campo, reconhecendo o “modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição nos rumos da sociedade brasileira”.

A conquista da elaboração dessas diretrizes é um trunfo, o que, na concepção de Fernandes (1999, p. 99), está registrado no parágrafo único do artigo 2º:

A identidade da escola do campo é defendida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

As Diretrizes²⁸, por sua vez, representam avanços consideráveis, tendo em vista que direcionam uma caminhada multiplicada por responsabilidades e compromissos em prol de uma pedagogia que leve em conta as diferentes experiências dos seus sujeitos, ou seja, dos povos que vivem no e do campo. Vê-se, portanto, que, em diferentes tempos e espaços, a concepção de educação do campo se expandiu e se constituiu de diversas formas. Assim, no final da década de 1990, sua conotação tomou rumos diferenciados com a implementação do PRONERA, assunto que retomaremos em nossas considerações finais.

²⁸ Os artigos 9, 10, 11 especificam que as demandas dos movimentos sociais poderão servir de subsídios à elaboração de políticas educacionais e, no artigo 13, constam as condições fundamentais para o desenvolvimento real da escola do campo, com ênfase dada à questão da formação dos professores.

CAPÍTULO II

QUEM PLANTA LETRAS COLHE CIDADANIA: O PRONERA /TO EM PAUTA

2.1 As lutas sociais do estado do Tocantins no contexto histórico brasileiro

2.1.1 Breve contextualização histórica

O cenário sócio-político do Brasil aponta que a história da luta pela terra não é algo novo, remonta à Colônia: “as primeiras terras distribuídas pelos portugueses eram tão vastas e remotas que os senhores da terra exerciam o domínio total sobre aqueles que viviam dentro de suas propriedades (BRETON, 2000, p. 13).

O meio rural no Brasil sempre foi palco de graves conflitos durante as diferentes etapas políticas atravessadas pelo país, algumas marcadas pela religiosidade, como as revoltas do início do período republicano (a Revolta de Canudos, em 1897, e do Contestado, de 1912 a 1916). Em anos posteriores, esses conflitos seriam liderados pelo Movimento das Ligas Camponesas (1955-1964), cuja identidade “revolucionária” adquiriu uma conotação diferente dos movimentos rurais anteriores, sendo marcado pela presença de sindicatos, pela atenção da imprensa, nacional e até internacional, e pelo interesse dos governos federal e estadual em conter tais movimentos.

Naquele momento, o homem do campo passava a uma atuação mais incisiva, fundamentada por uma conscientização política que ameaçava a ordem vigente e os poderes estabelecidos pela sociedade. Muitas vezes, os movimentos camponeses eram apoiados pela Igreja Católica e inspirados pelas novas e estimulantes doutrinas da teologia da libertação, que apoiava os trabalhadores nas suas lutas, ajudando-os a permanecer nas terras para assim terem a possibilidade de adquirir o direito de posse.

No estado do Tocantins, em especial a região do Bico do Papagaio, as décadas de 1970²⁹ e 1980 foram um período de terror. A violência crescia a cada dia, muitas vidas se perderam, muita terra foi manchada com sangue derramado pelas forças conservadoras que controlavam a região e queriam manter os camponeses na servidão. Martins (1981 apud FERRAZ, 1998, p. 80) chama atenção para

Situações de aguda violência contra os pobres do campo, que aos poucos vão descendo das instituições públicas que supostamente existem para garantir a igualdade de direitos e os princípios de cidadania, o respeito à vida e à

²⁹ Os conflitos decorrentes da luta pela terra eclodem por todo o território nacional e o governo federal, na intenção de controlar a questão agrária, determina a militarização do problema, proporcionando diferentes e combinadas formas de violência contra os trabalhadores.

pessoa, ao direito de trabalho e de sobrevivência. Os que cometem tais violências são justamente ilustres figuras da república, através de uma cadeia de interesses e relações que vai do senador, do deputado, do ministro, até o oficial, o juiz, o delegado de polícia, o policial, o soldado, o oficial de justiça, o jagunço, o pistoleiro profissional. Um retrato de banditismo acobertado por um infernal aparato de poder e pela certeza da impunidade.

Refletindo sobre os conflitos de terra na região no período anteriormente mencionado, Pinho (1995, p. 22-23) afirma que

A análise da situação do Bico do Papagaio nos anos de 1970 a 1980 evidencia elementos que configuram uma situação caótica na ocupação de terras, gerada mais recentemente por dois fatores: 1) Guerrilha – a partir de abril de 1972, inicia-se o confronto entre o exército e um grupo de guerrilheiros na área que vai de Xambioá (TO) a São Geraldo do Araguaia (PA), rumo a Marabá (PA). O conflito passa à história com o nome de Guerrilha do Araguaia. [...]. 2) Projeto Carajás – Carajás aparece, na cena nacional, a partir de 1966, quando uma companhia de mineração norte-americana, a CONDIM, descobre manganês na Serra do Sereno. Manganês, ferro, ouro e a própria terra são os bens que chamam a atenção do governo, do capital internacional e da massa de garimpeiros que procura ouro na Serra Pelada e dos fazendeiros que tentam ocupar e segurara as terras [...].

É nesse cenário que surge o estado do Tocantins, criado por determinação da Constituição de 1988 e tornando-se, portanto, o mais novo estado brasileiro até hoje. Essa nova unidade da federação nasce a partir da divisão do estado de Goiás (as partes norte e central constiuíram o novo estado). A luta pela emancipação enquanto unidade autônoma tem suas raízes nas ações de Joaquim Teotônio Segurado³⁰, que chegou a proclamar um governo autônomo em 1821, mas foi reprimido pelas forças políticas da época. Na década de 1950, mais precisamente no dia 13 de maio de 1956, o juiz de Direito de Porto Nacional, umas das cidades mais populosas do estado, Dr. Feliciano Braga, lançou o Movimento Pró-Criação do Estado do Tocantins³¹, cujo principal objetivo era expressar o desejo emancipacionista do norte de Goiás. A partir de então, constituíram-se comissões para estudar as formas de implantação do novo estado.

Com a transferência do juiz para outra cidade, no final daquela década, o movimento vai progressivamente perdendo importância. Neste ínterim, novos atores entrariam em cena: jovens e crianças passaram a tomar parte daquele movimento, liderando a emancipação do estado na década de 1980, tida como um referencial histórico para o surgimento e a organizações das lutas sociais do campo na região.

O estado do Tocantins foi criado pelo esforço e pelo interesse do povo do norte do estado de Goiás, a partir da necessidade de descentralização da administração pública do sul,

³⁰ Desembargador português e ouvidor da comarca de Goiás.

³¹ Durante quatro anos, foram realizadas paradas cívicas em 13 de maio, alusivas à data de lançamento do movimento.

em detrimento dos legítimos interesses do norte, sempre esquecido e marcado pelo sofrimento e pelo abandono dos governantes goianos. Segundo Ferraz (1998, p. 111),

A região denominada de “Bico do Papagaio”, assim conhecida pela sua forma geométrica, deve ser compreendida não apenas pelo espaço geográfico entre o baixo Araguaia e o Rio Tocantins, mas também por uma vasta região de entorno [...]. Área correspondente ao norte do Tocantins, sul do Pará e oeste do Maranhão, é também denominada região tocantina.

No que diz respeito a agressões ocasionadas por conflitos locais, a carta escrita pela Coordenação Sindical do Bico do Papagaio no dia 04 de agosto de 1986 denuncia os matizes da violência: as injustiças, o medo, a opressão, a indignação, a dor e a revolta do povo da região. Foi exatamente esse mesmo povo que, em meio à perseguição, compôs sua própria história e, sobretudo, a história das lutas sociais ocorridas no norte do estado, numa saga de coragem, ousadia e resistência.

Foi a partir da constatação da necessidade de se libertarem das mãos opressoras que esse povo clamou, através da referida carta, por justiça e cidadania. Vejamos:

[...] Queremos levar ao conhecimento das autoridades e ao povo em geral do modo que a Polícia Federal agiu no meio de nós:

- desarmou só os posseiros e lavradores, usando todo tipo de opressão, de arbitrariedades, de mentiras;
- humilhando;
- em alguns casos obrigando representantes a denunciar as “armas” dos moradores;
- roubando a consciência das crianças, dando balinhas para que eles denunciassem os pais, os vizinhos que tinham “armas”;
- invadiram casas fechadas;
- chegaram ao absurdo de bater em um lavrador que encontrava descansando em sua cama;
- vasculharam casas com pessoas doentes, deitadas;

...arrancaram os cartazes de luto do padre Josimo na casa de lavradores, inclusive na frente da igreja de Juverlândia, dizendo: “Padre Josimo não era padre, era comunista, já foi para o inferno” [...]

- estamos indignados e revoltados com o modo de agir da Polícia Federal [...]

Nós todos queremos justiça; até agora continuam impunes os mandantes e os pistoleiros que mataram nosso companheiro Luís, o Pe. Josimo. E muitos outros [...] (FERRAZ, 1998, p. 152-154).

Pode-se dizer que a história da região do Bico do Papagaio tem sido fortemente marcada por lutas e opressão, mas também, em contrapartida, tem se caracterizado pela presença da voz da cidadania, na luta por acesso à terra e à liberdade. Assim, a esperança que nasce da força coletiva se torna um lugar de anunciação de um novo leque de possibilidades.

Santana (2002) afirma que, de 1975 a 1986, a violência e o número de mortes têm crescido quase que em progressão geométrica. Tal afirmação tem origem num acompanhamento sistemático realizado pela CPT³², que, trabalhando com dados a partir de 1979, vem realizando um trabalho de registro e análise dos conflitos provenientes da luta pela terra.

Com base nas análises empreendidas pela CPT e em sua vivência na região do Bico, Aldiguiéri (1991) aponta que o estado de Goiás sempre esteve entre os cinco estados mais conflitantes da União, apresentando, entre os anos de 1979 a 1986, um percentual de 61,43% dos conflitos pela terra, todos ocorridos nos municípios do Bico do Papagaio. Segundo o autor, os municípios mais conflitantes foram aqueles em que havia maior concentração de terras: Itaguatins, Tocantinópolis e São Sebastião.

Pinho (1995, p. 25), na apresentação do dossiê Araguaia-Tocantins, de agosto de 1985, afirma que

A região Araguaia – Tocantins com cerca de cinquenta milhões de hectares, situada no sudeste do Pará, oeste do Maranhão, centro-norte de Goiás, apresenta-se como a área de maiores conflitos, decorrentes da disputa pela posse da terra, tendo resultado na morte de centenas de pessoas, entre posseiros, pistoleiros e fazendeiros, num confronto envolvendo milhares de pessoas.

Pode-se dizer que, historicamente, a região do Bico do Papagaio, desde muito tempo, tem despertado sentimentos variados. Se, por um lado, aguçou desejo e cobiça, por outro, despertou medo e perplexidade. A população do estado vem lutando pelo *direito de ter direito* e foi justamente em 1988, mediante milhares de assinaturas que deram origem à Emenda Constitucional Nº. 20.793-8, de 1981, e que mais tarde se tornaria Lei Constitucional, que o Tocantins passou oficialmente a ser a mais nova unidade federativa.

Compreender as origens do Tocantins se faz necessário por entendermos que a significativa concentração de terras e a conseqüente organização e luta dos trabalhadores rurais, assessorados pela força de ideais religiosos, tornaram-se elementos para que os mesmos se descobrissem e se constituíssem como classe, como sujeitos e como cidadãos para tentar romper os laços das relações alienantes.

2.2 O PRONERA na região norte do estado do Tocantins: contextualização histórica

Evocar a história do PRONERA na região norte do estado do Tocantins significa, de alguma forma, rememorar um episódio que me possibilitou ser acadêmica da UNITINS e

³² Para referência bibliográfica desse material, ver Aldiguiéri (1991, p. 96).

participar como aluna universitária de um programa que contribuiria de forma significativa para as mudanças na educação, na região do Bico do Papagaio.

Abordar esse assunto guarda a singularidade de evidenciar um momento histórico vivido na região, qual seja: a intenção do governo estadual de privatizar a UNITINS³³, além do fechamento de alguns *campi*, dentre eles o de Tocantinópolis, que atendia o PRONERA na região. Essa privatização, caso viesse a acontecer, significaria para muitos de nós, acadêmicos na época, a interrupção do sonho de concluir o ensino superior, até porque a condição financeira da maioria das famílias não permitia pagar mensalidades.

Gentili (1998) afirma que há diversas formas de conjugar o verbo “privatizar”, que vão desde a venda total ao setor privado (sendo essa a mais “visível”) até mecanismos parciais de privatização. De qualquer modo, a privatização é entendida, num sentido amplo, como a delegação de responsabilidades públicas a organizações, entidades privadas ou pessoas. Nos últimos dez anos da história do Tocantins, tem-se verificado a intenção da maioria dos governos de conjugar esse verbo em relação ao ensino superior, em todos os tempos, em todos os modos e em todas as pessoas. Ou seja, trata-se da efetivação de uma tentativa antiga de privatizar todo o ensino superior no Tocantins e desobrigar o estado de investimento nesse setor, tornando-o rentável.

É importante observar que a UNITINS era a única universidade pública e gratuita do estado, tendo iniciado suas atividades em 1990. Como primeira tentativa de privatização, passou a cobrar mensalidades a todos os calouros que ingressaram a partir de 1998, período em que entrei na universidade. Naquela época, ainda não havia a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

No ano de 1999³⁴, arquitetou-se um plano de centralização dos cursos nos maiores *campi* e fechamento dos *campi* mais distantes da capital, Palmas, inclusive o de Tocantinópolis. Nessa época, tive a oportunidade de estar presente como uma das coordenadoras do movimento popular denominado “Fórum em Defesa da Permanência do *Campus* de Tocantinópolis”. Por outro lado, o índice de analfabetos em todo estado³⁵

³³ Encontram-se em anexo os seguintes documentos que evidenciam a informação acima: Carta destinada aos Senhores(as) Prefeitos(as), Secretários(as) da Educação, Vereadores(as) e demais cidadãos da região do Bico do Papagaio e deste estado que sempre lutaram em defesa da educação e do desenvolvimento da região; Abaixo-assinado em defesa da permanência do *campus* e do curso de Pedagogia da UNITINS em Tocantinópolis; Informativo intitulado “Comunidade Tocantinopolina reage e questiona reestruturação na UNITINS”, elaborado pelo representante do Centro Acadêmico de Tocantinópolis Nataniel da Vera Cruz Gonçalves Araújo, então líder do Fórum em Defesa da Permanência do Campus de Tocantinópolis.

³⁴ Período em que foi firmado convênio entre o INCRA e a UNITINS para implantação do PRONERA na região.

³⁵ O estado conta com 139 municípios.

chegava a 63%, sendo que, somente no Bico do Papagaio, esse índice chegava a 85%³⁶. Sendo assim, como justificar a retirada da universidade de uma região composta por 28 municípios com um percentual tão alto de analfabetos?

O ponto mais alto da luta pela permanência do campus ocorreu em razão de os alfabetizandos, monitores-alfabetizadores e coordenadores locais do PRONERA terem se envolvido na defesa da permanência da UNITINS, que lhes trazia contribuições significativas. Até porque era nas dependências da própria universidade que os membros do PRONERA se hospedavam e faziam as refeições – o que certamente ratificava a importância e o papel social da UNITINS para a região. Através desse envolvimento, os sujeitos referidos puderam praticar cidadania no sentido de reivindicar o direito à educação, envolveram-se de forma real na busca da democratização, num processo de luta pela efetivação de um direito já assegurado legalmente.

Para confirmar tal posição, evoca-se a memória de um dos entrevistados que, em conversa, lembrou de uma camiseta usada pelos membros e simpatizantes do “Fórum em Defesa da Permanência do Campus de Tocantinópolis”. Em sua fala, o entrevistado ressalta:

[...] lembro bem daquele tempo, estava escrito na camisa do professor Nataniel “Jamais se dê por vencido!”. Eu entendi que a gente não deve se entregar, aprendi a lutar pelos meus direitos, a não me omitir, a gente tem que participar, fazer parte e não ficar esperando (**Entrevistado MA-2**).

A fala acima ratifica a importância do momento para a formação cidadã do entrevistado, pelo fato de ele ter participado ativamente do Fórum, tanto nas passeatas e na distribuição de panfletos informativos quanto na aquisição de assinaturas que compuseram um abaixo-assinado. Todos os alfabetizandos, monitores-alfabetizadores e coordenadores locais do PRONERA participaram, assinando e colhendo assinaturas em suas comunidades, bem como entregando cópias aos representantes políticos (vereadores, prefeitos, secretários de educação), convocando-os a se engajarem numa luta que envolveu toda região do Bico do Papagaio.

Pode-se observar que o desfecho dessa luta que resultou na permanência do campus e na não privatização da UNITINS naquela época. Evidenciou-se, assim, que o envolvimento dos sujeitos do PRONERA implicou um compromisso, um exercício prático de cidadania baseado na participação ativa e coletiva, o que ratifica a afirmativa de que quem planta letras colhe cidadania.

Em 1999, a UNITINS, em convênio com o INCRA-TO, deu início à execução do Projeto “Educação no Campo: a riqueza de sua produção”, um subprojeto do PRONERA no

³⁶ Fonte: Diagnóstico Econômico e Social do Estado do Tocantins – IFAS – fev/1995.

estado do Tocantins, subdividido em cinco pólos de atuação: Araguaína, Guaraí, Palmas, Gurupi e Tocantinópolis. Abrangia, portanto, todas as regiões do estado de Tocantins, sendo que a última região mencionada, Tocantinópolis, compreendeu os municípios de Araguatins, Itaguatins, Sítio Novo, Praia Norte, Palmeiras e Augustinópolis.

Com base nas informações acima expostas, Santana (2002, p. 56) afirma que

A proposta inicial de elaboração de um Projeto de EJA, no âmbito do PRONERA, no estado do Tocantins, partiu da iniciativa dos movimentos sociais rurais representados pelo IFAS e a FETAET. O caminho trilhado caracterizou-se pela busca dos professores da UNITINS que participaram da realização do Censo, e que desenvolviam ou desenvolveram atividades de pesquisa e/ou extensão junto aos assentamentos rurais e/ou aos movimentos sociais de um modo geral. Na articulação inicial, duas outras IES foram convidadas a integrar a equipe – CEULP / ULBRA e a FAFICH. Por fim, com o processo de descentralização das ações do Projeto, somente a FAFICH participou até o término da sua execução, atuando especificamente no Pólo de abrangência do Município de Gurupi, onde se localiza. A participação do CEULP / ULBRA foi pontual: tivemos a participação marcante de seu representante no processo de elaboração da proposta até o início efetivo das ações do processo de execução, no primeiro semestre de 2000.

Esse movimento de mobilização social contribuiu significativamente na proposição e elaboração do Projeto “Educação no Campo: a riqueza de sua produção”, que, por sua vez, se materializou como uma política educativa concreta destinada aos moradores assentados da região.

Ao priorizar a execução desse Projeto no âmbito do PRONERA, alguns representantes do Instituto de Formação e Assessoria Sindical Sebastião Rosa Paz (IFAS) e da Federação de Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins (FETAET), ao retornarem de uma discussão sobre o Projeto em Brasília, disseminaram, juntamente com representantes de outros órgãos (CPT, APA-TO, MST, IFAS, FETAET, COOPTER / LUMIAR), a boa nova. Isso devido ao fato de que acreditavam que o Projeto contribuiria para o fortalecimento das organizações no campo e, conseqüentemente, para a melhoria de vida nos assentamentos. Assim,

Alimentados, sobretudo, pela esperança, articularam-se e promoveram a I Conferência Estadual por uma Educação Básica no Campo, em julho de 1998, na EFA de Porto Nacional. Deste encontro, foi articulada a implementação do PRONERA no estado (SANTANA, 2002, p. 38).

O Projeto “Educação no Campo: a riqueza de sua produção”, realizado através do PRONERA no Tocantins, foi encaminhado à Coordenação Nacional do Programa e teve sua proposta pedagógica aprovada. Dessa forma,

Desde a concepção inicial do PRONERA [...] podemos afirmar que ele é fruto da semente plantada pelos movimentos sociais, porque nasceu do nosso sonho coletivo e, acima de tudo, da nossa esperança [...]. (Boletim

2.2.1 O Projeto “Educação do Campo: a riqueza de sua produção”

Em 1999, o campus de Tocantinópolis era dirigido pela Profª Msc Maria José de Pinho e a direção da Fundação Universidade do Tocantins era exercida pela Coordenação Regional – Pólo de Tocantinópolis, nas pessoas de Maria Edinalva R. Da Silva (FETAET), Tatiano Ramos Tavares (COOPTER), Benedito de Jesus de S. Lima (INCRA), Francisco Gonçalves Filho (UNITINS), entre outros. Esses sujeitos elaboraram o Projeto “Educação no Campo: a riqueza de sua produção”, que, em fevereiro de 2000, configurou-se como o marco inicial da ação do PRONERA naquela região. O objetivo do Projeto foi proporcionar aos trabalhadores rurais jovens e adultos o fortalecimento da educação nos assentamentos da reforma agrária do estado, garantido, assim, a oportunidade de escolarização como meio para conquistar sua emancipação social, econômica e política através do exercício da cidadania.

O PRONERA do Tocantins e, de forma mais específica, o de Tocantinópolis se constituíram numa experiência piloto, em que a partilha de concepções sobre a educação entre as diversas entidades envolvidas revelou o compromisso que o grupo assumiu no desempenho dessa iniciativa de valiosa importância para o desenvolvimento do estado do Tocantins.

Através do projeto supracitado, o PRONERA atendeu na região do Bico do Papagaio a 16 assentamentos (Santa Cruz II, Marcos Freire, Atanásio, Praia Norte, Reis, São Francisco, Mutirão, Ouro Verde, Rancho Alegre, D. Eunice, Pe. Josimo, Ronca, São Jorge, Três Irmãos e Camarão e Palmeiras), distribuídos em oito municípios. Dele participaram 43 monitores-alfabetizadores e cerca de 860 alfabetizandos, num trabalho dirigido por quatro representantes escolhidos pelas comunidades, denominados coordenadores locais. Havia quatro professores habilitados para escolarização dos monitores e dois professores universitários para a coordenação regional. A meta inicial do Programa para a região norte do estado previa a formação de 40 monitores-alfabetizadores. Entretanto, em razão da distância e da demanda de alfabetizandos dentro de alguns assentamentos, outras salas foram abertas e, por conseguinte, surgiu a necessidade de contratação de mais três monitores

O terceiro relatório elaborado pela coordenação do Projeto afirma que, apesar da necessidade de formação de 43 turmas, os trabalhos se iniciaram com 41 monitores, mas, em razão da morosidade para o início das atividades, dois monitores desistiram de participar.

Os monitores foram selecionados nos respectivos assentamentos, com algumas exigências comuns e outras específicas de cada localidade³⁷, tendo o processo sido acompanhado pelos coordenadores locais e representantes dos movimentos sociais e sindicatos rurais.

O PRONERA no Tocantins se fundamenta no envolvimento, na articulação e na participação dos sujeitos, procurando, através de suas ações educativas, concretizar a cidadania e a democracia e mostrando, através do seu trabalho, que pretende primar por uma educação para todos. Isso porque se dirige a vítimas das desigualdades sociais e culturais, ou seja, jovens e adultos residentes nos assentamentos da reforma agrária.

2.3 Caracterização do locus da pesquisa: o Assentamento Santa Cruz II

2.3.1 A primeira impressão nem sempre é a que fica

Quando fui pela primeira vez ao assentamento Santa Cruz II, para iniciar a pesquisa, tive como transporte uma moto Honda Titan 125 cilindradas e, seguindo através de estradas empoeiradas, com muitos trechos esburacados, ia silenciosamente olhando e pensando: onde irei parar? Avistei as primeiras casas, feitas de tijolos e cobertas de telhas. Foi então que resolvi parar. Comecei a visitar as casas, à procura de informações que pudessem me conduzir aos ex-coordenadores, ex-monitores e ex-alunos do Programa, os quais ainda não tinha visto. Tive a impressão de que este seria um trabalho difícil, pois até aquele momento as pessoas com as quais tive o primeiro contato se demonstravam receosas, resistentes. Afinal, não sabiam de quem se tratava. Porém, naquele instante, pensei num dos ensinamentos mais verdadeiros deixados por Freire (1997, p. 9): “A prática progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora”.

No entanto, ao entrar de casa em casa, buscando, através do diálogo, os elementos necessários para o início desta pesquisa e à construção de um método próprio de trabalho, percebi que não precisaria me esforçar muito, estava tudo ali, na memória daquele povo: o cenário, os personagens, a luz do sol que, refletida, bronzeava a pele dos trabalhadores(as), as crianças cheias de curiosidades. Inicialmente, a idéia era registrar tudo (fotos e falas) e assim o fiz, com a ajuda das muitas folhas em branco que levava comigo e de um *pen drive*, que serviu para gravar cada diálogo estabelecido, além do registro em minha memória.

³⁷ Os critérios comuns foram: possuir no mínimo a 4ª série; residir no assentamento; estar envolvido com os trabalhos da comunidade de cada assentamento, denotando, assim, o compromisso com as lutas dos PAS; não ter nenhum vínculo empregatício; ter idade mínima de 18 anos; e ser indicado pela associação, por assentados ou por algum membro do movimento social local.

Comecei então o trabalho e, a cada fala, a cada gesto, era visível o sofrimento evidenciado pelas tristes e dolorosas recordações. Por muitos momentos, a emoção afluía em ambas as partes, parecia que havíamos voltado no tempo. A luta e o trabalho feito por Pe. Josimo na região foram mencionados constantemente, e eu revivi de forma intensa alguns momentos de minha infância (afinal, eu também o havia conhecido). O Pe. Josimo foi um mártir do movimento camponês que desempenhou um papel fundamental nas lutas sociais ocorridas na região.

Segundo Breton (2000, p. 107-108), Pe. Josimo foi

[...] um homem ao mesmo tempo tão amado e tão odiado. Um divisor de
padres, um divisor de idéias entre o povo. Um homem simples, atraente,
embora não carismático [...]. Um homem de paz que diariamente enfrentava
o dilema de defender seu povo contra todo tipo de violência e humilhação.
[...] comunicativo e destemido, ele era um homem que não conhecia limites.

Então, vi o quanto precisaria trabalhar e que, muito mais do que colher dados que me levariam à conclusão de uma pesquisa, tinha o compromisso social (comigo e com a região) de registrar, em outro momento (até porque não podia fugir do meu objeto), tudo aquilo que gentilmente me havia sido dito. Quanto a esse aspecto, Freire (2003, p. 20) declara:

[...] somos presença que, reconhecendo a outra presença como um não ‘eu’
se reconhece como si ‘própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se
sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas
também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que
rompe.

Na organização da pesquisa, portanto, a primeira impressão esvaiu-se, dando lugar à responsabilidade e à certeza de que era preciso avançar. O dia já se fora e eu precisava retornar.

2.4 Reconstruindo a história do Assentamento: a cidadania entra em campo

Buscando compreender o cotidiano dos trabalhadores rurais, bem como entender como se constituiu o assentamento Santa Cruz II no contexto da história do Bico do Papagaio, utilizei algumas estratégias de pesquisa que até então não compunham meu fazer metodológico. Exemplo disso foi uma conversa coletiva com os moradores do assentamento – o que se tornou um desafio, pois exigiu de mim maior habilidade na operacionalização do processo e sistematização dos dados obtidos, pois, além de mediar o diálogo, tinha, ao mesmo tempo, que assumir a função de escriba.

Através de conversas informais (umas gravadas, outras não) com os moradores do assentamento (ex-alunos, ex-monitores do PRONERA e outros que se aproximavam pelo prazer de ajudar), consegui reconstruir, através da memória social, parte da história do

assentamento. Segundo Moreira e Silva (1997, p.18), isso se constitui “como elemento simbolicamente expresso em suas cotidianidades”.

O trabalho se tornou possível graças à colaboração de três ex-monitores do Programa, hoje importantes líderes³⁸, pois uma bibliografia sobre o Assentamento é praticamente inexistente. Entende-se que é pela experiência que homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos, e que a história é concebida como processo de vida real dos homens e das relações que estabelecem entre si e entre si e a natureza, por meio do trabalho.

Com isso, as conversas me conduziram à cidade de Esperantina, aonde fui à procura de Dona Maria Senhora, a maior líder da região, segundo relato dos próprios moradores. Também fui à cidade de Buriti, em busca do senhor Antonio Fogoió, que, segundo informações, foi o fundador do assentamento. E ao município de Araguatins, onde fica a sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Bico do Papagaio. E, por fim, fui à cidade de Augustinópolis, à procura da sede da Associação dos Pequenos Agricultores do Estado do Tocantins (APA-TO).

No entendimento dos pesquisados, os sujeitos citados acima dariam o desfecho para a (re)construção da história daquela comunidade. Assim, parecia que o trabalho findava ali ou que faltava bem pouco para que eu pudesse considerar a pesquisa “concluída”, afinal já havia realizado as entrevistas. No entanto, entre as visitas realizadas nas cidades e a efetivação das conversas, alguns impasses não previstos ocorreram, as pessoas indicadas pelos moradores dos assentamentos não foram encontradas, de forma que o desânimo e a sensação de que tudo parecia perdido era o sentimento mais presente. Porém, ainda havia a certeza de que eu precisaria reavaliar meus procedimentos e mudar minha estratégia. Fui então mais uma vez ao Assentamento. Veio-me à memória uma frase que li quando cursava a disciplina Pesquisa em Educação, ainda no primeiro semestre do curso de mestrado:

O princípio da ciência é a dúvida, a alegria de fazer um caminho do não sabido ao sabido que deve ceder o passo à alegria ordinária de ajudar a produzir novos ge(ne)rais que peguem o seu sabido, a sua descoberta e daí façam nascer novas interrogações, questionamentos, novas superações, novas descobertas (CURY, 2001, p. 14).

A tentativa de visitá-los foi, *a priori* para obter mais fontes que subsidiassem o resgate histórico do próprio assentamento, pois, como anteriormente, eu não dispunha de fontes escritas para tal fim. O fato é que, a cada conversa ou gesto, a companhia de um bom café e até mesmo um delicioso almoço (arroz branco e bem temperado com carne de sol frita),

³⁸ Destaco a valiosa contribuição de Antonio Pereira Piau, Antonio Marques e João Nonato Claudiano, grandes exemplos a serem seguidos.

reforçavam a sensação de eu estar vivenciando um momento histórico raro e significativo na busca de meu objeto. Dessa forma, descobri que a cidadania que tanto investigava era algo real e estava presente não só nos discursos, mas principalmente nas inúmeras ações, como, por exemplo, no Projeto Escola Família Agrícola e na Escola Itinerante de Lideranças Locais, uma iniciativa da APA-TO e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que tinha entre seus representantes alguns líderes do assentamento.

Os diferentes sujeitos nos guiaram através da memória coletiva, bem como de suas experiências à conclusão de que o Assentamento Santa Cruz II fora assim denominado pelo fato de os fazendeiros da região terem arrastado em carros um cruzeiro em repúdio aos ensinamentos de Pe. Josimo. Este, inspirado pelas novas e estimulantes doutrinas da Teologia da Libertação, apoiava os trabalhadores nas suas lutas, ajudando-os a permanecer nas terras para terem a possibilidade de adquirir o direito de posse, levando assim os homens a uma consciência política que ameaçava a ordem vigente e os poderes estabelecidos.

Situado na região do Bico do Papagaio, no extremo norte do estado do Tocantins, o Assentamento Santa Cruz II pertence ao município de Araguatins e tem 20 anos, entre a desapropriação e a emissão de posse. Conta atualmente com 270 famílias assentadas e possui oito escolas, que oferecem o ensino básico do 1º ao 9º ano, em turmas multisseriadas. Duas estradas ligam o assentamento à cidade de Araguatins, uma que passa por Buriti, com extensão de 85km, e outra que dá acesso direto à cidade, que dista cerca de 72km

Segundo informações obtidas por alguns trabalhadores rurais moradores do assentamento, há a intenção dos próprios assentados (que estão se organizando através da elaboração de abaixo-assinado) de transferir a jurisdição do assentamento para a cidade de Buriti, que dista apenas 10km do assentamento. Mesmo porque todas as necessidades da comunidade (compras, serviços de saúde, etc.) são atendidas na cidade de Buriti, em razão da proximidade geográfica.

Assim, com essas informações, vi que minha primeira hipótese, de que “Existem limites de cidadania no âmbito social e político (direito de participar no exercício do poder político, como um membro investido de autoridade política) no campo, visto que os sujeitos residentes nos assentamentos atuam apenas como coadjuvantes e não como sujeitos de uma ação política”, estava descartada, uma vez que a forma de organização dos moradores do assentamento demonstrava o contrário.

Outro fator que me chamou atenção foi a compreensão de que a cidadania que tanto procurava estava ali, presente nas falas e ações daqueles sujeitos, ou seja, a cidadania era uma conquista e uma luz para aqueles que, por muito tempo, foram excluídos e que,

entendendo-se como sujeitos históricos, estavam decididos a ampliar seus direitos sociais, a questionar relações de exploração e a problematizar a exclusão política. Assim, minha segunda hipótese, de que “Quanto maior for a compreensão que os alfabetizados e alfabetizadores tiverem dos seus direitos de cidadania, maior capacidade terão de atuar como sujeitos na consolidação de uma vida mais digna e humana” foi confirmada.

A iniciativa de elaboração do abaixo-assinado supracitado, segundo informações de alguns moradores, não vem agradando as autoridades locais de Araguatins, pois hoje o assentamento Santa Cruz II conta com um número significativo de famílias (270), o que implica um número razoável de eleitores.

A extensão territorial do assentamento não foi informada pelos moradores, porém a área se divide em quatro agrovilas (Campestre, Castanheira, Retiro e Vila das Pedras) – todas localizadas às margens do rio Araguaia. Alguns problemas foram constantemente mencionados pelos moradores, como a ausência de poço artesiano, de posto de saúde e de estrada pavimentada que dê acesso às cidades circunvizinhas, quantidade insuficiente de telefones públicos (em todo assentamento só existe um) e a assistência técnica da COOPTER, que, segundo alguns líderes, deixava muito a desejar.

As casas, na sua grande maioria, são construídas com tijolos e cobertas com telhas. O assentamento conta com um campo de futebol utilizado pelos moradores para o lazer e ainda como uma casa para extração de mel do Projeto Abelhas do Cerrado (PAC). Esse projeto é uma iniciativa dos agricultores(as) extrativistas das áreas de assentamento da reforma agrária do município de Araguatins, tendo como objetivo principal valorizar os povos do cerrado e promover a conservação ambiental e a produção de alimentos saudáveis, bem como gerar renda familiar.

2.5 Cidadania no campo: primeiros sinais em busca de uma compreensão

O (re)encontro com os diferentes sujeitos que deram luz à feitura desta pesquisa me fez entender que a cidadania no campo vem apontando uma diversidade de idéias, conceitos e concepções que tem tentado explicar, ao menos em parte, a heterogeneidade que as caracterizam. Mas pergunto: afinal, o que é cidadania e o que significa ser cidadão?³⁹

A resposta a essa pergunta pelos entrevistados tem sido motivo de inquietação para mim, visto que, por trás dos vários conceitos de cidadania, existem diferentes concepções que precisam ser analisadas.

³⁹ Essa pergunta pode ser encontrada no bloco 2 das questões relacionadas à EJA e à Escola, no roteiro de entrevista aplicado na pesquisa de campo.

Um dos entrevistados afirma que

Cidadania é uma palavra que se ouve constantemente, todo mundo fala. Para mim, cidadania tem um peso grande, quer dizer poder participar, questionar. Ser cidadão significa ter liberdade e o PRONERA nos possibilitou isso, liberdade de poder falar o que se pensa (**Entrevistado, A-3**).

Algo semelhante pode ser identificado numa outra fala: “Cidadania é poder ter voz. Ser cidadão é poder participar, falar, opinar” (**Entrevistado /MA-4**). O que pode ser observado é que a compreensão de cidadania está relacionada com a idéia de participação, não se definindo, portanto, como algo estagnado. Entende-se que um conceito que vem se construindo ao longo da história varia de forma sincrônica e diacrônica. Dessa forma, as falas dos entrevistados estão refletidas no pensamento de Freire (2001, p. 19), ao afirmar que “O conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, da ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde se está”.

Isso evidencia que o PRONERA tem buscado não somente solucionar os problemas do analfabetismo, mas, sobretudo, preparar os indivíduos e grupos para participar responsável e produtivamente de um processo de mudança cultural de forma consciente.

Discutir o tema Educação de Jovens e Adultos e a cidadania, procurando focalizar o *campo* como referência principal é ponto de partida da análise que me propus fazer, pois entendo que a EJA é fator essencial na formação de cidadãos democráticos. Com isso,

El proyecto de una educación para la ciudadanía democrática desde los espacios e las prácticas de la EPJA constituye la matriz de una nueva política educativa de calidad y sustentable (creadora de igualdad de oportunidades, formadora de capacidades, integradora y no- discriminadora) (OSÓRIO; CEAAL, 2003, p. 23).

O conceito de cidadania adotado neste trabalho refere-se à capacidade adquirida pelos cidadãos de lutarem pela garantia dos direitos orientados para o bem coletivo. Assim, parto do princípio de que ser cidadão é ser um “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado” e que “cidadania”, na visão freireana, tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão (FREIRE, 1993).

Nesse sentido, ficou registrado no relatório final:

[...] percebemos que se aprofundou o conhecimento relativo à educação e cidadania no *contexto sócio-cultural do campo* bem como se deu continuidade às discussões sobre os princípios norteadores do trabalho de alfabetização que contribua na *implantação da educação do campo* [...]. (Relatório Final – Pólo de Tocantinópolis, 2001, p. 5).

Os aspectos arrolados acima indicam desafios a serem enfrentados num processo que propiciará a construção de conhecimento, sobretudo um estudo a respeito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas e do PRONERA no Tocantins, com o olhar voltado para a questão

da cidadania no campo, ponto esse que será apresentado mais adiante, como síntese da nossa pesquisa de campo.

CAPÍTULO III

A FALA DO BICO: os sujeitos e os significados da cidadania

Os oito moradores entrevistados do Assentamento Santa Cruz II nos falaram do lugar no qual vivem, do significado da terra e da escola, da participação e da união dos assentados em prol da melhoria de vida no campo. Dessa forma, passaram-nos um conceito e uma prática de cidadania. Ao perguntarmos se sempre moraram na região / município, cinco dos entrevistados responderam que sim. Em relação ao período de chegada à região, verifica-se que os entrevistados chegaram em diferentes momentos, entre 1968 e 1997.

Naquele período (1968 a 1997), o Brasil e muitos países da América Latina e da Europa foram palco de intensas transformações, nos campos político, econômico, social e educacional. Paiva (2006, p. 39) afirma que no Brasil os primeiros anos da década de 1960 se “[...] caracterizaram pela constante ameaça de golpes e contragolpes. A radicalização política do período foi acompanhada por intensa mobilização dos diversos grupos políticos”. No período de 1972 a 1984, as lutas pela redemocratização do país foram fatores importantes naquele contexto.

Naquele mesmo período, houve a intensificação de diversos conflitos no meio rural, com repercussão mundial. Na região do Bico do Papagaio, a morte do Pe. Josimo Moraes Tavares⁴⁰ (1986) repercutiu internacionalmente. Ocorreu, também, o assassinato de outros líderes como, por exemplo, o Pe. João Bosco Burnier⁴¹ (1976), João Canuto⁴² (1985), Paulo Fonteles⁴³ (1987) e o líder seringueiro Chico Mendes⁴⁴, (1988), além do massacre de

⁴⁰ Assassinado em 10 de maio de 1986 na escadaria da CPT, em Imperatriz (MA). Um pistoleiro confessou o crime e foi condenado a dezenove anos de prisão em 1988. Outras três pessoas foram condenadas como mandantes em 1997.

⁴¹ Morto por um policial ao visitar a cadeia pública de Ribeirão Bonito (MT), para apurar denúncia de tortura contra agricultores. Sempre se acreditou que o tiro visava ao bispo Dom Pedro Casaldáliga, que o acompanhava. O PM foi preso, mas fugiu. A região até hoje é foco de conflitos relacionados à terra.

⁴² Era presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio Maria (PA) e dirigente do PC do B. Dois dos mandantes foram condenados em 2003 e estão recorrendo em liberdade. Outro presidente do mesmo sindicato foi morto em 1991. Por esse último caso, um fazendeiro foi condenado a 21 anos de prisão.

⁴³ Advogado defensor de famílias sem-terra, deputado federal pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B), o qual foi morto na região metropolitana de Belém. Um pistoleiro e um intermediário foram condenados, mas nunca se chegou aos mandantes.

⁴⁴ O seringueiro era presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, no Acre. Recebeu o prêmio Global 500, da ONU, pela defesa da floresta. Morto, tornou-se símbolo da luta pela preservação da floresta. Em 1990, o fazendeiro Darly Alves da Silva e seu filho Darci foram condenados a dezenove anos de prisão pelo crime. Fugiram em 1993 e foram recapturados três anos depois. Em 1999, Darly passou ao regime de prisão domiciliar e Darci, ao semi-aberto. Hoje, há na localidade uma reserva extrativista com o nome de Chico Mendes. Isso apaziguou a região, mas os seringueiros ainda enfrentam dificuldades econômicas. Foi o caso de maior repercussão.

Eldorado dos Carajás⁴⁵ (1996), que ocasionou a morte de dezenove sem-terra, em conflito com policiais naquele município do Pará.

3.1 Quem foi Pe. Josimo?

*Quem é esse menino negro
Que desafia limites?
Apenas um homem.
Sandálias surradas.
Paciência e indignação.
Riso alvo.
Mel noturno.
Sonho irrecusável.
Lutou contra cercas.
Todas as cercas.
As cercas do medo.
As cercas do ódio.
As cercas da terra.
As cercas da fome.
As cercas do corpo.
As cercas do latifúndio.*

Pedro Tierra (*apud* ALDIGUIERI, 1991, p. 96)

Muitas coisas já foram escritas acerca de Pe. Josimo: sua vida humilde, seu jeito meigo de ser, a causa de sua luta e principalmente o motivo que o levou à morte. Ele sempre foi um grande apreciador dos estudos. Aos onze anos de idade, mudou-se para Tocantinópolis, onde, sob os cuidados de D. Cornélio (bispo da diocese local), passou três anos de sua vida estudando no Seminário João XXIII, onde ainda se podem encontrar alguns objetos pessoais do Pe. Josimo como, por exemplo, seus óculos, suas sandálias, a camisa manchada de sangue com a qual estava vestido quando foi covardemente assassinado.

Após ter cumprido uma etapa de sua rígida educação, Pe. Josimo viajou rumo a Brasília e depois à cidade de Aparecida do Norte (SP). Estudou Filosofia e Literatura no Seminário Franciscano de Petrópolis, onde foi aluno do ex-frade franciscano Leonardo Boff, considerado, ao lado do sacerdote peruano Gustavo Guriérrez, um dos pais da Teologia da Libertação.

Filho de Dona Olinda⁴⁶, nasceu às margens do Rio Araguaia, na cidade de Marabá (PA). Ali começou sua história curta, porém impressionante, o que o colocaria sempre presente na memória daquele povo que ainda o ama.

⁴⁵ Em 2002, o coronel Mário Pantoja e o major José Maria Oliveira, considerados responsáveis pela operação, foram condenados a 228 e 158 anos de prisão, respectivamente. Após apelarem, perderam o recurso e começaram a cumprir pena em novembro passado. Outros 139 PMs foram absolvidos. A região ainda é foco de conflitos; só no Pará, houve 264 assassinatos relacionados à luta pela terra na década de 1990.

Pe. Josimo tem algo em comum com outros mártires. O fato de ter feito o sacrifício final em batalhas de motivação política e humanitária o tornou um mártir do movimento camponês na região do Bico do Papagaio. Isso é o que podemos observar através das falas dos entrevistados, quando se reportam à situação da região naquele período:

Muito violenta (**Entrevistado / M-A 1**).

Eu era criança, mas lembro-me que aqui já foi uma região muito violenta, muita gente morreu, casas foram queimadas com famílias inteiras assassinadas (**Entrevistado / MA-2**).

Um pouco diferente, a região era um terror, o trânsito era mais lento. Já cheguei a produzir 50 volumes de arroz, havia mais fartura (**Entrevistado / A-1**).

Um terror. Vivíamos com medo. Aqui havia muita humilhação e violência (**Entrevistado / A-2**).

Meu pai conta que aqui parecia um campo de guerra, muito sangue e morte por todos os lados (**Entrevistado / MA-3**).

Meus pais quando lembram dessa época chegam a chorar. Dizem que foi uma época muito difícil em 1987. Fazia exatamente um ano que Pe. Josimo havia morrido (**Entrevistado / MA-4**).

Vivi essa época, lembro-me bem dos horrores. Pe. Josimo veio nos dar esperança, nos informando sobre nossos direitos, foi a partir de então que percebemos o quanto era importante lutar por aquilo que acreditávamos, aprendemos que não poderíamos ter medo. Eles mataram Josimo, mas não mataram seus ensinamentos, por isso estamos aqui hoje (**Entrevistado / A-3**).

Não havia mais conflitos pela posse da terra, pois já não existiam os grandes proprietários (**Entrevistado / CL**).

Observa-se, na fala dos entrevistados, a afirmação de que na região existiam significativos confrontos pela posse da terra, o que permite depreender que os ensinamentos do Pe. Josimo levariam o homem do campo a uma atuação ou uma consciência política que ameaçava a ordem vigente e os poderes estabelecidos pela sociedade. Ao perguntarmos se participaram da luta pela terra e como se deu essa participação, observou-se que a maioria respondeu “não”. Vejamos:

Não, eu era bem pequeno na época (**Entrevistado / MA -1**).

Não, eu era bem pequeno na época (**Entrevistado / MA-2**).

Não, quando cheguei à região não havia mais conflitos pela posse de terra (**Entrevistado / A-1**).

Não, eu era pequena na época (**Entrevistado / MA-3**).

Não, na época dos conflitos eu morava em outra região (**Entrevistado / CL**).

⁴⁶ Conheci Dona Olinda na Paróquia da Igreja Católica de São Sebastião do Tocantins, cidade na qual Pe. Josimo viveu os últimos dias de sua vida e onde passei a minha infância. Embora fosse ainda criança, lembro-me do seu rosto sofrido, desgastado, tímido e que por muitas vezes me causava medo. Ela teve mais uma filha, a qual morreria ainda pequena.

Mas alguns entrevistados vivenciaram esses momentos de conflito:

Não, mas vivenciei muitos fatos, como por exemplo, as mortes de muitas famílias (**Entrevistado / A-2**).

Não, porém alguns episódios da época ainda estão em minha mente: às reuniões que Pe. Josimo conduzia, os pais de família armados na tentativa de proteger sua casa e filhos e o temor que tinham dos grandes proprietários que chegavam aqui de outros lugares do Brasil, querendo ser donos de nossas terras (**Entrevistado / MA-2**).

Observa-se, na fala abaixo, que houve uma participação que remonta ao período de maior conflito:

Sim, participei. Fui seguidora de Padre Josimo até o dia em que ele nos disse as últimas palavras. Fui às reuniões, aprendi que era necessário lutar. A terra era nossa e não deles (**Entrevistado n.º 7 / A-3**).

As falas acima ratificam a importância do trabalho realizado por Pe. Josimo na região e o respeito que os entrevistados demonstram à sua memória, pois uma das causas de sua luta foi dar apoio aos trabalhadores, ajudando-os a permanecer nas terras para assim terem a possibilidade de adquirir o direito de posse. Sabe-se, no entanto, que, na época mencionada pelos entrevistados, o Brasil vivia um momento de transformações políticas e econômicas que dinamizavam o cenário das relações nacionais.

Na região do Bico do Papagaio, a situação não se diferenciava. Com o anúncio do fim do regime ditatorial, passou a haver uma rearticulação política das oligarquias rurais na chamada Nova República. A luta social se encontrava diante de fortes momentos de tensão e conflito entre fazendeiros e trabalhadores rurais da região, que tinham na Igreja, inclusive na CPT, nos sindicatos e nos movimentos sociais do campo uma esperança de ver a terra partilhada.

Dando continuidade aos depoimentos, observou-se que a maioria dos entrevistados gosta do lugar onde mora e destaca a importância da associação e do espaço coletivo. Vejamos:

Gosto muito. A vida aqui é tranqüila e hoje me sinto bem em fazer parte de uma associação de trabalhadores, e juntamente com outros companheiros estamos lutando por melhores condições de vida na nossa comunidade (**Entrevistado / MA 1**).

Muito bom. Conquistamos um espaço, um pedaço de terra para morar. Nos sentimos mais livres (**Entrevistado / MA 2**).

Gosto muito da vida no assentamento. Aqui é tranqüilo, todos se conhecem e há uma preocupação coletiva. Aqui somos irmãos (**Entrevistado / MA 3**).

Vejo que esse é meu lugar, tenho amor à vida que levo aqui (**Entrevistado / A-3**).

Representa a oportunidade de recomeçar. A oportunidade de realizar sonhos (**Entrevistado / CL**).

Vemos que cinco dos entrevistados também concebem o lugar onde vivem como um espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura. Isso significa dizer que a idéia de o campo se constituir como um lugar prosaico já não está presente entre eles; pelo contrário, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza constituem elementos fundamentais. Assim, podemos depreender das palavras de Martins (1993, p. 90) que:

As populações do campo, vítimas do processo de exclusão, não reivindicam apenas terra. Querem mais que o reconhecimento da legitimidade da sua presença sobre a terra; “querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais”.

Por outro lado, um número significativo de entrevistados afirma não estar contente no lugar onde mora,

Penso muito em ir morar para outro lugar. Já tentei vender toda terra que tenho, mas por outro lado vejo que aqui é meu lugar. Vivo tranqüilo e isso não tem preço (**Entrevistado / A-1**).

Na verdade, tenho muita vontade de ir embora, meus filhos já foram e sinto muito a falta de todos eles, o que me faz ainda viver aqui é que hoje a vida aqui é bem mais tranqüila. Somos todos irmãos (**Entrevistado / A-2**).

Na verdade, morar aqui é o mesmo que morar na roça. Vivo cuidando de casa (**Entrevistado / MA-4**).

As falas acima nos remetem ao sentimento de que a terra já não é tão forte como em algumas décadas atrás. A (re)conciliação entre o homem e a terra, portanto, precisa ser revista num novo contexto, pois, assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a desilusão, a descrença, a precarização, o informalismo do trabalho e a carência de políticas públicas.

3.2 O processo de participação popular

Na busca pelo entendimento do objeto de estudo, pude perceber que a concepção de cidadania se ampliava para os entrevistados, de forma a se conectar com a idéia de participação. Diante disso, entendi que, para a efetivação da cidadania, torna-se indispensável, na compreensão dos entrevistados, a participação popular nas tomadas de decisão. Nesse sentido, todo cidadão tem sua existência acompanhada do exercício de direitos fundamentais e do direito de participação. Esse fato nos chamou a atenção nos depoimentos, em razão do envolvimento dos entrevistados e sua participação política no assentamento:

Há três anos trabalho no sindicato dos trabalhadores rurais que fica em Araguatins. Sou representante e faço parte da organização sindical. Nesse período conquistamos o salário maternidade, aposentadoria e a participação na elaboração de alguns projetos (**Entrevistado / MA-1**).

Participo em reuniões como sócio da associação (**Entrevistado / MA-3**).

Participo somente das reuniões (**Entrevistado / MA-4**).

Além do trabalho no lote com a agricultura, participo da organização comunitária por intermédio da associação e do sindicato (**Entrevistado / CL**).

Eu trabalho em Buriti e venho para cá todos os dias quando é preciso participar de algum trabalho direcionado a minha comunidade (**Entrevistado / MA-2**).

Meu trabalho nesta comunidade se dá através da participação na luta por melhores condições de vida e também na agricultura (**Entrevistado / A-3**).

Diretamente nenhum, mas ajudo o que posso (**Entrevistado nº. 3/ A-1**).

No processo diário de luta, organização, trabalho, cooperação e vida dos entrevistados, é possível notar que percebem a educação como expressão de todas essas dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações sociais, mas é também delas constituinte. Isso significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o seu trabalho e, conseqüentemente, para a cooperação.

Quando perguntados sobre a vida e o trabalho no assentamento, verificou-se que os entrevistados, em seus depoimentos, consideram

Muito tranqüila. Todos somos muito solidários (**Entrevistado / MA-1**).

A vida aqui é boa demais. Hoje tenho um pedaço de chão para morar tranqüila (**Entrevistado / MA-2**).

Tranqüila (**Entrevistado / A-1**).

Boa, muito tranqüila (**Entrevistado / MA-3**).

Muito tranqüilo, embora eu passe a maior parte do tempo na cidade de Augustinópolis (**Entrevistado / MA-4**).

Calma, embora haja muita coisa para fazer como plantar, cuidar de casa e dos filhos (**Entrevistado / A-3**).

Acho que a vida no assentamento é, e pode se tornar muito mais interessante. O trabalho aqui é tão digno como qualquer outro trabalho honesto (**Entrevistado / CL**).

Por outro lado, um dos entrevistados afirma que temos que pensar diferentemente. Assim, o depoimento a seguir afirma que: “A vida aqui é parada. Queria morar em outro lugar, perto dos meus filhos” (**Entrevistado / A-2**).

No depoimento acima, observa-se o desejo de estar junto, ou seja, em família. Observa-se também, nos depoimentos, que as estratégias coletivas vivenciadas pelos entrevistados estão inseridas num contexto de vida e de trabalho precário, o que revela a capacidade dos mesmos de buscar respostas diante da impossibilidade de sobreviverem da forma como vinham fazendo. Ou seja, as trajetórias vivenciadas, as experiências cotidianas influenciam na construção de estratégias de organização da vida e do trabalho. Isso nos remete ao entendimento de que o processo vivido por eles é em si educativo.

3.3 E a escola do campo?

Os depoimentos a seguir nos mostram que a escola é um conjunto de relações sociais e humanas, bem como de afirmação da cidadania. Assim, as relações que os entrevistados estabelecem entre a EJA e a escola conduzem à compreensão da importância e da necessidade de existência da escola no assentamento. Assim sendo, afirmam e justificam suas respostas:

Sim, porque a escola ajuda a formar as pessoas no assentamento **(Entrevistado / MA-1)**.

Sim, porque a escola é a base de tudo, ela ajuda a formar *cidadãos* **(Entrevistado / MA-2)**.

Sim, porque nos ajuda a ter consciência para conservar e preservar o meio ambiente **(Entrevistado / A-1)**.

Sim, não há dúvida, através da escola podemos aprender muito **(Entrevistado / A-2)**.

Sim, depois que a escola chegou aqui melhorou muito. Nós estamos mais instruídos, aprendemos sobre nossos *direitos de cidadãos* **(Entrevistado / MA-3)**.

Com certeza, a escola deve fazer parte de nossa vida **(Entrevistado / MA-4)**.

Sim, depois do pão, a escola devia ser prioridade, pois é o espaço ideal para formar as pessoas **(Entrevistado / A-3)**.

Sim, pois a escola cria e fortalece os vínculos entre as pessoas e o meio rural, onde vivem e trabalham **(Entrevistado / CL)**.

Os depoimentos acima nos reportam aos escritos de Canário (2000, p. 110), quando esse autor afirma que “[...] esta questão sustenta-se na tese de que a experiência de quem aprende torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem. Aprender significa ‘atribuir sentido a uma realidade complexa’”.

Assim, a compreensão de que a implantação do PRONERA no Bico do Papagaio abre, em princípio, a oportunidade de um debate profícuo entre atores distintos é, sem dúvida, fator de extrema relevância, tendo em vista que a proposta de educação implícita no Programa apontou uma sintonia com os anseios, estratégias e expectativas dos sujeitos participantes. Esse fato é extensivo também a todos os outros que, assim como eles, vivem no/do mundo rural. Dessa forma, vê-se que a experiência do PRONERA na região possibilitou não só um movimento dinâmico de diálogos e trocas de experiências, mas, sobretudo, uma ressignificação em suas vidas, permitindo uma ação desencadeadora de aprendizagens. Quanto a esse aspecto, evocamos as palavras de Freire (2000, p. 25): “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

3.3.1 Afinal, de que escola estão falando?

Dando continuidade à abordagem sobre a escola, sugerimos, na entrevista, que falassem como seria essa escola. Assim, segundos os depoimentos, a concepção dos entrevistados seria:

Uma escola que ajude a lutar pelos nossos direitos, pois o conhecimento é poder (**Entrevistado / MA-2**).

Um lugar de se fazer novos amigos e construir novas esperanças (**Entrevistado / A-1**).

Uma escola que nos permita ampliar nossos conhecimentos e que também seja aberta a ouvir o que temos a falar (**Entrevistado / A-2**).

Uma escola que seja aberta a nossa participação através dos nossos entendimentos (**Entrevistado / MA-3**).

Uma escola como foi aquela do PRONERA, que respeite nossa sabedoria, porque nós também podemos ensinar alguma coisa (**Entrevistado / MA-4**).

Uma escola que respeite e valorize nossa cultura, que considere nossos conhecimentos (**Entrevistado / A-3**).

Uma escola que proponha que a apropriação do conhecimento se dê a partir do ponto de vista dos educandos (**Entrevistado / CL**).

O saber socialmente instituído não constitui um fim, pois a escola não está solta no espaço, mas se articula com um movimento mais amplo que envolve todas as dimensões humanas. Com essa idéia em mente, vemos que a escola do PRONERA é um espaço de reflexão, um espaço propício para se mergulhar, através das experiências, nas histórias de vida dos sujeitos dessa pesquisa, com vistas a buscar compreender as relações entre o passado e o presente. Nessa perspectiva, a escola se configura como um espaço necessário à vida e a construção da cidadania.

O depoimento a seguir reforça a idéia de participação e compromisso do entrevistado com esse tipo de escola:

Atualmente estamos lutando para implantação da Escola Família Agrícola para formar as pessoas que vivem no assentamento. Uma escola para atender o povo que mora no Bico do Papagaio (**Entrevistado / MA-1**).

Para Canário (2000), a escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação. Nessa perspectiva, pode-se perceber nas falas dos entrevistados o que a escola trouxe para suas vidas:

Muito conhecimento (**Entrevistado / MA-1**).

Muito conhecimento, informações e sabedoria (**Entrevistado / MA-2**).

A chance de conhecer pessoas e estabelecer novas relações de amizade (**Entrevistado / A-1**).

A oportunidade de falar, ouvir e aprender mais sobre a vida e sobre nossos direitos (**Entrevistado / A-2**).

Oportunidade de participar mais em tudo o que acontece em minha comunidade (**Entrevistado / MA-3**).

Melhores condições de vida para todos que nela estudaram (**Entrevistado / MA-4**).

Através da escola percebi que meus olhos passaram a ver o mundo de outra forma (**Entrevistado nº. 7 A-3**).

A oportunidade de estudar, ou melhor, de voltar a estudar. A escola trouxe de volta a importância dos saberes antes esquecidos (**Entrevistado / CL**).

Pensar a escola é refletir, em primeiro lugar, sobre o espaço em que se situam seus desejos, suas necessidades e fragilidades, mas também suas potencialidades. Sendo assim, vejamos as mudanças ocorridas nas vidas dos entrevistados depois que começaram a estudar:

Perdi a timidez. Antes eu era calado. Agora não tenho mais medo de falar o que penso, o que eu acho que é certo. Aprendi a lutar pelos meus direitos de *cidadão* (**Entrevistado / MA-1**).

Além de ter conhecido muita pessoa boa, tive a oportunidade de melhorar meus estudos (**Entrevistado / MA-2**).

Aprendi a me relacionar melhor com as pessoas (**Entrevistado / A-1**).

Melhorei a forma de falar e expor minhas idéias (**Entrevistado / A-2**).

O conhecimento. Passei a ver o mundo de outra forma (**Entrevistado / MA-3**).

Melhores condições de vida. Através dela senti vontade de ensinar, de voltar a estudar e foi também através dela que conheci meu marido, hoje temos um filho (**Entrevistado / MA-4**).

Passei a não aceitar tudo sem antes parar e pensar se aquilo tem sentido ou não (**Entrevistado / A-3**).

Minhas atitudes se tornaram mais positivas, sinto mais entusiasmo. (**Entrevistado / CL**).

A valorização da educação é refletida na sua relação com os sujeitos sociais que a constituem e seus espaços de vida e de trabalho. Assim, na sua forma própria de organização e nos seus aspectos inovadores, pode sinalizar sua capacidade de mudança. É nessa perspectiva que os entrevistados apresentam os sinais de cidadania.

3.4 Sinais de cidadania

A cidadania é entendida pelos entrevistados como “direitos de participação”. Tais direitos, seguindo a moral de vida de uma sociedade e seus interesses, vão sendo estendidos e

ampliados, favorecendo, por conseguinte, a identificação do significado e do conteúdo de cidadania numa quase infinita variedade de situações.

A realidade que estamos estudada revela dados interessantes em relação ao nosso objeto. Os sinais da cidadania no campo se colocam à medida que os entrevistados afirmam se considerarem cidadãos, explicando os motivos:

Sim, porque passei a ter uma visão melhor das coisas, mais conhecimento sobre meus direitos. Hoje discuto, ajudo na organização das escolas e de seminários em vários lugares do país. Em 2004 participei de um Fórum em Manaus sobre o PRONERA **(Entrevistado / MA-1)**.

Sim, porque eu participo das ações de minha comunidade e de reuniões **(Entrevistado / MA-2)**.

Sim, muito, porque sou respeitado e trabalho com qualidade **(Entrevistado / A-1)**.

Sim, porque posso opinar **(Entrevistado / A-2)**.

Sim, muito. Hoje questiono, participo e penso muito antes de aceitar qualquer coisa **(Entrevistado / MA-3)**.

Sim, porque posso participar **(Entrevistado / MA-4)**.

Sim, e sinto feliz por isso, pois participo de tudo que ocorre em minha comunidade **(Entrevistado / A-3)**.

Sim, porque participo, opino, discuto. Porque contribuo nas tomadas de decisões sobre os assuntos de interesse de minha comunidade **(Entrevistado / CL)**.

Os depoimentos acima evidenciam que, na luta coletiva, criam-se e recriam-se oportunidades nas quais os entrevistados (sujeitos) envolvidos vêm compreendendo a si mesmos como construtores de suas histórias e aprendendo a se tornarem cidadãos.

Logo adiante, a situação da cidadania no campo pode ser compreendida, quando, através de explicações, deixam registradas suas concepções acerca de cidadania e cidadão:

Cidadania é lutar pelos nossos direitos e ser cidadão significa ter uma visão diferente **(Entrevistado / MA-1)**.

Cidadania é cumprir com as responsabilidades, é ajudar o próximo, é poder participar das reuniões para entender o que precisa em sua comunidade ou até mesmo no nosso estado. Ser cidadão é poder participar **(Entrevistado / MA-2)**.

Cidadania é poder trabalhar com responsabilidade. Ser cidadão é saber dos nossos direitos e não esquecer que também temos deveres **(Entrevistado / A-1)**.

Cidadania é poder partilhar e contribuir. Ser cidadão é saber agir com respeito e responsabilidade **(Entrevistado / A-2)**.

Cidadania é agir de maneira digna, sendo respeitado nos seus direitos. Ser cidadão é poder usar esses direitos e saber que também temos deveres que precisam ser cumpridos **(Entrevistado / MA-3)**.

Ser cidadão é poder participar **(Entrevistado / MA-4)**.

Cidadania é uma palavra que se ouve constantemente, todo mundo fala. Para mim, cidadania tem um peso grande, quer dizer poder participar, questionar **(Entrevistado / A-3)**.

É a condição em que a pessoa tem plena posse dos seus direitos enquanto cumpre com seus deveres **(Entrevistado / CL)**.

Vê-se que a cidadania, na perspectiva da participação, relaciona-se a um movimento de construção da democracia, o que evidencia a participação ativa dos sujeitos nesse processo de efetivação do direito de cidadão que está diretamente ligado à história das pessoas (FREIRE, 2001). Assim, a essência do significado de ser cidadão se cultiva na primazia da condição humana.

3.5 O PRONERA: sinônimo de mudança e de cidadania

Podemos observar um dado curioso: de um número significativo de entrevistados que foram perguntados se participaram ou não dos encontros e reuniões que deram origem à implantação do PRONERA na região, somente três afirmaram que participaram, enquanto cinco responderam que não. Isso nos remete ao entendimento de que, antes do Programa, os entrevistados pouco cultivavam a idéia de “participar”. Com efeito, deduz-se que somente após a implementação do Programa a idéia de participação passa a se tornar sinônimo de mudança ou até mesmo de cidadania.

Quanto às mudanças ocorridas no assentamento, podemos observar através dos depoimentos que:

O PRONERA nos ajudou a despertar para várias questões. Hoje, vemos mais o interesse das pessoas para voltarem a estudar. As questões sociais também são mais questionadas e o interesse pela busca de documentos pessoais (RG, CPF) cresceu muito **(Entrevistado / MA-1)**.

Depois do PRONERA, aprendemos a reivindicar, a lutar pelo que acreditamos, lutar em favor dos nossos companheiros e conseqüentemente pela melhoria do nosso assentamento **(Entrevistado / MA-2)**.

Hoje temos escola e pessoas mais informadas **(Entrevistado / A-1)**.

Acredito que o diálogo entre as pessoas melhorou muito depois do Programa **(Entrevistado / A-2)**.

Melhorou o envolvimento nas questões que são de interesse de todos **(Entrevistado / MA-3)**.

A consciência das pessoas **(Entrevistado / MA-4)**.

A participação e o envolvimento dos membros da comunidade nas ações que contribuem para melhoria de todos **(Entrevistado / A-3)**.

As pessoas se tornaram mais participativas, mais críticas **(Entrevistado / CL)**.

Tive o propósito de realizar uma breve avaliação sobre o desenvolvimento do PRONERA na região, em especial no Assentamento Santa Cruz II. Diante do questionamento correspondente, os entrevistados reiteraram que o Programa

Foi bom, conseguiu despertar nas pessoas o interesse tanto para as questões políticas quanto para a questão da produção (**Entrevistado / MA-1**).

O PRONERA abriu os olhos das pessoas para muitas questões (sociais, políticas, econômicas) (**Entrevistado / MA-2**).

Proporcionou mais diálogo entre todos (**Entrevistado / A-1**).

Positivo, tendo em vista que o Programa trouxe mais consciência para nosso assentamento (**Entrevistado / A-2**).

De certa forma vejo que foi muito bom, pois o conhecimento que o Programa deixou está presente até nos dias de hoje (**Entrevistado / MA-3**).

Bastante significativo. O PRONERA foi uma porta para todos nós (**Entrevistado / MA-4**).

Vejo que fazer uma avaliação sobre o PRONERA não é fácil, mas o programa deixou uma sementinha plantada que hoje brota em todos os sentidos (**Entrevistado / A-3**).

As dificuldades que tivemos para implantar o PRONERA no assentamento nos levaram a buscar um maior envolvimento de todos. Apesar disso e por isso considero positivo (**Entrevistado / CL**).

Esses elementos são mais do que suficientes para afirmar que o processo de reflexão e envolvimento que o PRONERA do Tocantins propiciou aos sujeitos que dele puderam fazer parte elementos fundamentais para seu amadurecimento pessoal e intelectual. Recuperar os aspectos centrais do pensar desses sujeitos serviu para aprofundarmos as diferenças, os limites e as potencialidades presentes nesse Programa.

Assim, o que mais nos impressionou nas falas foram os pontos positivos e negativos levantados pelos entrevistados na avaliação do Programa. Vejamos inicialmente o que elencaram como pontos positivos:

Trabalho diferenciado da escola tradicional, pois o PRONERA trabalhava com a nossa realidade (**Entrevistado / MA-1**).

O conhecimento que nos permitiu ter contato com as pessoas (**Entrevistado / MA-2**).

O aprendizado que conquistamos (**Entrevistado / A-1**).

A oportunidade de voltar à escola (**Entrevistado / A-2**).

Conhecimento (**Entrevistado / MA-3**).

Poder aprender (**Entrevistado / MA-4**).

A possibilidade de voltar à escola (**Entrevistado / A-3**).

Além dos ganhos relacionados como a alfabetização, podemos citar a ressocialização das pessoas e o surgimento de novas lideranças (**Entrevistado / CL**).

Essa reflexão se torna frutífera quando direcionamos nosso olhar para as mudanças e/ou melhorias ocorridas nas vidas dos trabalhadores assentados. A experiência e o significado dos processos de EPJA inseridos em contextos como o do meio rural, propiciaram, no caso do PRONERA do Tocantins, novas possibilidades de uma vida melhor.

Por outro lado, no que se refere aos pontos negativos os entrevistados nos mostraram que:

A estrutura das salas de aula, a iluminação precária, a distância entre a escola e a casa dos alunos, a falta de certificação no final do curso, as estradas de difícil acesso e a desistência de muitas pessoas que nem chegaram a aprender a ler (**Entrevistado /MA-1**).

Nunca entendi a proposta do PRONERA. Sinto-me um rato de laboratório. A certificação também soou negativamente. Até hoje não conseguimos nosso certificado. Isso tem nos impossibilitado de comprovar nosso tempo de estudos (**Entrevistado / MA-2**).

A falta de certificação (**Entrevistado / A-1**).

Ausência de certificação (**Entrevistado / MA-3**).

Não ter concluído o curso (**Entrevistado / MA-4**).

Certificação que até hoje não ocorreu (**Entrevistado /A-3**).

As interrupções e a paralisação do programa (**Entrevistado /CL**).

Parece que os entrevistados acima têm razão acerca das informações. Em se tratando do estado do Tocantins, a questão da certificação ainda não foi totalmente resolvida.

Não há dúvida de que o PRONERA foi e continuará sendo para os entrevistados sinônimo de mudança, perspectiva, participação e – por que não dizer? – de cidadania. O fato é que, apesar dos limites e impasses evidenciados no desenvolvimento do Programa, pode-se dizer que este contribuiu significativamente, tendo em vista que as representações sociais evidenciadas configuraram uma visão de mundo.

Registra-se, uma outra história, olvidada pela memória oficial, concebendo o direito à fala a outras vozes que vêm ecoando no Bico do Papagaio. A esse respeito, Freire (2001, p. 36) afirma que “[...] ter voz é ser presença crítica na história”.

A presença crítica na história do campo tem, inclusive, contribuído para afirmarmos que a EPJA, no âmbito do PRONERA, constitui-se como uma prática que tem possibilitado capacidades e competências que melhoram a qualidade da democracia e aprofundam a participação dos sujeitos nas tomadas de decisão. Essas questões serão abordadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A EPJA ENQUANTO DIREITO DE CIDADANIA

As discussões atuais sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) envolvem reflexões acerca da alfabetização, da educação e trabalho, de gênero, de desenvolvimento local e sustentável, de educação de camponeses e indígenas, de direitos humanos e de participação cidadã, com repercussões significativas em todo o mundo, conferindo-lhe, portanto, indiscutível importância no panorama nacional e internacional.

Uma visão mais ampla da EPJA mostra que no cenário latino-americano, tem mobilizando especialistas de instituições como a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), o Centro de Cooperação Regional para Educação de Adultos na América Latina (CREFAL/) e o Instituto Nacional para Educação de Adultos (INEA), entre outras. Tal temática também tem chamado a atenção de universidades, entidades científicas educacionais e entidades de classe dos profissionais da educação de cada país. De um modo geral, observa-se que a visão prospectiva da EPJA está relacionada às discussões sobre as sete áreas temáticas (a alfabetização como acesso da cultura escrita e a informação; a EPJA vinculada ao trabalho; educação, cidadania, direitos humanos e participação das pessoas jovens e adultas; educação com camponeses e indígenas; a educação e jovens; a equidade de gênero e desenvolvimento local e desenvolvimento sustentável.) prioritárias que reunidas e condensadas tornaram-se prioridades de ação para o século XXI.

Assim, chamamos a atenção para a EPJA no âmbito do PRONERA, tendo em vista o entendimento da mesma como uma prática possibilitadora de capacidades e competências que melhoram a qualidade da democracia e aprofundam a participação dos sujeitos na tomada de decisões.

Três idéias nos ajudaram a pensar a EPJA neste cenário: A EPJA frente aos desafios da sociedade contemporânea; o sentido da EPJA no PRONERA e a EPJA como fator de cidadania. Trata-se de idéias que subsidiaram na construção deste texto e que nortearam a reflexão aqui proposta.

4.1 A EPJA⁴⁷ e os desafios propostos pela sociedade contemporânea

A sociedade atual requer uma educação capaz de dar resposta a um amplo leque de necessidades formativas em múltiplos contextos e para diferentes grupos humanos ao longo da vida. Assim, existem inúmeras e variadas alternativas que permitem às pessoas jovens e adultas complementarem sua formação, recuperá-la ou mesmo adquiri-la pela primeira vez, o que pode ocorrer em um sistema formal ou informal em qualquer momento de sua existência.

Para incrementar os resultados e melhorar a qualidade de vida é necessário que as pessoas tenham possibilidade de adquirir e aprimorar seus conhecimentos, adequando-os a seu trabalho e experiência de vida. Neste sentido, um olhar atento sobre a EPJA no mundo contemporâneo nos instiga a uma análise renovada, fato que também permite perceber que neste final de século, a concepção que permeia a EPJA envolve uma série de discussões.

Vimos anteriormente que as sete áreas temáticas são prioridades de ação para o século XXI. Assim, as exigências vindas do mundo do trabalho, a educação para cidadania, a alfabetização como acesso da cultura escrita e a informação entre outros conduzem há um novo olhar. O relatório Jacques Delors⁴⁸ da UNESCO, por exemplo, coloca em discussão a necessidade de superar um conjunto de tensões que estão presentes no mundo contemporâneo propondo o conceito de “educação ao longo de toda a vida”.⁴⁹

Destarte, novas concepções e novos padrões estão sendo definidos sendo que a EPJA ocupou lugar central na formulação originária do Projeto Principal de Educação (PPE)⁵⁰, constituindo-se num objetivo específico: eliminar o analfabetismo antes do fim do século, desenvolver e ampliar serviços educativos para os adultos, conforme observado na Recomendação de Quito (1981). A orientação central foi: “[...] expandir los servicios del alfabetización y educación de adultos como medio de promover la igualdad de oportunidades”. (UNESCO/OREALC: 2000; p.36)

Cabral Neto e Castro (2005), ao analisarem o conjunto das ações desencadeadas pelos organismos internacionais e o papel dado à educação, afirmam que na construção desse

⁴⁷ Além desta sigla EPJA - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, utilizarei em alguns momentos EDA- Educação de Adultos, em razão do contexto histórico no qual está sendo abordado a temática.

⁴⁸ Sintetizado em Delors, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. – 2ª edição. - SP: Cortez: Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1999.

⁴⁹ Quatro pilares orientam a proposição educativa: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

⁵⁰ O Projeto Principal de Educação nasce como resultado de uma decisão política dos ministros da Educação e da Economia reunidos na cidade do México no ano de 1979, com o objetivo de construir, um conjunto de políticas educacionais que tivessem continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento.

projeto de reforma, algumas instituições assumiram papel de realce, nas quais: a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), ocupam posição de destaque.

A ratificação do acima exposto se dá pela quantidade de documentos sobre a educação oriundos dessas instituições, dentre os quais destaca-se o Projeto Principal de Educação (1979) para a América Latina realizada na cidade do México e promovido pela CEPAL, cujo objetivo, de acordo Cabral Neto e Castro (2005, p. 12) consistia em [...] “delinear uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento com a finalidade de modernizar a educação e o ensino”. É a partir desse projeto que se constituem as reuniões do PROMEDLAC⁵¹, ou seja: a reunião dos Ministros da Educação da América Latina e seus representantes os quais procedem a avaliações das políticas educacionais implementadas e traçam novos planos de ação. Essas reuniões (PROMEDLAC) realizaram-se no México (1984), Colômbia (1987), Guatemala (1989), Equador (1991), Chile (1993), Jamaica (1996) e Bolívia (2001)

É importante frisar que através das reuniões do PROMEDLAC foi construído um marco de ações estratégicas que serviu para orientar as políticas e planos dos países latino-americanos. Nessas reuniões, algumas recomendações foram enfatizadas, constituindo-se em pontos de pautas principais nas reuniões em relação à alfabetização e educação de adultos.

As reuniões de 1982 (Santa Lucía), 1984 (México) e 1987 (Bogotá), enfatizaram,

la opción por los grupos sociales más postergados y propusieron una acción concertada con la educación escolar y la articulación de la alfabetización con la educación de adultos y de ambas con el trabajo. También se recomendó incluir las acciones educativas en programas integrales de desarrollo y reforzar todas las modalidades de educación, en particular la educación no formal. (UNESCO/OREALC: 2000; p.36-37)

Na reunião de Guatemala (1989), afirmou-se que o analfabetismo é um fenômeno social e econômico, por isso requer estratégias integradas que promovam a articulação da educação com políticas sociais e econômicas⁵².

Em Quito (1991),

⁵¹ Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina

⁵² Importante salientar que foi nesta reunião que pela primeira vez se reconhece que a EDA envolve também os jovens, passando então a ser denominada Educação de Jovens e Adultos

Se propone a reconceptualización da alfabetización e la educación del adultos, entendida la primera como parte consustancial de la educación básica; la articulación de la EDA con el sistema formal; y la incorporación de la problemática del analfabetismo absoluto y funcional, focalizando las acciones en grupos específicos, jóvenes y mujeres. (UNESCO/OREALC, 2000, p. 38)

Na reunião de Santiago (1993),

Se declara la necesidad de asociar la educación básica de adultos con las demandas de la modernización productiva y las nuevas competencias para la participación como ciudadanos y consumidores, y elevar los niveles de alfabetización funcional de los más pobres, especialmente las mujeres, para superar su condición social. Se recomienda mejorar la calidad y resultados de la EDA y sistematizar y fortalecer su práctica, para que contribuya a romper la transmisión intergeneracional de la pobreza. (UNESCO/OREALC, 2000, p. 38)

Em Kingston (1996),

Se propone integrar la educación permanente y de adultos en el conjunto del sistema educativo; desarrollar estrategias integrales de alfabetización para superar el analfabetismo absoluto y funcional; mejorar la oferta educativa de la educación básica y media de jóvenes y adultos; formar a los educadores de adultos; dar prioridad a las mujeres y los jóvenes; contemplar estrategias específicas para poblaciones indígenas y niños y jóvenes migrantes; y garantizar la participación en la construcción de la paz. (UNESCO/OREALC, 2000, p. 38)

A despeito dos itens supracitados, vê-se que a educação de adultos foi mais que um objetivo do PPE, pois nesse Projeto foi percebido que a EPJA é um espaço mais que propício para atender a diversidade social, cultural e educativa da população. Outro fato marcante e que merece ser salientado diz respeito ao Ano da Alfabetização (1990) e a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos⁵³ (Hamburgo 1997), ambas podem ser consideradas como impulso importante para as políticas nacionais de Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Diante de tal constatação, vê-se que a EPJA na contemporaneidade nos traz questões mais profundas a serem equacionadas uma vez que, a inserção no mundo do trabalho

⁵³ A V CONFITEA tem sido um importante seguimento na região por parte de UNESCO, CEAAL, CREFAL e INEA. Nesta foram definidos as sete áreas temáticas prioritárias das ações em pauta para o século XXI: alfabetização, educação e trabalho, cidadania e direitos humanos, educação e gênero, educação de camponeses e indígenas educação e jovens, educação e desenvolvimento local e sustentável.

e a própria manutenção do emprego estão vinculadas, em larga medida, à escolaridade da população. Isso significa que a educação está vinculada ao trabalho e à continuidade das sociedades na medida em que é, através dela, é que são passados os conhecimentos de geração em geração, conhecimentos estes que darão consequentemente continuidade ao processo de formação e complexificação da sociedade.

Assim, é pelo trabalho e pela ação transformadora do homem sobre a natureza que a sociedade se modifica, pois o homem, ao mesmo tempo em que a modifica, também é modificado em razão de que o próprio homem é resultado desse devir – o que segundo MARX (2004: p. 211) é dito da seguinte maneira: “ Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.” De forma objetiva, pode-se dizer que pelos processos educativos é possível criar condições para a sobrevivência e desenvolvimento das sociedades.

As novas exigências sociais colocam grande parcela da população, sobretudo os jovens e adultos frente ao risco da exclusão do mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, o que significa a cobrança de novos padrões de qualificação. As mudanças tecnológicas dos conteúdos e meios de comunicação e sua influência no processo de expansão e globalização das relações capitalista têm exigido a inserção do sujeito trabalhador nas práticas sociais de leitura e escrita, denominadas de letramento, o que significa ir além da mera aquisição da técnica que por muito tempo vem conduzindo a prática da decodificação da leitura e simples reprodução da escrita.

Discussões recentes acerca da temática apontam para a importância de abandonar a visão mecanicista da aprendizagem da leitura e da escrita por uma teorização que permita dar conta de sua multiplicidade de formas, usos e significados e sua inserção no contexto social. Neste sentido, o letramento surge na tentativa de diferenciar “o impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991) aos estudos sobre alfabetização. Isso implica dizer que o processo de globalização urge a constituição de novas características e necessidades próprias que dão origem a produção de um leitor capaz de se apropriar e de interpretar as informações que circulam na intensa rede de relações que se estabelece na sociedade.

De acordo com Paiva (1994: p.34)

As características deste final de milênio indicam que o acesso ao desenvolvimento contemporâneo depende fortemente da qualificação, capaz de assegurar elevado desempenho aos membros de uma dada sociedade. A revolução ocorrida na informática supõe letramento em contínua ascensão, muitos conhecimentos específicos e uma educação geral que possibilite não apenas adaptações sucessivas ao longo da vida, mas disposições e atitudes

compatíveis com as novas condições da produção, do consumo e da vida moderna.

Nesse sentido Haddad (2001: p192)) tece seus comentários da seguinte forma,

O paradigma da sociedade contemporânea é a mudança constante dos processos de produção e das formas de relação social, devido a introdução de novas tecnologias que rapidamente ficam superadas e à implantação vertiginosa das possibilidades de comunicação e produção de informações. Esse cenário evoca, necessariamente, o princípio da flexibilidade dos processos educativos e, por tanto, o imperativo de ampliar o conceito de educação para além dos sistemas escolares. A educação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida dos indivíduos, não só das crianças, mas também na dos adultos [...]. Além da necessidade de atualização constante de conhecimentos imposta pelas características do mercado de trabalho e das formas de organizar a produção, outro fator que impõe o tema da educação continuada é a própria redução do tempo que as pessoas despendem trabalhando ao longo de suas vidas.

As recomendações surgidas após a realização da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) realizada em Hamburgo (1997), direcionam as reflexões sobre esta, centradas em sete temáticas⁵⁴. Isso significa que a EPJA ganhou uma nova conotação.

Nesta perspectiva, alguns cuidados tornam-se fundamentais nesta reflexão, primeiro é que, o fato da EPJA estar no centro dos discursos internacionais não significa que lhe tenha sido dada a atenção que a problemática requer, pelo contrário, a forma marginal e debilitada com que esta temática vem sendo tratada nos mostra que, do ponto de vista da formulação de proposições institucionais, integradas a uma política educacional, a EPJA tem vivido situações desafiadoras. Segundo, embora haja certa preocupação, vê-se que se dá muitas vezes de forma difusa, na agenda de debates dos organismos internacionais e multilaterais como CEPAL, UNESCO e outros. O que vemos é uma previsibilidade, mas não um determinismo em relação à mesma, onde quem comanda o “jogo” é o capital e cujo resultado do placar constitui-se em “receituários” prontos e acabados.

Contudo, a política educacional na América Latina nos mostra que a temática da educação de adultos avança quando incorpora os jovens ao centro das discussões, para dar conta da presença majoritária dos mesmos nessa modalidade educativa. Durante o processo regional de seguimento da V CONFINTEA (1997), se consagrou a denominação de

⁵⁴ A alfabetização como acesso da cultura escrita, a informação; educação de jovens e adultos vinculada ao trabalho; educação, cidadania, direitos humanos e participação das pessoas jovens e adultas; educação com camponeses e indígenas; a educação de jovens; a equidade de gênero e a educação de adultos, desenvolvimento local e desenvolvimento sustentável.

“Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, incorporando o termo *personas* para dar conta da dimensão de gênero. O fato é que esta incorporação é uma atitude que inclui quem, por muito tempo, foi excluído da agenda das políticas públicas e tem por pressuposto o fundamento de uma prática integrada tanto às políticas educacionais quanto a uma política de emprego. É o que afirma Carlos Zarco (2000) quando diz: “en una lógica de inclusión y lenguaje no excluyente no es más adecuado decir sólo “Educación de adultos” dada la realidad de los programas educativos con esta población en América Latina” (UNESCO: 2003 p.143).

No entanto, verifica-se que o campo conceitual da EPJA foi ampliado. Fato este que, segundo Castro (1999: p.23), ocorreu em função das,

[...] contribuições da UNESCO, que desde sua criação em 1945, pós segunda grande guerra, tem realizado Conferências Regionais, Internacionais e Especializadas, a fim de discutir e propor soluções no que tange à educação de adultos.

No âmbito nacional, a atual situação da EJPA nos mostra que desde a década de 90 do século XX, o governo federal vem impetrando um desmonte à área. Com o fato dos estados serem responsabilizados (através da LDBEN) pelo ensino fundamental e médio (onde se inclui a EJA), constata-se que não se têm contado com uma política educacional efetiva para o setor no âmbito federal, ou seja: suas ações nessa área da educação continuam limitadas a recursos próprios, verificando-se iniciativas (des)coordenadas, e por muitas vezes fragmentadas, condicionadas na sua maior parte às reivindicações da sociedade civil organizada e ao compromisso político de alguns gestores. A exemplo podemos mencionar o governo Luiza Erundina, no estado de São Paulo, quando Paulo Freire (1921-1997) esteve à frente da Secretaria Estadual de Educação, criando em parceria com algumas instituições populares o Movimento de Alfabetização (MOVA).

Outro ponto importante nesse contexto diz respeito à participação de alguns estados da federação nos preparativos para a V CONFINTEA⁵⁵. Segundo a Unesco, essa conferência,

[...] constituyó la culminación de un proceso colectivo de movilización de instituciones públicas y privadas orientado a marcar los nuevos énfasis de una modalidad educativa que demandaba cambios y transformaciones reales para enfrentar los desafíos del próximo milenio (UNESCO/CEAAL:1998, p.9)

⁵⁵ A V CONFINTEA ocorreu de 14 a 18 de julho de 1997 na cidade de Hamburgo (Alemanha). As Conferências anteriores ocorrem em Elsinore (Dinamarca, em 1949); Montreal-Canadá (1960); Tóquio (Japão, 1972) e Paris (França, 1985).

A realização da V CONFINTEA trouxe alguns reflexos⁵⁶ a EPJA no Brasil, quando a partir de suas deliberações possibilitou a participação de membros de instituições como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) nas discussões e reflexões específicas sobre EJA em fóruns estaduais.

Segundo Di Pierro (2000: p. 133),

Os encontros preparativos para a V CONFINTEA foram realizados por alguns Estados da Federação. Em algumas unidades da Federação, a preparação para os encontros regionais mobilizou os diferentes agentes locais em eventos amplos e permitiu a elaboração de documentos de diagnóstico e diretrizes de políticas bastante substantivas e, por vezes, resultou na constituição de comissões intersetoriais (nestes casos incluem-se Bahia, Paraíba, Pernambuco, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo). Em outros Estados, porém, a preparação resumiu-se à elaboração tecnoburocrática, pelas equipes técnicas do ensino supletivo, de documentos elaborados nos gabinetes das secretarias de educação.

Neste sentido, no intuito de realizar um diagnóstico preciso sobre a EPJA, bem como apresentar possíveis soluções e alternativas de propostas para situação encontrada, coube a cada região a tarefa de fazer que levantamento de informações que pudessem subsidiar os debates e reflexões que seriam apresentadas no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos⁵⁷. Assim, o Encontro Regional Norte e Centro-Oeste voltado para a EPJA foi organizado pela Secretaria Estadual de Educação e a Delegacia do MEC, no Estado do Mato Grosso do Sul e aconteceu em Campo Grande, em julho de 1996. O encontro da região Nordeste ocorreu em junho de 1996, em Salvador na Bahia e as demais regiões do país também realizaram seus encontros, procurando seguir as determinações e calendário do Ministério da Educação. No mesmo período, as regiões Sul e Sudeste realizaram seus encontros regionais de EJA na cidade de Curitiba no estado Paraná em junho de 1996.

Dentre os diversos pontos acordados no seminário, mencionou-se a necessidade e a urgência de uma política educacional integrada com as demais políticas. Assim,

A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos **cidadãos**, equalizando oportunidades

⁵⁶ Silva (2007) afirma que as discussões ocorridas a partir dos encontros locais e regionais foram renegadas, revelando uma postura antidemocrática e antidialógica. Também ficou claro que os interesses do MEC, em relação à EJA, distavam das propostas da sociedade civil organizada, presente nesse seminário. As ações “mequianas” denunciaram a não-existência de uma política para a área de EJA, com diálogo entre este e os movimentos, bem como entre a sociedade civil como um todo. Dentro desse clima tenso, o MEC surpreendeu os membros da CNEJA, lançando o Programa de Alfabetização Solidária (PAS).

⁵⁷ A realização do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos ocorreu no período de 8 a 10 de setembro de 1996, na cidade de Natal – RN.

educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Compreendida enquanto processo de formação continuada dos cidadãos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber o apoio dos governos e da sociedade. Fundada nos valores da democracia, da participação, da equidade e solidariedade social, a EJA deve permitir aos educandos mudar a qualidade de sua intervenção na realidade. **Seu objetivo primeiro é, pois, a construção de novas formas de participação e de exercício pleno e consciente dos direitos de cidadania.** A formação para o trabalho, entendida como uma das dimensões da educação continuada de jovens e adultos deve articular-se à educação geral e atender aos fins da educação nacional (Relatório de Natal, 1996, p. 11. Grifos meus)

A preocupação com a cidadania e os direitos de cidadão é fortemente denunciada, ou seja, o significado e a importância da formação dos cidadãos(ãs) ao longo de sua vida, o direito a aprender, e a práxis humana coloca-se a luz das discussões.

Contudo, observa-se que na década de 90 do século passado apesar de todas as debilidades expostas, é no âmbito das diversas lutas que ocorreram e se desenvolveram as principais ações da EPJA. Muitas destas têm sido implantadas a partir da própria sociedade civil que os pressionam através de movimentos, organizações não-governamentais e/ou entidades, tornando-se muitas vezes parceiros importantes.

Segundo Di Pierro e Graciano (2003),

A participação da sociedade civil nas ações de alfabetização não é um fenômeno recente no Brasil. Ao contrário, este segmento sempre foi chamado a concretizar as campanhas coordenadas pelo governo federal, desde a década de 1940. No entanto, na década de 1990 a relação entre Estado e sociedade civil adquiriu novas características e significados em decorrência da reforma do Estado (*In: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe-Orealc, Santiago, p.75*).

No entanto, vê-se que na segunda metade da década 90, há uma pluralidade de ações que preocupadas com os elevados índices de analfabetismo de jovens e adultos em todo o país realizam-se e são desenvolvidas em parceria com diferentes atores e diversos grupos sociais. A exemplo pode mencionar o PRONERA que envolve ações de alfabetização de jovens e adultos dos assentamentos; elevação da escolaridade (nos níveis fundamental, médio e superior) e a formação continuada de educadores(as) que atuam no ensino fundamental de crianças, jovens e adultos, e a formação técnico-profissional adequados ao contexto sociocultural do campo. Nesse sentido, a intrépida luta cotidiana e contemporânea pelo direito de todos à educação, destacadamente para jovens e adultos, os quais foram historicamente impedidos do bem social que é a educação.

Vê-se que as políticas contemporâneas para EPJA teceram-se através de práticas educativas que vêm sendo reinventadas ao longo dos tempos, consolidando-se de diversas formas: alfabetização de adultos, educação popular e outras todas inter-relacionadas entre a modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Nesse sentido, veremos o “fio” que começa a tecer a concepção de EPJA dentro da prática educativa circunscrita no PRONERA e de modo específico, no Projeto “Educação no campo: a riqueza de sua produção”.

4.2 A EPJA e seu significado no Projeto “Educação do campo: a riqueza de sua produção”

O “fio” que começa a tecer a teia que constitui o Projeto “Educação no campo: a riqueza de sua produção” buscou dar sentido à compreensão de que a EPJA era uma necessidade tendo em vista que 85% da população residente na região do Bico do Papagaio estavam na condição de analfabetos. Seria este o “fio” inicial? Talvez o mais forte.

Continuando a emendar e entrelaçar os “fios”, registra-se que a experiência do Projeto na região se deu através de três momentos: o primeiro constituiu-se na realização de encontro para treinamento, o segundo na capacitação pedagógica e educação fundamental supletiva para os monitores – alfabetizadores, e o último no processo de alfabetização.

A história da EPJA evidencia que uma visão mais universal acerca da temática confirma que alguns aspectos da EPJA foram sendo delineados em virtude de práticas educativas, possuindo, no entanto conotações diferenciadas como a alfabetização, a alfabetização funcional, a educação comunitária, a educação permanente, a educação popular e a educação supletiva, entre outros.

O Projeto executado no estado do Tocantins registra que seu desenvolvimento se daria a partir

[...] do processo de escolarização sob a *modalidade supletiva*, e capacitação pedagógica de monitores que desencadearão o processo de alfabetização de jovens e adultos residentes nos assentamentos da reforma agrária (UNITINS, 1999, p.05).

A modalidade supletiva e alfabetização foram as duas conotações apresentadas no referido Projeto que subsidiou o entendimento da EPJA. Assim sendo, registra-se que o Projeto foi elaborado na perspectiva

[...] de aprofundar a reflexão e os conhecimentos sobre a Educação de

Jovens e Adultos, através de uma vivência do trabalho em equipe e compromisso com a educação do campo [...], na tentativa de contribuir para a conquista da emancipação social, cultural, econômica e política através do exercício da cidadania, de uma parte da comunidade rural dos assentamentos do Estado do Tocantins. (UNITINS, 1999, p.05).

Na visão de COSTA E IRELAND (1983) citado por CASTRO (1999), a modalidade supletiva é “[...] um subsistema que se constitui como para formal, posto que segue a mesma organização: objetivos, formas de avaliação, conteúdo programático, **certificados de aproveitamento**” (p. 14. Grifos meus).

Em relação aos certificados de aproveitamento que são expedidos ao final do curso, é importante enfatizar que um dos pontos negativos ressaltados nas falas dos entrevistados constituiu-se em função da:

Falta de certificação no final do curso (**Entrevistado / MA-1**)

A certificação também soou negativamente até hoje porque não conseguimos nosso certificado. Isso tem nos impossibilitado de comprovar nosso tempo de estudos. (**Entrevistado /MA-2**)

A falta de certificação (**Entrevistado / A-1**)

Ausência de certificação (**Entrevistado / MA-5**)

Constata-se que a experiência mais rica está relacionada à alfabetização. A construção dessa teia teve como fundamento a “[...] proposta de trabalho com a perspectiva Freireana em EJA e, mais especificamente em alfabetização [...]” (1º Relatório - Pólo de Tocantinópolis/Fevereiro/2000, p. 5).

Para Paiva (1987: p. 251),

O método Paulo Freire para educação de adultos [...] representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna [...] não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios.

Assim, ficou evidente que:

A possibilidade de proporcionar aos alfabetizandos(as) situações didáticas, articuladas com a realidade social e analisadas a partir do levantamento de problemas contextualizados, evidenciando as questões sociais, políticas e culturais do campo, permitiu, mesmo considerando as condições objetivas encontradas na execução do Projeto no Pólo, entender os elementos constituintes do processo de alfabetização na Educação Rural, apontou as limitações do projeto, por exemplo, o fato de não ser institucional e portanto atuar apenas na alfabetização e não no Ensino regular (1ª a 4ª série),

permitiu também vivenciar e entender a luta pela terra, pela moradia, pela dignidade, pelo direito (5º Relatório - Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 4 e 5).

Isso significa que os monitores

[...] têm apresentado uma leitura cada vez mais articulada e crítica sobre a realidade em que se encontram inseridos aproximando-os muito mais de uma preocupação com a construção de uma vida com maior qualidade [...] (Relatório Final - Pólo de Tocantinópolis /Maio/2001, p. 09).

Desta forma, no que diz respeito à EPJA, as principais referências bibliográficas indicadas no Projeto e que direcionaram as discussões da equipe faziam referência à teoria e à experiências de alfabetização fundamentadas nas obras e no método de alfabetização de Paulo Freire, bem como em publicações metodológicas do MST.

Assim, o significado da EPJA no Projeto executado na região do Bico do Papagaio pode ser entendido como uma síntese de práticas educativas (alfabetização e escolarização na modalidade supletiva), pois estas formas se interligam e se cruzam à luz de uma concepção pedagógica tecida no entrelaçamento de idéias que buscaram promover uma relação mais próxima entre educação do campo e a cidadania, ou seja, segundo PESSOA (1999b, p. 88).

[...] um modelo de educação que englobe todos os saberes do seu cotidiano de vida e de trabalho e que compreenda também uma escola que fale dessa história, que retire de sua experiência de luta e de esperanças os elementos constitutivos do seu processo de construção de conhecimento e de comunicação desse conhecimento.

4.3 A EPJA como fator de cidadania no campo

Diante dos múltiplos desafios da contemporaneidade, “[...] la educación ciudadana aparece hoy como uno de los énfasis para la construcción de las sociedades responsables de su futuro (ZARCO, 2000, p. 143). À luz de tal argumento, fica claro que esse tema, hoje recorrente ,ganha um maior espaço e estabelece vínculos entre a educação e cidadania como um importante aporte na construção de uma sociedade democrática, tendo em vista que:

El proyecto de una educación para la ciudadanía democrática desde los espacios e las prácticas de la EPJA constituye la matriz de una nueva política educativa de calidad y sustentable (creadora de igualdad de

oportunidades, formadora de capacidades, integradora y no-discriminadora). (OSÓRIO, CEAAL, 2000, p.23).

A partir das questões levantadas e tendo em vista a diversidade de abordagens relacionadas, fica evidente que para a EJPA propiciar a construção da cidadania democrática, ela mesma deve entender-se como uma prática na medida em que sua ação cria capacidades e competências que melhoram a qualidade da democracia e aprofundam a participação na tomada de decisões políticas.

Nesta perspectiva, refletir como a educação básica de jovens e adultos contribui na conquista da cidadania significa ver instrumentalizada uma nova forma de entender e praticar a EPJA dentro de uma concepção que tenta trazer à tona um projeto de educação para cidadania democrática em seus espaços⁵⁸. Nesse sentido, alguns desafios nos são postos, tendo em vista que nos dias de hoje um real dinamismo social, tem forte presença, expressando-se na compleição ativa de múltiplos sujeitos sociais que vêm afirmando sua autonomia e exigindo seus direitos, o que nos obriga pensar nos modelos de desenvolvimento em geral e nos modelos educativos em particular.

Assim, vê-se que essa preocupação com a cidadania se torna especialmente importante em um contexto no qual a EPJA tem sido uma preocupação mundial. Certamente que foi a necessidade de re-conceituar a educação como processo que exige a adesão e o compromisso de todas as pessoas – o que fez a EPJA tornar-se um direito o que representaria uma porta de entrada para o século XXI.

Neste contexto, a educação cidadã aparece como um imperativo político e pedagógico para, por um lado, fortalecer a ação desses sujeitos sociais que nos permitem vislumbrar horizontes mais justos para a humanidade. Isso significa que existe um real despertar na América Latina para a formação cidadã como uma necessidade e uma contribuição fundamental na recriação de nossas sociedades.

Stevens (2000:p.145-146)⁵⁹, pontua alguns desafios que se apresentam na concretização dos ideais em relação à EPJA. São eles:

O desafio de continuar com a democratização de nossos países, pensando em uma implementação política que possibilite a participação cidadã.
O desafio de lutar contra a pobreza e a desigualdade social revisando as atuações políticas e econômicas.

⁵⁸ No nosso caso, o espaço de reflexão será o campo específico entendido como espaço de vida e resistência do homem.

⁵⁹ La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América a y El Caribe: prioridades de acción en el siglo 21. Santiago Del Chile, Mayo, 2000, (p. 145 – 146)

O desafio de superar as lógicas da violência privada e de delinquência organizada.

O desafio de seguir na promoção e defesa dos direitos Humanos considerando a permanência da impunidade e fragilidade nos sistemas judiciais e na política de alguns governos.

O desafio de avançar os processos de reconciliação nacional e de justiça contra os crimes massivos que assolam o nosso país.

O desafio de consolidar a integração econômica regional, por exigir novas dinâmicas aos trabalhadores e aos consumidores.

O desafio da vinculação, como região, com a economia capitalista mundial com suas atuais tendências de luta entre blocos e predomínio dos capitais transnacionais e financeiros.

O desafio do crescente comércio e consumo de drogas.

O desafio da conservação do meio ambiente através do desenvolvimento de políticas comerciais e do crescimento sustentável.

Os desafios apresentados acima não têm intimidado as discussões dos profissionais da área que elaboram e defendem propostas que servem como elemento norteador na construção de novas políticas. Assim, o documento preparatório a V CONFINTEA evidencia que a educação de adultos deve contribuir para a formação de cidadãos democráticos mediante o ensino dos direitos humanos, a promoção da participação ativa e crítica, o impulso da resolução pacífica dos conflitos, a erradicação dos prejuízos culturais e da discriminação mediante uma educação intercultural.

A V CONFINTEA culminou em um processo regional de consultas e acordos entre instâncias governamentais e não governamentais que teve entre outros, o objetivo de buscar alternativas na tentativa de encontrar meios para aumentar a oferta mundial em matéria de EPJA. Nesse sentido, uma das temáticas prioritárias da EPJA no século XXI, e que deve integrar o currículo diz respeito “[...] la construcción de la ciudadanía democrática y la educación e promoción de los derechos humanos”. (OSÓRIO, 1998, p.23).

O documento define ações concretas e pontua os novos conceitos, enfoques e políticas que devem guiar a EPJA com o propósito de construir políticas educativas que contribuam para superar a atual visão economicista de desenvolvimento em favor de um crescimento centrado nas pessoas. Nesse sentido, a indispensável vinculação da EPJA com a cidadania é requisito essencial e deve estar presente no currículo e programas referentes a esta modalidade.

A educação para cidadania no contexto latino americano apresenta uma centralidade respeitável na medida em que vai além de um direito considerado subjetivo, pois o próprio documento afirma que:

La ciudadanía no se agota en la esfera política del voto y la igualdad formal ante la ley; también implica otras dimensiones, como las referidas a la

cohesión social, la equidad en la distribución de las oportunidades y los beneficio y la solidaridad en seno de sociedad complejas y diferenciadas. La ciudadanía democrática impone a los sistemas educacionales el desafío de transmitir, en forma eficiente y equitativa, el dominio de los códigos necesarios para la participación ciudadana y el desempeño productivo (UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA, 2003 p.147).

Assim, sua definição e/ou conceituação dependerá de situações históricas. O fato é que ao longo da história muito se tem escrito sobre a idéia de cidadania. Esta idéia está no cerne dos discursos educacionais, havendo, porém um razoável consenso no que se refere ao fato de que a educação deve visar à formação do cidadão. Mais afinal o que significa ser cidadão, e como se constitui a cidadania no campo?

Em relação à cidadania, avoluma-se e adensam os mais variados conceitos. Fala-se em “Cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), Cidadania regulada – já chamada "estadania" (SANTOS, 1987), "geografização da cidadania" (SANTOS, 1993), a cidadania urbana e rural, a cidadania dos trabalhadores”, etc.

Neste sentido, falar em cidadania significa rebuscar inúmeros aspectos da história e tentar condensá-la para justificar o conceito, o que não se mostra tarefa fácil e muito menos algo que possa ser esgotado numa reflexão. Contudo, a necessidade de tentar, ao menos em parte, o real significado da palavra cidadania nos move a buscar subsídios que nos ajudem a entender como a cidadania vem sendo construída ao longo da história.

Etimologicamente a palavra "cidadão" remete à "cidade" (do latim *civitas*, que, no mundo romano, corresponde a *pólis*, a Cidade-Estado dos gregos). Isto significa que, na origem, a idéia-força da cidadania diz respeito à idéia da liberdade⁶⁰. Cabe salientar que não se trata, porém, de uma análise aprofundada, uma vez que a mesma requereria maior espaço e tempo.

Mesmo assim, não pretendemos furtar-nos a um debate que se tem tornado cada vez mais premente. Ao invés de descrever detalhadamente o estado da arte sobre o conceito de cidadania e suas tipologias, apresentaremos o conceito de cidadania cunhado em PINSKY

⁶⁰ A palavra "cidadão" surge no português em 1361, inserida no "Dicionário Etimológico" de José Pedro Machado (outro dicionarista, Antonio Geraldo da Cunha, aponta seu aparecimento no século XIII), no século XVIII, expandiu-se através do francês (*citoyen*) e do imaginário da revolução. Assim, as expressões "direito à cidade" e seu derivativo "direito da cidadania" têm, hoje, significados muito próximos: são as liberdades públicas vistas *ex parte populi*.

(2003), FREIRE (2001), CARVALHO (2006) e MARTINS (1981) que através dos seus estudos registra as diversas formas de luta dos pequenos proprietários, dos posseiros e dos arrendatários, nos mostrando que foi nas lutas imediatas, nos movimentos sociais localizados, seja nas associações e sindicatos, que fizeram da sua queixa uma luta política permanente, empenhando-se de diferentes modos e em diferentes contextos na luta por direitos, pela autonomia e pela liberdade no intuito de resgatar a voz do campesinato.

Pinsky (2003) por meio de sua análise pontua relevante contribuição, pois através dos muitos enfoques sobre cidadania, coopera grandemente para o avanço na discussão teórica e dos estudos históricos sobre a temática, nos mostrando que a idéia de cidadania não é “[...] estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (p. 09).

Carvalho (2006) faz uma incursão pelos primórdios da história brasileira e mostra como a ditadura militar contribuiu para que se criasse uma cidadania passiva, onde o brasileiro se tem mostrado cada vez mais passivo e, constitui-se como ator social com base nas demandas estaduais. O autor afirma que:

O fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido [...]. O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não geram automaticamente o gozo de outros como segurança e emprego. (p.08).

Isso significa que cidadania inclui várias dimensões e que alguns podem estar presentes sem as outras. Na visão de CARVALHO (2006), tornou costume desdobrar a cidadania em direitos sociais (garantem a participação na riqueza coletiva) civis (direitos fundamentais à vida, à liberdade e à igualdade perante a lei) e políticos (referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade), neste sentido seria um pleno cidadão aquele que fosse titular dos três direitos.

O autor busca subsídio na obra de MARSHAL (apud CARVALHO, 2006, p.66), que desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania. Já Marshal (apud Faife, 1991) divide o conceito de cidadania em três partes ou elementos: o civil (composto pelos direitos à liberdade individual-liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça), o político (constituído pelo direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo) e o social (o qual se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo na herança social e levar a vida de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade).

Nota-se que a idéia do tripé (direitos políticos, sociais e civis) é comum em ambos os autores e que a há um é pré-requisito para realização destes, ou seja, os direitos sociais de cidadania só serão possíveis depois do exercício profícuo dos direitos civis e depois dos políticos, naquilo que poderíamos chamar de lógico-cronológico. Carvalho (2006: p.11) afirma que

[...] há uma exceção na seqüência de direitos adotada por Marshall. Trata-se de uma educação popular. Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para extensão dos outros direitos.

Freire (2001) deu visibilidade aos oprimidos colocando-os no palco da história ao nos mostrar que é preciso reconhecer a legitimidade do saber popular. Nesse sentido, no que se refere à cidadania e a idéia de cidadão, a originalidade de suas obras nos mostra que

Cidadania não é puro “adjetivo” que qualifica a pessoa em função de sua geografia. É algo mais. Cidadania está referida diretamente à história das pessoas e tem que ver com uma outra coisa muito mais exigente que é a assunção da história da pessoa. Tem que ver com o assumi sua história na mão, quer dizer; não há cidadania sobre quem faz a história [...]. A história não é feita de indivíduos, ela é socialmente feita por nós todos e a cidadania é o máximo de uma presença crítica no mundo da história por ele narrada. Então vocês vejam cidadania como sendo isso. A cidadania não é apenas o fato de ser um cidadão que vota. [...] o conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está. (p.129).

Nesse sentido, autor busca enfatizar que

A profundidade da significação do ser cidadão passa pela participação popular, pela “voz”. [...] não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir [...] Ter voz é estar presente, não ser presente [...] (FREIRE, 2001, p.130-131).

Desse modo, vale ressaltar também a visão de cidadania na concepção dos entrevistados.

Cidadania é lutar pelos nossos direitos, e ser cidadão significa ter uma visão diferente. (**Entrevistado /MA-1**)

Cidadania é cumprir com as responsabilidades, é ajudar o próximo, é poder participar das reuniões para entender o que precisa em sua comunidade ou até mesmo no nosso estado. Ser cidadão é poder participar. (**Entrevistado / MA-2**)

Cidadania é poder trabalhar com responsabilidade. Ser cidadão é saber dos nossos direitos e não esquecer que também temos deveres. (**Entrevistado /A-1**)

Cidadania é poder partilhar e contribuir. Ser cidadão é saber agir com respeito e responsabilidade. (**Entrevistado / A-2**)

Cidadania é agir de maneira digna, sendo respeitado nos seus direitos. Ser cidadão é poder usar esses direitos e saber que também temos deveres e que precisam ser cumpridos. **(Entrevistado/MA-3)**

Cidadania é uma palavra que se ouve constantemente, todo mundo fala. Para mim cidadania tem um peso grande, quer dizer poder participar, questionar. **(Entrevistado /A-3)**

É a condição em que a pessoa tem plena posse dos seus direitos enquanto cumpre com seus deveres. **(Entrevistado / CL)**.

Cidadania neste sentido é entendida como participação, de conquista, ampliação dos direitos e cumprimento de deveres, e cujos principais traços alcance a todos em condições dignas de trabalho, moradia, acesso aos serviços públicos de qualidade, onde deve ser cultivada a primazia da condição humana (portanto uma condição também universal), sobre quaisquer outros condicionamentos sócio-históricos.

No entanto, é inegável a contribuição do sociólogo José de Souza Martins (1981) para a ampliar a compreensão em torno da cidadania, quando através de uma análise crítica sobre a realidade política brasileira, sobretudo das lutas sociais dos movimentos populares ocorridas no campo, nos mostra que o campesinato brasileiro é uma classe social, onde o camponês não é um resíduo, mas resultado das características do desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro.

Portanto, vê-se que a concepção mais corrente que circula acerca da cidadania/cidadão nos mostra que "a cidadania, sem dúvida, se aprende", pois como vimos ela se amplia na medida em que se afirma como prática social, para além dos textos legais e que o processo de construção da cidadania é antigo e não tem fim. Não se completa nunca, existirão sempre homens e mulheres, grupos e indivíduos e minorias, submetidos a algum tipo de humilhação, injustiça ou opressão e, por isso, reivindicando direitos em concreto, exigindo a fruição efetiva de sua liberdade, ou seja, existirão sempre indivíduos lutando pelo direito de ter direito.

Nesta perspectiva, pode-se observar através das falas dos entrevistados que a EJPA é entendida como fator de cidadania, uma vez que ressaltam a necessidade e importância da escola no assentamento.

Depois que a escola chegou aqui e começou a trabalhar com a EJA minha vida melhorou muito. Nós estamos mais instruídos, aprendemos sobre nossos *direitos de cidadãos*. (**Entrevistado /A-2**)

Através da escola podemos aprender muito. A EJA da nossa escola nos tornou mais cidadãos. (**Entrevistado /MA-3**)

A educação para cidadania se coloca como uma temática prioritária, o que significa um despertar e uma nova forma de entender e praticar a EPJA dentro de um novo contexto que traz à tona um projeto de educação para cidadania. É o que podemos observar através das falas dos entrevistados quando os mesmos foram perguntados sobre quais mudanças ocorreram em suas vidas depois que voltaram à escola.

Antes eu era calado, mas agora não tenho mais medo de falar o que penso, o que eu acho que é certo. Aprendi a lutar pelos meus direitos de *cidadão*. . (**Entrevistado / MA-1**)

Passei a ver o mundo de outra forma (**Entrevistado / MA-3**)

Passei a não aceitar tudo sem antes parar e pensar se aquilo tem sentido ou não. (**Entrevistado /A-2**)

A identidade pessoal, comunitária, nacional é parte de nossa socialização e de uma correspondente formação cidadã. Assim, a reflexão sobre esta identidade supõe um conhecimento de nossa história e uma reflexão sobre a projeção de nosso futuro. Neste sentido, “[...] a educação de adultos faz parte do processo de educabilidade de mulheres e homens como pessoas e cidadãos”. (OLIVEIRA, 2003, p.99). À educação cabe um papel importante neste contexto, um peso decisivo enquanto política cultural, porque a mesma se constitui em política que orienta a formação humana.

FINAIS E RECOMEÇOS

Assistimos, nas duas últimas décadas do século XX, a grandes mudanças nos campos político, econômico, tecnológico, etc., com reflexos significativos na educação, o que nos coloca frente a inúmeros desafios na era do conhecimento. É um tempo de perspectivas e desafios: o século XXI (século da longevidade) traz à tona uma crise paradigmática que faz emergir no campo educacional uma reflexão pedagógica pautada em novas concepções e conceitos.

As conferências internacionais realizadas especificamente para discutir a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (Elsinore – Dinamarca, 1949; Montreal – Canadá, 1960; Tóquio – Japão, 1972; e Paris – França, 1985) mostram o interesse progressivo dos diversos países do mundo pela temática, consolidando, assim, a concepção de educação permanente, “não como paralela à educação de crianças e jovens, mas como complemento para toda a vida” (ROMÃO, 1999, p.87). A V CONFITEA realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, constituiu a culminância de um processo coletivo de mobilização de instituições públicas e privadas com o intuito de pensar novas ênfases para essa modalidade educacional. Isso representou “[...] momentos formais e oficiais de discussão, como também representou a instância macro para a elaboração e divulgação de um quadro do atual estado da arte da EJA em nível mundial” (IRELAND, 1999, p. 169).

Nesse sentido, algumas tendências começam a ser reforçadas, com vista à construção de uma política educacional de longo prazo para jovens e adultos. São estudos que enfatizam a importância de uma nova lógica no desenho curricular. O pensamento social com relação ao futuro da humanidade e a importância da educação já não é visto como fator dinamizador, e sim como elemento importante do desenvolvimento.

A educação para a cidadania se coloca como uma temática prioritária, o que significa um despertar e uma nova forma de entender e praticar a EPJA dentro de um novo contexto que traz à tona um projeto de educação para a cidadania.

A educação básica do campo pode ser entendida como uma condição fundamental para o exercício da cidadania. Mais que uma nova diretriz, ela traz uma nova perspectiva de desenvolvimento, isto é, uma necessidade de construção de um novo projeto de sociedade. Assim, os significados de cidadania analisados estudo mostram que a experiência do PRONERA, sobretudo através da Educação de Pessoas Jovens e Adultas na região norte do estado do Tocantins, efetivou mudanças notáveis no modo dos moradores do Assentamento Santa Cruz II de perceberem a si mesmos como sujeitos históricos e a sua relação com as questões econômicas, políticas e sociais que os cercam.

O fato é que, apesar de todos os impasses evidenciados pelo Programa, como estrutura insuficiente das salas de aulas, inclusive iluminação precária, não certificação ao final do curso, distância da residência dos alfabetizandos à escola entre outros, registrou-se, através das falas dos entrevistados, que o Programa trouxe contribuição singular.

A consciência acerca da necessidade de participarem dos diversos espaços políticos e de enfrentarem os desafios evidencia que a substituição da lamúria pela luta cotidiana é uma constante. Dessa forma, pode-se afirmar que os sujeitos desta pesquisa entenderam na essência o significado da palavra cidadania, quando, na prática, participam, falam, ouvem, lutam e se tornam presença crítica na construção de suas próprias histórias.

Sendo assim, pode-se dizer que a cidadania no campo implica o cultivo da solidariedade, da participação, da presença, da responsabilidade e da humanização, num envolvimento, entendendo, assim, cidadania como um direito coletivo que, favorecendo o desenvolvimento da individualidade, pressupõe a ação política e sua socialização.

Evidenciou-se, portanto, que a cidadania é histórica, varia no tempo e no espaço e conforme o período histórico e o contexto vivido, de modo que se pode afirmar que a cidadania não se encerra nas suas dimensões da liberdade individual e participação política, mas inclui os direitos sociais e coletivos.

REFERÊNCIAS

LIVROS / ARTIGOS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo:** a educação básica e o movimento social no campo. V. 2. Brasília: 1999.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação básica do campo:** projeto popular e escolas do campo. V. 3. Brasília: 1999.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa:** referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. In: **O público e o privado**, Fortaleza, n. 5, jan/jun, 2005.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.

_____. **Educação de adultos:** um campo e uma problemática. Lisboa: EDUCA / ANEFA, 2000.

CASTRO, César Augusto. **Leitura de adultos com escolaridade tardia**. São Luís: UFMA, 1999.

CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar J. (org.). **Educação do campo:** identidades e políticas públicas. Coleção por uma Educação do Campo. V. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**. Rio de Janeiro: P&A, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC / UNESCO, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** informe apresentado à UNESCO para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Márcia Regina. **PRONERA: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOI, Paulo Ricardo (org.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Coleção por uma Educação do Campo. Vol. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Catagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Catagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuição para a construção de um projeto de educação no campo**. Coleção por uma Educação do Campo. Vol. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERRAZ, Siney. **O movimento camponês no Bico do Papagaio:** sete barracas em busca de um elo. Imperatriz: Ética Editora, 1998.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Vozes, Petrópolis, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

IRELAND, T. D. O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFINTEA e do processo de globalização. In: **La Educacion de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe hacia un estado del arte.** Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento a Confintea V, Bangcoc, setembro de 2003.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo.** V. 1. Brasília: 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Por uma Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília: 2002.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LE BRETON, Binka. **Todos sabiam:** a morte anunciada do Padre Josimo. Araguaína: CPT; São Paulo: Loyola, 2000.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a luta política no Brasil.** Editora Vozes; Petrópolis, 1981.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MELUCCI, Alberto. **Um objetivo para os movimentos sociais.** In: Revista Lua Nova, n. 17, CEDEC, São Paulo, 1989.

- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- NETO, Luiz Bezerra. **Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as políticas educativas dos movimentos dos trabalhadores rurais**. Campinas: Editores Associados, 1999.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). Série Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- PINSKY, Jaime e Carla Bessanezi Pinsky (org.). **História da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- ROMÃO, José Estácio. **Educação de Jovens e Adultos: o desafio do final do século**. Série Cadernos de EJA. N. 05. São Paulo: IPF, 1999.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- SANTOS, William Ferreira dos (org.) **Antologia poética**. Araguaína: IV Prêmio SESI, 1996.
- SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo – propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SCOCUGLIA, A. C.; MELO NETO, J. F. (org.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.
- STEVENS, Willy J. **La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe - prioridades de acción para el siglo 21**. Santiago de Chile: UNESCO-CEEAL-CREFAL-INEA, 2000.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. V. I. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- WARRER, Scherrer Ilse. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.

ZARCO, Carlos. **La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe** – prioridades de acción para el siglo 21. Santiago de Chile: UNESCO-CEEAL-CREFAL-INEA, 2000.

DOCUMENTOS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencias para uma política de educação do campo**: caderno de subsídios. 2. ed. Brasília, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**. Brasília, 2004.

_____. MDA / INCRA / PRONERA. **Guia para apresentação de relatórios de execução de projetos**. Brasília, 2000.

_____. Presidente. **Reforma Agrária**: compromisso de todos. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DOCUMENTO final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, Natal. **Relatório**. Natal: [s.n.], 1996.

IBGE. **Contagem da população**: 1996. Brasília: IBGE, 1997.

Jornal da FETAET – Ano 3, Nº. 13, jan./mar de 2000, Palmas.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Caderno n. 2. Brasília, março de 2007.

Portaria MEPEF / Nº 10, de 16 de abril de 1998.

Relatórios de Execução de Projetos – **PRONERA – TO – Pólo Tocantinópolis – 1º, 3º, 4º, 5º e Relatório Final** (2001).

UNITINS. **Projeto “Educação do Campo: a riqueza de sua produção”**. Campus Universitário de Tocantinópolis, 1999.

UNESCO-CEEAL-CREFAL-INEA. **Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**

– **Documento de Trabajo – Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile, Mayo de 2000.

UNESCO, **La Educacion de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe Hacia un Estado del Arte.** Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento a CONFITEA V, Bancoc, setembro de 2003.

SITES

As revoluções científicas de Thomas Kuhn (1922-1996). Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/textos_complementares/Kuhn.pdf> acessado em 20 de outubro de 2007.

Anuário Estatístico do Estado do Tocantins – SEPLAN/2005. Disponível em <<http://www.seplan.to.gov.br>> acessado em 22 de outubro de 2007.

II Conferência Nacional por uma Educação no Campo (11/08/2004). **Declaração final (Versão Plenária) Por Uma Política Pública de Educação do Campo.** Disponível em <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=235>>, acessado em 24 de novembro de 2007.

Diagnóstico Econômico e Social do Estado do Tocantins. IFAS – fev/1995. Disponível em <<http://www.seplan.to.gov.br>> acessado em 21 de outubro de 2007.

FAIFE, Olívia. **Moçambique:** as metamorfoses da cidadania ou em busca de uma cidadania. Disponível em <www.dhnet.org.br> acessado em 04 de julho de 2005.

Revista histórica. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materiais/anterioresres/edicao03/materail02artigo>> acessado em 22 de outubro de 2007.

Revista Veja nº 22/1998. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/exclusivo/300108/sumario.shtml>> acessado em 22 de outubro de 2007.

DISSERTAÇÕES / TESES

ALDIGUIERI, Mário. **Josimo:** uma vida no conflito do Bico do Papagaio. Dissertação de Mestrado em História das Sociedades Agrárias. Instituto de Ciências Sociais e Letras. UFG, 1991.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985-1999**. São Paulo: PUC/SP, 2000. Tese Doutorado.

PINHO, Maria José. **Prática pedagógica e conflitos de terra**: um estudo junto a professores de escolas públicas da região do Bico do Papagaio – TO. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação, 1995.

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres. **Políticas de educação para o meio rural – o PRONERA no Tocantins**. Dissertação de Mestrado. UFG, Faculdade de Educação, 2002.

APÊNDICES

A- REGISTRO FOTOGRÁFICO



Foto nº1. Casa de mel no Assentamento Santa Cruz II
16 de Setembro de 2007



Foto nº2 Morador do Assentamento Santa Cruz II e ex-aluno do Programa,
16 de Setembro de 2007



Foto nº3. Colaborador da pesquisa (à esquerda)
Morador do Assentamento e Ex-Monitor-Alfabetizador
(à direita), 16 de Setembro de 2007.



Foto nº4. Morador do assentamento Santa Cruz II e ex-aluno do Programa
16 de Setembro de 2007.



Foto nº5.
Escola onde funcionou a turma do PRONERA no Assentamento Santa Cruz II, 16 de Setembro de 2007.



Foto nº6. Residências do Assentamento Santa Cruz II,
16 de Setembro de 2007.



Foto nº7. Rio Araguaia próximo ao Assentamento Santa Cruz II,
20 de Outubro de 2007.



Foto nº8. Pesquisadora (à esquerda) Ex-Monitor-Alfabetizador (à
direita) 20 de Outubro de 2007.



Foto nº9. Ex-coordenador local do Programa do Assentamento Santa Cruz II em conversa com a pesquisadora, 17 de Novembro de 2007.



Foto nº10. Ex-coordenador local do Programa do Assentamento Santa Cruz II, 20 de Outubro de 2007.



Foto nº11. Município de Esperantina próximo ao Assentamento Santa Cruz
II 20 de Outubro de 2007



Foto nº12. Município de Esperantina próximo ao Assentamento Santa Cruz
II 20 de Outubro de 2007



Foto nº13. Rio Tocantins em São Sebastião, município em que Pe. Josimo
fixou residência na década de 80.
21de Outubro de 2007



Foto nº14. Praça Standyslaw em São Sebastião, a frente da igreja matriz
onde Josimo atuou como Padre.
21de Outubro de 2007

B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre O PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Norte do Tocantins e está sendo desenvolvida por Fabíola Andrade Pereira alunos do Curso de Pós Graduação Em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr Severino Bezerra da Silva

Os objetivos do estudo são Compreender os sinais/dimensões da cidadania no campo no norte do Estado do Tocantins (na região do bico do papagaio) a partir da implementação do Projeto Educação do Campo a Riqueza de sua Produção no âmbito do PRONERA, bem como, de forma específica identificar a proposta de cidadania no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária através do Projeto Educação no Campo a Riqueza de sua Produção; Fazer um levantamento das concepções de cidadania no Assentamento Santa Cruz II na região norte do Estado do Tocantins; Conhecer a experiência de EJA - Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no assentamento Santa Cruz II e estudá-las no sentido da conquista da cidadania no campo de forma a compreender como a educação básica de jovens e adultos no PRONERA, contribuiu com o processo de cidadania no campo.

A finalidade deste trabalho é contribuir com as discussões a cerca da temática de Educação de jovens e adultos buscando, sobretudo ampliar as informações teóricas sobre a região do bico do papagaio.

Solicitamos a sua colaboração para na execução deste trabalho, no sentido de fornecer as informações que lhe forem solicitadas através de entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista acadêmica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá dano algum.

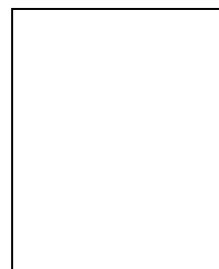
Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)

Assinatura da Testemunha



Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

Endereço (Setor de Trabalho):

Telefone:

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

C - ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA

BLOCO 1. ASSENTAMENTO

1. O (a) senhor (a) sempre morou aqui na região/ Município/Assentamento?

() Sim () Não

2. Em que ano o (a) senhor (a) chegou à região do Bico do Papagaio?

3. Como era a região nesse período?

4. O (a) senhor (a) participou da luta pela terra? Como?

5. O que representa para O (a) senhor (a) morar no assentamento?

6. Qual sua participação no trabalho do assentamento?

7. O que acha da vida e do trabalho no assentamento?

BLOCO 2. EJA X ESCOLA

1. E necessária à escola no assentamento? Por quê?

2. Fale dessa escola?

3. Que trouxe a escola para vida do (a) senhor (a) aqui no assentamento?

4. Que mudanças ocorreram em sua vida depois que começou a estudar?

5. O (a) senhor (a) (se considera um cidadão (ã)? Por quê?

6. O que o (a) senhor (a) acha que é cidadania? E o que significa ser cidadão (ã)

BLOCO 3. PRONERA

1. O (a) senhor (a) participou dos encontros e reuniões para implantação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nesta região?

2. Como se deu sua participação?

3. O que mudou no assentamento depois do PRONERA?

4. Como o (a) senhor (a) avalia o desenvolvimento do PRONERA neste assentamento?

5. Que aspectos o (a) senhor (a) considera positivo e ou negativo?

Positivos_____

Negativos_____

D - QUADRO Nº. 1 – TABULAÇÃO DOS DADOS

BLOCO Nº. 1 ASSENTAMENTO

1. O (a) Senhor (a) sempre morou aqui na Região/ Município/Assentamento? () Sim () Não	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
2. Em que ano o (a) senhor (a) chegou à região do Bico do Papagaio?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
3. Como era a região nesse período?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	

4. O (a) senhor (a) participou da luta pela terra? Como?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
5. O que representa para o (a) senhor (a) morar no assentamento?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
6. Qual sua participação no trabalho do assentamento?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
7. O que acha da vida e do trabalho no assentamento?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	

Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	

BLOCO Nº. 2. EJA e ESCOLA

1. E necessária a escola no assentamento? Por quê?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
2. Fale dessa escola?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
3. Que trouxe a escola para vida do (a) senhor(a) aqui no assentamento?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	

Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
4. Que mudanças ocorreram em sua vida depois que começou a estudar?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
5. O (a) senhor (a) se considera um cidadão (ã)? Por quê?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
6. O que o (a)senhor (a) acha que é cidadania? E o que significa ser cidadão (ã)	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	

Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	

Bloco Nº. 3 PRONERA

1. O (a) senhor (a) participou dos encontros e reuniões para implantação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nesta região?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
2. Como se deu sua participação?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
3. O que mudou no assentamento depois do PRONERA?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	

Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
4. Como o (a) senhor (a) avalia o desenvolvimento do PRONERA neste assentamento?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	
Entrevistado nº. 2	
Entrevistado nº. 3	
Entrevistado nº. 4	
Entrevistado nº. 5	
Entrevistado nº. 6	
Entrevistado nº. 7	
Entrevistado nº. 8	
Que aspectos o senhor (a) considera positivo e ou negativo?	
Entrevistados	Respostas
Entrevistado nº. 1	Positivo: Negativo:
Entrevistado nº. 2	Positivo: Negativo:
Entrevistado nº. 3	Positivo: Negativo:
Entrevistado nº. 4	Positivo: Negativo:
Entrevistado nº. 5	Positivo: Negativo:
Entrevistado nº. 6	Positivo: Negativo:
Entrevistado nº. 7	Positivo: Negativo:
Entrevistado nº. 8	Positivo:.. Negativo:

E - QUADRO Nº. 2 - ANÁLISE DOS DADOS

BLOCO Nº 1

BLOCO 1 - Q1

Aspectos considerados	SIM	NÃO
Sempre morou na região		

BLOCO 1 – Q2

Aspectos considerados	1960-1998	Não morava na região/ ou era criança na época
Luta pela terra		

BLOCO 1 – Q3

Aspectos considerados	Violenta	Tranquila
Situação encontrada na região		

BLOCO 1 – Q4

Aspectos considerados	Participou	Não participou
Participação na luta pela terra		

BLOCO 1 – Q5

Aspectos considerados	Oportunidade de melhorar de vida	Não Gosta, prefere ir embora	Bom
Representatividade do assentamento na história de vida dos sujeitos			

BLOCO 1 – Q6

Aspectos considerados	Participa	Não participa
Participação do trabalho no assentamento		

BLOCO 1 – Q7

Aspectos considerados	Boa ou tranqüila	Interessante tendo em vista o trabalho realizado
Vida e trabalho no assentamento		

BLOCO N°. 02**BLOCO 2 -Q1**

Aspectos considerados	É necessária	Não é necessária
Escola no assentamento		

BLOCO 2 –Q2

Aspectos considerados	Tradicional	Escola, cuja concepção de educação seja igual a do PRONERA
Tipo de escola		

BLOCO 2 –Q3

Aspectos considerados	Melhores condições de vida	Novas oportunidades
Benefícios trazidos pela escola à vida no assentamento		

BLOCO 2 –Q4

Aspectos considerados	Perdeu a timidez	Passou a refletir mais sobre as coisas
Mudanças ocorridas após estudos		

BLOCO 2 –Q5

Aspectos considerados	Sim	Não
Considera-se cidadão		

BLOCO 2 –Q6

Aspectos considerados	participação	Direitos e deveres
Concepção de cidadania e cidadão		

BLOCO Nº. 3

BLOCO 3 -Q1

Aspectos considerados	Sim	Não
Participação na implantação do PRONERA na região		

BLOCO3 –Q2

Aspectos considerados	Membro de Associação	Ouvinte
Formas de participação		

BLOCO 3 –Q3

Aspectos considerados	O interesse por questões sociais	A formação das pessoas
Mudanças ocorridas no assentamento após implantação do PRONERA		

BLOCO 3 – Q4

Aspectos considerados	Bom/ trouxe benefícios à comunidade	Ruim/ não percebeu nenhuma mudança
Avaliação do PRONERA		

BLOCO 3 –Q5

Aspectos considerados	Positivos	Negativos
Pontos positivos e negativos na avaliação do Programa e que tem reflexos na vida dos entrevistados (fatores elencados)		

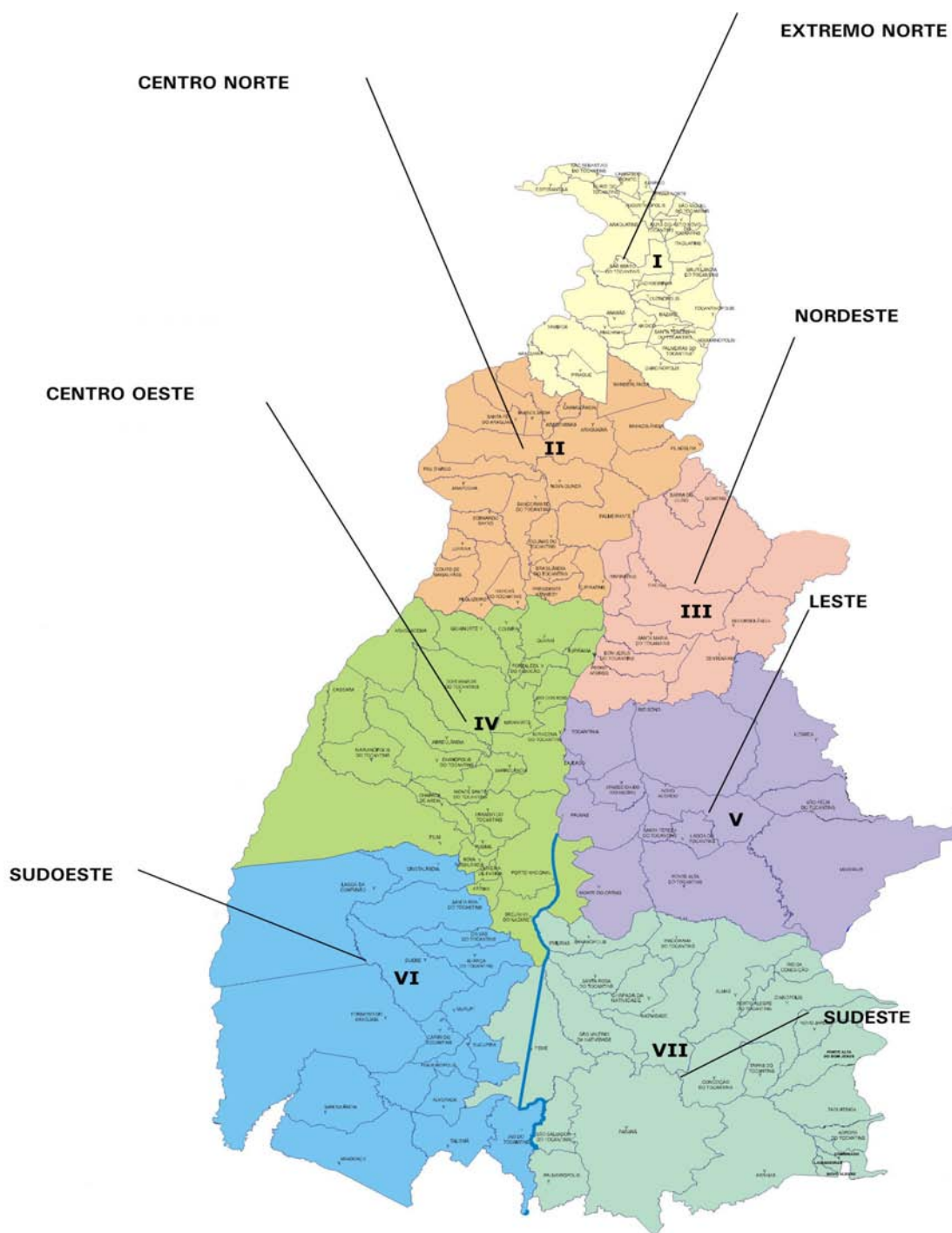
ANEXOS

D - MAPA DO BRASIL



Mapa do Brasil
Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre.

E - MAPA DA DIVISÃO REGIONAL DO ESTADO DO TOCANTINS



Mapa da divisão regional do Estado do Tocantins

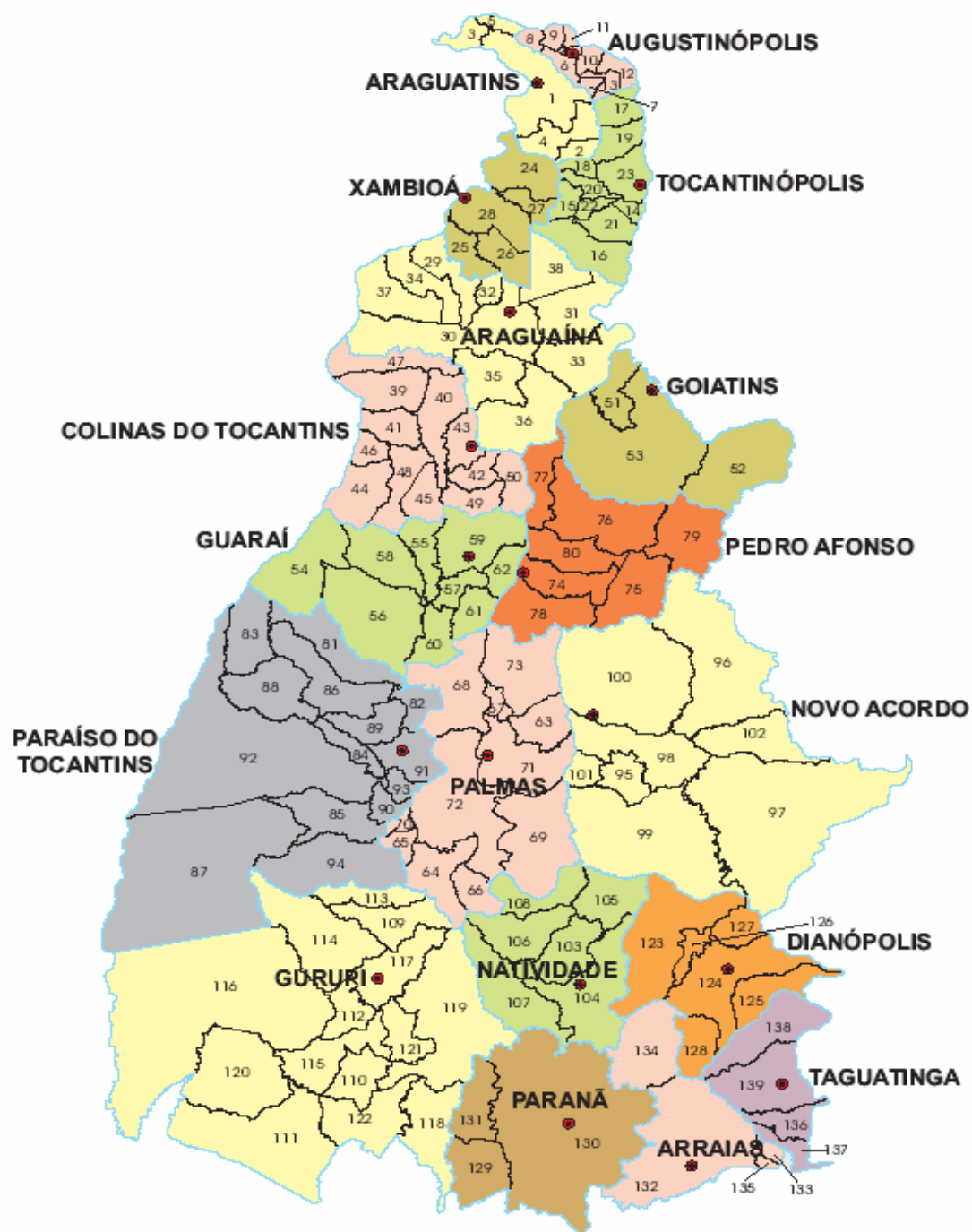
Fonte: Embrapa

Disponível em

<http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Arroz/ArrozIrrigadoTocantins/index.htm>

Acessado em 25/02/2008

F – MAPA DO TOCANTINS

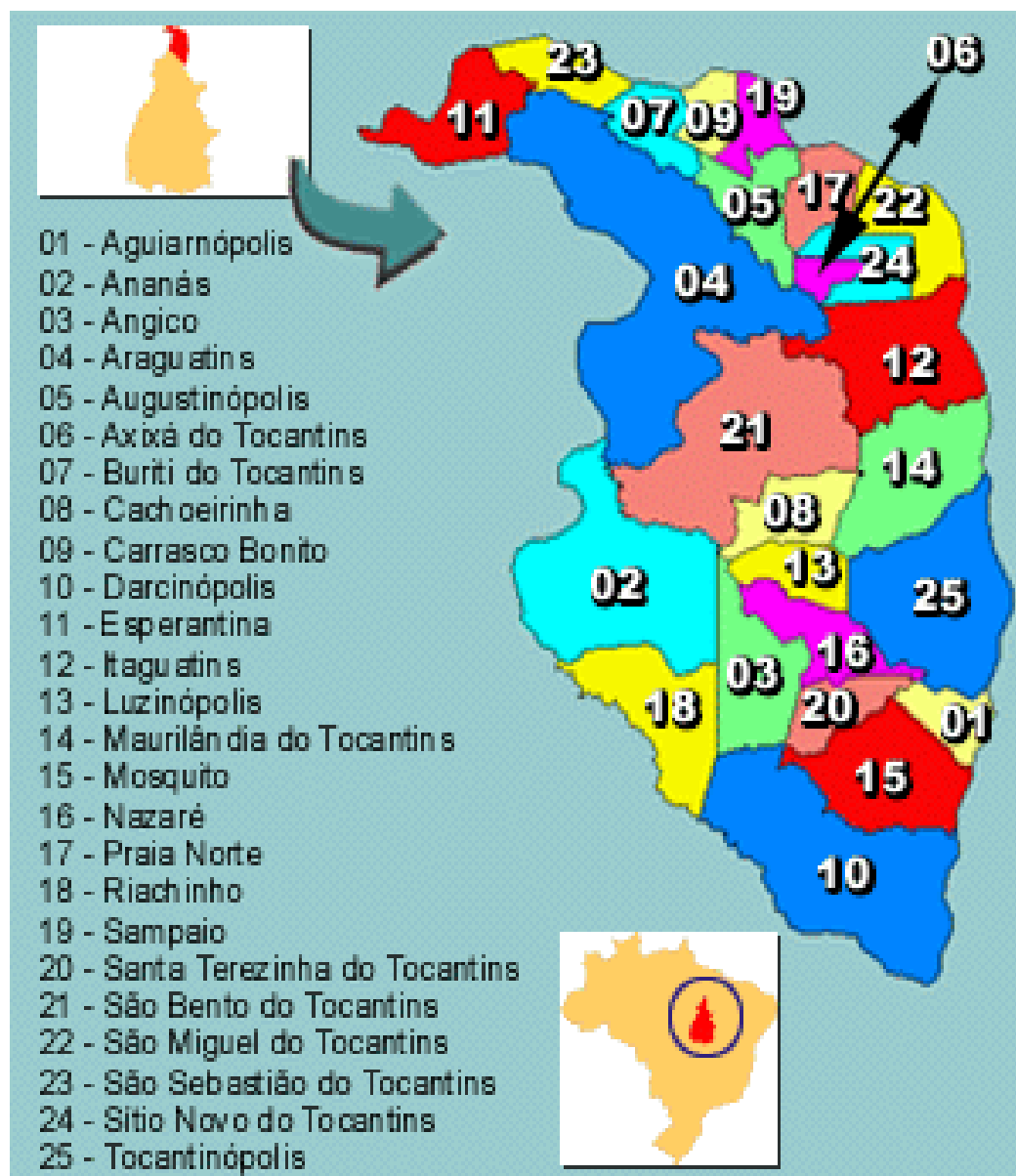


Mapa do Estado do Tocantins

Fonte: Anuário Estatístico do Estado do Tocantins

SEPLAN - 21/022008

G – MAPA DO BICO DO PAPAGAIO



Mapa do Bico do Papagaio

Fonte: CityBrazil.

Disponível em < <http://www.citybrazil.com.br/to/regiões/bicopapagaio/> >