

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

MARCELO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
SUBSÍDIOS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

FRANCA

2012

MARCELO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
SUBSÍDIOS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: trabalho e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Ubaldo Silveira

FRANCA

2012

Almeida, Marcelo de

Educação de jovens e adultos: subsídios à construção da cidadania / Marcelo de Almeida. – Franca : [s.n.], 2012
104 f.

Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Ubaldo Silveira

1. Educação – Cidadania – Brasil. 2. Serviço social – Reforma agrária. 3. Estudo e ensino – Ribeirão Preto (SP). 4. Alfabetização – Jovens e adultos. I. Título.

CDD – 362.851

MARCELO DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
SUBSÍDIOS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: trabalho e sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof. Dr. Ubaldo Silveira

1º.Examinador: _____

2º.Examinador: _____

3º.Examinador: _____

4º.Examinadora: _____

Franca, _____ de _____ de _____

Dedico esse trabalho a minha amada esposa, Sandra, sempre participativa nos momentos de sua elaboração, com carinho e dedicação, constantemente me encorajando na concretização dos nossos ideais e projetos de vida.

Aos meus lindos e queridos filhos, João Marcelo e Soraia, que me proporcionam um imenso significado à vida. Tudo que faço penso em minha família, razão pela qual me sinto fortalecido a efetivar os meus sonhos.

Aos meus pais, Antônio Humberto (*in memoriam*) e Zuleica, que sempre me fizeram entender que o dom da vida é um feito divino, portanto me ensinaram que não podemos ter condutas que a torne difícil.

Aos meus entrevistados, humildes pessoas que diante do universo em que se encontram sonham com a possibilidade de mudanças, que apesar de terem se distanciado da escola em algum momento de suas vidas, acreditam que a educação é capaz de transformar a realidade em que estão inseridos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, responsável pela minha lucidez, serenidade e meu comprometimento ao longo da realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ubaldo Silveira. Conhecê-lo pessoalmente foi entender na prática a sabedoria dos teóricos. Para além da sua exímia competência, um homem bastante sereno, compreensível e sensato, preocupado com as injustiças sociais que assolam as pessoas mais simples. Sempre me ouviu, com muita paciência e com muito conhecimento iluminou o meu caminho para que conseguisse chegar até aqui. Foi com ele que aprendi que os inúmeros problemas socioeconômicos atuais são decorrentes da espoliação do homem de sua terra e me fez acreditar que grandiosas mudanças devem contar com o envolvimento de todos. Um professor e um ser humano exemplar, que hoje deixa esta renomada instituição de ensino superior com sua missão cumprida e que seu legado continue a ser perpetuado por aqueles que nela continuam. Hoje, um grande amigo da família.

À Prof^a Dr^a Helen Barbosa Raiz Engler, uma excelente pesquisadora, que me ensinou e me fez entender que o processo desconstrucionista no universo acadêmico é uma das travessias a ser percorrida. Uma verdadeira “guerreira” que sabe muito bem dialogar com as ideias contrárias, numa persistência dialética louvável!

Ao saudoso e querido por todos desta instituição, o professor e Pe. Mário José Filho, que além da sua erudição acadêmica, conseguia aconselhar e espalhar a luz no caminho das pessoas que um dia foi seu aluno. Acredito muito que seus ensinamentos ficarão por nós eternizados.

À todos professores deste excelente Programa de Pós-Graduação, que de alguma forma, também muito contribuíram para a melhoria do meu conhecimento acadêmico.

À toda equipe da secretaria de Pós-Graduação, em especial à Gigi, sempre muito solícita e empenhada em nos informar a respeito do funcionamento deste Programa.

ALMEIDA, Marcelo de. **Educação de jovens e adultos**: subsídios à construção da cidadania. 2012. 104 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

RESUMO

A presente investigação tem como reflexão central a relação entre a escola, na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), e a temática agrária, a partir das vivências, condutas e visões dos alunos, trabalhadores rurais, diante do exercício da cidadania, da reforma agrária e da busca por melhores condições de vida e trabalho. A cidade de Ribeirão Preto, capital regional de um dos mais importantes pólos sucroalcooleiros do Brasil, foi o espaço geográfico da nossa pesquisa, bem como a escola, o cenário de nossas observações. Verificamos, nas narrações orais de nossos sujeitos, como estes percebem a influência da EJA na conquista da reforma agrária, na busca participativa de soluções para o progresso do mundo do trabalho, no cumprimento dos seus direitos de cidadãos. Procuramos perceber os desdobramentos da EJA em suas visões e condutas diante da procura por melhores condições de vida. Assim, objetivamos contribuir na construção de uma outra face da análise da EJA: como os alunos, trabalhadores rurais, percebem e demonstram em suas falas o cumprimento das funções essenciais dessa modalidade de ensino: a reparadora, a equalizadora e a permanente. Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa, por meio da entrevista semi-direcionada e seus entrelaçamentos à literatura científica referente à temática abordada no estudo. A EJA, na “Capital do Agronegócio”, está atuante e é possível verificarmos avanços no posicionamento do aluno diante da realidade que o cerca, porém ainda de forma tímida, o que urge por constantes reflexões e proposições.

Palavras-chave: Educação para Jovens e Adultos. EJA. cidadania. reforma agrária. trabalhadores rurais. Ribeirão Preto.

ALMEIDA, Marcelo de. **Educación de jóvenes y adultos**: subvenciones para la construcción de la ciudadanía. 2012. 104 f. Tesis (Doctorado en Trabajo Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2012.

RESUMEN

Esta investigación es la consideración más importante la relación entre la escuela, el deporte en la Educação para Jovens e Adultos (EJA), y el tema agrario, a partir de las experiencias, comportamientos y opiniones de los estudiantes, campesinos, antes de que el ejercicio de ciudadanía, la reforma la tierra y la búsqueda de mejores condiciones de vida y de trabajo. La ciudad de Ribeirão Preto, capital de la región de uno de los centros más importantes de Brasil, el azúcar y el alcohol, fue el área geográfica de nuestra investigación, así como la escuela, el escenario de nuestras observaciones. Nos encontramos, en las narraciones orales de los sujetos, ya que perciben la influencia de la educación de adultos en la conquista de la reforma agraria, la búsqueda participativa de soluciones a los avances del mundo del trabajo, en cumplimiento de sus derechos como ciudadanos. Buscamos entender las consecuencias de la educación de adultos en su visión y enfoque hacia la búsqueda de mejores condiciones de vida. Nuestro objetivo es contribuir a la construcción de la otra cara del análisis de la educación de adultos: cómo los estudiantes, trabajadores agrícolas, comprender y demostrar el cumplimiento en su discurso las funciones esenciales de este tipo de educación: un restaurador, el ecualizador y permanente. Para ello se utilizó un enfoque cualitativo, a través de semi-dirigida y sus enredos con la literatura científica sobre el tema abordado en el estudio. La EJA, en "AgroindustriaCapital", esta activo y se puede comprobar el progreso del estudiante en el posicionamiento, debido a la realidad que le rodea, pero todavía un poco tímida, que está presionando para que la reflexión continua y proposiciones.

Palabras claves: Educación de jóvenes y adultos. Educação para Jovens e Adultos (EJA). ciudadanía. reforma agraria, trabajadores rurales. Ribeirão Preto.

ALMEIDA, Marcelo de. **Educazione giovani e adulti**: sovvenzioni per la costruzione di cittadinanza. 2012. 104 f. Tesi (Dottorato in Servizio Sociale) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Franca, 2012.

RIASSUNTO

Questa ricerca è la considerazione centrale il rapporto tra la scuola, in materia per Educação para Jovens e Adultos (EJA), e il tema agrario, dai comportamenti, le esperienze e punti di vista di studenti, contadini, prima dell'esercizio di cittadinanza, la riforma agraria e la ricerca di migliori condizioni di vita e di lavoro. La città di Ribeirão Preto, capitale regionale di uno dei centri più importanti del Brasile zucchero e alcool, era l'area geografica della nostra ricerca, così come la scuola, la scena delle nostre osservazioni. Troviamo, nelle narrazioni orali dei nostri soggetti, in quanto essi percepiscono l'influenza dell'educazione degli adulti nella conquista della riforma agraria, la ricerca partecipativa di soluzioni per il progresso del mondo del lavoro, in adempimento dei loro diritti come cittadini. Cerchiamo di capire le conseguenze di educazione degli adulti nella loro visione e di approccio verso la ricerca di migliori condizioni di vita. Il nostro obiettivo è di contribuire alla costruzione di un altro volto delle analisi dell'educazione degli adulti: come gli studenti, i lavoratori agricoli, realizzare ed dimostrare la conformità con i loro discorsi le funzioni essenziali di questo tipo di educazione: un ristorante, l'equalizzatore e permanente. Per fare questo abbiamo utilizzato un approccio qualitativo, attraverso semi-diretto e le loro intrecci con la letteratura scientifica sul tema affrontato nello studio. La EJA, in "Agribusiness Capitale", è attiva ed è possibile verificare i progressi dello studente nel posizionamento a causa della realtà che lo circonda, ma ancora un po' timida, che sta premendo per una riflessione continua e propositiva.

Parole chiave: Educazione giovani e adulti. Educação para Jovens e Adultos (EJA). cittadinanza. riforma agraria, lavoratori rurali. Ribeirão Preto.

LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
CAI	Complexo Agroindustrial
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DPOS	Delegacia de Ordem Política e Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ET	Estatuto da Terra
ETR	Estatuto do Trabalhador Rural
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SUPRA	Superintendência da Reforma Agrária
TODA	Títulos da Dívida Agrária

UDR	União Democrática Ruralista
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO PERCURSO DESAFIADOR À BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	17
1.1 A função social da escola: percurso histórico e a narrativa de nossos sujeitos.....	17
1.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a sua história.....	38
1.2.1 Colônia e Império.....	39
1.2.2 Primeira República.....	40
1.2.3 Governo de Getúlio Vargas.....	42
1.2.4 A Educação de Adultos entre 1959 a 1964.....	44
1.2.5 O período militar brasileiro (1964 a 1985).....	46
1.2.6 A Educação de Jovens e Adultos pós-militarismo.....	48
1.2.7 A Nova República.....	49
1.2.8 O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).....	52
1.2.9 A EJA e seus desafios presentes e futuros.....	54
1.2.10 O novo perfil dos alunos da EJA.....	56
1.2.11 A continuidade da educação no decorrer da vida.....	58
CAPÍTULO 2 A QUESTÃO: O MUNDO RURAL, HISTÓRIA E URGÊNCIAS.....	62
2.1 O Histórico.....	62
2.1.1 O início da temática agrária no Brasil.....	62
2.1.2 A temática agrária após a Independência do Brasil.....	64
2.1.3 A terra no Brasil após a Proclamação da República.....	66
2.1.4 O Regime Militar e a temática agrária.....	71

2.1.5 Redemocratização Brasileira: temática agrária e suas atuais perspectivas.....	73
2.2 O elo Educação de Jovens e Adultos (EJA), temática agrária e cidadania.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE	
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista.....	93
ANEXOS	
ANEXO A - MEMORANDO – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	95
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	96

INTRODUÇÃO

Escola, cidadania e temática agrária são os assuntos que, entrelaçados, compõem as reflexões construídas e expostas em nossa pesquisa. A escola, relevante meio de formação do ser humano, onde é possível a construção e ponderação dos saberes ligados ao cotidiano de sua comunidade, é um fértil espaço para a busca de justiça social.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade educacional, concebida como reparadora, equalizadora e permanente, segundo o Parecer 11/2000¹ da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) tem como modelo pedagógico a busca da igualdade de oportunidades diante do acesso à escola, aos bens sociais e ao exercício da cidadania. Este, muitas vezes discursado em teorias políticas e educacionais, mostra-se distante daqueles que estão fora da instituição escolar e urge em ser explanado e explicitado, para que as pessoas tenham consciência do seu papel de agente histórico e possam participar ativamente como transformadores de suas condições de vida e de trabalho. Assim, educadores e alunos, podem interpretar, analisar as questões sociais emergentes e propor. O discente envolto a saberes, torna-se capaz de buscar soluções, melhorias e novas oportunidades, de forma qualificada, plena e ética.

A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, excluídos da terra, e as camadas urbanas marginalizadas dos espaços, dos bens das cidades. São homens e mulheres, trabalhadores e desempregados ou em busca do primeiro emprego; moradores urbanos de periferias e favelas. Esses sujeitos são, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, em função da entrada precoce no mercado de trabalho. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. 10 maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Por conseguinte, entendemos ser bastante significativo levar para a sala de aula freqüentada também pelo aluno trabalhador rural, a discussão em torno da temática agrária brasileira, pensar a respeito da posse e do uso da terra no Brasil, uma vez que esta sempre representou, desde os primórdios coloniais, sinônimo de riqueza e poder aos que dela usufruíram. Desse modo, o principal objetivo da terra, a sua função social, é renegada a outro plano, atendendo apenas aos interesses de uma elite dominante, detentora de privilégios políticos, sociais e econômicos.

Assim, se delinea e explicita-se o nosso maior questionamento: o elo entre a EJA e a luta pela terra no Brasil, cenário onde os movimentos sociais no campo são históricos, muitas vezes silenciados e ainda clamam por ações para a efetivação da própria Constituição.

A temática agrária, ou seja, a histórica concentração de terras no Brasil e o empobrecimento paulatino e voraz do homem do campo, subjugado pelo poder do capital que o distancia do meio rural e da agricultura familiar, o faveliza e condena a desumanas condições de trabalho, nos solicita constantemente a reflexão do exercício da cidadania para a mudança de tal conjectura.

Desse modo, conforme Covre² na obra *O que é cidadania*, o termo refere-se a um direito que necessita ser arquitetado coletivamente, sobretudo por meio de três níveis – direitos civis, políticos e sociais, que devem existir de maneira interligada, pois o acesso aos direitos reservados ao homem depende de uma atuação política. Sendo assim, o alcance da cidadania, depende da ação dos sujeitos e dos grupos sociais básicos em conflito, e também das condições globais da sociedade.

Nesse viés, a escola se mostra como um fértil espaço para sensibilizar e conscientizar os educandos, a fim de construir um olhar crítico em torno da realidade que os cercam. .

A temática agrária, pelas suas implicações históricas, políticas e sociais, é objeto de muitas análises e estudos, muitas vezes, bastante divergentes. A proposta de uma reforma agrária no Brasil, de forma organizada, consiste em garantir aos trabalhadores rurais uma cidadania que se corporifique em instituições e práticas democráticas, não apenas por meio de mecanismos formais. O processo de reforma agrária, os movimentos sociais e suas ações, incontáveis vezes relatados nos meios de comunicação de massa, devem estar presentes no cotidiano da sala de aula.

² COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Primeiros passos, v. 250).

Neste sentido, iniciamos a nossa pesquisa. Cabe destacar que ela é uma continuidade do estudo que fizemos no Mestrado, em que buscamos verificar como a temática agrária, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é trabalhada no ensino fundamental e quais as ressonâncias deste processo na formação do adolescente para o exercício da cidadania e da democracia. Neste momento, a Banca fez oportunas sugestões para uma futura pesquisa e procuramos atendê-las no percurso desse trabalho.

Nosso estudo possui como espaço geográfico à cidade de Ribeirão Preto (SP), intitulada “Capital do Agronegócio” que, a partir do século XIX, mediante a qualidade de sua terra tornou-se um destaque econômico na produção de café. Após a diversificação das culturas, fruto da crise vivenciada na cafeicultura, a cidade intensificou suas atividades no setor de comércio e na prestação de serviços. Seu entorno é repleto de usinas produtoras de açúcar e álcool e de uma significativa mão-de-obra desqualificada.

É esse sujeito, o trabalhador rural da supracitada localidade, que se insere na escola pública de Ribeirão Preto e procura a modalidade EJA, que nos apresentará suas vivências, suas impressões diante da escola equalizadora, formadora de agentes reparadores do enquadramento histórico vigente.

Dessa forma, o trabalho que realizamos situa-se no âmbito da pesquisa qualitativa. Acreditamos na importância da criatividade e flexibilidade do pesquisador na pesquisa de campo e análise de seus dados empíricos, para que estes possam ser entendidos e explicados dentro do quadro teórico proposto e respondam ao objetivo inicial da investigação. Como sublinha Miriam Goldenberg:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. [...] Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.³

Já que a necessidade e urgência de soluções para o problema agrário brasileiro é uma exigência social em torno da busca do cumprimento de direitos civis, sociais e políticos, tivemos como sujeitos da pesquisa alunos trabalhadores rurais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Ribeirão Preto (SP). Utilizamos a

³ GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 53.

entrevista semi-direcionada como técnica para entrevistar nossos sujeitos para a apreensão dessas particularidades. As falas foram gravadas, transcritas e, posteriormente analisadas.

Os objetivos de pesquisa foram expostos aos alunos (trabalhadores rurais), que ao se disponibilizarem a nos narrar seu cotidiano escolar diante da problemática suscitada, foram por nós entrevistados. Nessa trajetória, ouvimos o número de pessoas que considerarmos necessário, ou seja, até quando as falas se tornaram repetitivas, totalizando o número de seis colaboradores. A nossa prioridade foi a apreensão de vivências que se somam e esclarecem o dia-a-dia da sala de aula: como a temática agrária é trabalhada e pode conduzir a ações de cidadania e promover o aluno a agente de mudanças da realidade que o cerca, em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Acreditamos que a ciência deve compor-se de todas as faces do real, por isso elegemos como prioridade, nesse estudo, as versões e experiências de alunos que são trabalhadores rurais com projetos de vida e sonhos ao retomarem seus estudos. Os discentes tiveram sua identidade preservada mediante a utilização de nomes fictícios, procedimento previamente explicitado aos sujeitos da investigação, a fim de cumprirmos os preceitos éticos da ciência, já que suas vivências, condutas e visões é que nos são relevantes. A fim de darmos uma devolutiva aos nossos colaboradores, foi entregue um CD-ROM com um exemplar do nosso trabalho e a entrevista transcrita de cada um deles.

As experiências de pessoas comuns, os alunos trabalhadores rurais, e do seu conhecimento diante da questão da terra no cenário brasileiro, que não estão registradas nos documentos oficiais, foram por nós buscadas em suas narrações e as versões expostas - seus destaques, omissões, distorções, silêncio - nos permitiram traçar um panorama da EJA e do seu papel diante da reforma agrária, seu significado e desdobramentos. Concordamos, portanto, com Giovanni de Farias Seabra e nos lembramos de suas palavras: “[...] conhecer a realidade não significa necessariamente desvendar a verdade de forma clara e transparente, mas parte dela.”⁴

Dentro desse viés, o senso comum foi se desvelando e explicitando, iluminado pelo saber científico, em que buscamos o constante e rico diálogo entre

⁴ SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica: o método em questão**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001. p. 15.

teoria e práxis, sem nos prendermos a variáveis que poderiam reduzir a dimensão de nossas considerações, contemplando as premissas da pesquisa qualitativa. A este respeito, destaca Egberto Turato:

O pesquisador qualitativo se defronta com aspectos fluidos, não mensuráveis, que podem e devem ser examinados de ângulos os mais diversos. Não é necessário que observadores diferentes vejam o mesmo, mas haverá que determinar-se que, seguindo-se o mesmo caminho, obter-se-ão resultados não contraditórios e comumente complementares.⁵

O projeto desta pesquisa foi analisado e aprovado sem restrições pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP – CEP/CÂMPUS DE FRANCA/SP, em reunião ocorrida na data de 10/08/2011, registrado sobre o CEP: 057/2011.

As pertinentes sugestões da Banca de Exame Geral de Qualificação também foram por nós atendidas.

A construção da pesquisa foi exposta em duas partes, a saber: primeiramente refletimos, a partir dos dados teóricos e empíricos, sobre a função social da escola na modalidade EJA, e, em seguida, buscamos o entrelaçamento entre a temática agrária, a escola e o efetivo exercício da cidadania. Assim, nossos sujeitos, alunos da EJA trabalhadores rurais e suas vivências diante da questão da terra, foram por nós pesquisadas e refletidas a partir de suas experiências narradas oralmente e ponderadas à luz da teoria científica, em uma perspectiva qualitativa.

Mediante a este recorte, acreditamos na originalidade de nosso estudo, ao focarmos a conduta, a visão de mundo, a vivência do aluno trabalhador rural. Acreditamos na contribuição de nossa pesquisa a fim de fomentar o debate em torno da temática agrária entre os sujeitos que sofrem com as consequências da estrutura fundiária brasileira, sobre suas condições mesmo que ocultas, de subserviência ao capitalismo, mas que tem projetos, aspirações e a escola pode conduzir a ações que viabilizem e possibilitem o início de uma outra história em suas vidas.

⁵ TURATO, Egberto R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 27.

CAPÍTULO 1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO PERCURSO DESAFIADOR À BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

1.1 A função social da escola: percurso histórico e a narrativa de nossos sujeitos

A escola é uma instituição social que se caracteriza como um local de trabalho coletivo voltado para a formação das gerações. Nela, se realizam importantes movimentos, aparentemente contrários, mas que se completam na função social escolar. A escola, assim delineada, assegura aos jovens o acesso ao saber historicamente construído e proporciona um constante processo de (re)construção do real, o que desdobra-se em uma práxis docente-discente transformadora.

Nesse sentido, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão⁶ em *Autonomia da escola: princípios e propostas* vêm apresentando um grande movimento em torno da tese da educação para e pela cidadania, intitulado “Projeto da Escola Cidadã”. O projeto nasceu no final de 1980 a fim de se opor ao projeto político-pedagógico neoliberal. As repercussões dessa concepção da educação têm sido significativas não apenas em termos de gestão, mas em termos de atitudes e métodos e que formam o professor, o aluno, o sistema, o currículo e a pedagogia da educação cidadã.

Nos últimos anos, a concepção de Escola Cidadã foi marcada pela Ecopedagogia, entendendo o currículo com base na ideia de sustentabilidade. A educação para e pela cidadania é também uma educação para uma sociedade sustentável. A Escola Cidadã⁷ e a Ecopedagogia⁸, conforme Moacir Gadotti se sustentam no princípio de que todos, desde crianças, temos um direito fundamental que é o de sonhar, de fazer projetos, de inventar; enfim, todos temos o direito de decidir sobre nosso destino.

⁶ GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã, v. 1).

⁷ Id. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.

⁸ Id. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

Contudo, não se trata de reduzir a escola e a pedagogia atuais a um modelo alternativo. Trata-se de, no interior delas, a partir da escola e da pedagogia que temos, dialeticamente, construir outras possibilidades, sem destruir tudo o que já existe. O futuro não é o aniquilamento do passado, mas a sua superação.

Assim, se pronuncia o nosso entrevistado Alberto:

Voltei a estudar para aprender ler e escrever melhor. Tenho muitas dificuldades nisso. Parei de estudar faz muito tempo. Acho que ainda posso melhorar a minha vida, você sabe né? Sem estudo não somos nada, não somos valorizados. Acredito que pelo menos eu vou conseguir um diploma, escrever direito. É muito duro você chegar num lugar e a pessoa pedir para você assinar o seu nome e nem isso você saber fazer.

Conforme Hegel citado por Antônio Carlos Gil⁹ na obra *Métodos e técnicas de pesquisa social*, a lógica e a história humana seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem e dão origem a novas contradições que passam a requerer solução.

No tocante a essa mesma questão, explicita Antônio Chizzotti¹⁰:

A dialética insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. [...] Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.

Desse modo, os nossos problemas atuais, inclusive os problemas ecológicos, são provocados pela nossa maneira de viver e, entendemos que eles devem ser trabalhados pela escola, pelo que ela seleciona ou não, pelos valores que transmite, pelos currículos, pelos livros didáticos. Assim, Moacir Gadotti¹¹ em *Pedagogia da Terra* sugere que precisamos reorientar a educação a partir do princípio da sustentabilidade, retomar nossa educação em sua totalidade. Isso implica uma

⁹ GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

¹⁰ CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16). p. 80.

¹¹ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

revisão de currículos e programas, sistemas educacionais, do papel da escola e dos professores e da organização do trabalho escolar.

Diante desse novo ambiente histórico, é necessário re(entender) a função social da escola. Ela necessita exercer um papel humanizador e socializador, além de desenvolver habilidades que possibilitem a construção do conhecimento e dos valores necessários à conquista da cidadania plena. Para que possa realizar tal função, é preciso levar em conta a vida cotidiana daquele que aprende e a daquele que ensina, uma vez que cada um traz consigo elementos externos à realidade escolar, os quais devem ser relevantes dentro do espaço de criação e recriação das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Eles devem ser uma referência permanente na ação educativa.

Vejamos o que pensa um de nossos sujeitos

Faz 18 anos que parei de estudar. Vi várias pessoas lá do meu bairro voltando a estudar. Pensei assim: pelo menos vou ocupar meu tempo com outras coisas, aprender coisas novas. Acho que a escola ainda consegue passar conhecimento para nós. Espero com a EJA correr atrás do tempo perdido. Como não estudei no tempo certo, tive que começar a trabalhar muito cedo, chegava em casa sempre cansada e aí não tinha vontade nenhuma de ir para a escola. Agora que os filhos cresceram, cada um vai cuidar da sua vida e eu vou procurar cuidar melhor da minha, não é?

(Luciana)

Com o intento de retomarmos alguns renomados teóricos da educação mundial e fazermos uma breve análise do percurso histórico educacional, nos embasamos nas discussões feitas por Bárbara Freitag¹², em *Escola, estado e sociedade*, que com muita competência discorre a respeito da temática mencionada.

Portanto, no que se refere à conceituação de educação e sua situação num contexto social, há na maioria dos teóricos uma concordância em dois pontos, conforme ressalta Freitag¹³:

¹² FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

¹³ *Ibid.*, p. 15.

1º.) A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade.

2º.) Numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica.

Esse posicionamento foi inicialmente trabalhado por Émile Durkheim¹⁴ indicando que o homem precisa ser lapidado para viver em sociedade segundo uma reprodução de valores normatizados basicamente pela família e por instituições do Estado, como as escolas e as universidades.

A educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transforma em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação se torna assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade.¹⁵

A educação para Durkheim expressa uma doutrina pedagógica, que se apoia na concepção do homem e sociedade. O processo educacional surge por meio da família, igreja, escola e comunidade. Fundamentalmente, parte do ponto de vista que o homem é egoísta, que necessita ser preparado para sua vida na sociedade.

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança determinados números de estados físicos, intelectuais e morais que dele reclamam, por um lado, a sociedade política em seu conjunto, e por outro, o meio específico ao qual está destinado.

Para Durkheim, o fim da educação é desenvolver em cada indivíduo a perfeição de que é capaz. A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios; sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento, que referenciam a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade é um produto dela.

¹⁴ Ibid., p. 16.

¹⁵ FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. p. 16.

Segundo Durkheim, o papel da ação educativa é formar um cidadão que tomará parte do espaço público, não somente o desenvolvimento individual do aluno. Acredita que a criança quando nasce não é um ser social, mas se torna um ser social a partir da educação e da formação que recebe. É por meio da educação que serão transmitidas às ideias de moral, hábitos e sentimentos, tornando o ser apto a conviver em sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio, segue o pensamento de Talcott Parsons¹⁶ que apresenta a terminologia socialização como o mecanismo básico para a constituição de sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos em forma de sociedade. Sem a socialização, segundo ele, o sistema social é incapaz de manter-se integrado, preservar sua ordem, seu equilíbrio e conservar seus limites.

Parsons ainda salienta que a sobrevivência de um sistema reprodutivo depende de uma adequação dos novos indivíduos aos valores e as normas que regem o seu funcionamento. Compactuando com os ideais de Durkheim, entende que valores como continuidade, preservação, ordem, harmonia e equilíbrio são básicos para o funcionamento de um sistema societário. Desse modo, Durkheim e Parsons são criticados e considerados conservadores.

Os dois autores não vêem na educação um fator de desenvolvimento e de superação de estruturas societárias arcaicas, mas sim o know-how necessário, transmitido de geração em geração, para manter a estrutura e o funcionamento de uma sociedade dada.¹⁷

Dessa posição, divergem autores como Dewey ou Mannheim. Ambos vêem na educação um fator de dinamização das estruturas, por meio do ato inovador do indivíduo, sendo este habilitado a atuar na sociedade em que vive. Tanto o indivíduo como a sociedade são vistos num contexto dinâmico de constantes mudanças. Sendo assim, acrescenta Bárbara Freitag: “Educação não é simplesmente um mecanismo de perpetuação de estruturas sociais anteriores, mas um mecanismo de implantação de estruturas sociais ainda imperfeitas: as democráticas.”¹⁸

¹⁶ Ibid..

¹⁷ FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. p. 18.

¹⁸ Ibid., p. 19.

Esse modelo educacional prevê a igualdade das chances condicionada a certos dons da natureza (força, inteligência e habilidade). Nesse caso, as desigualdades não são geradas pelo próprio sistema social e sim decorrentes das diferenças naturais existentes entre os homens.

Para Dewey a democratização global será alcançada pela ação da escola que educará para a vida. O desenvolvimento nos jovens das atitudes e disposições necessárias à vida contínua e progressiva de uma sociedade não tem possibilidade de se realizar pela transmissão direta de crenças, emoções e conhecimentos. Realiza-se com a intermediação do meio. O ambiente consiste no somatório de todas as condições que afetam a execução da atividade característica de um ser vivo.

O meio social consiste em todas as atividades dos pares que estão diretamente relacionados com a realização das atividades de qualquer um dos seus componentes. Ele tem um efeito educativo na medida em que cada indivíduo partilha ou participa em alguma atividade conjunta. Ao realizar a sua parte nesse trabalho associado, a pessoa apropria-se do propósito que a aciona, torna-se conhecedor dos seus processos e assuntos, adquire competências necessárias, e é impregnado pelo seu espírito emocional.

Dewey acrescenta que a formação educativa do caráter torna-se mais profunda e mais pessoal, sem uma intenção consciente, à medida que os jovens vão, gradualmente, fazendo parte das atividades dos vários grupos a que pertencem. Contudo, visto que a sociedade se torna cada vez mais complexa, constatou-se a necessidade de proporcionar um meio social especial que cuidasse especialmente do desenvolvimento das capacidades dos imaturos. Três das funções mais importantes, conforme Dewey, deste meio social são: simplificar e ordenar os aspectos de caráter que se deseja desenvolver; purificar e idealizar os hábitos sociais existentes; criar um meio mais amplo e mais equilibrado do que aqueles que influenciariam os jovens se deixados à mercê de si próprios.

Para Mannheim essa democratização se dará mediante estudo científico com bastante rigor das condições societárias vigentes. Após os resultados desse estudo

entra em cena o planejamento social que terá na educação um dos seus instrumentos estratégicos para encaminhar e garantir a democratização.

Segundo ele, a educação é uma técnica social, que tem como finalidade controlar a natureza e a história do homem e a sociedade, desde uma perspectiva democrática. Define a educação como o processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática porém controlada, planejada, mantida pelas próprias pessoas que a compõe. Entende que a pesquisa e o planejamento são elementares para o êxito escolar. A pesquisa é uma das técnicas sociais necessárias para que se conheçam as dimensões históricas específicas. O planejamento é a interferência lógica, controlada nessas dimensões para corrigir suas distorções e seus defeitos. O instrumento que se responsabilizará em colocar em prática os planos desenvolvidos é a educação.

Vejamos o posicionamento de um de nosso sujeitos

Tenho sonho de terminar meus estudos e conseguir um emprego melhor, que eu ganhe mais dinheiro para poder sustentar a minha família. Voltei a estudar por que acredito que assim tenho mais chances de mudar o rumo da minha vida. A minha expectativa é que com o estudo a vida fica menos difícil.

(Claudio)

Portanto, para estes dois autores, o objetivo final é a sociedade democrática harmoniosa em que conflitos e contradições encontram seus mecanismos de solução e canalização. Esse ponto de vista pode ser considerado conservador, semelhante a posição de Durkheim e Parsons, uma vez que implantada a sociedade democrática, a função da educação se limitará a sua manutenção.

Segundo Bourdier, a própria escola canaliza e aloca os indivíduos em suas respectivas classes sociais. Desse modo, a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, ou seja, reproduz as relações sociais de produção da sociedade capitalista. A contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas

regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas oportunidades. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola.

Assim comenta nossa entrevistada Nanci

Tem professor que falta muito. Eu entendo que eles ganham pouco, mas quando eles faltam, a gente fica sem aula ou entra qualquer outro professor que muitas vezes não é da matéria que faltou o professor e aí fica apenas batendo papo com a gente. Penso que desse jeito vamos aprender muito pouco... Acho o ensino da EJA razoável. Tem professor bom, mas como eles faltam muito, os que entram não estão muito preocupados.

Conforme Bárbara Freitag, em *Escola, estado e sociedade*, os modelos dos teóricos até aqui abordados não revelam os verdadeiros mecanismos que produzem e mantêm as estruturas de desigualdade, mas escondem-nos atrás de aparentes igualdades e equivalências. Uma análise crítica que desvela o caráter ideológico dessas teorias foi feita por Althusser, Poulantzas e Establet.

Se em Bourdieu, em certos momentos se tinha a impressão de a escola ser não somente instrumento, mas também causa da divisão da sociedade em classes, Establet e Poulantzas, em Bárbara Freitag, deixam bem claro que tanto a escola como outras instituições de socialização – os aparelhos ideológicos do estado de Althusser – como a igreja, os meios de comunicação de massa e família, não só contribuem para a divisão em classes, como ainda para a sua reprodução ampliada.

Esses autores revelam a dialética existente na função social da escola dentro de um contexto da estrutura global da sociedade, mediante análise feita por Freitag¹⁹:

Assim a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente. Essa sujeição é, por sua vez, a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível. É, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do

¹⁹ FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. p. 34.

trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada.

Poulantzas afirma que as funções da escola só podem ser analisadas em função das classes sociais às quais dirige sua ação e não em função de instituições ou redes escolares. Isso nos permite encontrar no interior da escola uma reprodução da divisão social do trabalho e garantir que o principal papel da escola capitalista não é qualificar diferentemente o trabalho manual e o trabalho intelectual, mas desqualificar o trabalho manual e sujeitá-lo, qualificando só o trabalho intelectual.

Althusser admite a importância estratégica da educação como instrumento de dominação em poder da classe dominante, porém não vê na educação importância estratégica como instrumento de libertação por parte da classe dominada. Para Freitag, nesse caso, faltou a Althusser a visão histórica e dialética dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e da escola, que serão discutidas por Gramsci.

As superestruturas do bloco histórico, conforme Gramsci²⁰ constituem uma totalidade complexa em que no seu interior se distinguem duas esferas essenciais: a sociedade política e a sociedade civil.

A sociedade política agrupa o aparelho de Estado, entendido este em seu sentido restrito, realizando o conjunto das atividades da superestrutura que dão conta da função de dominação. Por sua vez, a sociedade civil constitui a maior parte da superestrutura e é formada pelo conjunto das organizações privadas e, que correspondem à função de hegemonia que o grupo social dominante exerce sobre a sociedade global.

Antônio Gramsci atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil a dupla função dialética de conservar e minar as estruturas capitalistas. Segundo ele, na sociedade civil circulam ideologias que a classe hegemônica tenta impor a classe subalterna sua concepção de mundo. Tal situação se concretiza quando a classe no poder consegue neutralizar a circulação de contra-ideologias. Para realizar essa função hegemônica, a classe dominante recorre ao que Gramsci chama de

²⁰ GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

instituições privadas, que para Althusser seriam os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), entre elas a escola.

Para escapar a essa dominação, Gramsci acredita que é na sociedade civil o lugar da circulação livre de ideologias, mediante a atuação dos intelectuais orgânicos que projetarão suas contra-ideologias, que poderão apoderar-se do AIE escolar, refuncionalizando-o, ao mesmo tempo em que a nova pedagogia nele se institucionaliza a fim de divulgar sua nova concepção de mundo.

Segundo Gramsci, toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política. Isso explica porque o controle do sistema educacional constitui um momento decisivo na luta de classes. Numa formação social historicamente realizada, para Bárbara Freitag, *em Escola, estado e sociedade* esse controle sempre é exercido pela classe dominante, mas, dependendo da sociedade e da conjuntura histórica específica, o Estado pode intercalar-se como mediador.

Sendo a sociedade política o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, Freitag enfatiza que Gramsci acredita que será ela a encarregada de formular a legislação educacional, de impô-la e fiscalizá-la. Ao fazê-lo, ela absorve a concepção do mundo da classe dominante, a interpreta e a traduz para uma linguagem adequada, para que seja legalmente sancionada. Assim, em um certo sentido, a legislação educacional já é uma das formas de materialização da filosofia formulada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante. Toda classe dominante procura concretizar sua concepção de mundo na forma do senso comum, ou seja, fazer com que a classe subalterna interiorize os valores e as normas que asseguram o esquema de dominação por ela implantado.

Um dos agentes mediadores entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna é o sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado que depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil e que a mesma concepção de mundo absorvida em lei, agora se reflita nos conteúdos curriculares e nos sistemas de aprendizagem impostos aos alunos pelos professores. Assim, Gramsci sinaliza que a política educacional estatal procurará alcançar a hegemonia, sempre na defesa dos interesses da classe dominante.

A política educacional estatal age e se manifesta acima de tudo na superestrutura; de fato, porém, sua ação visa a infra-estrutura: aqui ela procura assegurar a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção que a sustentam.

Por isso a política educacional se manifesta, direta ou indiretamente, também na infra-estrutura. A sua atuação é direta quando visa transformar a escola nos centros de qualificação da força de trabalho. Com isso o Estado procura ativar as forças produtivas em nome de um projeto de desenvolvimento da sociedade global, de fato, porém, no interesse dos detentores dos meios de produção.²¹

Paulo Freire²², em sua obra *Pedagogia da autonomia*, entende que educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática. A partir daí, torna-se imprescindível a solidariedade social e política para se evitar um ensino elitista e autoritário como quem tem o exclusivo do saber articulado. E de novo, Freire salienta, constantemente, que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia.

Igualmente, para ele, educar é como viver e exige a consciência do inacabado porque: “A História em que me faço com os outros é um tempo de possibilidades e não de determinismo.”²³

No entanto, tempo de possibilidades condicionadas pela herança do genético, social, cultural e histórico que faz dos homens e das mulheres seres responsáveis, sobretudo quando:

A decência pode ser negada e a liberdade ofendida e recusada. O educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.²⁴

²¹ FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. p. 43.

²² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

²³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 58.

²⁴ *Ibid.*, p. 62-63.

A autonomia, a dignidade e a identidade do educando têm de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á inautêntico, palavreado vazio e inoperante. E isto só é possível tendo em conta os conhecimentos adquiridos de experiência feitos pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola. Quando se coloca o educando no fundamento de qualquer proposta pedagógica vemos um princípio de mudança transformadora na escola, em que o aluno deixaria de ser o sujeito passivo e passaria a ser o sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Para Freire, o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina.

Embora o pano de fundo para Paulo Freire seja o Brasil, a sua filosofia de educação é um clamor universal em favor da esperança para todos os membros da raça humana oprimida e discriminada. Neste sentido, afirma que qualquer iniciativa de alfabetização só toma dimensão humana quando se realiza a expulsão do opressor de dentro do oprimido, como libertação da culpa (imposta) pelo seu fracasso no mundo.

Por outro lado, Freire insiste na especificidade humana do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância. Só assim, diz ele, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre a autoridade docente e as liberdades dos alunos, reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia. Consequentemente, não se poderá separar “Prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.”²⁵

A ideia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém se pode contentar com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão. Pois, quando fala de educação como intervenção, Paulo

²⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 106-107.

Freire se refere a mudanças reais na sociedade no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, a educação, a saúde, em referência clara a situação no Brasil e em outros países da América Latina.

Para Freire, a educação é ideológica, mas dialogante, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. A sua pedagogia é “Fundada na ética, no respeito a dignidade e `a própria autonomia do educando é vigilante contra todas as práticas de desumanização.”²⁶

É necessário que o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada ajudem a evitar a degradação humana e o discurso fatalista da globalização, como ele tão bem diz.

Para Paulo Freire²⁷ em *Ação cultural para a liberdade* vivemos em uma sociedade dividida em classes, sendo que os privilégios de uns, impedem que a maioria desfrutem dos bens produzidos e, coloca como um desses bens produzidos e necessários para concretizar o vocação humana de ser mais, a educação, da qual é excluída grande parte da população dos países subdesenvolvidos. Refere-se, portanto, a dois tipos de pedagogia: a dos dominantes, em que a educação existe como prática da dominação, e a do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

O movimento para a liberdade deve surgir a partir dos próprios oprimidos e a pedagogia decorrente dessa ação será tecida com ele e não para ele. Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.

A pedagogia do dominante é fundamentada em uma concepção bancária de educação, em que predomina o discurso e a prática, na qual o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos, apenas receptores que memorizam e repetem o discurso recebido. Tal proposta resulta em uma prática verbal, dirigida para a

²⁶ Ibid., p. 11-12.

²⁷ Id. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (O mundo, hoje, v. 10).

transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, numa relação vertical. O saber é dado, fornecido de cima para baixo, e as aulas fluem de forma autoritária, pois comanda quem sabe, ou seja, o professor tem um papel hierárquico, centralizador.

Dessa maneira, o educando em sua passividade torna-se um objeto para receber a doação do saber do educador, sujeito único de todo o processo. Esse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, daí a conservação da ingenuidade do oprimido, que como tal se acostuma e acomoda no mundo conhecido, o da opressão e, aí reside a educação exercida como uma prática da dominação.

Sendo assim, acreditamos em uma outra concepção do exercício da docência na EJA, a fim de contribuir para um modelo de educação, a partir de uma nova realidade societária.

Assim, o professor tem um papel em destaque, por exemplo, diante da problemática da terra no Brasil, uma vez que a exclusão social, a desigualdade e a ruptura da cidadania estão inerentes nesse processo e a escola é um veículo de fomento a ações de mudanças e não um meio de conformismo e permanências.

Na sociedade contemporânea, conforme Demerval Saviani²⁸ em *Escola e Democracia: Polêmicas do Nosso Tempo*, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas; as quais, por meio da reprovação e da evasão, acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola; professores, funcionários, diretores e pais de alunos, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados. No entanto sabemos que esta não é uma missão fácil, porém necessária.

²⁸ SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

José Carlos Libâneo²⁹, em *Didática* afirma que o monopólio do conhecimento é o fator que contribui para a manutenção de uma estrutura social. A possibilidade para mudança está na apropriação do conhecimento por parte daqueles que estão à margem da sociedade. Segundo ele, é por meio do domínio de conteúdos científicos, de métodos de estudos e habilidades e hábitos de raciocínio científico é que os alunos poderão formar consciência crítica face às realidades sociais, e assim terão capacidade de assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos das transformações sociais e de si próprios.

Considerando a reflexão de Libâneo, vejamos o posicionamento do nosso entrevistado:

Cidadania é poder votar, ter, sei lá... Acho que é isso. Acho que a primeira coisa pra falar de cidadania é respeitar os outros. Mas, esta palavra anda meio esquecida pelas pessoas. Então eu acho que no Brasil não tem cidadania não, sabe. É complicado, eu acho que cidadania começa com o respeito com eu já falei, e aqui mesmo na escola a gente vê muita falta de respeito, é de aluno com professor, de aluno com aluno, de aluno com funcionários e de funcionários com alunos. Então acho que fica difícil falar de cidadania num ambiente desse.

(Alberto)

Aprender a lidar com o desconhecido, com o conflito, com o inusitado, com o erro, com a dificuldade, transformar informação em conhecimento, ser seletivo e buscar na pesquisa as alternativas para resolverem os problemas que surgem são tarefas que farão parte do cotidiano das pessoas.

A escola que oferece a EJA, no cumprimento da sua função social, deverá desenvolver nos jovens e adultos que nela confiam a sua formação, competências e habilidades para prepará-los para agir conforme as exigências da contemporaneidade.

Dentro desse viés, desvelar o percurso histórico da apropriação da terra no Brasil, seus desdobramentos políticos e sociais, as diferentes condutas governamentais relacionadas a tal questão desnuda o contexto vivenciado no país

²⁹ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1994.

ao aluno, o faz refletir, formar conceitos próprios e direcionar suas atitudes enquanto ser humano em busca de uma sociedade minimamente justa.

Sempre ouvi meu pai falar em Reforma Agrária, do povo que trabalhava com ele, mas na verdade não sei se a Reforma Agrária já foi feita no Brasil. Se foi, ainda deve ter muita coisa errada, por que a gente vê que o MST está sempre brigando com os fazendeiros, então alguma coisa ainda não ta certa, não é verdade?

(Mariana)

Assim, todos os profissionais da educação sentem a necessidade de avaliar suas ações pedagógicas no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a entender o que pode facilitar ou impedir que se aprenda.

De acordo com Demerval Saviani³⁰, a proposta da filosofia da educação em *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica* é de oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permitam posicionar-se diante dos problemas educacionais, aprofundando-se na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: conflito entre filosofia de vida e ideologia na atividade do educador, a relação entre meios e fins da educação, a relação entre teoria e prática, os condicionamentos da atividade docente, até onde se pode contá-los ou superá-los.

Aí reside a pedagogia do conflito de Moacir Gadotti, que em *Pensamento pedagógico brasileiro* a define como uma prática pedagógica que procura, não esconder o conflito, mas afrontá-lo, desmascarando-o. Para lutar contra as desigualdades, elas devem estar evidentes para todos os membros de uma sociedade e não ser percebida como um fato natural e universal.

Os conflitos de terra no cenário brasileiro, históricos e contínuos, que nos remetem a Canudos, Contestado, trabalho escravo e infantil nas lavouras, até ao surgimento do MST, por exemplo, urgem por serem discutidos na escola. Os latifúndios devem ser apontados como parte integrante de um processo socioeconômico com desfavorecimento de inúmeros trabalhadores que não

³⁰ SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

absorvidos em políticas públicas diversas, tornando-se assim proletarizados e sem expectativas de futuro. As lutas sociais decorrentes dessa conjectura necessitam ser expostas nas falas dos docentes, para que a transformação da sociedade possa efetivamente se tornar realidade um dia, já que a escola é, em sua missão maior, formadora de consciências e atitudes.

Já ouvi falar em Reforma Agrária, mas não sei o que ela significa. Eu sei que falam de dividir terras, mas não sei como funciona isso. O que eu sei é que só tem terra quem é muito rico, não é verdade? A terra no nosso país é muito cara, não é? Quem trabalha recebendo salário nunca vai conseguir ter o seu próprio pedaço de chão.

(Marcelo)

Moacir Gadotti³¹, demonstra que se a escola não é o lugar possível para o diálogo para educadores e educandos, é porque na sociedade, a liberdade de expressão não é uma atitude desenvolvida de igual direito para todos. Os conflitos existem porque os interesses das classes sociais são divergentes.

A gente escuta muito essa palavra (cidadania) na televisão, mas não sei ao certo o que quer dizer não. Não sei bem o que significa cidadania. Então não sei se a EJA está contribuindo. Acho que não consigo falar de uma coisa que não sei, entendeu?

(Luciana)

Uns lutam pela manutenção de sua posição social, outros querem a transformação da estrutura social, a fim de que se desenvolva uma igualdade social. Nesse contexto, o papel do educador, segundo Gadotti deve ser crítico e revolucionário. Sua função é a de inquietar, incomodar, perturbar. Essa não é uma tarefa fácil, mas o educador precisa assumir esse desafio, nessa sociedade de conflitos, de classes e de interesses diferentes, de criar condições necessárias que fortaleçam o aparecimento de uma nova concepção de homem, materializada em pessoas conscientes, solidárias, organizadas e capazes de superar o individualismo.

No contexto da dominação política e da exploração econômica capitalista, o papel do educador revolucionário é o de ser um agente atuante do discurso contra-hegemônico. Em um país marcado por uma estrutura fundiária concentracionista e

³¹ GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

por uma elite historicamente agrária, abordagens que desvelem as questões sociais decorrentes dessa faceta devem ser levantadas e esclarecidas pela EJA.

Para mim, fazer reforma agrária é um caminho para acabar com a miséria do nosso país. Só que tirar terra de quem é poderoso neste país é difícil. Então acho que aqui não se cumpre a cidadania, por que não se cumpre a lei. Penso que é injusto. A gente sabe que muitas pessoas que são proprietárias nem compraram essas terras, são filhos, netos daqueles que no passado viraram donas dessas propriedades.

(Nanci)

Sendo assim, Gadotti vai nos mostrando que toda classe que assume o poder passa a lutar para que o seu conhecimento seja aceito como natural e verdadeiro. O desejo de hegemonia faz com que os outros saberes sejam relegados, esquecidos e eliminados. Nesse sentido é preciso questionar a hegemonia de uma classe e de uma forma de conhecimento e de um discurso. Sendo essas modalidades detentoras do poder colocadas em evidências, abre-se uma possibilidade de vislumbrar as bases estruturais do sistema capitalista, e dessa forma minar a sua sustentação.

Eu não acho certo a terra no nosso país custar tão caro. Terra é um lugar da natureza, não é verdade? O homem só preocupa com o dinheiro e isso é verdade por que falam que terra é para produzir alimentos pro povo e olha quanta gente passando fome neste país. Ela representa o lugar sagrado da natureza. Já pensou se não tivesse terra pra produzir? Como a gente iria sobreviver?

(Marcelo)

Tais afirmações e questionamentos nos permitem avaliar a função da EJA: mediadora de conhecimento, promotora de questionamentos, formadora de jovens e adultos. Dentro de uma sociedade capitalista, de modelo agrário exportador, altamente mecanizado, trabalhadores alijados requerem mudanças. Adolescentes de hoje são futuros empregadores e empregados de amanhã. Farão parte da dialética entre dominantes e dominados, mas se conscientizados em uma perspectiva de coletividade, conduzirão o avanço do capitalismo de forma harmônica. A EJA, nesse processo, tem função determinante e fundamental.

Vejam os posicionamentos de uma das nossas entrevistadas

Sabe que eu nem imaginava que os professores eram amigos da gente, eles são compreensivos, entendem a nossa realidade. Eles sabem que não estamos ali para virar doutor. O ambiente é muito gostoso. Quando acabar vou sentir falta. Os professores sabem que temos dificuldades, então tem paciência com a gente. Tem professor que explica a mesma coisa um monte de vezes até todo mundo entender. Isso é muito legal, a gente percebe que não somos ignorados.

(Mariana)

Importante salientar que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Entretanto, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos docentes.

Conforme Gadotti³², os educadores precisam compreender que, consciente ou inconscientemente toda prática pedagógica está embasada numa teoria, numa filosofia, ou seja, numa concepção de mundo, de educação e de homem que se pretende formar. Esta deveria ser a primeira definição a ser feita, antes mesmo de se definir quais os objetivos da educação.

Os professores contribuem com seus saberes específicos, seus valores, suas competências, nessa complexa tarefa, para o que se requer condições salariais e de trabalho, formação inicial de qualidade e espaços de formação contínua.

Dada a natureza da docência, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, se espera dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

³² GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

O professor, conforme Saviani³³ em *Escola e Democracia: Polêmicas do Nosso Tempo* é um profissional do humano, que ajuda o desenvolvimento pessoal e subjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento; um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade, científica e pedagógica, e sua contribuição para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, conseqüentemente, científica, que produz conhecimento sobre sua área, e também social.

Pra quem chegou na escola quase analfabeto, hoje me sinto um pouco diferente. Inclusive, as aulas de História têm sido muito boas, a gente conversa sobre política, sobre leis, acabamos conhecendo coisas que a gente nem sonhava que existia. Hoje já consigo dominar as operações matemáticas, consigo ler e escrever melhor. Pra quem veio pra estudar, dá pra aprender bastante coisa que vai ser importante para a gente.

(Mariana)

Conforme Paulo Freire o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos.

Assim, existe a necessidade de uma atitude propositiva, empreendedora, transformadora e que necessariamente não perca jamais a ternura necessária ao trabalho pedagógico e o foco humano que deve ser mantido na prática pedagógica.

Contudo, sabemos que não são todas as pessoas que tiveram a oportunidade de frequentarem a escola durante a infância ou adolescência. Desse modo, foi criada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público que não teve acesso à educação.

Nesse sentido, a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade

³³ SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

estratégica a fim de alcançar uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada. Estas considerações adquirem importância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratarem de uma exigência da sociedade transformada em direito do cidadão e dever do Estado até mesmo no âmbito constitucional, fruto de conquistas e de lutas sociais.

Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com o objetivo de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos, englobando três funções: a reparadora, a equalizadora e a permanente, mencionadas no Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).

Segundo o documento, a função reparadora significa a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano. É uma forma de resgate da dívida histórica do país para com os excluídos e busca o retorno do jovem e do adulto ao sistema regular de ensino.

Entendo que é o caminho mais curto para acabar de me formar. Perdi muito tempo, quando era criança não gostava de estudar e meu pai achou melhor abandonar a escola e começar a trabalhar com ele. Sabe que eu preferia trabalhar do que estudar, mas hoje sinto a falta que faz não ter estudado. Por isso, resolvi voltar pra escola e ver se depois arrumo algum emprego.

(Marcelo)

A função equalizadora aparece como forma de garantir o cumprimento do princípio da política da igualdade. Não basta a declaração legal de que a educação é direito de todos. Há que se reconhecer no seio da sociedade a existência da diversidade e garantir nas políticas públicas a efetivação de oportunidades diferentes para eliminar as desigualdades, equalizar o acesso aos bens sociais e o exercício da cidadania, fazendo cumprir com o princípio constitucional de que a educação é direito de todos.

Depois que a minha mulher terminou os estudos dela (na EJA), ela conseguiu um emprego para atender telefone num escritório. Aí eu pensei em fazer o mesmo, voltar a estudar para conseguir uma profissão menos sofrida.

(Marcelo)

Finalmente, a Educação de Jovens e Adultos deve ser vista como uma promessa de qualificação de vida para todos, propiciando a atualização de conhecimentos por toda a vida. Isto é a função permanente da educação de jovens e adultos, que também pode ser entendida como função qualificadora. Visa à inclusão social e à garantia de inserção do jovem e adulto no processo produtivo e sua permanência no mundo do trabalho.

Acredito que todas as profissões hoje em dia exige estudo, então acho que se terminar o estudo, também posso conseguir um emprego diferente. Vamos ver depois que eu acabar, se vou conseguir um bom emprego, pelo menos essa e a minha esperança.

(Claudio)

Portanto, a EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra, e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados e desempregados ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais.

Então, eu amo a minha profissão (trabalhador rural), mas a gente cansa de trabalhar e não ver as coisas melhorarem. Quem trabalha no campo neste país não tem reconhecimento de ninguém, muito menos do patrão. Estou buscando condição para melhorar. Aqui a gente sofre demais.

(Luciana)

Esses trabalhadores são, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

Considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências, torna-se de suma importância para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades. É fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade.

A EJA é uma oportunidade para que os trabalhadores rurais retornem à escola, exercendo seus direitos enquanto cidadãos e busquem melhores condições de vida e de trabalho. Por conseguinte, entendemos ser bastante significativo levar para a sala de aula frequentada também pelo aluno trabalhador rural, a discussão em torno da temática agrária brasileira, pensar a respeito da posse e do uso da terra no Brasil, uma vez que esta sempre representou, desde os primórdios coloniais, sinônimo de riqueza e poder aos que dela usufruíram. Desse modo, o principal objetivo da terra, a sua função social, é renegada a um outro plano, atendendo apenas aos interesses de uma elite dominante, detentora de privilégios políticos, sociais e econômicos.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos e a sua história

Chamo a atenção para a importância que assumiram os direitos sociais na etapa contemporânea; é precisamente sobre esses

direitos que os detentores do capital e do poder tem construído a sua concepção de cidadania. Com ela, procuram administrar a classe trabalhadora, mantendo-a passiva, 'receptora' desses direitos, que supostamente devem ser agilizados espontaneamente pelos capitalistas e pelos governos dominantes. Mas, ao mesmo tempo, essa concepção de cidadania faz parte de um conjunto de modificações do capitalismo contemporâneo que se pode acenar com uma sociedade melhor.

Se, de um lado, isso pode ser um engodo, de outro pode vir a tornar-se realidade se os trabalhadores, cidadãos subalternizados, reverterem o quadro e procurarem ocupar efetivamente os espaços acenados para os direitos.³⁴

Neste momento da nossa tese, procuramos analisar a educação destinada ao público adulto no decorrer dos cinco séculos da história posteriores à chegada dos portugueses no território brasileiro, com um olhar mais preciso na segunda metade do século XX, em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram a identidade e feições próprias, a partir das quais é possível e necessário pensar seu desenvolvimento futuro.

1.2.1 Colônia e Império

Educar adolescentes e adultos no Brasil não é uma ação recente. Durante o período colonial a Igreja Católica exercia sua ação educativa missionária com adultos. Além do evangelho, ensinavam normas de comportamento e serviços imprescindíveis ao funcionamento da economia colonial, num primeiro momento aos indígenas e, adiante, aos escravos. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, ocorreu a desestruturação do sistema de ensino e apenas no Brasil Imperial teremos informações a respeito de ações educativas voltadas para adultos.

Conforme Sérgio Haddad em *O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa*, no que se refere aos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, consolidou, diante da influência europeia, a “[...] instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.” Porém, não foi além da intenção legal. Uma escola de qualidade que atendesse a todos caminhou

³⁴ COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Primeiros passos, v. 250). p. 14.

vagarosamente no decorrer da nossa história. Vale lembrar que no período Imperial a cidadania se restringia a um pequeno grupo de pessoas integrantes de uma elite econômica. Neste caso, estavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres.

Conforme Sérgio Haddad³⁵:

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Desta forma, as preocupações liberais expressas na legislação desse período estavam condicionadas a atender uma minoria em detrimento das necessidades de toda a estrutura social vigente. Nas palavras de Celso Beisiegel³⁶:

No Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem.

1.2.2 Primeira República

Na Constituição de 1891, segundo Sérgio Haddad em *O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa* primeiro marco legal da após a Proclamação da República, a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. A União assumiu uma presença maior no ensino secundário e superior. Destacamos novamente a garantia da formação

³⁵ HADDAD, Sérgio. *O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 70, n. 166, p. 356, set./dez. 1989.

³⁶ BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974. p. 43.

das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais excluídas, em que as decisões relativas à oferta de ensino básico ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Esta Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada. Mesmo com o descompromisso da União em relação ao ensino básico, o período da Primeira República (1889 a 1930) se caracterizou por uma significativa quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico.

Nesta linha de raciocínio, destaca Sérgio Haddad³⁷:

Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças.

Contudo, a partir da década de 1920, um movimento de educadores e da população, reivindicadores da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições promissoras à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Acrescentamos ainda que os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados até mesmo a outros países da América Latina, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa

³⁷ HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991. p. 342.

instabilidade no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil.

Os grupos sociais dominantes, que já haviam estabelecido, conforme os princípios constitucionais, o direito à educação para todos – sem as condições favoráveis e necessárias para sua realização –, percebiam agora esse direito unido a um dever que cada brasileiro deveria assumir perante a sociedade. Vejamos o que afirma Celso Beisiegel³⁸:

Ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania.

1.2.3 Governo de Getúlio Vargas

A Revolução de 1930 é um significativo momento histórico na reformulação da função do Estado no Brasil. Diferente do federalismo, predominante até o prezado momento, em que se privilegiava os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação na sua totalidade que estava sendo reafirmada. Vejamos o que afirma Sergio Haddad³⁹.

A inclinação ao fortalecimento e à mudança de papel do Estado central manifesta-se de maneira inequívoca na Constituição de 1934. Aí, já se configurava uma nova concepção que, superando a ideia de um Estado de Direito, entendido apenas como o Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro.

Em relação à educação, a nova constituinte apresentou um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, deixando de modo

³⁸ BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974. p. 63.

³⁹ HADDAD, Sérgio. O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 70, n. 166, p. 348, set./dez. 1989.

transparente as esferas de competência da União, dos estados e municípios, como acrescenta Sergio Haddad⁴⁰.

Em matéria educacional, vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Foi no final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, em Sérgio Haddad em *O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa* deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938 e por meio de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário que, entre outros, previa a realização de um programa progressivo que tinha como objetivo ampliar a educação primária com a inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Concomitantemente, acontecimentos internacionais expandiram as dimensões do movimento favorável a uma educação de jovens e adultos. Criada em novembro de 1945, logo após a 2ª. Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) mostrava ao mundo as consideráveis heterogeneidades entre os países e sinalizava para a função que a educação deveria exercer, principalmente a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”.

Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e

⁴⁰ Ibid.

Saúde, que tinha por objetivo reorientar e coordenar os planejamentos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, integrar os serviços já existentes na área, produzir e distribuir material didático, mobilizar a opinião pública, os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.

O SEA foi responsável pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Sua influência foi expressiva, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais.

Duas outras campanhas que não tiveram sucesso ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. A partir de 1940, as atribuições e responsabilidades do Estado em relação à educação de adolescentes e adultos aumentaram. Após insuficientes atuações que remontam ao período colonial até a Primeira República, tomou dimensão uma política de abrangência nacional.

A ação do Estado neste contexto pode ser entendida no quadro de ampliação dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por uma condição de vida digna. Os direitos sociais, anteriormente presentes nas propostas liberais, efetivavam-se em políticas públicas, inclusive como um meio de inclusão dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

O aumento das oportunidades educacionais por parte do Estado a uma quantidade maior de pessoas pode ser visto como meio de acomodação de tensões sociais que se aviltavam entre as classes sociais urbanas. Do mesmo modo, tinha como objetivo atribuir qualificações mínimas à força de trabalho para o efetivo desenvolvimento dos projetos nacionais propostos pelo governo federal. Nesta linha de raciocínio, pontua Sérgio Haddad:

Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção

individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida.⁴¹

1.2.4 A Educação de Adultos ente 1959 a 1964

O início da década de 1960 até o golpe militar (1964) representou um momento bem particular para a educação de jovens e adultos. Em 1958, quando foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, já era perceptível uma considerável inquietação dos educadores em trabalhar em função de uma redefinição das características específicas para essa modalidade de ensino, uma vez que era reconhecido que a atuação dos professores da educação de adultos, embora preparada, era uma reprodução das ações e particularidades do ensino infantil.

Até este momento, o adulto sem escolarização era entendido como uma pessoa incapaz, que deveria ser alfabetizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, sendo esta uma condição que reforçava o preconceito contra o analfabeto. Assim, considera Paiva⁴²:

A indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais.

⁴¹ HADDAD, Sérgio. O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 70, n. 166, p. 354, set./dez. 1989.

⁴² PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973. p. 210.

Estes temas prevaleceram neste II Congresso, assinalando um novo período no pensar dos educadores, confrontando antigas ideias e preconceitos.

Marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.⁴³

Esse momento de renovação pedagógica deve ser considerado dentro das condições gerais de agitação do processo político daquele contexto histórico. Vários grupos buscavam junto às camadas populares maneiras de sustentação política para suas propostas.

Vanilda Pereira Paiva⁴⁴, em *Educação popular e educação de adultos* argumenta que foi neste contexto que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Vejamos:

Buscava-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, e de forma contraditória, no contexto da ação de legitimação de propostas políticas junto aos setores populares, criaram-se as condições para o desenvolvimento e o fortalecimento de alternativas autônomas e próprias desses setores ao provocar a necessidade permanente da explicitação dos seus interesses, bem como das condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização.

Neste momento ocorreram várias campanhas e programas relacionados à educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Podemos destacar entre eles: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do

⁴³ PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973. p. 210.

⁴⁴ Ibid., p. 228.

Brasil (CNBB), estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em que esteve presente o professor Paulo Freire. Conforme Sérgio Haddad⁴⁵:

Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional. Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão a ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de retomada e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos a base de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

1.2.5 O período militar brasileiro (1964 a 1985)

Após o golpe político-militar de 1964 os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi desestruturado, tendo os seus dirigentes presos e os materiais apreendidos e assim por diante.

A atuação do Movimento de Educação de Base da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foi sendo impedida tanto pelos órgãos de repressão como pela própria hierarquia da Igreja Católica, transformando-se na década de

⁴⁵ HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991. p. 356.

1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular.

Cabe destacar que vários professores e estudantes foram repreendidos, inclusive afastados da função que desempenhavam. Podemos dizer que esta foi a solução encontrada pelo Estado autoritário diante da ação dos programas de educação de adultos, uma vez que as suas finalidades não interessavam os responsáveis pelo golpe militar. O Estado exercia sua função de coação, objetivando a manutenção da ordem nas relações sociais.

Neste ambiente histórico, o Estado não poderia ignorar este segmento da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – uma vez que representava um elo mediador com a sociedade. Diante das comunidades internas e externas, seria difícil continuar mantendo baixos níveis de escolaridade com a proposta de um grande país, assim idealizado e discursado pelos militares.

Neste momento foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e, depois, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, em que foi promulgada a Lei Federal 5.692, que modificou as diretrizes de ensino primário e secundário.

O MOBRAL foi centralizado em uma Gerência Pedagógica, que conforme Sérgio Haddad⁴⁶:

Era encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras.

Vale destacar que o MOBRAL foi implantado com o compromisso de eliminar com o analfabetismo num período de dez anos. Contudo, não foi criado com o envolvimento de educadores e de grande parte da sociedade, foi por meio de uma imposição do governo militar.

⁴⁶ HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991. p. 357.

1.2.6 A Educação de Jovens e Adultos pós-militarismo

Com o fim da Ditadura Militar e Civil⁴⁷ e a volta dos civis ao poder político a partir de 1985, houve um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras que teve como resultado um aumento significativo no âmbito dos direitos sociais.

Podemos dizer que neste momento foi promulgada a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos concretizou-se o reconhecimento social dos direitos dos jovens e adultos à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta. Sérgio Haddad⁴⁸, em *Estado e educação de adultos*, escreve: “Essa legislação significou um avanço, visto que firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar a injustiça no plano social.”

A referida Constituição destaca-se, também, pelo fato de conferir à educação a função de qualificar para o trabalho e de preparar para o exercício da cidadania.

Acho que esse negócio de cidadania só existe se todo mundo cumprir as leis. Porque aqui no nosso país, essa coisa anda meio esquisita, todo mundo fala em direitos, mas quando o assunto é cumprir dever... aí a coisa complica. E mesmo assim, não sei muito bem dos nossos direitos, eu só sei dos deveres que tanto falam na nossa cabeça. Mas, todo mundo cumpre os deveres? Penso que se isso fosse mais sério, como em muitos outros países, as coisas seriam diferentes aqui também.

(Cláudio)

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, pode ser vista a partir de uma contradição. De um lado, temos a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à

⁴⁷ A implantação da Ditadura Militar e Civil se deu por meio do resultado da articulação entre a burguesia industrial e financeira nacional e internacional, o capital mercantil, latifundiários, intelectuais tecnocratas e militares. Desse modo, acreditamos que o termo Ditadura Militar e Civil torna-se mais adequado ao momento histórico em questão.

⁴⁸ HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991. p. 358.

educação básica, e de outro, a sua negação por meio da ausência de políticas públicas eficazes.

1.2.7 A Nova República

O primeiro governo civil após a ditadura militar simbolizou a ruptura com a política de educação de jovens e adultos deste momento histórico com a eliminação do MOBRAL, considerado um modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade. Cabe destacar que o MOBRAL já não se enquadrava nessa nova realidade política. No ano de 1985 foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar).

A Fundação Educar assumiu a responsabilidade de fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º. grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

A Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político pedagógicos. Vejamos o posicionamento de Sérgio Haddad⁴⁹:

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil.

Com o processo de redemocratização política do país, as práticas pedagógicas fundamentadas na ideia de uma educação popular ganharam espaço na esfera universitária e passaram a exercer influência também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

⁴⁹ HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991. p. 359.

Essa mudança pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte, com a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, legislado no Artigo 208 da Constituição de 1988:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.⁵⁰

Assim acredita nossa entrevistada Mariana

Parei de estudar já faz uns 20 anos. Entendo que a EJA e o caminho mais curto para acabar de me formar. Perdi muito tempo, quando era criança não gostava de estudar e meu pai achou melhor abandonar a escola e começar a trabalhar com ele. Sabe que eu preferia trabalhar do que estudar, mas hoje sinto a falta que faz não ter estudado. Por isso, resolvi voltar pra escola e ver se depois arrumo algum emprego.

Apesar do artigo constitucional ter concebido a educação como “direito de todos”, podemos dizer que a década de 1980 encerrou-se com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor, com dificuldades em atender a demanda populacional.

No início de 1990, a Fundação Educar foi extinta. Esse ato fez parte de iniciativas que visavam ao “enxugamento” da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais. A medida representou um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, com a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

⁵⁰ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 fev. 2012.

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública⁵¹.

Com base na legislação, se posiciona Sérgio Haddad⁵²:

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

⁵¹ BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2012.

⁵² HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991. p. 360.

Maria Clarisse Vieira, em *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos* considera que a EJA deve ser tratada juntamente com outras políticas públicas e não isoladamente:

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde.⁵³

1.2.8 O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

No decorrer da segunda metade da década de 1990 tiveram início alguns programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade que apresentam como características comuns: foram desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. Entre estes programas podemos destacar O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). Com o objetivo de desencadear um movimento de

⁵³ VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos. In: _____. (Org.). **Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2004. p. 85-86.

solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo, o PAS consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado principalmente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país.

Implementado desde 1997, o Programa se expandiu rapidamente devido a parceria envolvendo empresas e doadores individuais, a mobilização de infraestrutura, alfabetizando e alfabetizadores por parte dos governos municipais, e a capacitação e a supervisão pedagógica dos educadores realizadas por estudantes e docentes de universidades públicas e privadas.

Em novembro de 1998, foi criada a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária, uma organização não governamental sem fins lucrativos e de utilidade pública, com estatuto próprio, que passou a ser responsável pela execução do Programa, que tem como compromisso uma alfabetização, em que não se restringe a ensinar a escrever o seu próprio nome, mas compreender o processo, em que consiste ensinar a ler e escrever e a pensar sobre o que foi lido e escrito, em que o objetivo é ampliar a visão de mundo do educando fazendo-o um ser crítico e reflexivo. Este passo só será alcançado pela continuidade na escola. Amparada nesta convicção, a Alfabetização Solidária trabalha para que seus alfabetizando se matriculem na Educação de Jovens e Adultos e continuem inseridos no processo de escolarização.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um programa do governo federal com uma gestão fora do âmbito governamental. Corresponde a uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Cabe destacar que foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural, entrelaçado às ações governamentais da reforma agrária. Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o Programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998, envolvendo a parceria entre o governo federal (responsável pelo financiamento),

universidades (responsáveis pela formação dos educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores).

O objetivo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é estabelecer um elo com as universidades parceiras responsáveis em proporcionar a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica.

1.2.9 A EJA e seus desafios presentes e futuros

No decorrer da segunda metade do século XX houve um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século mencionado, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos.

Espero com a EJA a possibilidade de correr atrás do tempo perdido. Como não estudei no tempo certo, tive que começar a trabalhar muito cedo, chegava em casa sempre cansado e aí não tinha vontade nenhuma de ir para a escola. Agora que os filhos cresceram, cada um vai cuidar da sua vida e eu vou procurar cuidar melhor da minha, quem sabe?

(Mariana)

Podemos perceber, porém, essa oferta de vagas ainda se mostra insuficiente, pois um grande número de crianças e adolescentes não está estudando. A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é ainda é questionável, que combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de

crianças e adolescentes que passam pela escola sem aprendizagens significativas e que acabam por abandonar os estudos.

O momento é pautado por um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito.

Muda muito de professor, ou por que eles faltam ou por que desanimam de dar aula pra gente. Na sala de aula, tem muitos alunos que não querem saber de nada, aí eles faltam ou desistem. Quando falo que desistem é porque não dão mais aulas, ou ficam conversando com a gente e o resto fica entrando e saindo a hora que quer. É complicado... Os professores até que são bons, mas não tem muita organização na escola. O diretor nunca fica na escola à noite, fica o coordenador. Todo mundo sabe que ele não é o diretor, então não adianta ele querer colocar muita ordem que o povo não respeita.
(Nanci)

Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia.

O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional.

Nem tanto. A escola é um pouco desorganizada em relação aos alunos que vem na escola apenas para fazer confusão, tem uns que já chegam drogado ou bêbado e entram na sala de aula. Acho que eles não tinham direito, neste caso, de ficar na escola, pois eles atrapalham, conversam muito, a gente pede silencio, eles ameaçam a gente. É difícil, viu.
(Luciana)

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas

que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

A estruturação tardia do sistema público de ensino brasileiro, os equívocos das políticas educacionais não são suficientes para esclarecer as causas da persistência de elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional em nosso país. A história brasileira nos oferece evidências de que as bases da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo edificadas a partir da cidadania política e social, em direta relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos.

As afirmações de que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição da renda, é um fato histórico e atual. Contudo, necessita de políticas públicas educacionais que tenham continuidade, seja qual for a identidade partidária dos seus idealizadores e cabem aos sucessores políticos prosseguirem com os programas que apresentam resultados, uma vez que a população brasileira não deve servir como pano de fundo para o teatro político que vivenciamos.

1.2.10 O novo perfil dos alunos da EJA

Conforme Sérgio Haddad⁵⁴ há um novo desafio para a educação de jovens e adultos:

[...] representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir de 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida.

⁵⁴ HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991. p. 362.

O primeiro grupo enxerga na escola uma perspectiva de integração sociocultural, segundo posicionamento de nosso entrevistado Alberto:

Minha expectativa era de conhecer as matérias de Matemática, Português, História, Ciências e Geografia. Quando a gente é criança não damos bola para a escola, eu vejo isso também no meu filho. Sinto muita falta de poder fazer contas, conhecer a História, a Geografia, falar e escrever direito. Acho que voltando para escola posso aprender tudo isso.

O segundo grupo, diante do que revela Haddad⁵⁵:

[...] mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação.

Nesta linha de raciocínio, se posiciona um de nossos sujeitos:

Tem muito professor que tenta fazer o melhor, explicar a matéria. A gente vê que ele está empenhado, mas por conta de alguns alunos que não querem nada, são muito jovens ainda, a aula fica bagunçada. Sabe, eles ficam falando que nós é que somos chatos, que estamos velhos para estudar. O professor pede colaboração, a gente pede, mas eu vejo que a escola não tem muito o que fazer. Olha, tem professor que tem até medo de certos alunos.

(Marcelo)

Podemos perceber diante da fala de um renomado teórico e de um de nossos entrevistados que coexistem esses dois grupos diferentes de alunos com baixa renda, sejam trabalhadores rurais ou não, frequentando as salas de aula da EJA e esta situação colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos que variam da faixa etária às expectativas em relação à escola.

Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que tem uma natureza estruturada para democratizar oportunidades formativas a adultos

⁵⁵ Ibid.

trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que se depara com alunos ali matriculados com variados interesses. Cabe destacar que não aprofundaremos este debate em nosso trabalho, uma vez que os nossos sujeitos de pesquisa são apenas os alunos trabalhadores rurais.

Portanto, nesse breve histórico fomos capazes de entender que a responsabilidade pela oferta de escolarização de jovens e adultos no Brasil sempre foi compartilhada por órgãos públicos e por organizações societárias. A partir de 1940, o setor público, particularmente o governo federal, assumiu a função de oportunizar educação voltada à população adulta, tendo como iniciativa a promoção de programas próprios, como o Plano Nacional de Educação do Governo de Getúlio Vargas já exemplificado anteriormente.

Foi assim também com as campanhas de alfabetização da década de 1950, com o MOBREAL ou com a Lei 5.692 de 1971⁵⁶ que institucionalizou o Ensino Supletivo. O momento mais significativo do movimento de reconhecimento do direito de todos à escolarização e da correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos ocorreu com a aprovação da Constituição em 1988, mesmo diante da dificuldade em elaborar e implementar programas que atendessem a demanda necessitada.

As políticas educacionais a partir de 1990, porém, foram esboçando uma mudança na direção do esvaziamento do direito social à educação básica em qualquer idade, a partir do movimento de descentralização administrativa, fundamentado nas propostas liberais de redução do papel do Estado.

O que se observa ao final dos anos de 1990 na ação do governo federal é uma proliferação de projetos de alfabetização, com o distanciamento do Ministério da Educação em assumir responsabilidades pelo atendimento direto e exercer o papel de liderança e coordenação destes projetos.

Ao mesmo tempo, o Conselho da Comunidade Solidária assumiu a iniciativa de reproduzir modelos ineficazes de campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos, implementando o Programa Alfabetização Solidária com recursos de doação de empresas e indivíduos, ficando a responsabilidade pelo financiamento

⁵⁶ HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991. p. 364.

de um direito básico da cidadania às ações de cunho filantrópico ou da boa vontade da sociedade civil.

Observa-se, assim, que o ensino fundamental de jovens e adultos passa a ser compreendido como política compensatória no combate às situações de extrema pobreza e não como atendimento educacional público de caráter universal. Devemos ainda considerar que a amplitude deste modelo compensatório pode estar condicionado às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população.

1.2.11 A continuidade da educação no decorrer da vida

Um movimento em sentido oposto ao esvaziamento do direito dos jovens e adultos à escolaridade básica vem sendo observado em países desenvolvidos da Europa, América do Norte e Sudeste Asiático, onde a população adulta passa a dispor de oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização permanente.

A considerável valorização da educação nas sociedades pós-industriais está relacionada à velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações, que tornaram a formação continuada extremamente necessária para a vida dos indivíduos e uma condição para o desenvolvimento dos países diante dos sistemas econômicos globalizados e competitivos.

Desse modo, podemos dizer que o Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e ao mesmo tempo, comporta realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para a equidade e diversidade. Como já dizia a Comissão

Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida _ educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo _ ou a uma finalidade demasiado circunscrita _ a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros.⁵⁷

Entendemos, entretanto, que desafio maior será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas dos séculos passados, como a universalização da alfabetização, e que os alunos trabalhadores rurais sejam cada vez mais incluídos de modo efetivo neste processo.

⁵⁷ DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez : UNESCO : MEC, 1999. p. 89.

CAPÍTULO 2 A QUESTÃO: O MUNDO RURAL, HISTÓRIA E URGÊNCIAS

Nossas impertinências iniciais, como docente e sujeito/pesquisador, diante da temática agrária no Brasil, clamam por reflexões e tornam-se explícitas nas palavras de uma trabalhadora rural:

Já ouvi falar sim em reforma agrária. Acho que ela significa divisão de terras, mas isso é bastante confuso pra mim, não sei se existem leis para serem cumpridas, sei que existe o MST que luta muito por isso, mas devia ter alguma matéria que falasse sobre isso. É um assunto muito importante que a gente não aprende na escola. Então, não sei muita coisa. Escuto na TV que existe uma disputa muito grande por terras no Brasil, mas não sei quem tem razão nisso.

(Luciana)

A fala desta entrevistada nos revela a dimensão de sua sujeição ao capital, ao se posicionar diante da inexistência de uma política salarial que atenda às suas necessidades básicas, bem como a de seus familiares.

Suas impressões demonstram também a necessidade de elucidação das questões econômicas, políticas e sociais que permeiam o mundo rural no Brasil. Seu questionamento sobre quem teria razão nisso e a respeito de sua suposta noção do que é reforma agrária, nos evidencia a urgência em historiar e analisar a referida questão.

2.1 O Histórico

2.1.1 O início da temática agrária no Brasil

A chegada dos colonizadores portugueses no Brasil marca o início de uma relevante problemática econômica e, sobretudo, social, que têm permanências e desdobramentos até a atualidade: a estrutura fundiária do país. As palavras de Alberto são registros da citada permanência:

Muitas vezes já ouvi falar em Reforma Agrária. Ela significa fazer uma divisão justa das terras que estão por aí nas mãos de muitos fazendeiros que não têm nem aí com a produção. Acho que isso é injusto. Eu sei que tem dono de fazenda que faz tudo certinho, mas a maioria não cumpre as leis, faz o nosso registro tudo errado, aí a gente só fica sabendo quando é mandado embora. A gente não conhece a lei, ninguém orienta, então a gente trabalha sempre desconfiado, se tá entendendo?

(Alberto)

O latifúndio monocultor, aliado a mão-de-obra escrava, delineia o cenário brasileiro do século XVI. Os nativos, nesse enquadramento, são distanciados da terra, que antes possuíam e desfrutavam coletivamente. As tribos vivem de trocas e do solo tiram os recursos necessários para a sua sobrevivência. Nesse sentido, não há diferenças sociais, o trabalho indígena não tem valor agregado, é visto como meio de sustento familiar. Pelo amplo conhecimento do território em que vivem e pelo entendimento da terra como bem coletivo e finito, os indígenas não são causadores de desequilíbrios ambientais.

A comunidade tribal primitiva ou, se se quiser, o estado gregário, é a primeira condição – a comunidade do sangue, da língua, dos costumes, etc. – da apropriação das condições objetivas da vida e da atividade reprodutora e criadora de produtos. Cada indivíduo detém o estatuto de proprietário ou de possuidor apenas enquanto membro da comunidade. São nessas condições que se efetua as apropriações reais por intermédio do processo do trabalho.⁵⁸

As capitânicas hereditárias são a primeira forma de organização fundiária do Brasil após a colonização portuguesa, onde os donatários tinham o dever de instalar engenhos e distribuir sesmarias. Com a Lei das Sesmarias, a terra poderia ser concedida pelos sesmeiros (nomeados pelo rei) a terceiros que nela pudessem produzir para a exportação realizada pela metrópole. A terra no Brasil passa a ser ocupada e defendida pela Coroa Portuguesa. Somente aqueles que tivessem algum laço com a classe dos nobres portugueses em Portugal, os militares ou os que se

⁵⁸ MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Porto: Escorpião, 1973. p. 6.

dedicassem à navegação e tivessem obtido honrarias que lhes garantissem o mérito de ganhar uma sesmaria, tinham o direito de recebê-la. Cada colono receptor de um pedaço de terra tinha um registro feito pelas autoridades competentes, denominado de cartas de sesmaria. Por meio destas, várias informações importantes a respeito desses colonos eram checadas, tais como: o local de moradia dos indivíduos, informações de caráter pessoal e familiar, se a propriedade adquirida pelo colono era herdada, doada ou ocupada e seus limites, se haviam trabalhadores e que tipo de mão-de-obra era utilizada, o local da propriedade, entre outros informes.

As sesmarias adquiridas eram validadas em registros públicos efetivados junto às paróquias locais, unidas nesta época ao Estado em caráter oficial. Assim sendo, quem subscrevia os registros de terras ou certidões – nascimento, casamento, entre outras – eram os vigários ou párocos das igrejas.

Contudo, havia vários problemas a serem resolvidos, entre eles pode-se citar a atitude dos sesmeiros diante da obrigatoriedade de se cultivar a terra. Esta situação levou muitos deles a locar suas terras a pequenos lavradores – dando origem aos posseiros. Estes cultivavam as terras, porém não tinham direitos sobre elas, eram “donos” de terra adquirida de forma ilegal, muitas vezes pagando para ficar com elas e cultivá-las, prática ilegal no sistema de doação de sesmarias, o que contribuiu para o seu insucesso. Cumpre destacar que o tamanho das sesmarias, muitas vezes, imenso, denota a história concentracionista e elitista da terra no Brasil. O nativo, nesse contexto, torna-se escravo da terra.

Com o fracasso do sistema de Capitânicas, instala-se no Brasil o Governo-Geral, em que as concessões de terras são direcionadas às pessoas ligadas ao Governador que nem sempre estão disponíveis para o cultivo, surgindo o chamado latifúndio por dimensão, com áreas imensas e improdutivas.

2.1.2 A temática agrária após a Independência do Brasil

Com a Independência do Brasil em 1822, a ocupação das terras devolutas ficam a disposição de quem tiver interesse por elas, sem qualquer restrição legal, o que repercute em muitas posses de terra nesse momento.

Em substituição a Lei das Sesmarias, surge em 1850 a Lei de Terras que proíbe novas posses e transforma a terra, legalmente, em objeto de compra. Com a introdução da mão-de-obra livre no país, o imigrante deveria trabalhar na lavoura de um terceiro para ter condições financeiras futuras de adquirir sua terra e não, simplesmente, ocupar uma terra devoluta.

A Lei de Terras regulamentava a posse a partir do dinheiro e submetia os trabalhadores do campo aos salários injustos pagos pelos latifundiários, ao poder do capital. A terra, nessa nova perspectiva, deveria transformar-se em uma valiosa mercadoria, capaz de gerar lucro, tanto por seu caráter específico quanto por sua capacidade de gerar outros bens. Procurava-se atribuir a ela um caráter mais comercial e não apenas um status social, como era característico da economia dos engenhos do Brasil colonial. Vale ressaltar que a Lei de Terra é mais um processo de discussão dos vários grupos políticos que davam sustentação ao Império, e seu resultado, em momento algum, teve o objetivo de interferir nos interesses dessa elite política e econômica, constituída em grande parte por fazendeiros. A terra continuou a ser adquirida sem o controle do Estado, sob a proteção de documentos forjados. Assim sendo, o rurícola passa a ser o produtor, o consumidor dos frutos gerados na terra por suas mãos e o colaborador para a acumulação dos lucros do proprietário rural. Diante dessa conjuntura exploratória, sublinha José de Souza Martins:

As questões de terras só podiam surgir a partir do momento em que passaram a ter valor ou, ao menos, a partir do momento em que passou a fazer parte da fazenda, passou a ser a parcela principal da fazenda, o que antes cabia ao escravo. Antes, o fundamento da dominação e da exploração era o escravo; agora passa a ser a terra. É a terra, a disputa pela terra, que trazem para o confronto direto camponeses e fazendeiros⁵⁹.

⁵⁹ MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 63.

2.1.3 A terra no Brasil após a Proclamação da República

Com a Proclamação da República em 1889 e a instituição do sistema federalista no Brasil, as terras devolutas se tornaram propriedade dos Estados. Estes eram controlados pelas oligarquias regionais e passaram a conceder estas terras a grandes fazendeiros e empresas de colonização, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Muitas vezes as áreas já estavam ocupadas por posseiros que não possuíam título de propriedade e, de acordo com a Lei de Terras de 1850, eles poderiam ser expulsos.

Esta mudança do controle das terras devolutas do governo central para os Estados foi estabelecida pela Constituição de 1891, que, além de determinar o controle das terras devolutas pelos Estados, reforçou a liberdade destes e concedeu-lhes a competência exclusiva de decretar impostos sobre exportações de mercadorias de sua própria produção, imóveis rurais e urbanos. Tais mudanças convêm lembrar, que não tiveram a participação popular nem trouxeram benefícios à população. Os camponeses, certamente, também não foram favorecidos com terras devolutas e impostos.

Nesse percurso histórico, a cana-de-açúcar, o café e a pecuária leiteira, configuram-se como os protagonistas da economia nacional, norteando políticas, como o coronelismo e a política café-com-leite durante a denominada “República Velha”. Os homens pobres, espoliados pelo capitalismo no campo, trocam seus votos por benefícios de um coronel local e este favorece um governador que o apoiará quando empossado.

Canudos e Contestado representaram de certa forma movimentos de reação à essa República. Não propriamente ao regime político republicano, mas ao significado que lhe foi atribuído pelo sertanejo: de uma nova ordem que favoreceu os poderosos e só instaurou mais opressão. Em contraposição à República, estes movimentos defendiam a ideia de monarquia, que significava uma nova ordem sem opressão, e não a restituição do poder monárquico.

Ambos podem ser identificados como movimentos messiânicos, que se caracterizam pela crença na vinda do “messias” ou do seu emissário para acabar

com uma ordem de opressão e instaurar uma nova ordem. O movimento messiânico implica uma atuação coletiva no sentido de instaurar esta nova ordem, sob a direção de um líder carismático. Tanto Canudos como Contestado foram organizados ao redor de líderes com este perfil, figuras míticas centrais, sendo eles os profetas: em Canudos, Antônio Conselheiro, e no Contestado, João Maria e José Maria. Podemos dizer que, nestes casos, o profeta é um elemento central ao messianismo; é aquele que explica aquilo que os homens se julgam impotentes para explicar e dá esperança àqueles que estão desesperados.

Neste sentido, percebemos certa ausência destas lideranças atualmente, quando nos pontua o nosso colaborador Alberto:

Não temos muita esperança em mudanças. Acho que a gente é mais um nesse país cheio de injustiças e miséria. Não vejo alguém muito preocupado com a nossa situação, sei lá.

(Alberto)

Sobre tais movimentos de contestação Morissawa destaca:

Nos dois movimentos camponeses citados vale lembrar que eles foram destruídos devido à intervenção massiva da força pública, atuando com toda a sua capacidade militar, reunindo tropas de vários estados. A chamada força pública era, na verdade, uma mescla de soldados do Exército e da polícia.⁶⁰

A industrialização brasileira, datada do início do século XX, faz emergir a urbanização do país, coexistindo com a agricultura de exportação. Os operários passam ter direitos trabalhistas legalizados, ao contrário do homem do campo, até a criação do Estatuto da Terra em 1964. No país, as questões operárias, como as greves, são debatidas e analisadas no meio político e os conflitos no campo são reprimidos e silenciados. Problema histórico e atual, como nos mostra as palavras abaixo:

⁶⁰ MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.p.88.

Uai é da terra que vem o sustento do povo. Ela representa fartura, mas é engraçado ela representa fartura e um montão de gente passando fome por aí, não é verdade?

(Cláudio)

Em 1954 o Partido Comunista Brasileiro (PCB) cria a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), entidade nacional que norteia as lutas no meio rural, que passam a ser entendidas com um significado político, sendo um dos primeiros frutos da atuação da ULTAB o conflito dos posseiros do norte de Goiás (Formoso e Trombas), em que o seu líder, José Porfírio, é posteriormente, eleito deputado estadual. Assim, sublinha Mitsue Morissawa:

Criada pelo PCB, em 1954, a Ultab (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas) tinha por finalidade coordenar as associações camponesas e criar as condições para uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais. Em geral seus líderes eram camponeses, mas havia uns poucos indicados pelo PCB. [...] Seus principais líderes foram Lindolfo Silva e Nestor Veras. Este último foi seqüestrado pelos órgãos da ditadura militar em São Paulo e jamais foi encontrado.⁶¹

Para a ULTAB, a dispersão, o isolamento e as constantes migrações do homem do campo favorecem a sua exploração pelos proprietários rurais. Daí a urgência de organizar esses sujeitos para que as suas aspirações pudessem ser alcançadas.

Em 1955, nasce a Liga Camponesa, tendo como premissa principal a reforma agrária no país. A Liga falava em nome de uma ampla e diversificada categoria de trabalhadores que incluía foreiros, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários, que produziam uma cultura de subsistência e comercializavam os excedentes produzidos em terra própria ou em terra alheia.

Nesse momento, verifica-se uma multiplicação de conflitos no campo por todo o território nacional e, como em tantas outras manifestações sociais ocorridas na

⁶¹ MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.p. 94.

história do Brasil, a repressão silencia as reivindicações dos meeiros, dos foreiros, dos posseiros, dos trabalhadores da terra.

A turbulência supracitada culmina na organização de sindicatos dos trabalhadores assalariados do campo, como os colonos das fazendas de café, que almejavam o cumprimento dos direitos previstos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Originam-se, ainda, as associações civis formada por rurícolas que tinham a posse da terra de terceiros, como os arrendatários. A problemática referida ainda está distante de uma política que atenda aos interesses coletivos destes trabalhadores, pois assim também nos revelou a entrevistada Mariana, no sentido de saber da existência legal de seus direitos, mas que não tem a certeza se eles são efetivamente cumpridos, o que gera sempre um ambiente de desconfiança.

Mais uma vez, o homem do campo luta contra o capitalismo opressor, contra o latifúndio improdutivo, contra o poder dos proprietários de terra que os submetem a precárias condições de vida. O pequeno agricultor reivindica o seu sustento, protesta pela redistribuição fundiária. As Ligas Camponesas entendem ser a guerrilha a mais pertinente estratégia para os alcances vislumbrados nesse momento histórico.

A partir deste momento, conforme Leonilde Sérvolo de Medeiros em *História dos movimentos sociais no campo* só havia um ponto em comum entre as Ligas Camponesas e o PCB: fazer a reforma agrária. Porém, a trajetória para se chegar a ela se tornou bastante distinta. O PCB entendia que seria possível realizá-la por meio de medidas parciais tendo como base a aglutinação de forças, sendo esta uma revolução de caráter democrático burguês e anti-imperialista. Contrária a essa postura, a direção das Ligas Camponesas defendiam ser o campesinato a principal força da revolução brasileira, sendo o seu objetivo nitidamente socialista. Suas lideranças não viam nenhuma possibilidade de se estabelecer uma frente única por meio de uma aliança com a burguesia e com os latifundiários. Faziam severas críticas às medidas parciais, consideradas apenas temporizadoras. No entanto, a ilegalidade que foi colocada ao PCB dificultou essa aproximação entre os segmentos sociais rurais e urbanos e nenhum trabalho sistemático no meio rural foi por ele desenvolvido.⁶²

⁶² MEDEIROS *apud* ALMEIDA, Marcelo de. **Temática agrária e escola: apoio, entraves ou indiferença**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2007. p.75

Durante o governo de João Goulart (1961-1964), que acredita em um desenvolvimento nacional independente do capital externo, entende-se a agricultura como uma alavanca para a economia e um meio de solucionar a inflação vivenciada no país.

Era o resultado do fato de que a agricultura havia se constituído num ponto de estrangulamento da economia, devido à oferta insuficiente de alimentos que decorria da estrutura fundiária do país, fortemente marcada pelo latifúndio improdutivo. A solução seria a reforma agrária. Ela teria como consequências, o aumento da produção, a ampliação do mercado interno e um fluxo maior de renda no meio rural.⁶³

Assim, o referido presidente cria o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR) que procura legalizar as relações de trabalho no campo, o que é repudiado pela elite rural do país. Como resultado, muitos camponeses são expulsos das propriedades rurais por representarem encargos trabalhistas, verifica-se um aumento expressivo da favelização urbana e do trabalho temporário, que tem como sujeitos os chamados “bóias-frias”.

Conforme José de Souza Martins, em *Os camponeses e a política no Brasil*, afirma que os camponeses, durante o governo João Goulart, também reivindicavam que a Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA), recém-criada, promovesse a distribuição das terras da Fazenda Federal, uma tentativa fracassada de uma fazenda experimental, cujas terras haviam sido ocupadas pelos grandes fazendeiros como internada de seu gado. Essa reivindicação afrontou os fazendeiros, que começaram a organizar uma milícia com o objetivo de impedir a execução de um plano de reforma agrária na fazenda que já era propriedade do governo federal. A entrega das terras estava prevista para o dia 30 de março de 1964, quando então se daria o confronto. No dia seguinte, houve o golpe de Estado que derrubou Goulart e implantou a ditadura militar e civil.⁶⁴

⁶³ MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 91.

⁶⁴ MARTINS *apud* ALMEIDA, Marcelo de. **Temática agrária e escola: apoio, entraves ou indiferença**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2007. p.78.

2.1.4 O Regime Militar e a temática agrária

Com o advento da ditadura militar no Brasil (1964-1984), a elite rural apóia a centralização do poder governamental que, por sua vez, tem a missão de afastar o comunismo do Brasil. É criado o Estatuto da Terra (ET) para direcionar a questão da terra no país, mas que na prática não é aplicado efetivamente.

Sua criação estava intimamente ligada ao clima de insatisfação reinante no meio rural brasileiro e ao temor do governo e da elite conservadora pela eclosão de uma revolução camponesa. Afinal, os efeitos da Revolução Cubana (1959) e da implantação de reformas agrárias em vários países da América Latina (México e Bolívia, por exemplo) estavam presentes e bem vivos na memória dos governantes e das elites. No entanto, esse movimento foi praticamente aniquilado pelo regime militar instalado em 1964. A criação do Estatuto da Terra e a promessa de uma reforma agrária foi a estratégia utilizada pelos governantes para apaziguar, os camponeses e tranquilizar os grandes proprietários de terra.

As metas estabelecidas pelo Estatuto da Terra eram basicamente duas: a execução de uma reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura. Três décadas depois, podemos constatar que a primeira meta ficou apenas no papel, enquanto a segunda recebeu grande atenção do governo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento capitalista ou empresarial da agricultura.

A Liga Camponesa é substituída pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que fundamenta sua luta em prol da questão agrária, a luz do Estatuto do Trabalhador Rural e do Estatuto da Terra. No entanto, seus esforços diante da busca por sindicatos com ações efetivas junto aos rurícolas encontraram entraves no Estado ditatorial que tutela tais organismos e defende o direito à propriedade privada, acima de tudo.

Neste momento histórico da ditadura militar brasileira, durante alguns anos, a economia brasileira cresceu, mas o resultado que se viu foi o distanciamento ainda maior entre ricos e pobres, além de vinte anos de repressão e exclusão política da

imensa maioria da sociedade civil. O legado que trouxemos de todo esse período foram a pauperização do homem do campo, políticas econômicas equivocadas que causaram exclusão e concentração de riqueza nas mãos de poucos, vinculação direta de nossa economia ao capital estrangeiro e, principalmente, a não realização de uma Reforma Agrária ampla, que eliminasse a concentração de terras e que as distribuisse para amenizar o problema da pobreza no país.

Movimentos urbanos e rurais de contestação à ordem vigente são censurados, perseguidos, castigados. Suas lideranças são presas, torturadas, exiladas, mortas.

A CONTAG insiste na concepção de um sindicato conscientizador, propositivo, que norteia a luta dos trabalhadores em busca de seus direitos civis, políticos, sociais e humanos, a partir de uma proposta de educação desses sujeitos para tornarem-se agentes do processo histórico, o que era defendido pela Igreja Católica nessa conjectura.

Cumprе ressaltar, o surgimento em 1975, da Comissão Pastoral da Terra (CPT) fruto das constantes violências no meio rural brasileiro, das injustiças sociais que assolam os camponeses e que clama, nesse momento, por ajuda.

O período é marcado por profunda violação dos direitos humanos e, a medida que o Estado militar se tornava violento, alguns setores da Igreja tomavam posições em favor dos sem voz e sem vez. Caracteriza esse momento a publicação de uma série de documentos da Igreja denunciando, sobretudo, a alta concentração da propriedade fundiária, a situação precária em que viviam as trabalhadoras e os trabalhadores rurais, e o regime autoritário adotado no país após 1964, pelos militares.⁶⁵

A CPT revela outra Igreja, a de serviço e não mais a de caridade. Respalhada na Teologia da Libertação, procura envolver-se nos problemas temporais, auxiliando os sujeitos na busca por caminhos que transformem positivamente suas vidas. Assim, uma instituição de relevante poder político passa a fazer da luta do trabalhador rural no Brasil.

⁶⁵ SILVEIRA, Ubaldo. **Igreja e conflito agrário**: a Comissão Pastoral da Terra na região de Ribeirão Preto. Franca: Ed. FHDSS, 1998. p.117.

2.1.5 A Redemocratização Brasileira: a temática agrária e suas atuais perspectivas

Em 1984 é notório o aparecimento, no sul do país, do Movimento Sem Terra (MST), fruto da modernização do campo que gera um expressivo êxodo rural, proletariza o rurícola, o distancia da terra. Tendo como apoio organizações como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a ULTAB, entre outros, o MST tem como sua principal luta a busca pela reforma agrária. Por meio de estratégias como ocupações e assentamentos, o movimento pressiona o governo democrático a reformular o Estatuto da Terra e repensar a proposta de reforma agrária existente.

[...] É um movimento que transcendeu em muito os objetivos da reforma agrária, para se apresentar perante a sociedade civil como a corrente que tem uma proposta de modernização da nação brasileira objetivando integrar o campo e a cidade em um só organismo social articulado mutuamente, fazendo desaparecer ou pelo menos atenuar as profundas distorções que a alta concentração de rendas – no campo e nas cidades – cria para a sociedade brasileira.⁶⁶

Assim, no governo de José Sarney surge um novo plano de reforma agrária, o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que prevê a redistribuição de terras no país, eliminando o latifúndio improdutivo e procurando atender ao direito de cidadania do trabalhador do campo. Mais uma vez, tais propostas despertam o descontentamento da elite agrária e desencadeia a criação da União Democrática Ruralista (UDR) para defender os interesses dos dominantes do mundo rural, que utiliza da violência para impedir as ocupações.

Em 1988, a nova Constituição Brasileira traz, pela primeira vez, o tema da reforma agrária, a partir do cumprimento da função social da terra. Nesse sentido destaca Leonilde Sérvo de Medeiros:

Aproveitamento racional, utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente, observância das

⁶⁶ MOURA, Clóvis. **Sociologia política da guerra camponesa de Canudos**: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p.133-134.

disposições que regulam as relações de trabalho e exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e trabalhadores.⁶⁷

Em 1993, legaliza-se, ainda, a Lei Agrária que salienta aspectos relevantes ao processo de redistribuição de terras no país, mas que deixa lacunas para disputas judiciais.

A propriedade que não cumprisse sua função social era passível de desapropriação; manteve os critérios constitucionais para definição da função social; estabeleceu que as terras rurais públicas (de domínio da União, dos estados ou municípios) passariam a ser destinadas preferencialmente à execução da reforma agrária; confirmou o banimento dos termos da lei da categoria latifúndio, substituído por um critério menos politizado de tamanho, calculado em módulos fiscais. Segundo essa definição, somente as propriedades acima de 15 módulos seriam passíveis de desapropriação.⁶⁸

Em 1995 assume o poder o presidente Fernando Henrique Cardoso, em meio a um cenário repleto de conflitos no mundo rural que o faz definir uma nova proposta para esta problemática intitulada “Novo Mundo Rural”, o que acelera o número de assentamentos no Brasil. Sobre este governo, se posiciona Otávio Ianni:

Essa administração federal está muito mais vinculada principalmente às injunções dos blocos mundiais de poder, que podemos traduzir em organizações multilaterais – como FMI, Banco Mundial e grandes corporações transnacionais – do que com os reais problemas nacionais. Tanto que a ampla impressão da opinião pública é de que Brasília é um outro mundo. O estado está totalmente dissociado da sociedade civil. Trata-se de um processo que começou com a ditadura militar e que se acentua, no plano econômico, com os governantes civis. É uma situação profundamente anômala – o estado não é uma instituição da sociedade nacional. Os governantes ou sabem e não dizem, ou não estão entendendo que não estão governando um país soberano, mas sim uma província do globalismo. Eles não são governantes, são administradores⁶⁹.

⁶⁷ MEDEIROS, Leonilde Sérvalo de. **Reforma agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (Brasil urgente). p. 40.

⁶⁸ *apud* MEDEIROS, Leonilde Sérvalo de. **Reforma agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (Brasil urgente). p. 41.

⁶⁹ IANNI, Otávio. **A sociedade global**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 88.

Tal política é amplamente questionada como apenas apaziguadora das tensões no campo e favorável a elite rural brasileira, no tocante ao crédito para o rurícola, na criação do Banco da Terra, na denominada reforma agrária de mercado. O assentado se vê com dificuldades econômicas de cultivar sua terra e, dessa forma, o problema passa a não ser mais exatamente de ordem política.

O fundamento dessa proposta é retirar do Estado sua função de agente mediador no processo de mudança da estrutura fundiária e transferir essa responsabilidade para a sociedade civil. Assim, trabalhadores rurais sem terra e/ou pequenos proprietários interessados em obter seu pedaço de chão ou aumantar sua área passariam a organizar-se em associações voltadas à compra de terra. Estas obteriam empréstimos de uma agência financeira determinada pelo governo federal e comprariam a terra diretamente de seu proprietário vendedor. O proprietário vendedor receberia, à vista, o pagamento pela terra e pelas benfeitorias existentes. A associação de trabalhadores rurais e/ou minifundiários assumiria o débito do crédito fundiário no valor estabelecido na transação.⁷⁰

Posteriormente, em uma dimensão diversa o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), organiza o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com uma proposta educacional para a reforma agrária, entrelaçando governos, universidades e trabalhadores. Jovens alfabetizados, informados, partícipes da realidade que os cercam saberão fazer com que a reforma agrária aconteça e permaneça, que as terras redistribuídas possam ser cultivadas e transformadas em sustento familiar.

Nesse enquadramento histórico, o meio rural brasileiro é cada vez mais alvo de modernizações, a indústria se alia ao campo, crescem as exportações, a grande produção capitalista, o pequeno agricultor é sufocado e o trabalhador é expulso para as cidades à procura de empregabilidade, sem a qualificação necessária para isso e distanciado de suas raízes familiares e culturais. Segundo Ubaldo Silveira:

⁷⁰ MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.p.113.

No século passado, mais precisamente na década de mil novecentos e sessenta, em termos de realidade brasileira, a terra ociosa explicava o atraso e a miséria, mas neste século não. A modernização da agricultura após 1964 ocupou um espaço novo no campo. O padrão de modernização de nossa agricultura é de alto nível. O meio rural brasileiro já incorporou boa parte das chamadas novas tecnologias, ou seja, a informática, a microeletrônica e as biotecnologias. Podemos até dizer que parte desta agricultura já atingiu a “terceira revolução agrícola”, ou seja, o uso de “tecnologia de ponta” no campo. Mas sua difusão restringe-se a um grupo seleto de “inovadores”. Atualmente a miséria e atraso no meio rural estão piores do que nas décadas anteriores. Quem não entender isso continuará vendo fantasmas na agricultura.⁷¹

Nessa perspectiva, a exclusão, a concentração de renda, a degradação ambiental, a monocultura, o oligopólio e o capital internacional são vertentes do projeto modernizador da agricultura brasileira. Assim, explicita-se o agronegócio visto, muitas vezes, durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), como fonte de divisas e empregos para o Brasil.

Nesta mesma conjuntura encontra-se a atual administração da presidenta Dilma Rousseff no que tange à Reforma Agrária, em que prevalece a opção pelo modelo brasileiro do agronegócio, com prioridade para as grandes propriedades monocultoras.

Já ouvi sim em Reforma Agrária, claro. Mas, neste país quem tem dinheiro não deixa ela acontecer. A gente sabe que tem muita terra irregular neste país, mas ninguém faz nada pra mudar... O que eu penso é na injustiça. Neste país só tem a posse da terra quem tem muito dinheiro. Você já ouviu falar em proprietário de terra pobre. Então!

(Marcelo)

A história brasileira é repleta de conflitos no meio rural, como Canudos, Contestado, conflitos indígenas, mortes no campo, surgimento de movimentos sociais, surgimento da Comissão Pastoral da Terra e outros fatores que desvelam um país em desarmonia diante da terra, que não tem sido entendida enquanto um

⁷¹ SILVEIRA, Ubaldo. **Reforma agrária**: a esperança dos “sem-terra”. Franca: Ed. FHDSS, 2003.p. 91.

bem finito, natural e que gera frutos importantes para a coletividade. A terra no Brasil, historicamente, foi e continua sendo, por muitas vezes, veiculada a busca incessante de lucros e tratada como objeto de especulação financeira.

O trabalhador rural urge por estar conscientizado, por ser um sujeito crítico e participativo, a fim de entender o processo histórico e político que o circunda, perceber o seu meio e as reais possibilidades de nele interferir.

Então, eu amo a minha profissão (trabalhador rural), mas a gente cansa de trabalhar e não ver as coisas melhorarem. Quem trabalha no campo neste país não tem reconhecimento de ninguém, muito menos do patrão. Tô estudando, buscando condição para melhorar. Aqui a gente sofre demais.

(Cláudio)

A educação é a facilitadora dessas ações. Por meio dela, a reforma agrária plena, caracterizada pelo acesso a terra e pela conquista dos meios para cultivá-la e prover o sustento familiar, poderá ser alcançada. Uma população com escolaridade consegue identificar seus deveres e seus direitos, sobretudo, humanos, procurando alternativas para torná-los realidade.

2.2 O elo EJA, temática agrária e cidadania

Refletida em muitas pesquisas acadêmicas, a questão da terra no Brasil revela uma riqueza concentracionista e submete o homem do campo a expropriação, a desumanas condições de trabalho e ao empobrecimento cada vez maior destes sujeitos.

Assim, a Constituição de 1988, estabelece as diretrizes da função social da terra e legaliza a Reforma Agrária no Brasil. Os atores do processo, latifundiários, médio e pequeno proprietários rurais, bem como os trabalhadores do campo necessitam estar conscientizados do cumprimento da referida função no tocante à produtividade, às leis trabalhistas e ao meio ambiente, e da possibilidade do efetivo processo de reforma agrária advindos do não cumprimento a tais aspectos.

Nesse viés, se faz pertinente a presença da escola esclarecendo, conscientizando, problematizando as questões que circundam o cotidiano de seus alunos. A EJA, sobretudo, ao proporcionar aos jovens e adultos trabalhadores à volta a sala de aula, tem a missão de promover reflexões acerca de temas da atualidade que fazem parte da vida de sua comunidade de destino, formar cidadãos participativos e propositivos diante de sua realidade. Essa escola tem significado para o aluno e consegue ser verdadeiramente transformadora.

A revolução é sempre cultural, seja durante a fase de denúncia de uma sociedade opressora e de proclamação da vinda de uma sociedade justa, seja durante a fase em que inaugura uma nova sociedade. Na nova sociedade, o progresso revolucionário converte-se em revolução cultural.⁷²

Assim, acreditamos que em uma região que se configura como grande pólo sucroalcooleiro do país e conta com inúmeros trabalhadores rurais, as escolas que situam-se em bairros com maior incidência desta categoria, urge por discutir o mundo rural, seu histórico, a função social da terra na Constituição brasileira, bem como o que se entende por reforma agrária e quais os caminhos legais para a sua conquista. As palavras de Kobayashi e Testa são pontuais nessa vertente:

O trabalho pedagógico com jovens e adultos requer uma série de considerações (diferentes dos interesses e das necessidades das crianças) que nunca poderão ser esquecidas nos momentos de preparação, aplicação e avaliação das aulas. Um aspecto importante é o repertório que este público traz consigo de situações em que a aprendizagem acontece espontaneamente na escola da vida [...] Outro fator relevante é a diferença de experiências vividas entre os alunos: essas vivências não podem ser deixadas de lado e devem ser ponto de partida para o aprendizado escolar. Assim, é necessário que o professor tenha a preocupação de abordar temas que sejam significativos para todos os alunos, partindo para uma contextualização integradora em que todos possam perceber a interação do repertório que possuem com o novo aprendizado construído no ambiente escolar.⁷³

⁷² FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 94.

⁷³ KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; TESTA, Ana Gabriela de Brito. Educação de Jovens e Adultos e contextos de aprendizagem: os projetos de trabalho. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo

O aluno trabalhador rural, que volta a instituição de ensino, pode e deve ser capaz de buscar melhorias em sua vida e a escola é um meio fértil para desenvolver tais competências.

Neste sentido, se posiciona Mariana:

A gente sabe da importância dos estudos em nossas vidas. Eu vejo como meu pai e minha mãe sofreu por ser analfabeto. É que no tempo deles estudar era muito mais difícil do que hoje. Hoje nós temos essa chance e precisamos aproveitar.

(Mariana)

Para que a EJA se consolide como uma política pública efetiva, devemos reconhecer os jovens e adultos entendendo seu protagonismo. Segundo Miguel Arroyo, em *Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*, esse protagonismo não vem apenas das carências:

Esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização. Conseqüentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências sociais, nem sequer pelas carências de um percurso escolar bem-sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e sociologia é mostrar-nos como os jovens se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos. Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens.⁷⁴

Monteiro (Org.). **Educação de Jovens e Adultos UNESP/ALFASOL: contextos e práticas**. Bauru, SP: Canal6, 2008. p.61.

⁷⁴ ARROYO, M. G. *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. IN: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos* – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 25

Acreditamos que seja preciso reconhecer a juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, e a sociedade e o Estado não devem perder o foco no reconhecimento da urgência de elaborar e implementar políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade desses direitos.

Historicamente, a educação de jovens e adultos tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, de caráter assistencial, e não como um direito humano.

Desta forma, explicita-se o elo entre a EJA, a temática agrária e cidadania. Nesse espaço, de construção e reconstrução de saberes, o professor é o facilitador do conhecimento e a prática educativa pode levar a mudanças importantes no cenário social, tornando-se uma significativa alavanca do processo de democracia.

A possibilidade de uma redistribuição de terras, o entendimento do trabalhador rural enquanto ser político e agente do processo histórico é assunto de sala de aula, quando a temática agrária entra no debate escolar. Acreditamos ser de suma importância a referida discussão que situa o discente enquanto ser histórico, em uma perspectiva libertadora da educação. Vale destacar, nesse viés, a seguinte reflexão:

Portanto, é fundamental envolver toda a sociedade na luta pela Reforma Agrária, articulando alianças, para fazer a costura entre as lutas particulares desses trabalhadores e as lutas mais gerais, criando caminhos próprios de luta, e conseqüentemente interferir na dinâmica da mudança da estrutura fundiária de nosso país.⁷⁵

Encontrar caminhos para estruturar e organizar a EJA, também a partir desta conjectura, é um desafio que está posto. Contudo, acreditamos que uma travessia para essa questão deve passar pelas discussões diárias com educadores e educandos, respeitando as especificidades e os limites de cada seguimento, e que se desenvolva um modelo que dê sentido a vida, ao trabalho, a escola e a educação.

⁷⁵ SILVEIRA, Ubaldo. **Reforma agrária**: a esperança dos “sem-terra”. Franca: Ed. FHDSS, 2003.p. 97

A escola cidadã, na modalidade EJA pode trazer expressivas contribuições nessa perspectiva: ao trabalhar as raízes históricas da concentração fundiária brasileira, os desdobramentos do capitalismo no campo e da formação e crescimento da agroindústria na vida dos rurícolas, assim como ponderar sobre os alcances e limitações da reforma agrária no país e desmistificar as ações dos movimentos sociais, pode efetivamente despertar o aluno para a transformação da realidade que o cerca, para a formação de sujeitos que busquem o desenvolvimento social de forma harmônica e justa.

Assim, a escola responde a sua missão essencial: a formação plena do homem, crítico, propositivo e cidadão, capaz de conhecer a sua própria realidade e, a partir dela, alcançar possibilidades de mudanças na sociedade que contribuirão para a concretização da cidadania.

Verificar o efetivo desdobramento da proposta da EJA, relacionada à temática agrária, muito além da prática docente, mas como ela impacta na vida e na conduta da comunidade de destino, são nesse trabalho investigativo, a nossa maior contribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o elo entre o aluno trabalhador rural e a contribuição da escola na modalidade EJA diante do exercício da cidadania, da reforma agrária e da busca por melhores condições de vida e trabalho foi o objetivo geral da pesquisa anteriormente explanada.

O percurso dessa investigação iniciou-se, de forma ainda embrionária, a partir de nossa experiência como docente da rede pública de ensino do estado de São Paulo, onde trabalhamos na referida modalidade de ensino, o que nos levou a questionamentos que delinearam nosso objetivo inicial de estudo.

A partir desse momento, iniciamos a confecção do projeto de pesquisa, a partir das possíveis fontes bibliográficas e empíricas que responderiam nossas impertinências. Assim, começamos o processo de leitura e interpretação dos textos científicos, bem como, o fichamento dos mesmos. Pensadores na área da Educação, na modalidade EJA, na temática agrária e no âmbito da cidadania, foram detalhadamente consultados, estudados, ponderados e, à luz de suas palavras, retiramos as balizas do nosso roteiro de entrevista.

Nossos colaboradores, alunos da EJA na cidade de Ribeirão Preto, capital regional do pólo sucroalcooleiro do nordeste paulista, foram os sujeitos por meio dos quais, realizamos uma análise qualitativa entrelaçando suas narrações à literatura lida, percebendo suas nuances, concordâncias e contrapontos, diálogo esse que nos permitiu desvelar nossa problemática inicial.

Dessa forma, nossos entrevistados relataram seu distanciamento da sala de aula, sobretudo por fatores econômicos e ausência de motivação no período em que frequentaram a escola. No entanto, as falas evidenciam, de modo concordante, a busca da EJA como a solução para um direito anteriormente negado e a esperança de melhorias em suas condições de vida e trabalho. A função reparadora da EJA está revelada nos propósitos que levaram nossos sujeitos a colocarem a escola novamente em seu cotidiano.

As narrações dos alunos trabalhadores rurais mostram que suas expectativas foram parcialmente alcançadas, já que as falas indicam cada uma a sua maneira, alguns aspectos desfavoráveis ao cumprimento das funções essenciais da EJA: falta recorrente de professores, indisciplina e ausência dos gestores educacionais no período de funcionamento do curso.

Ao indagarmos a respeito da cidadania percebemos que os discentes desconhecem o conceito, mas mostram que alguns professores têm trabalhado as questões referentes ao entorno do aluno, levando-o a avaliar criticamente sua realidade e ter consciência dos problemas que envolvem o seu meio civil, político e social. Assim, mesmo sendo um trabalho de poucos docentes a escola mostra-se capaz de cumprir sua função equalizadora, embora isso seja feito de forma ainda tímida.

A reforma agrária é um termo conhecido dos alunos, mas a escola não forneceu elementos que explicassem legalmente o assunto, como a função social da terra estabelecida na Constituição de 1988. Embora, consideram a distribuição fundiária no Brasil injusta, os depoentes não se mostram com subsídios para que possam caminhar em direção a esse direito. Não se enxergam como agentes transformadores e são cidadãos que precisam aprender como ser cidadãos plenamente. Portanto, vale destacar que a EJA tem cumprido parcialmente sua função equalizadora.

De forma geral, os sujeitos entrevistados revelam que a volta à escola os fez perceber sua sujeição ao capital, seus baixos salários e sua condição instável de emprego. A maioria afirma que a solução será a busca por trabalho em outras áreas, fora do mundo rural, e que se sentem mais preparados para isso depois da EJA, pois reconhecem que a falta de escolaridade compromete o acesso a uma empregabilidade com condições mais favoráveis.

Assim, a EJA revela a sua função permanente, mas aponta sua limitação na formação de um aluno capaz de buscar a reforma agrária, muitas vezes, colocando-o longe desse cenário.

Acreditamos que a EJA tem meios de cumprir as suas funções essenciais: reparadora, equalizadora e permanente. Porém, faz-se necessário que as políticas públicas que a envolvem tenham continuidade, independente dos interesses partidários e que a transversalidade esteja mais presente nos conteúdos apresentados, que os alunos consigam relacionar tais aprendizados às suas vidas para que se sintam motivados em estar na escola e serem agentes partícipes de uma conjuntura histórica que pode e deve ser alterada, em um processo dialético de constante superação.

A modalidade EJA tem seus desdobramentos evidenciados nas narrações orais, porém com limitações. Olhar a Educação de Jovens e Adultos sobre a ótica do

aluno trabalhador rural foi a nossa proposta e a contribuição dessa pesquisa. Os indicadores que nos levam a afirmar que ajustes são necessários para que a escola seja, efetivamente, um cenário transformador, necessitam ser discutidos e (re) pensados em pesquisas posteriores.

Partindo-se do pressuposto de que a ciência é uma busca constante, acreditamos que o nosso estudo iluminará outros educadores/pesquisadores e que a escola cumprirá, no decorrer dos anos, sua função de forma plena e eficaz.

Vale a pena salientar que esta tese é apenas um ponto de partida, não único, mas importante para aprofundar o debate sobre esta temática que é atual.

O presente trabalho permite que se repense tanto o projeto político específico de Reforma Agrária, como os demais projetos de políticas públicas ou sociais anunciadas pelos nossos governantes, mais freqüentemente encaminhados como programas assistencialistas, reprodutores muito mais do que transformadores da dominação perversa a que estão submetidos os referidos setores sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcelo de. **Temática agrária e escola: apoio, entraves ou indiferença**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Brasília, DF: MEC : CEB : CNE, 2000.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 fev. 2012.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22. Fev. 2012.

BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

COMPARATO, Bruno Konder. **A ação política do MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CONSTANTINO, Luciana. Não há magia na economia, diz Lula na TV. **Folha.com**, São Paulo, 15 ago. 2003. Poder. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u52347.shtml>>. Acesso em: 14 ago.

2006.

COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Primeiros passos, v. 250).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. 10 maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez : UNESCO : MEC, 1999.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

DENZIM, Norman K. Interpretando as vidas das pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 29-43, 1984.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, v. 92).

_____. A judicialização da luta pela reforma agrária. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos. (Org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Otávia. **A questão agrária no Brasil: ensaio sobre as lutas sociais no meio rural**. Belo Horizonte: SINPRO-MG, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (O mundo, hoje, v. 10).

_____.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Comunicação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 1995.

_____. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____.; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria e prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; _____. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã, v. 1).

_____. Educação de Jovens e Adultos: Correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GORENDER, Jacob. **Escravidão colonial**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1992. (Ensaio, 29).

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HADDAD, Sérgio. O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 70, n. 166, p. 346-370, set./dez. 1989.

_____. **Estado e educação de adultos (1964/1985)**. 1991. 360 f. Tese (Doutorado em História e Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LD B: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; DI PIETRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 1994.

IANNI, Octavio. **A classe operária vai ao campo**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

_____. **A sociedade global**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JOSÉ FILHO, Mário. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: Ed. FHDSS, 2002. (Dissertações e teses, n. 5).

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; TESTA, Ana Gabriela de Brito. Educação de Jovens e Adultos e contextos de aprendizagem: os projetos de trabalho. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro (Org.). **Educação de Jovens e Adultos UNESP/ALFASOL: contextos e práticas**. Bauru, SP: Canal6, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. **O cativo da terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2000.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Porto: Escorpião, 1973.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **Reforma agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (Brasil urgente).

_____. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____.; DESLANDES, Suely Ferreira. (Org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004 (Questões da nossa época; v. 119)

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, Clóvis. **Sociologia política da guerra camponesa de Canudos: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. Mobral: um desacerto autoritário. Parte I: o Mobral e a legitimação da ordem. **Síntese**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 83-114, 1982.

_____. Mobral: um desacerto autoritário. Parte II: A falácia dos números. **Síntese**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 51-72, 1982.

_____. Mobral um desacerto autoritário. Parte III: estratégias de sobrevivência. **Síntese**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 57-92, 1982.

_____. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1., 1993, Olinda. **Anais....** Brasília, DF: INEP, 1994. p. 21-40.

RODRIGUES, José Honório. **História e historiografia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica: o método em questão**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, Geraldo; ALVES, Zélia Biasoli. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Légis Summa, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que se produz e se reproduz em educação**. São Paulo: Cortez; Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVEIRA, Ubaldo. **Igreja e conflito agrário**: a Comissão Pastoral da Terra na região de Ribeirão Preto. Franca: Ed. FHDSS, 1998.

SILVEIRA, Ubaldo. Nem adolescentes e muito menos “Jeca Tatu”. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 11, n. 1. p. 41-55, 2002.

_____. Os “sem-terra” na região do Texas no Brasil. **Serviço Social & Realidade**. Franca, v. 7, n. 1. p. 123-136, 1998.

_____. **Reforma agrária**: a esperança dos “sem-terra”. Franca: Ed. FHDSS, 2003.

_____. **Região de Ribeirão Preto e a luta dos trabalhadores rurais pela terra**. 2004. 191 f. Tese (Livre-Docência em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2004.

STEDILE, João Pedro. (Org.). **História e natureza das ligas camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos. In: _____. (Org.). **Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua profissão?
3. Por qual motivo você quis cursar a EJA?
4. Fazia quanto tempo que você não estudava?
5. Quais eram as suas expectativas quando começou a cursar a EJA?
6. A EJA está atendendo às suas expectativas?
7. O que você acha da qualidade de ensino da EJA?
8. Os seus professores comentam algo a respeito sobre cidadania?
9. A EJA tem contribuído para você conquistar a sua cidadania?
10. Você já ouviu falar em reforma agrária? O que ela significa para você?
11. O que você pensa sobre a posse e o uso da terra no Brasil?
12. O que a terra representa para você?
13. Você acredita que a EJA pode contribuir para você ter outra profissão?
14. Depois de concluir a EJA, você quer continuar a trabalhar no campo?
15. Quais são os projetos de vida? Seus sonhos?
16. Você quer comentar mais alguma coisa?

ANEXOS

ANEXO A – MEMORANDO – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Memorando CEP/Franca N.º 057/2011

Para: MARCELO DE ALMEIDA
Orientador: Prof. Dr. Ubaldo Silveira

De: Prof.^a Dr.^a Helen Barbosa Raiz Engler
Vice-Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
UNESP – Campus de Franca

Data: 10/08/2011

Projeto de Pesquisa CEP: 057/2011

Prezado (a) Senhor (a),


Vimos por meio deste informar que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP – CEP/CAMPUS DE FRANCA, *analisou e aprovou* sem restrições, o Projeto intitulado “Educação de Jovens e Adultos: subsídios a construção da cidadania”, tendo como pesquisador Marcelo de Almeida, bem como o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em reunião ocorrida na data de 10/08/2011, registrado sobre o CEP: 057/2011.

Temos ciência de que os estudos serão conduzidos de acordo com normas que regem as pesquisas envolvendo seres humanos.

Solicitamos que sejam encaminhados os relatórios parciais e finais, bem como envie-nos possíveis emendas e novos termos de consentimentos livre e esclarecido, notifique qualquer evento adverso sério ocorrido durante a realização do presente projeto de pesquisa para que possamos fazer o devido acompanhamento.

Sem mais para a oportunidade,

Atenciosamente.


Prof.^a Dr.^a Helen Barbosa Raiz Engler
Vice-Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
UNESP – Campus de Franca

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Educação de Jovens e Adultos: subsídios a construção da cidadania**. O projeto de pesquisa será conduzido por **Marcelo de Almeida**, do curso **Serviço Social**, orientado pelo Prof. Dr. **Ubaldo Silveira**, pertencente ao quadro *docente* **Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / UNESP Campus Franca**. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Tese de doutorado, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **Verificar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem contribuído para a qualificação profissional dos alunos provenientes do trabalho no meio rural**. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de _____ de 2011.

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável

Nome: Marcelo de Almeida

Endereço: Rua José Borges da Costa, 43

Tel: 16 34215048

E-mail: almeidatonetto@uol.com.br

Orientador

Prof. Dr. Ubaldo Silveira

Endereço: Rua Martim Afonso de Souza, 1065

Tel: 16 36332521

E-mail: ubaldosilveira@yahoo.com.br