

ANEUZIMIRA CALDEIRA SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO NORTE DE MINAS,
LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO
TRAVESSIA NOTA DEZ**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S729a
2013 Souza, Aneuzimira Caldeira, 1973-
Alfabetização de jovens e adultos do campo no Norte de
Minas, limites e possibilidades do Programa de
Alfabetização Travessia Nota Dez / Aneuzimira Caldeira
Souza. - Viçosa, MG, 2013.
x, 164 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador : Dilenio Dustan Lucas de Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Viçosa.
Referências bibliográficas: f.155-164.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação do campo.
3. Programa de Alfabetização Travessia Nota Dez.
4. Ideologia. 5. Educação e Estado. 6. Cidadania.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
II. Título.

CDD 22. ed. 374

ANEUZIMIRA CALDEIRA SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO NORTE DE MINAS,
LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO
TRAVESSIA NOTA DEZ**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências de qualificação para obtenção do título de Magister Scientiae.

APROVADA: _____ de _____ de 2013.

Prof. Dr. Dilenio Dustan Lucas de Souza

Prof^a. Dr^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Depto. Educação UFPA

Prof. Dr. Geraldo Márcio Alves dos Santos
Depto. Educação - UFV

Aos meus pais, que me ensinaram o valor da
honestidade e o apreço ao trabalho.
À minha filha Iara, pela compreensão,
cumplicidade e apoio.
À esperança de que uma educação que vem
seguindo cabisbaixa se irrompa na altivez dos
trabalhadores.

“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.”(Guimarães Rosa)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Dilenio Dustan Lucas de Souza, por ter me acolhido no Programa de Mestrado e compartilhado comigo da construção deste trabalho e da minha formação acadêmica.

Às amigas Maria Railma Alves e Magda Martins, que participaram de todas as etapas do processo de construção desta pesquisa, além do apoio constante, incentivo e amizade.

Aos companheiros da Secretaria Municipal de Educação, em especial, João Roberto de Oliveira e Patrícia Helena Cardoso, pelo apoio e esforço pela minha liberação do trabalho.

Aos colegas da Escola Cristina Câmara, em destaque, Luci Alves, nossa diretora.

Aos amigos de Viçosa, em especial, minhas mais novas irmãs de alma, Jaqueline Cardoso Zeferino, pela acolhida em seu lar e em sua vida, e Míriam Cristina Priebe, que, com carinho, aceitou compartilhar comigo desses dois anos de mestrado, dividindo as angústias, as alegrias e a produção desta pesquisa.

À Ana Lúcia Faria, pelas constantes leituras e sugestões, aos colegas do mestrado do grupo ECARA, GECCE e do Observatório da Educação do Campo, que compartilharam do meu cotidiano, das minhas fragilidades, sucessos e da construção deste trabalho.

À banca dos momentos de defesa de projeto e de qualificação, Professoras Lourdes Helena da Silva, Rosa Cristina Porcaro, Ney Cristina de Oliveira e, em mais de um momento, os Professores Geraldo Márcio dos Santos e César De Mari pelas sugestões, críticas e diálogo contínuo e enriquecedor do trabalho.

Aos professores do departamento de educação da UFV, em especial, ao Prof. Willer Barbosa, Prof. Edgar Coelho, Prof^a Joana, Prof^a Cristiana Baquim, pelo apoio e amizade.

À Eliane, pelo acompanhamento das questões burocráticas, e a todos os funcionários do departamento de educação pelo carinho, colaboração e amizade.

À minha família, em especial, Alici e minha comadre Maria Shirleia, por terem ajudado a cuidar e orientar minha filha durante minha ausência.

Ao apoio financeiro da Capes, da Secretaria de Educação de MG e da SME de Bocaiúva. À Diu e aos educadores, educandos e coordenação do Programa Travessia Nota Dez pela colaboração e disponibilidade de materiais e informações.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que de alguma forma contribuíram na construção desse trabalho e que estiveram presente em minha vida nestes dois anos de mestrado.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRAT.....	X
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 A trajetória e a razão da pesquisa	1
1.2 O fenômeno, o objeto e o caminho da pesquisa	6
2 IDEOLOGIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO BURGUESA	25
2.1 Concepções acerca da Ideologia.....	25
2.2 O discurso da cidadania.....	40
2.2.1 A educação da cidadania burguesa.....	48
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERCURSO HISTÓRICO, REFORMAS, PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	58
3.1 O percurso histórico da EJA.....	63
3.1.1 Décadas de 1980 e 1990: A EJA no cenário das reformas neoliberais	71
3.2 Programa Brasil Alfabetizado	86
3.3 EJA do Campo: direito negado e suas lutas	90
4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA NO NOTE DE MINAS: O LUGAR, OS SUJEITOS E OS DADOS.....	100
4.1.1 PA Betinho: Lugar da acolhida e do confronto	102
4.2 Os Sujeitos da pesquisa	111
5 IMPLICAÇÕES DA APLICAÇÃO DO PTND NO PA BETINHO: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	115
5.1 Os Limites do processo de execução do PCND e do PTND.....	116
5.1.1 Mudanças no Programa	119
5.1.2 Perfil do (a) alfabetizador (a) nota dez	125
5.1.3 (des) Organização do PBA e PTND.....	132
5.1.4 -Calendário: entre o guarda- chuva, a enxada e o caderno	133

5.1.5 Conflitos com a gestão local.....	135
5.1.6 Usos e fins do Programa.....	136
5.2 Possibilidades	137
5.2.1 As relações do PTND com a comunidade, a alfabetizadora e alfabetizados.....	140
5.2.2. Caminhada na estrada íngreme da prática e da aquisição da leitura e escrita	142
5.2.3 Sujeito de ação.....	145
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 148
 REFERÊNCIAS	 155

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABCZ	Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
BDMG	Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
CAA	Centro de Agricultura Alternativa
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico
CEA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Ceale	Centro de Estudos de Alfabetização e Letramento
CEDESPR	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha de Educação Rural
Contag	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
Cora	Comissão Operacional da Reforma Agrária
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emater	Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural
Faemg	Federação da Agricultura do Estado de Minas Gerais
Fecaje	Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha
Femc	Fundação Educacional de Montes Claros
Festivale	Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha
Fetaemg	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FTP	Família, Tradição e Propriedade
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
Fundaepe	Fundação Diamantinense de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Idene	Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEF	Instituto Estadual de Florestas
IMDC	Instituto Mineiro de Desenvolvimento e Cidadania
Incra	Instituto de Colonização e Reforma Agrária

Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB/EM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MLST	Movimento da Luta dos Sem Terra
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Sem Terra
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCND	Programa Cidadão Nota Dez
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTND	Programa Travessia Nota Dez
RMNE	Rede Mineira do Nordeste
Ruralminas	Fundação Rural Mineira de Colonização e Desenvolvimento Agrário
SEDVAN	Secretaria de Estado para o Desenvolvimento dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Seplag	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRT	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
Sudene	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uemg	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFL	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
Unopar	Universidade Oeste do Paraná

RESUMO

SOUZA, Aneuzimira Caldeira, M.Sc, Universidade Federal de Viçosa, julho de 2013. **Alfabetização de Jovens e Adultos do Campo no Norte de Minas, limites e possibilidades do Programa de Alfabetização Travessia Nota Dez.** Orientador: Dilenio Dustan Lucas de Souza. Coorientador: Geraldo Márcio Alves dos Santos.

O objetivo da pesquisa Alfabetização de Jovens e Adultos do Campo no Norte de Minas, Limites e Possibilidades do Programa de Alfabetização Travessia Nota Dez é analisar o Programa Travessia Nota 10 no Assentamento Agrário (PA) Betinho, município de Bocaiúva, Norte de Minas, procurando, identificar os limites e as possibilidades do desenvolvimento do Programa nas turmas da EJA, e, ainda, analisar a concepção político-pedagógica do PTND e as contradições entre a realidade do Assentamento e as particularidades dos sujeitos do campo. Para alcance do objetivo proposto buscamos apoio nos procedimentos metodológicos do Método do Materialismo Histórico Dialético, utilizando-se do instrumento da abordagem qualitativa e, do Estudo de Caso, que se desdobrou nas seguintes etapas: pesquisa documental, observação direta no PA Betinho; e entrevistas semiestruturadas com coordenadoras, alfabetizadoras e alfabetizados do Programa Travessia Nota Dez: Por um Brasil Alfabetizado (PTND). A dissertação está estruturada da seguinte forma: introdução, em que apresento a minha trajetória escolar e a justificativa, os objetivos, os procedimentos metodológicos, o campo e os sujeitos da pesquisa. No segundo capítulo trazemos uma reflexão teórica sobre a ideologia, e, o discurso da cidadania burguesa sobre a educação. O terceiro capítulo, de forma geral e sintética, apresentamos o percurso histórico da EJA no Brasil, salientando as reformas neoliberais dos anos de 1980 a 2000, o Programa Brasil Alfabetizado e aspectos mais gerais da Educação do Campo. O quarto capítulo caracteriza o campo da pesquisa, que é o Norte de Minas, e o PA Betinho, e, ainda apresenta os sujeitos da pesquisa. O quinto capítulo discute os dados coletados, procurando refleti-los a luz do referencial teórico adotado. E nas considerações finais, apresentamos alguns aspectos da realidade da pesquisa que de alguma forma indicam a compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assim como a educação básica de um modo geral ainda hoje estão distantes, quantitativamente e, sobretudo, qualitativamente dos níveis desejados, tanto pela literatura, bem como pelos diversos movimentos populares.

ABSTRACT

SOUZA, Aneuzimira Caldeira, M.Sc, Universidade Federal de Viçosa, July 2013. **Youth and Adult Literacy Field in Northern Minas, limits and possibilities of the Literacy Program Crossing Note Dec.** Advisor: Dilenio Dusan Lucas de Souza. Co-Advisor: Geraldo Márcio Alves dos Santos.

The research goal of Youth and Adult Literacy from the countryside in Northern Minas, Limits and Possibilities of Literacy Program “Travessia Nota Dez” is to analyze the program Travessia Nota Dez in the Agrarian Settlement (PA) Betinho, in the town of Bocaiuva, Northern Minas, trying to identify the limits and possibilities of the development of the program in classes of adult education EJA, and yet analyze the political-pedagogical conceptions of PTND and the contradictions between the reality of the settlement and the particularities of the country men. To reach the proposed objective we sought support in the methodological procedures of the method of Historical Materialism Dialectic, using the instrument of qualitative approach and case study, which unfolded in the following steps: documentary research, direct observation in PA Betinho, and semistructured interviews with coordinators, literacy teachers and literacy students of the “Travessia Nota Dez” Program: for a Literate Brazil (PTND).

The dissertation is structured as follows: introduction, where I present my school history and justification, aims, methodological procedures, the field and the research subjects. In the second chapter we present a theoretical reflection on the ideology, and the speech of bourgeois citizenship on education. The third chapter in general and synthetically present the historical background of the EJA in Brazil, highlighting the neoliberal reforms of the years 1980 -2000, the Literate Brazil Program and more general aspects of countryside Education. The fourth chapter characterizes the field of research, which is the North of Minas, and the PA Betinho, and also presents the research subjects. The fifth chapter discusses the collected data, trying to reflect the light of the theoretical approach applied. And in the final remarks, we present some aspects of the reality of the research that some way indicate that Education for Youth and Adults (EJA) as well as basic education in general are still distant, quantitatively and especially qualitatively from desired levels, both in the literature and by a lot of popular movements.

1 INTRODUÇÃO

1.1 A trajetória e a razão da pesquisa

No verão chuvoso de 18 de janeiro de 1973, quando o sol se punha no oeste, por volta das 18 horas, em um rancho¹ localizado em meio às fumacentas carvoeiras do Norte de Minas, na cidade de Bocaiúva-MG, minha mãe deu à luz uma menina em condições bastante desfavoráveis. Não havia ali um hospital, nem médico, nem enfermeira, parteira, ou mesmo um ajudante; a mãe, com a coragem típica das mulheres do povo, teve que fazer este parto sozinha. Foi assim meu nascimento.

A forma do nascimento revela da minha personalidade, a necessidade e a coragem de enfrentar o mundo, grande confiança no futuro e, sobretudo, na capacidade humana de construção de um mundo mais humano e solidário.

Cresci em meio à lida e luta dos camponeses pobres. Em tempos de cultivar a roça, concentram esforços na pequena propriedade, em tempo de seca e nas épocas fora do plantio e colheita, trabalha-se em propriedades alheias, como alternativa para complementar a renda familiar.

Comecei a frequentar a escola aos seis anos como ouvinte numa das escolas existentes na comunidade. Era a escola da professora Maria Salvadora, que tinha uma sala de aula, duas privadas (fossa seca), um quadro sustentado por um tripé, bancos largos, onde se sentavam de três a quatro crianças. Nesta sala, estudavam crianças e adolescentes das quatro séries, isto é, uma turma multisseriada, e alguns ouvintes, meu caso. Estudavam naquela sala cerca de doze ou quinze alunos. A professora era leiga e morava perto da escola, a merenda era feita por ela em sua casa. No ano seguinte, fui estudar em outra escola da comunidade, era a escola da professora Maria, as condições eram as mesmas da escola anterior.

Em 1981, passei a estudar na primeira série numa pequena escola da cidade. A escola possuía uma diretoria, uma cantina, dois banheiros, uma escadaria comprida em frente ao pátio que dava acesso às quatro salas de aula e a um pátio enorme de terra vermelha, onde aconteciam as atividades de recreação. A precariedade do espaço físico e a grande demanda por vagas obrigavam a escola atender os alunos em três turnos, distribuídos nos horários das

¹ Construções improvisadas, normalmente de lonas (plástico), pau a pique com cobertura de capim ou telha, são construídos próximo ao local de trabalho, neste caso, ao lado dos fornos de carvões.

7:00 às 11:00 horas, de 11:00 às 15 horas e das 15:00 às 19:00 horas. A professora era experiente e alfabetizava pelo método fônico, utilizando a cartilha das histórias de Miloca, Teleco e Popoca². Nessa escola, concluí a 4ª série do ensino fundamental. Voltei a esta escola para trabalhar como supervisora escolar, em 2003, onde ainda trabalho.

As quatro séries finais do ensino fundamental foram cursadas na E.E. Gastão Valle, escola que abrigava o curso de magistério, conhecida também como Escola Normal. Aí concluí o magistério de nível médio, em 1992.

No ano seguinte, em 1993, trabalhei por quatro meses como secretária do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da cidade de Bocaiúva³ (STR). Através do sindicato, pude participar de um curso oferecido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), da regional norte de Minas, com duração de dois anos, com objetivo de formar quadros para a formação sindical. Este curso contribuiu muito para a formação de consciência crítica e entendimento sobre a organização sindical, tanto minha como dos colegas.

No período de 1993 a 1995, atuei como voluntária em um trabalho desenvolvido pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura em Minas Gerais (Fetaemg) com as mulheres trabalhadoras rurais. Este trabalho tinha como objetivo fomentar o debate sobre a cidadania do ponto de vista previdenciário destas trabalhadoras. Os sindicatos dos trabalhadores rurais, da região norte, organizavam encontros, nos quais as mulheres discutiam seus problemas, dificuldades e se reconheciam como cidadãs portadoras de direitos e não só de deveres, inclusive, adotando a identificação de trabalhadoras rurais.

Em 1993, comecei a atuar como professora em uma turma pré-escolar na comunidade de Morrinhos, na mesma escola onde fui aluna da professora Salvadora. Depois dessa escola, fui trabalhar em outras escolas da zona rural, contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Bocaiúva (SME), e, paralelamente, cursava à noite pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Em 1997 me formei em supervisão escolar e, a partir de 1998, passei a trabalhar pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) concomitante ao trabalho de professora pela SME e militava nos sindicatos e movimentos de cultura popular do Vale do

² Personagens que ilustravam as histórias da cartilha, em um dos processos de alfabetização do método fônico (VIDIGAL, MARIA HELENA DE SOUZA, 1992, ed. FTD).

³ O Sindicato dos trabalhadores rurais foi pioneiro no município, em termos de organização sindical, se oficializou em 1980, depois de nove meses de discussão e articulação. Sua história apresenta batalhas importantes no enfrentamento ao latifúndio e em defesa dos trabalhadores rurais. Seus dirigentes foram por diversas vezes ameaçados e perseguidos por fazendeiros e empresários da região.

Jequitinhonha⁴.

Em 1999, como professora efetiva da SMEB, fui trabalhar com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade de Telecurso 2000⁵, na comunidade rural da Catarina. A partir dessa experiência, continuei trabalhando com a EJA vários anos na SME.

Em 2009, fui convidada a assumir a coordenação da EJA na rede municipal de educação. Nesse mesmo ano, iniciei uma pós-graduação em Educação do Campo pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/ Unimontes) em parceria com a SME/ Bocaiúva. No mesmo período, fui convidada a participar de um grupo de pesquisa de Educação do Campo pela Unimontes. Tais experiências contribuíram para que eu me decidisse concorrer a uma vaga no curso de mestrado em educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

No mestrado, através da realização de atividades próprias do curso e, em especial, por participar de grupos de estudo⁶, pude refletir e compreender melhoras questões relacionadas ao tipo de educação destinado à classe trabalhadora.

Estas compreensões, durante minha atuação como militante e educadora de escolas públicas, estiveram sempre conflitando, pois a prática escolar é guiada por um modelo educacional de disciplinarização e conformação do trabalhador, exigências demandadas pelo mercado de trabalho; em contraposição, os movimentos sociais demandam, indicam e reivindicam outra educação para a classe trabalhadora, pautada nos princípios da autonomia. Tais modelos de educação se debatiam nas minhas reflexões, não rara vezes batendo na porta da falta de clareza conceitual.

A decisão de introduzir esta dissertação partindo da minha própria história está referendada no pensamento de Gramsci (2000) que diz que defende o pensamento de que pertencimento social conduz o sujeito a um modo de pensar e agir, e que o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que realmente se é, ou seja, um conhecer a ti mesmo. Gramsci, conforme Nosella (1992), chamava atenção para o fato de que a experiência

⁴ Este movimento tem como uma das referências a Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha (Fecaje), da qual fiz parte da diretoria, no período de 2004 a 2011. Esta entidade é a responsável pela organização do Festival de Cultura popular do Vale do Jequitinhonha (Festivale).

⁵ Sistema de ensino a distância, destinado aos trabalhadores e alunos de EJA, criado pela fundação Roberto Marinho, gerido pelo sistema Sesi em Minas Gerais, através da Federação das Indústrias de Minas Gerais (Sesi/Fiemg). O município de Bocaiúva estabeleceu parceria com o sistema Sesi/Fiemg e passou a utilizar esse sistema de ensino, a partir de 1999, para a EJA dos anos finais do ensino fundamental e nível médio.

⁶ Trabalho, Movimentos Sociais e Processos Educativos (Trape), Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos (Gecce) e, sobretudo, no Observatório da Educação do Campo, onde as discussões acerca da temática da EJA e Educação do Campo vêm colaborando com discussões e entendimentos sobre a Educação que é destinada e a que deve ser construída com os trabalhadores do campo, historicamente, marginalizados do processo de escolarização.

de vida da classe trabalhadora deve ser considerada no processo acadêmico, visto que os conteúdos acadêmicos são oferecidos ao trabalhador, informalmente, na prática das atividades da produção política da vida.

Assim como em Gramsci (1994), encontro ainda em Freire (2005), argumentos que justificam minha opção de apresentação, ambos apoiados no pensamento de Marx, que entende o trabalho como base fundante da consciência e da sua relação com o mundo. Freire (2005, p.12) afirma que “o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento, numa mesma história”, e ainda afirma que o mundo da consciência é fruto da elaboração humana, que se constitui não na contemplação, mas no trabalho.

Dessa forma, as experiências de vida, atreladas à intensa participação nos movimentos sociais e políticos da região, serviram de alicerce para pensar e procurar compreender processos e práticas de educação que vêm se efetivando em prol dos jovens e adultos do campo, sobretudo, compreender os mecanismos e propósitos de programas de amplitude nacional, que se apresentam com traços peculiares das concepções e posturas políticas que caracterizam as regiões Norte e Nordeste de Minas.

Foi por esse motivo eu me decidi pesquisar sobre uma política de educação de jovens e adultos (EJA), voltada para a alfabetização, que tem uma grande inserção no meio rural da região Norte de Minas, o Programa Travessia Nota Dez: Por um Brasil Alfabetizado, que responde a este perfil, primeiramente pelo fato de possuir um grande número de turmas no Norte de Minas e de grande inserção no meio rural, segundo, porque é um programa filiado a um programa nacional de EJA, que é o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Assim, dei início ao trabalho de pesquisa, realizada no Assentamento de Reforma Agrária Herbert de Souza (PA Betinho), localizado no Distrito de Engenheiro Dolabela, Município de Bocaiúva, Norte de Minas. Esse assentamento, fruto da luta dos trabalhadores da antiga indústria de álcool e açúcar Malvina S/A, foi criado oficialmente em junho de 1998, contou com a organização dos trabalhadores e apoio da (Fetaemg), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outros parceiros, como Centro de Agricultura Alternativa (CAA) e governos estadual e municipal.

O contexto do assentamento tornou-se significativo para a investigação por se tratar de um lugar, que se pressupõe, marcado pela presença de sujeitos imbuídos do espírito de luta e da consciência crítica sobre o seu papel na transformação social e política da realidade na qual se insere. Ao mesmo tempo, coaduna com esta realidade, em grande número de turmas, um programa de educação para trabalhadores, formulado pelo Estado, participante do modelo

neoliberal.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: introdução, em que apresento a minha trajetória escolar e a justificativa, os objetivos, os procedimentos metodológicos, o campo e os sujeitos da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos foram inspirados no Método do Materialismo Histórico Dialético, especialmente na busca pela análise do problema e teve como principal instrumento a abordagem qualitativa, através do Estudo de Caso, que se desdobrou nas seguintes etapas: Pesquisa documental nas principais instituições, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Estadual de Montes Claros, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais (Idene), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bocaiúva (SRT/Boc); observação direta no PA Betinho; e entrevistas semiestruturadas com coordenadoras, alfabetizadoras e alfabetizados do Programa Travessia Nota Dez: Por um Brasil Alfabetizado (PTND).

Para apresentar a dissertação, trazemos⁷ no segundo capítulo uma reflexão sobre as concepções ideológicas dos programas de EJA no Brasil. A discussão sobre ideologia vem introduzindo o capítulo por entender que o programa estruturado no modelo e governo neoliberal destinado à classe trabalhadora se apresenta carregado da ideologia capitalista e neoliberal. Em seguida, trazemos, uma reflexão sobre o entendimento de cidadania na concepção burguesa, uma vez que o referido programa tem o mote da cidadania como um dos princípios fundamentais e, na maior parte da sua trajetória, se apresentou com a denominação de Programa Cidadão Nota Dez.

O terceiro capítulo, de forma sintética, retraçamos o percurso histórico da EJA no Brasil, com destaque para as reformas educacionais neoliberais dos anos de 1980 a 2000, analisamos o Programa Travessia Nota dez e, discutimos aspectos mais gerais sobre a educação do campo.

O quarto capítulo procuramos caracterizar o campo da pesquisa, que é o Norte de Minas, bem como o PA Betinho e os sujeitos da pesquisa.

O quinto capítulo traz os aprofundamentos da pesquisa, analisando os dados coletados à luz do referencial teórico. E nas considerações finais, apresentamos alguns aspectos da

⁷- A partir deste momento, no texto, o verbo se encontrará na primeira pessoa do plural, em respeito à incorporação de opiniões, sugestões e críticas de pessoas que participaram da estruturação e organização da pesquisa e construção do texto como orientador, coorientador, professores, colegas e amigos; em outros momentos, o verbo se apresentará na forma da impessoalidade.

realidade da pesquisa que de alguma forma indicam a compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assim como a educação básica de um modo geral ainda hoje estão distantes, quantitativamente e, sobretudo, qualitativamente dos níveis desejados, tanto pela literatura, bem como pelos diversos movimentos populares.

Não por um acaso, mas em decorrência de muita luta dos movimentos sociais organizados dos trabalhadores, é que, apesar dos recuos e entraves, eles têm conseguido, nos últimos tempos, conquistar espaços nas discussões das políticas educacionais e um relativo amparo legal⁸, buscando, de certa forma, uma educação que esteja, minimamente, garantindo alguns interesses e particularidades dos povos do campo.

1.2 O fenômeno, o objeto e o caminho da pesquisa

A presente pesquisa, de título “Alfabetização de Jovens e Adultos do Campo no Norte de Minas, Limites e Possibilidades do Programa de Alfabetização Travessia Nota Dez” se norteia pelos objetivos de analisar o Programa Travessia Nota 10 no Assentamento Agrário (PA) Betinho, município de Bocaiúva, Norte de Minas, mais especificamente, identificar os limites e as possibilidades do desenvolvimento do Programa nas turmas da EJA neste Assentamento e ainda analisar a concepção político-pedagógica do PTND e as contradições entre a realidade do Assentamento e as particularidades dos sujeitos do campo.

Di Pierro (2008) ressalta que um dos grandes desafios das políticas públicas, especialmente as de EJA, atualmente, se refere à inconstância das avaliações dos programas desenvolvidos. Neste sentido, situo minha pesquisa como possibilidade de avaliar um programa de EJA na minha região. Compreendo que isso significa contribuir com a produção de conhecimentos científicos que ajudem os trabalhadores a compreender os propósitos políticos de determinados projetos e programas educacionais que se colocam à sua disposição.

Ressalta-se que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a valorização da produção de conhecimento que ocorre “no mundo da cultura e do trabalho e

⁸ Frigotto (2007) chama a atenção para o fato de que a educação brasileira tem sido tratada como causa menor na legislação. As reivindicações dos movimentos sociais são sempre atropeladas e mutiladas na consolidação da lei. Toma como exemplo a Constituição Federal de 1988 e o processo de aprovação da nova LDB, quando os parlamentares ultraconservadores prejudicaram de várias formas a legislação educacional, e a proposta de escola unitária foi anulada em favor da manutenção de um dualismo entre a escola propedêutica e a escola técnica. Os representantes no congresso dos “homens de negócio” defenderam uma educação tecnológica para os trabalhadores em benefício das grandes empresas, pois se preocuparam apenas com a situação do Brasil na competitividade no mercado internacional.

nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem se constituindo como sujeitos” Machado (2009, p.17). Frisa-se que neste trabalho a EJA do Campo é considerada pelo lugar da escolarização

A EJA e a educação do campo são consideradas direito em uma série de leis e em diversos documentos de amplitude nacional e internacional⁹. Ressalta-se a Constituição Federal de 1988, que, apesar da presença do conservadorismo, é um marco legal do reestabelecimento da democracia política no Brasil depois de vinte anos da instalação da ditadura militar.¹⁰ Nesta Lei, alguns direitos, como o ensino fundamental para todos, independentemente da idade, que, historicamente, foi negado aos brasileiros, recebeu duas linhas de referência, conforme Paiva (2009), e algumas referências à necessidade de uma educação diferenciada para os povos no campo.

Di Pierro (2010, p.2) comenta que, do ponto de vista das retóricas educativas, dos acordos internacionais e da legislação nacional, “somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida”.

No entanto, a realidade brasileira apresenta um quadro ainda contestador da garantia e concretização desse direito, realidade que tem custado um alto preço à classe trabalhadora. Por isso, a necessidade de demarcar o lugar da EJA como um direito, pois, no Brasil, a educação escolar pública passou a ser reconhecida como um direito somente a partir de 1930. Essa demora, segundo Cury (2006), ocorreu, entre outras causas, em função do modelo colonizador, de caráter escravocrata, agroexportador e excludente, que caracterizou a formação política, econômica e social do nosso país. Nesse modelo, as elites dirigentes, ao ocuparem os aparelhos de hegemonia¹¹ do Estado, “se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas

⁹ Art. XXVI- Declaração dos Direitos do Homem (1948), Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), Art.13- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Constituição Federal de 1988, Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parecer CNE/CEB nº11/2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, Lei nº 10.172, do Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 orientações, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo, Parecer do CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002, Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas indígenas, Resolução CNE/CEB, nº 3/1999. Entre outros.

¹⁰ - Instalada no Brasil, após o golpe dos militares em 1964 até 1989, quando ocorreram eleições diretas para a presidência da República

¹¹ Refere-se à compreensão defendida por Gramsci (1978) de que as formações societárias se estruturam a partir da base econômica, mas extrapola esta base, ao utilizar de meios políticos, culturais e ideológicos como mecanismos para legitimação, conservação e validação das ideias, valores e práticas da classe dominante sobre a classe dominada.

da cidadania para todos”. Cury (2002, p.06)

Cury (2002, p. 07) registra que a declaração de um direito já pressupõe a obrigatoriedade da sua concretização e que ao Estado “equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais”. Por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que a existência de uma Lei não garante por si só a concretização do direito declarado e que a conquista de um direito pela classe trabalhadora é sempre acompanhada de lutas, que são exigidas em função das contradições sociais e políticas existentes nas sociedades.

Para além da luta em torno da fundamentação e legalização dos direitos, a atualidade, conduzida pelos imperativos das reformas políticas e sociais de caráter neoliberal, tem demandado da classe trabalhadora um esforço constante no sentido de proteção das suas conquistas, na tentativa de evitar sua violação continuada. E a luta pela manutenção dos direitos tem sido tão constante e árdua quanto a luta pelas conquistas deles

Na tentativa de elucidar esta ideia, evidencia-se a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo a favor de uma educação que contemple sua historicidade de lutas, suas concepções de vida e de sociedade, desencadeadas no processo de constituição e organização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo¹².

Essa lei tem ajudado na ampliação da discussão e materialização de políticas públicas para a educação do campo. Assim, como os movimentos populares em prol da educação para os trabalhadores jovens e adultos como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)¹³, Encontros Nacionais de EJA (ENEJAS), Fóruns Estaduais de EJA que têm continuamente mobilizando a sociedade e fomentando debates acerca da concretização do direito à educação aos trabalhadores.

Contudo, há que se fazer referência que, quando o tema em discussão são os direitos, entra em cena o projeto de sociedade que se propõe defender, pois, segundo Caldart (2002) e Ribeiro (2010), existem disputas entre os projetos antagônicos. De uma parte, os da sociedade civil organizada, especialmente preconizado pelos movimentos sociais, cujo fundamento se alicerça no princípio da qualidade social de vida para todas as pessoas, nos ideais verdadeiramente democráticos. De outra parte, o projeto da sociedade política, segundo o qual os direitos são atrelados à posse de bens, ou seja, os proprietários têm seus direitos garantidos,

¹²Parecer nº 36 de 2001 e a Resolução nº 01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

¹³ Conferências organizadas pela Unesco, criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento, a primeira foi em 1949 e a VI foi em Belém (Brasil), em 2009. Ver: www.unesco.org.

os despossuídos sempre são deixados à margem da sociedade. Pois como lembra Ribeiro (2002), na sociedade brasileira o entendimento de cidadania está assentado na propriedade privada.

O Estado é entendido como na acepção de Gramsci (1980, p.87), que o define como “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados.” O referido autor discute o Estado a partir do entendimento de que este, também reconhecido como sociedade política, é constituído de uma das esferas da superestrutura.

A superestrutura é compreendida por duas esferas dialeticamente inter-relacionadas: sociedade política e sociedade civil. A sociedade política, também denominada de Estado em sentido estrito ou Estado-coerção, com a função de dominação e manutenção, pela força, da ordem estabelecida. A sociedade civil tem o poder de legitimar a hegemonia de determinado grupo social sobre outros grupos da sociedade, exercida por meio de organizações como igrejas, escolas, sindicatos e outros Rummert (2007).

A leitura de Estado ampliado na concepção gramsciana nos oferece suporte para situar as políticas públicas em identificação com o Estado como representação de uma forma corporativo-econômica, aglutinador de forças e legitimador da supremacia de uma determinada classe sobre outra, o que Gramsci (1980) denomina de “hegemonia couraçada de coerção.” Ao mesmo tempo, observa-se o papel da sociedade civil que tem o poder e a capacidade de organização e em muitas vezes consegue a reordenação de políticas que venham atender as suas reivindicações na concretização de direitos conquistados.

Discutir a EJA do Campo sob a ótica das políticas públicas contribui para legitimar as reivindicações desta modalidade educativa aos que, por motivos diversos e, especialmente, pela ausência do Estado, não tiveram acesso à educação na idade da infância e da adolescência, ou na idade própria, como se inscreve na Constituição de 1988.

Ademais, a Lei Maior de 1988, ao ampliar o conceito do direito à educação para a forma de público e subjetivo avançou no sentido de possibilitar aos cidadãos recorrer a mecanismo jurídico como mandado de injunção, com fins de obrigar o Estado a garantir esse direito tão precioso à classe trabalhadora. Ou seja, o marco legal, operacional e político que constitui a EJA como política pública, possibilitando a mobilização popular em prol da educação aos cidadãos excluídos desse processo (PAIVA, 2009).

No entanto, a ausência de políticas públicas voltada para a educação da classe trabalhadora torna-se evidenciada pela disparidade social e econômica da sociedade e pelo grande número de analfabetos. Em 2010, o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou 13,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade analfabetas, isto é, 9,6% da população. Enquanto isso, os dados do Educacenso¹⁴ (2011) registram cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na modalidade de EJA. Número de matrículas que consideramos pífio frente à demanda de uma população de 61,8 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não frequentam a escola e que não têm o ensino fundamental completo (AÇÃO EDUCATIVA, 2012).

As mazelas educacionais são sentidas de forma mais contundente no meio rural. As pessoas deste espaço, como disse Saviani (1994), por séculos foram alijadas do processo educacional. Dados da pesquisa Síntese de Indicadores Sociais 2012, divulgada pelo IBGE (2012)¹⁵, que compara o intervalo de dez anos, entre 2001 e 2011, indicam que os índices educacionais na zona rural são muito piores que os índices das regiões urbanas. A taxa de analfabetismo no campo entre os adultos é de 21,2%, enquanto nas regiões urbanas chega a 7,3%, segundo IBGE (2010), isto é, no campo, a taxa de analfabetismo é três vezes maior.

Esta pesquisa compara os dados de 2001 a 2011, revelando que, além das diferenças entre o campo e o meio urbano, outros tingimentos, fruto da desigualdade social, permeiam os índices educacionais como o pertencimento étnico-racial e as questões geográficas. Ou seja, a proporção de pessoas com 15 anos ou mais que não sabia ler nem escrever caiu de 12,1%, em 2001, para 8,6% em 2011. Em 2011, 8,8% dos homens nessa faixa etária eram analfabetos. Entre as pessoas de cor preta ou parda, 11,8% não sabiam ler nem escrever, enquanto entre as de cor branca, esse percentual cai para menos da metade: 5,3%. Na Região Nordeste, do total da população acima de 15 anos, 16,9% são analfabetos. Na Região Norte, o índice chegou a 10,2%.

Dessa forma, observa-se que as condições educacionais variam de acordo com a diversidade regional, social, étnica e cultural. Nas regiões mais pobres, o desempenho educacional é inferior às regiões mais desenvolvidas, assim como para as pessoas negras, indígenas e trabalhadores do campo, o nível educacional é consideravelmente mais baixo.

Em regiões como o norte de Minas Gerais, agravada por um dos piores índices de desenvolvimento social e econômico do Estado, os efeitos da desigualdade social e educacional também são sentidos. Assim como as regiões do Vale do Jequitinhonha, Vale do

¹⁴ O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros ([www. Portal. Mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br), acesso em 02/12/2012).

¹⁵ Divulgada no dia 28/11/2012

Mucuri e Rio Doce, que também revelam precárias condições de vida de grande parte de sua população, alto índice de analfabetismo e falta de políticas públicas consistentes que ajudem a melhorar as condições de vida das pessoas que ali residem.

Contraditoriamente, vale lembrar que o Estado de Minas Gerais é situado entre os mais desenvolvidos e apresenta um dos mais elevados indicadores do produto interno bruto (PIB) do país. O que evidencia as contradições do sistema social e econômico, as disparidades e desigualdades regionais, bem como o favorecimento promovido pelos governos que se pautam nas necessidades de uma minoria que determinam os rumos da sociedade e de suas políticas.

Assim, baseando no pensamento gramsciano, define-se política pública educacional como parte de programas de ações de Estado e governo, evidenciando as relações de poder e formas de dominação pensadas e gestadas pela classe dominante sobre as classes subalternas. Pois entende-se que é no contexto das relações de poder expressas no campo da política formalizada que se cria mecanismo de formas de dominação que configuram desigualdades e exclusão. E como lembra Machado (2009, p.19): “As investigações no campo das políticas públicas têm como foco os fins, os interesses e as prioridades que orientam a atuação do Estado e as interações que são construídas (ou não) com a sociedade nesse processo, sinalizado por Gramsci”.

Desse modo, ao atentar sobre a realidade social, política e econômica da região Norte Mineira propõe-se uma imersão sobre a política pública de alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas, denominado “Programa Travessia Nota 10: Por um Brasil Alfabetizado (PTND),” direcionado aos trabalhadores do Norte e Nordeste de Minas. Pretende-se observar os interesses, prioridades e interações construídas por este programa junto à comunidade em estudo, entendendo que a construção local se serve dos parâmetros da dimensão mais ampla, ao mesmo tempo em que pode apresentar elementos que retroalimentam ou questionam estes parâmetros.

O PTND tem origem no Programa Federal de alfabetização de jovens e adultos, batizado de “Por um Brasil Alfabetizado (PBA)”. Programa implantado em 2003, pelo Ministério de Educação (MEC) com a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) com o objetivo de combater e erradicar o analfabetismo que se aproximava dos dezessete milhões.

Em Minas Gerais, coadunando com a iniciativa do governo federal, lançou-se, no mesmo ano do surgimento do PBA, o Programa Cidadão Nota Dez (PCND). Entre as várias metas propostas, a principal era a alfabetização de 384 mil pessoas que não tiveram a

oportunidade de acesso à escola na época adequada, ou a frequentaram insuficientemente.

De acordo com documento do Governo do Estado de Minas Gerais (2012), esse programa tinha o propósito de fomentar, ao longo de sete anos, condições para sua sustentabilidade pedagógica, econômica, política e de gestão, por meio da formação de recursos humanos e estruturais, reunidos em torno de Controle e Combate ao analfabetismo.

O PCND foi concebido como uma das ações do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), elaborado com intenção de estabelecer estratégias de governo para o desenvolvimento sustentável do estado, no prazo de 20 anos. Sua elaboração contou com a participação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social de Minas Gerais (CDES), composto por diversas lideranças da Sociedade civil.

Este programa apresentava a visão de futuro de tornar Minas Gerais o melhor estado para se viver. Para alcançar esse objetivo, definiram-se 11 áreas de resultados para as quais se focalizariam políticas e objetivos estratégicos com metas para 2011 (fim do Plano Plurianual de Ação Governamental- PPAG) e para 2013 (fim do PMDI). De acordo com publicação do Governo de Minas (2012), já foi feita uma revisão do plano em 2007, redefinindo as metas e prorrogando o prazo para 2023.

Entre essas áreas de resultado do PMDI, foram consideradas áreas de interesse do Programa as de número 1,5 e 10, por se relacionarem diretamente com as questões referentes ao Programa em estudo. A primeira área está relacionada com proposta da Educação de Qualidade, objetivando melhorar a qualidade dos ensinos fundamental e médio e reduzir as disparidades regionais de aprendizado. A quinta trata do desenvolvimento do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce. A décima refere-se à redução de pobreza e inclusão produtiva, com intuito de minimizar o percentual de pobres em relação à população total, com medidas regionalmente integradas e com intensificação de parcerias nas áreas de educação, saúde, assistência social, habitação e saneamento.

Observando a quinta área de resultado, o governo criou, por meio da Lei Delegada nº 49, de 2 de janeiro de 2003, a Secretaria de Estado para o Desenvolvimento dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e do Nordeste de Minas-Sedvan, inicialmente uma Pasta Extraordinária, com o objetivo de fortalecer politicamente as referidas regiões, que, historicamente, suportam economias fragilizadas. A Secretaria incorporou à sua estrutura organizacional o Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais (IDENE) como órgão operacional, que tem como missão “oportunizar as potencialidades do Norte e Nordeste de Minas em desenvolvimento político e socioeconômico sustentável”. Esta secretaria abrange uma área de 188 municípios e apresenta como principal proposta aumentar

o volume de investimentos privados nestas regiões por meio da atração de capitais produtivos e da melhoria da infraestrutura, da educação, da qualificação para o trabalho e das condições de saúde e saneamento. De acordo com publicação do Governo do Estado, é a primeira secretaria Estadual de caráter territorial, que se mobiliza a partir da identidade cultural dos cidadãos que residem e se identificam naquelas regiões.

A assessoria pedagógica do Programa ficou sob a responsabilidade do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que desenvolve a metodologia baseada nas instruções do ver, julgar e agir, assumindo, assim, as seguintes atribuições: formação de lideranças, capacitação inicial e continuada de coordenadores e supervisores, assessoria à formação de alfabetizadores, assessoria pedagógica, elaboração de material didático-pedagógico e alfabetização de jovens e adultos. Esta parceria se estabeleceu por seis fases do Programa, sendo rompida em 2010.

Atualmente, o programa denominado Travessia Nota Dez utiliza as orientações de alfabetização da Secretaria de Estado da Educação, elaborado pela equipe do Centro de Estudo de alfabetização e letramento da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFGM). O material didático é preparado para o PBA, baseado na matriz de habilidades e competências e vem sendo adaptado pela equipe pedagógica do PTND para ser utilizado nas turmas de alfabetização.

A gestão Financeira, inicialmente sob a responsabilidade também do MEB, segundo informação obtida com coordenadores regionais, posterior ao período de 2003 até 2010, ficou sob a responsabilidade do Instituto Mineiro de Desenvolvimento e da Cidadania (IMDC). Este instituto se auto define como uma entidade privada, de natureza não lucrativa, com plena autonomia gerencial, que busca cooperar com os governos federal, estadual e municipal e empresas privadas, no intuito de estabelecer políticas adequadas ao desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento. Fundado em 1979, começou com a criação de um Centro Social Desportivo (Cedes) na região central de Minas Gerais.¹⁶ Coincidentemente, o centro sofreu alterações na natureza, no mesmo ano de criação do PCND, em 2003, passando a ser o IMDC, tendo sido certificado pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (Seplag-MG) e pelo Ministério da Justiça como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), pela Lei Estadual nº 14.870, de 16/12/ 2003, e Lei Federal nº 9.790, de 23/03/1999. Foi credenciado pela Auditoria Geral do Estado de Minas Gerais como Entidade Prevista em Lei de Diretrizes Orçamentárias. Passados oito anos, passou a se chamar

¹⁶ Todas as informações sobre o IMDC foram retiradas do site (www.imdc.com.br, acesso em 16/03/2012).

Instituto Mundial do Desenvolvimento e da Cidadania, sua denominação atual.

Em 2010, o presidente do IMDC teve sua reputação questionada por veicular na mídia denúncias de superfaturamento, suspeita de enriquecimento ilícito e corrupção. Tal instituto passou a ser alvo de investigações da Polícia Federal. Mediante esta situação, o Governo de Minas Gerais rompeu com o IMDC.

Como o Instituto possuía a patente do Programa Cidadão Nota 10, o governo renomeou o mesmo programa com a denominação de Programa Travessia Nota Dez. Em 2011, a gestão financeira do Programa passou a ser feita pela Fundação Educacional de Montes Claros (Femc) e pela Fundação Diamantinense de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fundaepe).

Com a posse do novo governador em 2010, ocorreram mudanças significativas no programa. Na Secretaria da Sedvan/Idene, a mudança se iniciou pela substituição da secretária mentora do programa pelo deputado majoritário da região. O novo secretário promoveu a substituição de grande parte dos coordenadores do programa assim como dos alfabetizadores¹⁷. As indicações, normalmente, obedecem aos interesses das lideranças políticas da coligação que elege o governador, mas, principalmente, aos da base aliada do novo secretário.

Além das pessoas envolvidas com a gestão do Programa, coordenadores e educadores, que são selecionados por indicação dos afetos políticos do coordenador ou secretário do Sedvan/Idene, o nome do programa também foi mudado para Travessia Nota Dez, assim como a gestão financeira e pedagógica.

A participação da sociedade civil é exaltada pelos documentos do governo no processo de constituição do PCND. De acordo com o documento do Governo do Estado (2012?), o grau de envolvimento da sociedade no PCND foi intenso, circundando quase 1.400 instituições parceiras, das quais 54% eram associações, conselhos e sindicatos rurais e urbanos; 20% escolas, creche e órgãos federais, estaduais e municipais; 11% de tradições religiosas; 8,5% não foram informadas ou categorizadas; e 0.5% eram tribos indígenas.

Considerou-se o mecanismo colegiado de gestão para implantar, nos termos da Sedvan/Idene, uma sólida Rede de Governança Social na Região, denominada de Mesas Gestoras Participativas. Ou seja, as representações institucionais e religiosas, as organizações sociais do Território Norte e Nordeste de Minas Gerais exerceriam um alto controle social

¹⁷ - Termo usado pelo PTND para se referir aos educadores (termo utilizado pela educação popular) ou professores do programa, assim como os alunos são chamados de alfabetizandos.

nestas mesas gestoras. Foram estruturadas quatorze mesas de gestão participativa, cada uma delas compreendendo a microrregião circundante: mesas de Montes Claros, Salinas, Mantena, Januária, Janaúba, Grão Mogol, Corinto, Diamantina, Araçuaí, Capelinha, Bocaiúva, Brasília de Minas, Águas Formosas e de Almenara.

No entanto, reflete-se que a sociedade civil, através das Mesas de Gestão Participativa, não foi convidada para pensar junto com o poder público sobre o tipo de educação que deveria ser construída para a classe trabalhadora, mas apenas para legitimar a aplicação de uma política de alfabetização de EJA, que já tinha sido pensada e estava em andamento. Caracteriza-se assim o que Gramsci diz das estratégias utilizadas pela classe dominante para obter o consentimento e a submissão da classe governada e, ainda, o que Di Pierro (2000) denomina de controle social. Ou seja, a participação dos sujeitos se limita à função de monitoramento de uma proposta de governo, gestada nos gabinetes sem a participação dos maiores interessados, que são os jovens e adultos não escolarizados.

Sobre este controle, Di Pierro (2001) entende que os novos modelos de regulação das políticas sociais se caracterizam pelo deslocamento da responsabilidade pública do Estado em ofertar EJA para a organização civil como “filantropização das políticas sociais”. Segundo a autora, o governo delegou aos parceiros a responsabilidade pela promoção de ações que ampliem a cidadania e a participação social, surgindo, assim, os novos modelos de regulação das políticas educacionais indutoras das estratégias da ação, usando para isso os dispositivos técnicos e as informações.

Por isso, por se tratar de um programa de governo, forjado em um governo assumidamente neoliberal, mas que se articula com agentes públicos das esferas federal, estadual e municipal e até algum engajamento da sociedade civil organizada, percebe-se a necessidade de depositar um olhar mais crítico e atento sobre as formas, as articulações, caminhos percorridos, desafios e feitos deste programa.

O local escolhido para a realização da pesquisa é o assentamento de Reforma Agrária, denominado Projeto de Assentamento Herbert de Souza, carinhosamente chamado por PA Betinho. O Assentamento foi construído com base na luta dos trabalhadores assalariados de uma antiga empresa de produção de açúcar e álcool e outros trabalhadores como meeiros de comunidades rurais próximas, trabalhadores autônomos, funcionários públicos, ou seja, uma complexa organização que tem em seus sujeitos perfis diferenciados de trabalhadores, constituindo um dos maiores assentamentos do país, com cerca de 700 famílias. Esta organização contou com a liderança importante de entidades como Sindicato dos trabalhadores rurais de Bocaiúva, Fetaemg, CAA/ Norte de Minas e CPT/ Norte de Minas,

caracterizando este assentamento com um perfil diferente de outros assentamentos do Brasil, que tem em sua maioria o Movimento dos Sem Terra (MST) ou Via Campesina em suas bases organizativas.

O Assentamento abrigou desde o início do PTND um grande número de turmas, aparentemente, um Programa que não comunga com a história deste assentamento, pois se trata de programa formulado pelo Estado com evidentes propósitos de favorecimento dos interesses capitalistas, uma vez que em seus princípios estruturados consta um dos objetivos das onze áreas do governo do Estado de Minas: “ampliar o volume anual de investimentos produtivos – privados, públicos ou em parcerias – e qualificar a mão de obra em parceria com o setor privado” (GOVERNO DE MINAS, 2012). Tais propósitos se visam à manutenção da ordem, priorização do setor privado de produção, focalização de ações na alfabetização e na redução da pobreza, o que se encontra na mesma direção dos propósitos neoliberais.

É importante destacar que a maior parte do público deste programa é composta por trabalhadores do campo, e ao se considerar a dívida que o Estado tem com os trabalhadores não escolarizados deste lugar, torna-se visível a importância de um programa deste alcance territorial e social. Leva-se em conta, ainda, que os trabalhadores, por muito tempo, têm esperado e lutado para que sejam garantidas políticas educacionais que lhes favoreçam e os auxiliem na compreensão da realidade, entendendo que a leitura e escrita são processos importantes para a compreensão do mundo, não um processo mecânico e instrumentalista apenas, mas na perspectiva libertadora e crítica defendida por Paulo Freire (2007).

Desse modo, pressupõe-se a coexistência de concepções conflitantes entre a política do PTND e a história dos sujeitos do PA Betinho. Com este entendimento, trabalhamos com a hipótese de que este programa não tem contribuído com a construção e formação da consciência crítica dos seus participantes, ao contrário, ele se apresenta com o sentido de¹⁸ formação do “homem-massa” e alienado que tanto interessa ao sistema capitalista e compromete a luta da classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, é que indagamos sobre as práticas políticas e pedagógicas efetivadas pelo PTND, ou seja, sua capacidade de dialogar e interferir na realidade política, social e histórica dos sujeitos do assentamento participantes do Programa. Outras questões também são postas na tentativa de clarear os interesses da pesquisa, como o PTND, que se apresenta com o propósito de formar para a cidadania, reduzir a pobreza e elevar o nível de escolaridade das regiões Norte de Nordeste de Minas, assim como os princípios da gestão

¹⁸ -Termo utilizado por Gramsci para designar o sujeito que é manipulado pelo sistema capitalista

participativa, que são anunciados como constituintes da construção e efetivação do Programa, ação empreendida através das mesas gestoras e mobilização popular. Entretanto, observa-se que, de modo geral, os discursos políticos e as práticas efetivadas carregam intencionalidades e concepções que nem sempre são explicitadas de forma clara e definida. Portanto, a contribuição deste trabalho é mostrar a ideologia da concepção de EJA deste programa, identificando seus limites, mas também as possibilidades mostradas nas atividades práticas da realização do Programa.

Portanto, é com o olhar atento na realidade social, política e econômica, mas, sobretudo na capacidade do Estado em articular políticas que atendam aos interesses favoráveis ou contrários as necessidades da classe trabalhadora que esta pesquisa pretende ancorar.

O foco é pesquisar como as concepções teóricas, os princípios e propósitos políticos do PTND se aplicam efetivamente na prática, contribuindo ou dificultando o processo de alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas que residem no campo da região Norte de Minas.

1.3 O campo da pesquisa na área educacional e suas implicações

A pesquisa em educação desempenha um papel importante na revelação das mediações existentes para o desenvolvimento da consciência crítica, servindo ainda de instrumento para ajudar a educação a assumir o papel de colaboradora da transformação social (SOUZA, 2007). Nesta pesquisa, esse papel é exercido na busca de evidenciar as formas de apropriação pelos pesquisados dos propósitos do Programa em uma relação profícua com estes, estabelecendo uma imersão em seu contexto social.

A metodologia pensada partiu da compreensão de que o homem é um ser que trava uma relação profunda com a realidade. Freire (2007, p.97) considera o homem como ser “temporalizado e situado” e “sujeito por vocação e objeto por distorção”. Essa temporalização pressupõe uma realidade concreta, imbricada de tensões e jogos de interesses que se materializam nas relações humanas. E, ao mesmo tempo, revela na contradição a capacidade humana de superação dos desafios e de provocar a sua transformação.

Assim, a metodologia escolhida deve abarcar esses contextos de forma ampla e proporcionar condições para que o pesquisador estabeleça relação com a realidade, visto que é na realidade concreta e dialética que os projetos se materializam, se efetivam e se transmutam bem como os sujeitos que deles participam.

Nesta direção, com foco nas questões de cunho social, buscamos na abordagem de metodologia qualitativa o suporte necessário à concretização da pesquisa. Entende-se que ela possibilita a interação do pesquisador com o mundo social do objeto de estudo, de modo a favorecer e privilegiar as diferentes práticas sociais e as variadas dimensões do significado humano. Richardson (1999, p. 79) afirma que “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Minayo (2002, p.24) compreende a abordagem qualitativa como aquela “capaz de enfatizar a questão da vivência, da cotidianidade e também com compreensão das relações sociais como resultadas da ação humana objetivada”. Vale lembrar Souza (2007, p.2), que diz que “é importante vislumbrar uma relação entre o pesquisador e a pesquisa, do método e sua validade, à medida que se pensa em uma estrutura social que tem as práticas sociais como eixo central”.

Dessa forma, essa estratégia metodológica oferece apoio para enfatizar a “interpretação em contexto”, retratar a realidade de forma completa e o mais aprofundado possível André; Ludke (1986). Estas características qualificam o estudo de caso adequado para a realização de uma análise crítica do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, oferecendo a pesquisa condições de revelar a realidade concreta dos contextos da EJA do Campo na especificidade do Assentamento PA Betinho no Norte de Minas. Contextos marcados por políticas que mais geraram exclusão em seu processo histórico do que propriamente avanços nas condições respeitadas de vida para sua população trabalhadora. Goldenberg (1999, p.34) qualifica o estudo de caso da seguinte maneira:

O estudo de caso não se constitui em uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social.

Apreender a totalidade e a penetrar na realidade social são possibilidades oferecidas pelo estudo de caso, conforme comenta Goldenberg (1999). Assim, também, deve-se considerar que a realidade social é marcada por conflitos e contradições¹⁹. E os sujeitos de um determinado lugar social se relacionam com um contexto político de amplitude maior. Dessa forma, Cury (1989) chama atenção para a importância de duas categorias: contradição e totalidade como importantes fatos metodológicos para a construção de uma teoria crítica do fenômeno educativo.

Entende-se que uma investigação capaz de elucidar a contradição presente no campo da pesquisa, em condições de abarcar a complexidade social, procurando analisar criticamente os contraditórios dos interesses da luta de classe, perpassa, necessariamente, pelo viés do materialismo histórico dialético²⁰, pois este caminho metodológico permite perceber e “descrever o particular à luz do contexto econômico, político, social e cultural” (BUFFA; NOSELLA, 2005, p. 361). Por isso, a opção por esta estratégia, na expectativa de compreender as relações dialéticas dadas no contexto da pesquisa.

Assim, a natureza da metodologia adotada, estudo de caso com interpretação de base no materialismo histórico dialético, se justifica porque o objetivo desta pesquisa é analisar os princípios políticos pedagógicos de um programa regional, dissidente de um programa federal, isto é, o PBA, cujo Programa foi estruturado com propósitos políticos que se afinam com as linhas de um projeto mundialmente tramado para atender os interesses da classe capitalista. Por outro lado, temos uma realidade de trabalhadores assentados, que trazem em sua história as lutas de enfrentamento às condições materiais, sociais e políticas impostas por este sistema capitalista. E o projeto de educação apresentado e aplicado, prometendo elevar a condição social e material destes trabalhadores, foi formulado de acordo com os princípios político-filosóficos do sistema dominante. Dessa forma, a metodologia buscada favorece

¹⁹Martins (1997, p.9) distingue oposição de contradição. Afirma que não se trata de reconhecer opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores uns aos outros, no que reside um dos mais importantes preceitos da lógica dialética, denominado identidade dos contrários. Em conformidade com este princípio, fala-se, então, na unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo etc. Diz que este é o mais absoluto significado da contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal.

²⁰ Nosella e Buffa (2005) definem a dialética como a arte de relacionar os contrários, método que se baseia nas teorias marxistas. Marx; Engels (1981) consideraram o materialismo como constituídos de teorias e princípios, frutos do movimento histórico que se processa diante de nossos olhos, rejeitaram a emancipação puramente teórica, pois a entendiam como uma ilusão e reivindicam para a liberdade real, além da vontade idealista, condições absolutamente tangíveis, absolutamente materiais. E afirmaram que sua aplicação prática dependeria sempre e em toda parte das circunstâncias históricas existentes.

compreender as questões da contradição da realidade do Assentamento em estudo e os propósitos políticos do PTND.

No que se refere à necessidade de apreender a realidade em contextos mais amplos, utilizou-se como instrumentos de pesquisa a revisão bibliográfica, com a finalidade de conhecer as produções teóricas acerca das políticas de EJA, de Educação do Campo, de ideologia, concepções de cidadania, entre outros assuntos. Entre os autores pesquisados, destacamos Haddad (2000, 2012), Di Pierro (2000, 2003, 2005, 2008, 2010), Araújo (2012), Bobbio (2000), Boito Junior (1999), Campos (2012), Chauí (2000 e 2001), Cury (1989), Gramsci (1980 e), Haddad e Lima (2007 e 2011), Marx e Engels (1987), Mészáros (2008), Oliveira (2012), Ribeiro (2010 e 2012), Rummert (2007), Tompson (2002) e textos de monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Para entender as concepções políticas e pedagógicas que delineiam o marco teórico e filosófico da estrutura do programa em estudo, foi usada **a técnica de análise documental** para ajudar a compreender suas intencionalidades, pautando-se na reflexão crítica, assim como revelando o caráter do projeto de educação destinado aos trabalhadores marginalizados do processo educativo, pelo Estado de Minas Gerais, para as regiões Norte e Nordeste. Ou seja, foram analisados documentos referentes ao PBA e PTND assim como dispositivos legais, diretrizes, cartas da direção do programa encaminhadas às mesas gestoras, cartilhas produzidas, cadernos didáticos que, entre outros assuntos, discutiam a realidade do Norte de Minas, o PTND, PBA e o Assentamento em estudo. Estes documentos oficiais constam dos objetivos dos Programas, dos princípios teóricos metodológicos e das linhas básicas da ação que orientam coordenadores e professores sobre os procedimentos para aplicação e efetivação das propostas.

A coleta e a análise dos dados na pesquisa qualitativa, como aponta Triviños (1987, p.138), são vitais e exigem atitude ativa do pesquisador. As técnicas e métodos servem de apoio para o pesquisador qualitativo, que “considera a participação do sujeito como um dos elementos do seu fazer científico”. Para a realização deste estudo, fez-se uso das seguintes **técnicas de pesquisa e instrumento de coletas de dados**: a) caderno de campo, utilizado para fazer anotações das observações pessoais durante o trabalho de campo; b) gravador de voz, para gravação das entrevistas; c) análise de documentos (relatórios, fichas e outros de coordenadores e alfabetizadores do PTND), livro didático, e outros materiais didáticos utilizados pelas turmas do PTND; d) análise de outras publicações como teses, dissertações, monografias e artigos científicos; e) observação; e f) entrevista com alunos do programa, coordenadores e alfabetizadores.

Ressalta-se a importância de considerar as experiências humanas na construção da pesquisa científica a partir de uma postura baseada no respeito ao contexto da pesquisa e aos seus sujeitos. Para isso, Souza (2007, p.03) chama atenção para a postura do pesquisador, que deve fazer pesquisa “com simplicidade e singularidade, sem perder de vista o rigor teórico e científico, a partir da compreensão da disputa no interior da sociedade e, ao mesmo tempo, respeitando as demais contribuições dentro de uma leitura crítica”.

De acordo com Buffa e Nosella (2005, p. 366), “antes da exposição formal, pelo qual se desvelará o movimento real da história, o método dialético exige o rastreamento dos dados empíricos, suas várias formas de evolução e suas mútuas conexões”. Assim, buscamos em sujeitos imbuídos das vivências com o PTND os dados empíricos necessários à pesquisa.

A pesquisa ocorreu em três momentos. O primeiro momento constituiu de uma visita ao escritório do Idene/Sedvan em Montes Claros, em junho de 2011, para obter informações sobre o programa. Neste momento, foi estabelecido contato com a coordenadora pedagógica do Programa, quando foram obtidas informações gerais e primárias para a construção do projeto de pesquisa.

O segundo momento constituiu de um encontro de capacitação continuada de coordenadores de turmas do Programa das mesas gestora de Montes Claros, nos dias 06 e 07 de março de 2012, ocorrido na casa de Pastoral em Montes Claros. Estavam presentes os coordenadores e orientadores de formação de 22 municípios do Norte de Minas, pertencentes à referida Mesa Gestora²¹. A participação da pesquisadora neste encontro se fez mediante sugestão e convite da coordenadora Regional do PTND.

Os coordenadores de turmas fizeram uma avaliação do andamento do Programa que começou em outubro de 2011, com previsão de encerramento para junho de 2012. Estes coordenadores demonstraram bastante envolvimento e conhecimento sobre os problemas e possibilidades do programa, pois a grande maioria já havia participado de outras fases do programa, ora na condição de alfabetizadores, ora na função de coordenadores, isso dependendo da relação pessoal com a equipe dirigente do programa e sua posição política. E, nessa nova fase, outros foram envolvidos, que também pareceram bem integrados.

Neste encontro, foram coletadas as observações e opiniões dos participantes através da exposição das sínteses dos trabalhos de grupo. Destaca-se a importância desta oportunidade

²¹ Os municípios pertencentes à Mesa Gestora de Montes Claros presentes no encontro foram: Montes Claros, Buritizeiro, Pirapora, Ponto Chique, Santa Fé de Minas, Ibiá, Cachoeira da Manteiga, Coração de Jesus, São João da Lagoa, São João da Ponte, Patis, Capitão Éneas, Francisco Sá, Guaraciama, Francisco Dumont, Engenheiro Navarro, Bocaiuva, Itacambira, Juramento, Glaucilândia, Lagoa dos Patos, Claro dos Poções.

de interação com os coordenadores, tendo sido uma forma de aproximação e conhecimento do Programa em sua operacionalização.

O terceiro momento foi a realização das entrevistas semi diretivas ocorridas no mês de julho de início de agosto de 2012. Os sujeitos da pesquisa eram pessoas ligadas ao assentamento PA Betinho: quatro professoras do Programa, uma que trabalhou no início do Programa e atualmente trabalha no programa do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mova Brasil)²²; outras três alfabetizadoras, que trabalharam na fase 2011/2012, duas coordenadoras do programa, sendo que uma trabalhou no Programa Cidadão Nota Dez, indicada pelo movimento da Igreja Católica, devido à parceria deste Programa com o MEB, naquela época, e uma coordenadora regional, que está no Programa desde o seu início, indicada e liberada por uma prefeitura parceira do programa, e que continua no PTND na equipe de coordenação pedagógica; e quatro alunos do programa, sendo que um deles é o presidente de uma das associações comunitárias do Assentamento, a associação da Taboquinha.

Dessa forma, foram entrevistados dez sujeitos. Previamente, foram elaborados três roteiros de entrevistas correspondentes aos três grupos. Ou seja, um roteiro para os alunos, um roteiro para os alfabetizadores e um roteiro para os coordenadores.

As entrevistas foram desenvolvidas em forma de conversação e a duração variou de um grupo para o outro. Com os alunos e as professoras, durou em torno de trinta minutos, com as coordenadoras, cerca de 60 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Os nomes dos entrevistados, trabalhadores no programa, ou seja, as educadoras e coordenadoras foram alterados com a finalidade de preservar a integridade e segurança destes sujeitos, já os nomes dos alunos foram mantidos com o consentimento deles, pois se entendem a importância da valorização das identidades dos sujeitos e a “subjetividade singular de cada sujeito da pesquisa” (BONAMIGO, 2007, p. 22).

A análise qualitativa dos dados coletados é tão importante quanto o desenrolar da pesquisa, pois uma análise madura e cuidada ajuda a revelar os caminhos percorridos, demonstrando validade das suas conclusões. Vale salientar Souza (2007), que diz “não basta fazer grandes descobertas ou buscar originalidade, é preciso socializá-las para que, ao tomar contato com essa nova verdade, seja possível incorporá-la e transformá-la a partir de suas

²² -Movimento de Alfabetização, criado por Paulo Freire. No Norte de Minas, o Mova/ Brasil, gestado pelos movimentos sociais, sobretudo pelo Movimento dos Sem Terra-MST, se encontra na segunda fase, ou segundo ano de atuação na região. É financiado pela Petrobrás e tem em sua base de alfabetizadores grande parte dos formados pelos programas de formação de educadores do Proner (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária).

peculiaridades individuais e coletivas, do ponto de vista de classe”.

Para Duarte (2002), o trabalho de análise dos dados é bastante difícil e exige um trabalho de organização e categorização de acordo com os objetivos propostos com a pesquisa. De acordo com Ludke e André (1986), analisar os dados qualitativos significa num primeiro momento organizar todo o material obtido durante a pesquisa (os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis), dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, devem ser reavaliadas essas tendências e padrões, estabelecendo relações e interferências num nível mais elevado. A análise está presente, desde o início da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.

Nesse sentido, a partir desse método, foram organizadas algumas categorias de análises que surgiram dos dados coletados, percebidas por meio dos elementos e dimensões mais significativos para os objetivos do estudo. Nesse processo de análise, foram realizadas várias leituras atentas do material coletado para identificar os elementos recorrentes, tendo sido o material classificado progressivamente de acordo com as categorias estabelecidas. Feitas a sistematização e a categorização dos dados, a análise prosseguiu por meio do diálogo das categorias com o referencial teórico. Ainda de acordo com Ludke e André (1986), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”.

Ludke e André (1986) recomendam que o pesquisador utilize alguma forma de codificação, isto é, uma classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes. Essas categorias, provavelmente, serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente. É quando, por exemplo, categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou ideias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados.

A análise de conteúdo foi utilizada como método para analisar os dados coletados. A opção por este método está relacionada, conforme Franco (2007), com as possibilidades que ele oferece para interpretação das mensagens coletadas de natureza verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Triviños (1987, p. 159) recomenda o emprego deste método, utilizando os argumentos de Bardin, que disse: “ele se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”, e, Triviños acrescenta “para desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios

diretrizes e que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”.

A interpretação baseada nessa técnica implica decompor o texto em categorias compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizantes. Na análise de conteúdo, considera-se que a mensagem do texto pode ser apreendida, decompondo-se o seu conteúdo em fragmentos mais simples que podem ser palavras, termos ou frases significativas. Interessa identificar a frequência ou constância em que as unidades (palavras-chave, léxicos, termos específicos, categorias, temas) aparecem para, então, fazer inferências e extrair os significados inscritos no texto.

Para concluir, vale lembrar Freire (2007, p.61): “se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica”. É refletindo sobre a realidade de forma crítica que esta pesquisa pretende se desenvolver, reafirmando o compromisso com as práticas sociais.

2 IDEOLOGIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO BURGUESA

Este capítulo tem como finalidade discutir os conceitos da ideologia, da cidadania e da educação burguesa a partir do aspecto conceitual e histórico. Para essa tarefa, num primeiro momento será apresentada uma reflexão sobre as concepções de ideologia, intencionando ampliar o campo de compreensão acerca das concepções ideológicas que têm permeado as políticas públicas voltadas para a Educação, em especial da EJA do Estado de Minas Gerais, nos últimos dez anos. Posteriormente, serão discutidos o conceito da cidadania e a educação burguesa. Com este exercício, pretende-se analisar as concepções ideológicas tramadas nas tessituras dos programas e, conseqüentemente, a educação para a classe trabalhadora. Ao considerar que um dos objetivos centrais do PTND é a formação para a cidadania, tanto que a sua denominação inicial era Programa Cidadão Nota Dez, julga-se pertinente a discussão das concepções que envolvem o termo cidadania, pois, segundo Ribeiro (2002, p.122), “uma análise sobre o processo de construção da cidadania burguesa, mesmo que superficial, pode auxiliar na compreensão da educação a ela vinculada”.

2.1 Concepções acerca da Ideologia

A importância de trazer a ideologia como categoria de análise está baseada no entendimento de que as questões por ela tratadas atravessam toda a sociedade, através do Estado, onde já se inscreve a noção de poder político, pois partimos da noção de que a ideologia ocupa o papel de mediadora nas relações que constituem a tessitura do poder de determinados grupos e concepções políticas adotadas pelo Estado.

Entretanto, entende-se que a atuação da ideologia perpassa pelo campo das consciências. Contribui para entendermos que a consciência é o lócus de nossa compreensão e esta mesma consciência é que determina o modo pelo qual enxergamos e agimos. Tal perspectiva se confirma na afirmação de Mészáros (2008, p. 59) de que “vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência” Ainda nesta direção, Bosi (1977)²³ reforça a idéia de que é “a consciência, que dá sentido da realidade e a esperança de sua superação sempre depois”.

²³ - Ver Matos (1977)

Assim, a consciência, inserida no contexto social e político, se desenvolve junto com o desenrolar dos fatos, ou posterior ao vivido, o que normalmente acontece.

No entanto, a consciência pode também não se desenvolver, pois, no decorrer dos fatos, esta consciência pode ser ofuscada e manipulada por uma realidade que é apresentada de forma opaca²⁴, ou seja, não correspondendo na essência às reais causas de seus problemas sociais e políticos. Essa opacidade ou mascaramento da realidade normalmente ajuda a desviar ou confundir os diagnósticos sobre a realidade e as formas de vida ali adotadas.

E o véu que encobre a nudez do real motivo de uma determinada realidade costuma permanecer intocado no decorrer do tempo, principalmente quando as idéias difundidas veiculam imagens e conceitos carregados de verdades de interesse dos grupos dominantes ou que estão no poder (MATOS, 1977).

Os mascaramentos da realidade social e política podem ser feitos de várias formas e com muitos interesses. Como exemplo, podemos citar o tratamento de naturalização que, normalmente, é dado às ideias de desigualdade e dominação na nossa sociedade. Quem nunca ouviu as expressões do tipo “desde que o mundo é mundo é assim”, “foi Deus quem criou as coisas desse jeito” ou “o mundo é dividido em pobres e ricos, isso é natural” e por aí tantas outras, conduzindo a uma naturalização dos fatos ou das situações que, certamente, beneficiam alguns grupos em detrimento de uma maioria de desprivilegiados.

Essas ideias reforçam situações sociais e políticas que promovem formas de dominação e desigualdades das mais variadas possíveis: de classes, de sexo, de gênero, de gerações, de nações, de raças e etnia se, em especial, de conhecimento. O discurso da democracia formal e liberal pode ser apresentado como exemplo de um discurso que, em nome da igualdade, da liberdade e da fraternidade, oculta e mantém as desigualdades sociais e políticas.

O termo política é derivado do grego politikós e também funciona como adjetivo de pólis, conforme Bobbio (2000, p.33). Dessa forma, a definição da noção de política, necessariamente, se encontra associada com a noção de Estado (no sentido mais amplo)²⁵. Isto

²⁴O termo opaco é usado por Matos (1977, p.20), que o referia para dizer do tom opaco de certos diagnósticos, de certos conceitos, de certas formulações que parecem dar por encerrado o debate e, conhecido o objeto do estudo. Ver referência

²⁵ Estado mais amplo em Bobbio confere com o sentido atribuído por Gramsci em Estado Ampliado, ou seja, neste entendimento, o Estado se compõe de duas esferas fundamentais: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira se caracteriza por uma concepção de Estado em sentido restrito ou Estado-coerção, cabendo-lhe a função de dominação e manutenção, pela força, da ordem estabelecida. A segunda, ou sociedade civil, pode ser definida como dos organismos vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade (PORTELLI, 1977).

é, a definição de política passa pela esfera das atividades que têm como termo de referência o Estado.

Na construção da noção de Estado, tendo como referência a noção de política, o conceito “noção de poder” é agregado à relação que compõe, ora como princípio, ora como fim de atividade política. Nesta tríade, o elemento “poder” adquire um posição de destaque, assim defendido por Bobbio (2000) e Giles (1937) e reforçado por Bovero (2000, p.33)²⁶, que ressalta que, no “modelo de Bobbio, a esfera do poder é mais ampla do que a da política, e esta é mais ampla que a esfera do Estado”.

No pensamento de Giles (1937), a políticas e constitui num fim social que transcende a finalidade própria dos grupos sociais, enquanto o poder se enraíza na própria sociedade, mas é inerente à estrutura política. Nesta linha de raciocínio, segue Bobbio (2000, p.38), que, baseado na teoria de Aristóteles do critério do “interesse daquele em favor do qual é exercido o poder” e na teoria de Locke, baseada no critério dos princípios de legitimidade, considera o poder nas formas de paterno, despótico e político.

Contudo, Bobbio (2000, p.38) considerava estes termos inadequados para a caracterização das formas de governos²⁷. Propôs, então, uma tipologia que considerava moderna e adequada: poder - econômico ideológico e político - para fundamentar o critério dos meios dos quais serve o sujeito da ação para legitimar uma relação ou condicionar o “comportamento do sujeito passivo”.

A partir dessas leituras, entendemos que o poder nas dimensões políticas, econômicas e ideológicas se sustenta com base no aparato²⁸ do Estado, pois, segundo Giles (1937: VII), o Estado se encontra estruturado para servir de “sustentáculo de poder político”. Este papel foi reelaborado por Marx (1987, p.98), que, nas esferas de poder sustentadas pelo Estado, inclui o poder econômico:

O Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comum e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política.

Em Gramsci (1980, p.87), encontramos um conceito que não só concordou com o

²⁶ Bovero é o organizador da obra Teoria Política de Bobbio (2000), portanto, esta passagem se encontra na apresentação das ideias de Bobbio pelo organizador.

²⁷ Bobbio (2000) faz referência às formas de poder no entendimento clássico em Aristóteles e Locke, de poder paterno, despótico e político, considera-a, em ambas as versões, inadequada para identificar o poder político como tal: governos paternalistas e despóticos não os considerando, na verdade “menos governos”, ou menos “políticos”, do que aqueles exercidos no interesse público ou legitimados pelo consenso.

²⁸ Bobbio caracteriza o Estado-aparato como extensão do Estado – instituição, na função de suporte as demandas sociais favorecidas pela emancipação da sociedade civil (em sentido lato).

pensamento marxista, mas o ampliou; considerando o Estado, assim como Marx, genealogicamente estruturado em função das relações econômicas, no modo de produção e reprodução material. No entanto, para além dessas funções, o Estado das concepções gramscianas exerce ainda a função de direção sobre o conjunto da sociedade. “O Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados”. Nesse caso, além do poder político e econômico, o estado sustenta ainda o poder ideológico.

Buscamos o conceito de Estado ampliado para compreender a participação do Estado na esfera do poder - político, econômico e ideológico. A noção de Estado ampliado trazida por Gramsci comporta duas esferas fundamentais: a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política é também denominada de Estado em sentido estrito ou Estado-coerção. Essa dimensão do Estado tem a responsabilidade de manter a dominação e a ordem estabelecidas, a repressão e a violência, sendo que o aparato policial e jurídico participa desse processo como mecanismos de fazer com que a classe dominada se submeta aos interesses da classe dominante (RUMMERT, 2007).

A sociedade civil comporta a esfera dos múltiplos espaços e diversas instituições de organização e articulação da sociedade, podendo ser reconhecidos e citados alguns subsistemas como igrejas, sindicatos, sistema escolar, meios de comunicação, organização cultural e outros. Embora sejam os espaços de atuação da sociedade civil e política, muitas vezes, se confundem, como diz Rummert (2007, p.30) que “os limites não são nítidos nem rigidamente demarcados”

A legitimação do poder da atuação do Estado se busca na sociedade civil. Bobbio (2000, p.38) destacou que a efetividade, ou seja, “a continuidade de um poder exclusivo sobre um determinado território” não pode ser considerado “um mero fato”, mas “consequência de uma série de comportamentos motivados”. Marx explicitou essa motivação como o poder de determinados grupos sobre outros, exercido, sobretudo, em função da luta de classes motivada pelas condições materiais de existência.

Gramsci (1980), entretanto, aprofundou essa discussão, ampliou a ideia marxista e apresentou o termo consenso, que, efetivamente, se constitui no convencimento da classe subalterna em aceitar os valores, as concepções de mundo, as ideias e interesses da classe dominante como verdades inquestionáveis ou imutáveis. Este exercício se realiza pelo processo da difusão ideológica, engendrado pela ação dos mecanismos dos aparelhos de

hegemonia²⁹ (RUMMERT, 2007).

A sociedade política, na acepção de Giles (1977, p.2), “supõe a existência de uma consciência comum que confirme o consenso do indivíduo ao grupo, pois é este, em termos políticos, que constitui a coletividade”. E considera a clareza de objetivos de grupos instituídos como elemento capaz de unificar o grupo e promover a aceitação de uma situação. Porém, a imagem de um futuro que projeta uma coletividade mais viva, mais sólida e mais realizada fortalece a sociedade política. E a consciência social se forma a partir de uma constatação se ordena em torno de um projeto. Esse projeto pode limitar-se à conservação da ordem existente ou, ao contrário, pode estender-se a uma reformulação total, revolucionária da sociedade. Mas este projeto revela a existência, no grupo, de modelos dominantes quanto ao futuro da coletividade (GILES, 1937, p. 2).

Entretanto, podemos notar que a análise de Giles (1937) não se aprofunda nas questões da divisão e de luta de classe. Apresenta uma visão romantizada da sociedade política que, como vimos em Marx e Gramsci, se forma em constantes enfrentamentos.

Ao analisar o fenômeno do poder presente nas relações políticas de um Estado estruturado em uma sociedade de classes, inexoravelmente, encontraremos em constante tensão a luta de classes, gerando grupos de dominantes e dominados. E para que haja a dominação de uma classe sobre a outra, necessariamente, precisa-se do fenômeno da alienação que, segundo Chauí (2001, p.42), ocorre quando:

O sujeito não se reconhece como produtor das obras e como Sujeito da história, mas toma as obras e a história como forças estranhas, exteriores, alheias a ele e que o dominam e o perseguem, temos o que Hegel designa como alienação (palavra derivada do pronome latino *alienus*, que quer dizer o outro de si mesmo, um outro que si mesmo)

Neste contexto, a ideologia encontra terreno fértil para se ocupar, pois a ela, quase sempre, se delega a responsabilidade em manter alienada uma classe para legitimar as relações de dominação e manutenção da ordem hegemônica. Resta-nos conhecer os mecanismos e estratégias utilizadas pela senhora ideologia.

O uso do termo “senhora” tem intenção de indicar que a ideologia tem uma trajetória histórica e, de acordo Thompson (2002, p. 13), “longa e complicada.”. Em decorrência de determinadas compreensões históricas e ligações errôneas, o conceito, muitas vezes, é usado com o sentido distorcido do seu real significado.

²⁹ Em Gramsci, os aparelhos de hegemonia servem para garantir a hegemonia da classe dominante, através da difusão ideológica situada no terreno da sociedade civil. Constituem-se em aparelhos de hegemonia: escola, igrejas, meios de comunicação de massa, instituições de caráter artístico e científico.

Quando usamos o termo ideologia ou quando nós o escutamos empregado por outros, nem sempre o temos com o mesmo sentido. Algumas vezes pode ser visto apenas como um ideário ou qualquer conjunto encadeado de ideias. Neste caso, tomamos como referência uma das canções do músico e letrista brasileiro Cazuza, cujo verso principal dizia: "Ideologia! Eu quero uma pra viver". Nesta música, o letrista fazia uma crítica à ausência de uma ideologia para seguir nos tempos atuais. O termo, nesta concepção, é tomado como falta de um ideário ou como perspectiva de vida.

Outro sentido empregado para o termo ideologia, no senso comum, é tratá-la como “o pensamento do outro, o pensamento de alguém diferente de nós” e, neste sentido, ao “caracterizar o ponto de vista como ideólogo, tem-se a impressão de já criticá-lo implicitamente, pois, de acordo com Thompson (2002, p.14), o conceito de ideologia parece transmitir um sentido negativo, crítico”. Neste sentido, costumamos ter o conceito de ideologia com implicações pejorativas, como se estas ideias estivessem sendo usadas para obscurecer a verdade e manipular as pessoas pelo engano.

Diante de tais situações, ou entendimentos diversos recorrentes ao conceito de ideologia, observamos uma insegurança em seu uso. Thompson (2002, p.14) comenta o seguinte: “poucas pessoas, hoje, proclamar-se-iam orgulhosamente “ideólogos”, embora muitos não hesitassem em se declarar conservadores ou socialistas, liberais ou democratas, feministas ou ecologistas”.

Segundo Thompson 2002, tal insegurança costuma ser gerada pela ambiguidade que o termo carrega, pois nem sempre é perceptível o sentido em que está sendo usado, se é descritivamente ou prescritivamente, se está sendo usado simplesmente para descrever um estado de coisas (por exemplo, um sistema de ideias políticas) ou se está sendo usado também e talvez como sentido principal para avaliar um estado de coisas.

No entanto, Rummert (2007) pontua que o tempo da contemporaneidade coloca questões “cuja compreensão não pode prescindir da ideologia na condição de categoria explicativa”. Ainda afirma que é necessário ampliar a compreensão do que seja a ideologia. Dessa forma, instiga-nos a pensar nas implicações que este termo apresenta e nas concepções que estão subjacentes ao conceito de ideologia e, ainda, qual tem sido o percurso trilhado por este termo?

Muitos autores têm dedicado tempo precioso para compreender as artimanhas da ideologia, fomos buscar em alguns deles, tais como Marx e Engels (1987), Gramsci (1980) e (2000), Chauí (2001), Cury (1989), Thompson (2002), Bobbio (2000), Giles (1937) e nos dicionários Aurélio da Língua portuguesa (1986), do Pensamento Marxista (2001), Sociologia

(1997), Ciências Sociais (1987) e do Pensamento Social do Século XX (1996).

Ao consultar o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), encontra-se um tratamento conceitual diferenciado conforme os aspectos gerais, filosóficos e políticos. O aspecto que se coloca como geral se refere à ideologia “como uma ciência da formação das ideias”. A definição filosófica a expõe como:

Pensamento teórico que se pretende desenvolver sobre seus próprios princípios abstratos, mas que, na realidade, é a expressão de fatos, principalmente sociais e econômicos, que não são levados em conta ou não são expressamente reconhecidos como determinantes daquele pensamento.

E quanto aos aspectos políticos, encontramos a seguinte definição: “Sistema de ideias dogmamente organizado como um instrumento de luta política”.

No dicionário de Sociologia (1997), o termo é cunhado como “conjunto de crenças, valores e atitudes culturais que servem de base e, por isso, justificam até certo ponto e tornam legítimos os status ou movimentos para mudá-lo”. Interessante observar que os termos “crenças, valores e atitudes” encontram-se grafados em destaque com letras de imprensa maiúsculas. Posteriormente ao transcrito, o texto pontua que é verdadeiro o posicionamento marxista de que “a maioria das ideologias reflete os interesses de grupos dominantes, como maneira de perpetuar sua dominação e privilégios”, pois, “no caso de sistemas opressivos, eles requerem justificação detalhada para que continuem a existir”. Como exemplo cita as ideias de diferenças raciais “para convalidar e defender privilégios dos brancos”. E outras ideologias semelhantes como o apoio à opressão por motivo de sexo, classe, etnia e religião. Prossegue dizendo que “no geral a cultura de todos os sistemas sociais inclui uma ideologia que serve para explicar e justificar sua existência como estilo de vida, raízes familiares ou uma ideologia religiosa”.

No dicionário de Ciências Sociais (1987), o vocábulo é tratado como um “conjunto de convicções e conceitos (concretos e informativos) que pretende explicar fenômenos sociais complexos com o objetivo de orientar e simplificar as escolhas sociopolíticas que se apresentam a indivíduos e grupos”. Segue apontando para o fato de que a definição sendo tão geral não tem a pretensão de retratar as múltiplas nuances do termo, nem os diversos sistemas intelectuais considerados ideológicos, os modos pelos quais tem sido legitimados, o equilíbrio interno entre seus componentes éticos e factuais etc. E que alguns aspectos evocados pelo vocábulo podem ser examinados não só à luz do seu desenvolvimento histórico, mas também de certos estudos sociais de sociologia.

No dicionário do Pensamento Social do Século XX (1996), a definição cunhada por

Ken Plummer refere-se ao termo como uma ciência (ou logos) de ideias, situando-a nos contextos históricos e nas conotações que o termo assumiu nestes contextos, ora negativos e pejorativos, ora positivos.

Em “conceitos de educação em Paulo Freire”, de Vasconcellos e Brito (2006), aparece o termo “ideologia fatalista”, caracterizado da seguinte forma: “levar ou deixar-se levar pelo conformismo, pela passividade, pela não atuação e pela negação da própria essência humana”. Prossegue a conceituação como “parte do princípio de que a realidade social que nos circunda não é histórica ou cultural, mas “quase natural”, sendo, portanto, imutável”.

No índice analítico apresentado na obra “Teoria Geral da Política”, de Bobbio (2000), encontra-se a definição: “menos irracional do que o mito, menos definida do que a teoria, menos pretensiosa do que o ideal, a ideologia não exclui, antes implica um elemento de falsa consciência. O único critério com base no qual se pode julgar uma é o critério da sua prática, não da sua verdade”.

Numa análise geral das definições apresentadas pelos dicionários, observamos que o vocábulo apresenta especificidades, nuances, diferenças sutis e até certas ambiguidades. Aponta-se como uma das diferenças o reconhecimento da ideologia como ciência em alguns e, em outros como conjunto de conceitos, convicções, valores, crenças e atitudes. No entanto, em todas as definições se percebe a ideologia como um álibi importante no uso da manipulação de interesse se, consequentemente, para a dominação política.

Outra constatação a respeito do termo é que há uma recorrência à necessidade de uma contextualização histórica, pois, no dizer de Rummert (2007, p.19), na condição de fato histórico real, “as ideologias se revestem de um caráter tão complexo e contraditório quanto são complexas e contraditórias as formações sociais das quais são parte necessária”.

Dessa forma, o movimento da história real³⁰ nos possibilita encontrar questões que evidenciem os referenciais, pressupostos e os processos construtores do conceito e da teoria.

Chauí (2001), alerta para o fato de que a teoria se constitui na expressão das ideias de

³⁰ Definição de Chauí (2001: 23), que classifica a história em: 1-**História** (apenas) como: não é sucessão de fatos no tempo, não é progresso das ideias, mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural. . 2- **História da Práxis**: modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los. 3- **História Real**: movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (famílias, condições de trabalho, formas de arte, transmissão dos costumes, língua etc.). Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural (grifos nossos).

uma determinada realidade social e histórica, no entanto, o pesquisador pode ou não estar consciente dessa realidade. Ao mesmo tempo, Mota (1977, p. 50) diz que “em cada época se reconstrói o passado e se projeta o futuro dentro dos parâmetros ideológicos existentes”. Assim, devemos redobrar a atenção tanto para não ignorar a realidade social e histórica determinada em seu tempo, tanto para não incorrer no risco de estarmos inconscientemente reproduzindo uma perspectiva ideológica da qual não compactuamos.

Dessa maneira, empreenderemos esforços para trabalhar na perspectiva da história na condição de práxis e real, visto que, de acordo com Chauí (2001, p.13), quando um pesquisador “sabe que suas ideias estão enraizadas na história”, ele pode compreender com mais clareza a realidade de onde elas surgiram. No entanto, quando não percebe esse enraizamento histórico e as “imagina como verdadeiras para todos os tempos e todos os lugares, corre o risco de estar, simplesmente, produzindo uma ideologia”, pois,

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tornar as ideias independentes da realidade histórica e social, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou. (CHAUÍ, 2001:13).

Cury (1989, p. 22) alerta para “enxergar as contradições imanentes” e construir uma “conceituação” que “não só refletirá o real, buscando reproduzi-lo, mas (...) aberta aos dados que se vão revelando, para incorporá-los numa síntese sempre inacabada”. Dessa forma, reforçamos o propósito de não perder de vista o movimento do real, do processo temporal e histórico, compreendendo que o real corresponde ao processo de produção de significados e depende da forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza, conforme diz Chauí (2002, p. 22): “O real não é um dado sensível (empirista) nem um dado intelectual (idealista), mas é um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações”.

Tomamos como referência a organização e a sistematização adotadas por Thompson (2002, p.43), que procurou retratar os contornos da narrativa histórica do termo ideologia “reconceitualizando-o” de tal modo que pudesse “manifestar o sentido acumulado do conceito”, tomando cuidado para discernir os perigos que incorreram em sua trajetória histórica. Assim ele diz:

Essa narrativa não é tanto um argumento teórico claramente formulado que pode ser discernido nos escritos de um ou de vários autores, mas é, antes, uma história que deve ser pinçada de uma variedade de textos e que, quando reconstruída desta maneira, ofereça uma visão das principais transformações culturais associadas com o desenvolvimento das sociedades modernas. (THOMPSON, 2002, p.43)

Assim, Thompson (2002, p. 106) afirma que as ideologias “têm um papel a

desempenhar como sistemas seculares de crenças que emergiram às vésperas do abandono da religião e da magia” e que também “serviram para mobilizar a ação política num mundo libertado da tradição”. Propõe-se a reconstruir a história examinando as “escaramuças deste enredo dramático”, não apenas porque esse enredo oferece uma visão que foi fortemente influente na teoria social e política, mas também porque “representa uma explicação das transformações culturais associadas ao desenvolvimento das sociedades modernas se em particular da natureza e do papel da ideologia nessas sociedades”.

Dessa forma, Thompson (2002, p.106) sintetiza os elementos chave da narrativa em três pontos principais. O primeiro, no surgimento do capitalismo industrial na Europa e em outros lugares como promotor do declínio das crenças e práticas religiosas e mágicas que eram prevaletentes nas sociedades pré-industriais. O segundo, na substituição da consciência religiosa e mítica da sociedade pré-industrial pela “consciência prática enraizada nas coletividades sociais e animada pelos sistemas seculares de crenças”, originando o movimento que o autor denominou de “era das ideologias”.

O terceiro aspecto da síntese thompsoniana refere-se aos movimentos revolucionários radicais do final do século XIX e começo do século XX, que se caracterizaram como culminância da “era das ideologias”. Estes movimentos, segundo alguns teóricos que escreviam na década de 1950 e 1960, marcaram as últimas manifestações desta época, pois, conforme Thompson (2002, p. 106) descreve, “a ação social e política é cada vez menos animada por sistemas seculares de crença que exigem mudança social radical”, tendo tal constatação desanimado alguns teóricos que chegaram a decretar o fim, não só da era das ideologias, mas da própria ideologia.

É evidente que a teoria ideológica que prega o fim da ideologia corrobora as pretensões de dominação política e econômica de determinados grupos sobre os outros. Vale frisar Chauí (2001, p.10) que concebe a ideologia como “ideário histórico, social e político que oculta a realidade e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.”

Com essa ideia, Chauí (2001) defende que a origem da ideologia advém da divisão de classes, gerada pela divisão material do trabalho. Tanto que para trabalhar o conceito de ideologia no seu livro “o que é ideologia”, ela retoma a teoria das quatro causas do pensamento aristotélico.

O pensamento da teoria das quatro causas ou da causalidade conduz a uma distinção entre dois tipos de atividades: a atividade técnica (em grego *poésis*) e a atividade ética e política (em grego *práxis*). Ela caracteriza a *poésis* e a *práxis* da seguinte forma:

A atividade técnica é considerada uma rotina mecânica, em que um trabalhador é uma causa eficiente que introduz uma forma numa matéria e fabrica um objeto para alguém. Esse alguém é o usuário e a causa final da fabricação. A práxis, porém, é a atividade própria dos homens livres, dotados de razão e de vontade para deliberar e escolher uma ação. Na práxis, o agente, a ação e a finalidade são idênticos e dependem apenas da força interior ou mental daquele que age. Por isso, a práxis (ética e política) é superior a poésis (o trabalho) (CHAUÍ, 2001:11)

O pensamento medieval interpretou e deu continuidade à teoria da causalidade, estruturando a sociedade em duas classes. De um lado, encontravam-se os escolhidos de Deus, portanto, superiores, que exerciam a práxis, correspondentes aos homens livres da sociedade grega. Do outro lado da sociedade, encontravam-se os servos, continuidade da escravidão grega, exercendo a poésis, isto é, o trabalho, inferiores aos homens da práxis (CHAUÍ, 2001, p.11).

Com estes exemplos, Chauí (2001) faz coro ao pensamento de Marx e Engels (1987), que situaram o surgimento das ideologias no momento da divisão social do trabalho entre trabalho material ou manual e trabalho intelectual. Estes pensadores, ao concentrar esforços em analisar o fenômeno das relações sociais do trabalho no contexto das sociedades industriais, prestaram um grande serviço na reconstrução do conceito de ideologia, que naquele momento se encontrava abalado.

Convém lembrar que, para Marx, incluindo Weber, conforme Thompson (2002, p.107), o entendimento da ideologia ocorre com o avanço das sociedades industriais, pois o capitalismo industrial impulsionou o declínio das crenças religiosas e míticas. As sociedades capitalistas, expandindo-se, modificando-se e transformando-se constantemente, desintegraram também as “tradições e as formas culturais, incluindo as tradições religiosas, que eram características das sociedades pré-capitalistas”.

Dessa forma, associamos a era industrial e moderna com o desenvolvimento do conceito de ideologia, pois, de acordo com Thompson (2002, p.48), este conceito surgiu como “parte de uma tentativa de desenvolver os ideais do Iluminismo no contexto das revoltas sociais e políticas que marcaram o nascimento das sociedades modernas”.

O conceito foi criado pelo francês Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836), logo após a Revolução Francesa (1789). Este filósofo o empregou pela primeira vez em seu livro "Elementos de Ideologia", de 1801, para designar o "estudo científico das ideias". Destutt de Tracy, conforme Cancian (2007), usou alguns métodos e teorias das ciências naturais (física e biologia basicamente) para compreender a origem e a formação das ideias (razão, vontade, percepção, moral, entre outras) a partir da observação do indivíduo em interação com o meio ambiente.

Tracy (1796)³¹ acreditava que, por meio da análise das ideias e sensações que se tem das coisas, seria possível garantir uma base segura para todo o conhecimento científico e tirar conclusões de cunho mais prático, uma vez que não se podiam conhecer as coisas em si mesmas, mas apenas as ideias formadas pelas sensações que se tem delas. O nome que Tracy propôs para esse empreendimento incipiente e ambicioso foi “Ideologia”, literalmente, a “Ciência das Ideias” (THOMPSON, 2002).

Ideologia deveria, portanto, ser positiva, útil e suscetível de exatidão rigorosa. De acordo com Thompson (2002, p.45), “genealogicamente, seria a primeira ciência, pois todo o conhecimento científico envolveria a combinação de ideias”. Ela seria também a base da gramática, da lógica, da educação, da moralidade e, finalmente, “a maior de todas as artes, isto é, a arte de regular a sociedade de tal modo que o ser humano encontraria ali o maior auxílio possível e, ao mesmo tempo, o menor desprazer de sua existência, e através de uma análise cuidadosa das ideias e das sensações, a ideologia possibilitaria a reestruturação da ordem social e política de acordo com as necessidades e aspirações dos seres humanos. “A ideologia colocaria as ciências morais e políticas num fundamento firme e as preservaria do erro e do “preconceito” – uma fé iluminista que Tracy herdou de Condillac e Bacon”.

Napoleão Bonaparte, em 1799, deu um golpe de Estado e se tornou o Príncipe Cônsul e se apoiou em algumas das ideias de Tracy e de seus companheiros na elaboração de uma nova Constituição. Mas ao mesmo tempo Napoleão desconfiou dos criadores da ideologia, pois suas ligações com o republicanismo eram uma ameaça potencial às suas ambições. Passou, então, a ridicularizar as pretensões da ideologia, que, na sua visão, era uma doutrina especulativa abstrata que estava divorciada das realidades do poder político.

Concebida como uma ciência superior, como a ciência das ideias, que ofereceria “uma ciência sistemática do nascimento, combinação e comunicação das ideias”, ficou comprometida com a associação das suas bases filosóficas e teóricas com o republicanismo. Deixou de ser considerada apenas como a ciência das ideias e começou a se referir também às ideias mesmas, isto é, “a um corpo de ideias que, supostamente, seria errôneo e estaria divorciado das realidades práticas da vida política”, (THOMPSON, 2002, p.48).

Em "A Ideologia Alemã", Marx e Engels (1987), inicialmente, conservaram o significado atribuído por Napoleão, de ideologia como ocultação da realidade, objetivando atender aos interesses de uma determinada classe social. Procuraram chamar atenção de vários filósofos e ideólogos alemães que o pensamento, as ideias e as doutrinas produzidas em um

³¹ - Ver Thompson (2002)

determinado tempo e lugar estavam impregnados de noções provenientes das condições sociais particulares do seu tempo. Marx também distinguiu tipos de ideologias que são produzidas em política, jurídica, econômica e filosófica.

O termo reaparece de maneira recorrente nos estudos dos filósofos e pensadores que fundaram a sociologia. O francês Auguste Comte voltou a empregar o termo com o sentido próximo da definição de Destutt de Tracy. O conceito de ideologia incorporou as definições condizentes com a doutrina positivista. Como lembra Chauí (2001, p.30), no positivismo, a teoria tem um papel de comando sobre a prática dos homens, que devem se submeter aos critérios e mandamentos de teóricos ou de cientistas antes de agir. Ou seja, “o poder pertence a quem possui o saber”.

Por outro lado, o sociólogo francês Émile Durkheim (2002) usou o termo de maneira distinta. Preocupado com as regras do método científico e com a objetividade, sendo a ideologia ligada a questões da subjetividade, considerou-a irrelevante. Para Durkheim (2002), os fatos sociais são como objetos únicos de estudo da sociologia. Nesta perspectiva, as ideias e valores individuais (ou seja, a ideologia) seriam irrelevantes porque os fatos sociais são manifestações externas, isto é, estão fora e acima das mentes de cada sujeito que integra a sociedade. Portanto, a ideologia foi vista como negativa porque nasce de uma noção “pré-científica” e, por isso mesmo, imprópria para o estudo objetivo da realidade social, (CANCIAN, 2007). Durkheim (2002), portanto, classificou de “ideologia todo conhecimento da sociedade que não respeitasse os critérios da objetividade” (CHAUÍ, 2001, p.32).

Embora as formulações de Marx tenham concorrido para reforçar um juízo de ideologia, no sentido de “desvalor, como representação ilusória das condições sociais e concretas”, elas contribuíram também para ressignificar o conceito (RUMMERT 2007, p.17). Estabeleceu-se o elo da ideologia com os “pressupostos concernentes à determinação do social da consciência, à divisão do trabalho e ao estudo científico do mundo sócio- histórico.” (THOMPSON, 2002, p.106).

Para Marx e Engels (1987) a consciência humana é sempre social e histórica, isto é, determinada pelas condições concretas de nossa existência. Marx (1979, p. 46) afirmou que:

A maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente o que são. O que eles são, coincide, portanto, com sua produção, tanto o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

Nesses termos, o homem, é entendido como consequência do modo de vida material, pois neste pensamento, “o modo de vida material condiciona o processo de vida social,

política e intelectual” (MARX, 1979, p.82). O homem se constrói e reconstrói nas relações que se estabelecem, por meio dos seus atos, e na produção social da sua existência “os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentemente de sua vontade, (...) conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”.

Desse modo, a produção das ideias não pode ser analisada de forma separada das condições sociais e históricas das quais surgem. Marx questionou, contundentemente, as representações sociais acerca da existência da propriedade privada e as diferenças entre proprietários e não proprietários como fatos naturais. Isso aparece, por exemplo, nas representações sociais dos indivíduos como algo que sempre existiu e que faz parte da "ordem natural" das coisas. Encontrou na ideologia a função de criar e reforçar essas representações sociais, com intenção de servir aos interesses da burguesia, ou seja, classe social que controla os meios de produção numa sociedade capitalista (CHAUÍ, 2002).

Ao se referir à ideologia burguesa, Marx entendia as ideias e representações sociais predominantes numa sociedade capitalista como produtos da dominação de uma classe social (a burguesia) sobre a classe social dominada (o proletariado). As ideias, historicamente determinadas, têm a peculiaridade de nascer da experiência social direta das pessoas. Chauí (2002, p. 217) apresenta a seguinte observação de Marx:

Marx observou que, na esfera da economia capitalista, os trabalhadores produzem todos os objetos existentes no mercado, todas as mercadorias; após havê-las produzido, as entregam aos proprietários dos meios de produção, mediante um salário; quando vão ao mercado não conseguem comprar essas mercadorias. Olham os preços, contam o dinheiro e voltam par casa de mãos vazias, como se o preço das mercadorias existisse por si mesmo e como se elas estivessem à venda porque surgiram do nada e alguém as decidiu vender. Em outras palavras, os trabalhadores não só não se reconhecem como autores ou produtores das mercadorias, mas ainda acreditam que elas valem o preço que custam e que não podem tê-las porque valem mais do que eles. Alienaram dos objetos seu próprio trabalho e não se reconhecem como produtores da riqueza e das coisas.

Assim, a inversão dos valores, com a ajuda da “ignorância e alienação dos sujeitos da classe dominada, representa maior concentração de poder e dominação por parte de uma elite” (CHAUÍ, 2002, p. 218). A divisão social do trabalho, iniciada nas sociedades pré-capitalistas, desde a família, à medida que se complexifica, leva a uma divisão entre dois tipos fundamentais de trabalho: o trabalho material de produção de coisas e o trabalho intelectual de produção de ideias.

Encontramos em Gramsci (2000, p.15) a afirmação de que:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria

função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

Dessa forma, o grupo pensante (os intelectuais) elabora as ideias de um tempo e lugar. Gramsci (2000) os distinguiu entre tradicionais e orgânicos. Os tradicionais se constituem de classes tradicionais, normalmente ligados às instituições religiosas, “a categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como categoria organicamente ligada à aristocracia fundiária” (GRAMSCI, 2000, p.16). Os intelectuais orgânicos se constituem de toda ordem social, quase sempre atendendo aos interesses dominantes. Resumindo, poderíamos citar: professores, artistas, filósofos, cientistas, escritores, advogados e muitos outros.

No entanto, conforme ressalta Chauí (2002), estes intelectuais nasceram não só da divisão social do trabalho, mas também de uma divisão no interior da classe dos proprietários ou classe dominante de uma sociedade. Então, qual o papel dos intelectuais na construção da ideologia?

Como o grupo pensante domina a consciência social, ele tem o poder de transmitir as ideias dominantes para toda a sociedade através da religião, das artes, da escola, da ciência, da filosofia, dos costumes, das leis e do direito, ou seja, dos aparelhos de hegemonia. A ação dos intelectuais ao lado dos aparelhos de hegemonia tem o poder de moldar a consciência de todas as classes sociais e difundir pensamentos que procuram uniformizar o pensamento das classes dominadas conforme o da classe dominante.

São imagens, normalmente, e ideias postas como universais, uma vez que, concretamente, não correspondem à realidade social, dividida em classes sociais antagônicas. “Assim, por exemplo, existem na sociedade, concretamente, capitalistas e trabalhadores, mas na ideologia aparece abstratamente o Homem”, diz Chauí (2002, p. 219) e prossegue: “Isto é, o pensamento e as coisas materiais conferem autonomia à consciência e às ideias e, finalmente, julgam que as ideias não só explicam a realidade, mas produzem o real. Surge a ideologia como crença na autonomia das ideias e na capacidade de as ideias criarem a realidade.

Para concluir, relembramos que Marx e Engels (1986) defendiam que o desenvolvimento do homem na sua totalidade só se daria com a superação da alienação provocada pelo antagonismo das classes. Como vimos no decorrer do texto, essa alienação conta com o trabalho da ideologia para sua continuidade.

Entretanto, Mészáros (2008), ao dizer da condição desumanizante e alienante e da fetichização, pelas quais as nossas consciências são tomadas, anuncia também o movimento de contrariar essa situação, que é reconhecendo o poder da ideologia, suas formas de operar e

a alienação à qual o sujeito é submetido.

Com base no pensamento de Gramsci (2000), na própria ideologia dominante, estão presentes as contradições internas que expressam a não uniformidade das concepções da classe que a elabora, conforme Rummert (2007, p.22) aponta: “Apesar de apresentar-se revestida do caráter de universalidade, esta ideologia, na verdade, resulta de correlações de forças existentes no interior do bloco dominante, em que também se verificam fracionamentos e disputas por hegemonia”.

Ao avistar a contradição da ideologia dominante, percebem-se as suas fragilidades, o que favorece o movimento da contra-hegemonia. Mészáros (2004) critica o “costume” de considerar a ideologia como o principal obstáculo da consciência para a autonomia e emancipação, e diz que, ao contrário, “a ideologia pode (e de fato o faz) servir a ambos os lados com seus meios e métodos de mobilização dos indivíduos”.

E como diz Rummert (2007, p.13), “O novo sentido atribuído às ideologias evidencia sua importância, não apenas como legitimadoras da prática da dominação, mas também como veículo de aglutinação e conscientização das classes subalternizadas”.

Também em Gramsci (2000), encontramos os referenciais da contra-hegemonia, sendo um desses elementos fortemente defendido por ele se referir às questões ligadas à educação da classe trabalhadora. Posição compartilhada por Mészáros (2008) que acredita na possibilidade de uma sociedade socialista para além do capital e aposta na educação.

Para finalizar essa parte da discussão, queremos trazer uma questão: os programas de educação propostos por governos com uma atuação nitidamente demarcada pelos interesses do capital, concebidos com interesse de formar minimamente a classe trabalhadora, permeados pelo discurso ideológico das competências na sua efetividade, não poderão sofrer um ação contrária?

2.2 O discurso da cidadania

O discurso sobre a Cidadania tem sido uma das questões mais frequentes em documentos e projetos de EJA. Costumemente, ele se faz presente nos programas oficiais de educação, quer em governos de posições assumidamente liberais ou não, sendo também incluí donos discursos dos movimentos sociais. De acordo com Ribeiro (2002), parece haver um consenso de que a conquista da cidadania implica o conhecimento de direitos e deveres e que isso é possível por meio de uma sólida educação escolar básica, pois:

Há também, por parte de muitos filósofos que refletem sobre a constituição do Estado-nação, ao qual está vinculada a noção moderna de cidadania, um reconhecimento de que a educação é um bem que deve estar acessível a todos os indivíduos, de modo a tornar possíveis as condições para o exercício de uma efetiva cidadania.

Comumente assistimos a um esforço em demonstrar que a generalização da cidadania é o horizonte possível, e o seu conceito é tratado da mesma forma para sentidos diversos. Ou seja, observa-se que existe um interesse de universalização do termo, que se pressupõe ser com a finalidade de mascarar uma intenção de dominação política, econômica e cultural da classe subalterna pela classe dominante, pois sabe que os interesses da maioria explorada não são os mesmos da minoria exploradora, que são da classe dominante, e seus lucros implicam historicamente na miséria dos explorados³².

Dessa forma, vigora uma desconfiança de que a concepção dos termos “educação democrática” e “formação para a cidadania”, tão presentes nos discursos de governos, tem a intenção de escamotear as contradições e desigualdades forjadas pelo modelo capitalista de concepção liberal de sociedade. A saber:

A cidadania, sob o capitalismo, é pensada como uma determinação do mercado. Determinação abstrata de uma racionalidade “eterna”, “meta-histórica”. Entre o cidadão (membro de uma comunidade política) e o membro da comunidade econômica (partícipe do mercado), há um ponto de unidade: a sua constituição como indivíduo abstrato, portador de racionalidades, vontade “descarnada” de determinações. A noção de cidadania “suspende” as determinações sociais reais ao mesmo tempo que veicula as determinações formais. Do ponto de vista do mercado, desaparecem as determinações de operário e capitalista e de dominado e dominante. Exploração e opressão são tomadas palavras vazias pelo efeito mágico da ideia de cidadania. Tudo se passa como se todos fossem iguais (DIAS, 1997, p.81).

Desse modo, compreende-se que as concepções sobre a noção de cidadania podem variar conforme os interesses advindos da luta de classes e que a sua defesa pode estar vinculada ao desejo de manutenção da divisão de classes ou da reivindicação e emancipação da classe subalterna. Neste sentido, este texto se move pela seguinte questão: Qual a compreensão subjacente ao conceito de cidadania atribuído pelos programas educacionais destinados aos jovens e adultos trabalhadores do campo?

Para a realização desta tarefa, buscamos nos referenciar em Arroyo (2002), Buffa (2002), Nosella (2002), Ribeiro (2002 e 2012), Dias (1997) e outros para as proposições referentes à discussão da educação e cidadania. Sobre a EJA, citamos Di Pierro (2008),

³²Cidadãos: uni-vos? Dirigentes do FSM (2002) substituem a luta de classes pelo discurso da cidadania, que iguala patrões e trabalhadores para ocultar a exploração. Publicado em 24/11/2004 15:15:00. URL Original: www.pstu.org.br/jornal_materia.asp

Haddad (2001 e 2012), Machado (2009), Paiva (2009) Rummert (2007), entre outros.

Ribeiro (2012, p.115) afirma que tanto na compreensão histórico-filosófica, oriunda da Grécia e reformulada na Europa no processo de constituição do Estado moderno, quanto na realidade da maioria das populações nos diferentes países, a cidadania está associada à ideia de propriedade dos meios de produção e de subsistência, entre os quais a terra. Nesse sentido, Ribeiro (2012) associa a ideia de cidadania, até então presente, com a identidade “da chamada “raça” branca, de religião cristã, com prioridade para o gênero masculino”. Portanto, uma noção de cidadania baseada na exclusão das demais raças, religiões e do gênero feminino.

De acordo com Fontes (2012, p.196), as revoluções inglesas do século XVII e Revolução Francesa de 1789 marcaram a ascensão do poderio burguês sobre a Europa e o mundo. “As palavras de ordem desta última, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, demonstram a marca popular mesclada com as proposições da burguesia então ascendente, limitadas a uma reorganização do Estado”.

Essas mobilizações burguesas que derrotaram o feudalismo entre os séculos XVIII e XIX passaram a disputar o espaço público com a nobreza e o clero, contra os quais lutaram pela abolição dos privilégios e pela eliminação dos entraves do comércio, reivindicando direitos como a igualdade e a liberdade, buscando construir um Estado nacional baseado na centralização do poder e da soberania, pelo direito à manutenção da propriedade privada.

Segundo Buffa (2002), a noção de cidadania assumiu nova configuração com o processo da Revolução Francesa do século XVIII, ea burguesia, ao desalojar a aristocracia, conquistou o poder político, substituiu o monsieur³³ do Antigo Regime pelo citoyen³⁴ da República. Como afirmação do pacto social recém-criado, instituíram-se as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão, consolidando a vitória política da burguesia sobre a nobreza precedente.

Neste sentido, Buffa (2002, p. 26) retoma o conceito de cidadão da perspectiva dos enciclopedistas³⁵, que o considerava “um homem de ordem, suficientemente esclarecido para poder escolher seus representantes com conhecimento de causa, bastante independente para

³³ Termo da língua francesa que corresponde ao termo senhor, em português.

³⁴ Termo da língua francesa que se traduz em homem político ou cidadão, na língua portuguesa.

³⁵ É o nome dado aos filósofos e outros pertencentes ao chamado Enciclopedismo, que confeccionaram e apoiaram a Encyclopédie, publicada na França entre 1751 e 1780, com 35 volumes, uma das grandes realizações literárias do XVIII. Era uma revisão completa das artes e ciências da época, explicando os novos conceitos físicos e cosmológicos, e proclamando a nova filosofia do humanismo. A Encyclopédie foi editada por Diderot e d’Alembert, com contribuições em artigos de Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Buffon e do barão d’Holbach. As atitudes críticas fomentadas pela Enciclopédia contribuíram para a Revolução Francesa (WIKIPÉDIA-<http://pt.wikipedia.org/wiki>).

estar ao abrigo das pressões”. Para Arroyo (2002), essa lógica de indivíduos conscientes, livre e responsável, com capacidade de agir sobre o curso dos processos sociais passou a justificar as diferenças sociais como diferença de capacidade.

Ademais, o homem forte e liberto das pressões seriam os homens de propriedade, pois a ideia de cidadania para a burguesia continuou atrelada à de propriedade, assim como nos períodos da Grécia Antiga e Idade Média. A propriedade representava a independência econômica, necessária à liberdade de espírito. No entanto, o princípio de propriedade privada também se reconfigurou em novos desdobramentos e passou a ser compreendida, não apenas como um bem divino herdado por poucos, mas como fruto do trabalho humano (BUFFA, 2002).

Ressalta-se a contribuição de John Locke (1973), que entendia que cada homem é o proprietário de si, de seu corpo e a apropriação das coisas se faz pelo trabalho, que é o uso do seu corpo. Esse entendimento possibilitou aos homens produzirem condições materiais com bases em novas relações sociais. Este filósofo defendia que, no estado natural, todos nascem livres, racionais e em liberdade e as leis da natureza se encontrariam nas mãos dos indivíduos. As relações de troca se efetuariam entre proprietários de mercadorias, respaldadas pelo contrato de cidadãos livres e iguais (BUFFA, 2002).

O contrato refere-se a um pacto social criado pelos homens com a finalidade de garantir a proteção dos direitos naturais de igualdade, liberdade e propriedade. Segundo Silva Jr (2002), advêm desse pacto a sociedade política ou o Estado moderno, que se estabeleceu com a função de romper com o estado natural dos homens, evitar o estado de guerra entre eles e garantir os direitos naturais da vida e da propriedade. Neste Estado político, os indivíduos seriam “tanto “civilizados” quanto cidadãos sob o império do Estado e da lei” (MENDONÇA, 2012, p.348).

Silva Jr (2002, p.18) afirma que a cidadania de Locke corresponde a “um movimento de produção de objetividade social por meio de práticas humanas e realizaria os princípios da ética e da moral com origem no jusnaturalismo (a liberdade, a igualdade e a propriedade derivada do trabalho) ancorada na razão”. Em outras palavras, refere-se ao desenvolvimento da razão a favor do fortalecimento do Estado moderno, compreendido como relação sociopolítica fundada nas relações sociais de produção, que realizam um espaço de regras consentidas pelo cidadão e da respectiva esfera política no âmbito da sociedade civil³⁶.

Desse modo, o conceito de Estado na matriz liberal se ancora no princípio-chave do

³⁶ - ver Gramsci 1978.

direito. De acordo com Mendonça (2012, p.348), o Estado assumiu um aspecto ambivalente. “Por um lado, ele regulava a todos da mesma forma, de modo neutro e acima dos interesses particulares que haviam estabelecido até então”, como uma “espécie de “sujeito”, pairando acima e fora da sociedade como um “todo”³⁷. Por outro lado, “o Estado incorporava um aspecto temível, que era o monopólio da violência física, necessário para conter possíveis manifestações que ameaçassem o contrato firmado entre o governante e cada um de seus governados”(MENDONÇA, 2012, P.348).

A igualdade proposta pela burguesia trata, primeiramente, de troca baseada no contrato de cidadãos que se diziam livres e iguais e, posteriormente, se determinou a igualdade jurídica, ou seja, “a lei é igual para todos e todos são iguais perante a lei” (BUFFA, 2002, p.11). Por outro lado, se promove a lei, desqualificando a cidadania plena ou restringindo-a as condições do mercado.

Como se evidencia em tempos atuais, essa igualdade jurídica, muitas vezes se presta à função de ocultar a desigualdade social entre os indivíduos. Isto é, de um lado, o proprietário privado, do outro, a grande massa dos desprovidos de meios de produção, que, mediados pelas novas formas de domínio social, do “livre contrato”, ou do Estado moderno, permite a instalação da barbárie da dominação social da classe dominante sobre a classe dominada.

Assim, o pensamento de Locke se apresenta como a força de gérmen embrionário das relações de trabalho da economia burguesa. Ou seja, o trabalho de um homem, sendo de sua propriedade, pode ser vendido ou trocado por um salário. É a concepção de trabalhador livre, que tem somente a sua força de trabalho para dispor como mercadoria. O trabalho vendido se torna propriedade do comprador, que tem direito de se apropriar, de fato, desse trabalho e, portanto, da vida do trabalhador, que a ideologia burguesa passou a chamar de força de trabalho (BUFFA, 2002).

Essa substituição de termos tem a finalidade de encobrir as formas de expropriação do trabalhador pelo capitalista e legitimar a suposta ideia de uma pura e simples relação de trocas de mercadorias, ou seja, o capitalista ou o detentor dos meios de produção compra o que o

³⁷Marx e Engels criticam contundentemente o caráter a-histórico do Estado liberal, bem como a ideia de um “contrato social” que transferia ao governante todos os poderes sobre a sociedade. Os escritos da matriz marxista problematizam o liberalismo, desde os fundamentos econômicos até suas derivações históricas e políticas. Para o marxismo, a origem do Estado reside na emergência da propriedade privada, quando um dado grupo social se apropriou daquilo que a todos pertencia, subordinando os demais e transformando-os em força de trabalho. O Estado, nessa perspectiva, deriva da necessidade dos grupos de proprietários privados de assegurar e ocultar por meio das leis e demais coercitivas capazes de manter os seus possuídos nessa condição, sem se rebelarem. O marxismo irá apresentar uma visão histórica e classista da sociedade e dos homens. Antonio Gramsci, a partir da ideia marxista de Estado, redefine a concepção e Estado, que denomina de Estado ampliado (MENDONÇA, 2012, p.350).

trabalhador³⁸ tem para vender, que é a força de trabalho. Outro fato é que o valor da força de trabalho é estipulado pelas leis do mercado, que é controlado por este comprador. Por isso, não se pode dizer que a troca é entre iguais, mas, de dominação de uma classe sobre a outra³⁹. Buffa (2002, p.26) afirma que, para o trabalhador assalariado, o livre contrato significa a legitimação de uma “forma de servidão social”.

Ribeiro (2002, p.118) argumenta que as questões referentes às relações de trabalho burguês significam a ruptura com o estado de natureza e fundamentam o princípio da propriedade, que dá ao homem burguês a justificativa moral e legal para preservá-la e defendê-la. Apenas os proprietários, preferencialmente, os do gênero “masculino, branco, europeu, proprietário de terras, de meios de produção e de conhecimento”, é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania, enquanto aos proprietários da força de trabalho, que em termos reais continuam sendo os “não proprietários”, cabe uma cidadania de segunda ordem. Esta qualificação de cidadania corresponde aos cidadãos passivos que têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém, não são qualificados para serem membros ativos da arena pública. (BUFFA, 2002, p.27).

Percebe-se que o discurso de uma igualdade natural, inata, se aplica apenas aos proprietários ou a uma parte das pessoas, pois o cidadão em condições de participar da vida pública é proprietário de bens de produção e não da força de trabalho. Faria (2010, p. 39) coloca em questionamento a credibilidade do liberalismo e o faz da seguinte forma: “sobre o que se deve acreditar no liberalismo, na sua retórica de defesa da liberdade ou na sua prática que, utilizando-se de diversos argumentos falaciosos, oprime e escraviza para a obtenção de maiores lucros em obediência às leis do mercado?”.

Dessa forma, entende-se que a liberdade e a igualdade “expressam conquistas históricas, mas reforçam e resultam de desigualdades sociais que tolhem a liberdade de grande maioria”. O modelo capitalista produz e se reproduz com base no reino de riquezas e das necessidades, portanto, da desigualdade social. Esta relação constitui a base da suposta igualdade na relação de compra e venda da força de trabalho. Trata-se, apenas de uma igualdade formal, “cuja essência preserva e aprofunda a desigualdade entre os seres sociais”. E ainda, parafraseando Fontes (2012), o papel real da propriedade privada na vida social capitalista é ocultada sob a forma cindida da participação nas decisões políticas, que é o que se define como prática da cidadania.

³⁸ Karl Marx elabora teoria importante, após um estudo aprofundado sobre as relações capital e trabalho, que irá embasar uma nova compreensão sobre estas relações.

³⁹ Ver Marx, K. 2003.

Além dos princípios da liberdade, igualdade e propriedade, outro princípio caro à burguesia refere-se ao da democracia. De acordo com Fontes (2012, p.190), o termo, ao se aproximar da noção de cidadania, “expressaria um ponto culminante na história humana em razão da aquisição de direitos civis, políticos e sociais”.

Ribeiro (2002, p.122), ao analisar autores clássicos do liberalismo como Locke, Rousseau, Kant e Hegel, conclui que, de modo geral, há uma concordância entre eles em defender os “princípios de igualdade e de liberdade como alicerces do pacto social que dá origem ao Estado civil”. Em seguida, de assumirem a democracia como a melhor forma de governo e, “como consequência, defender o exercício da cidadania por meio da participação política do cidadão, seja na elaboração das leis, seja na eleição dos governantes, seja no cumprimento dos deveres para com o Estado”.

O pensamento liberal reconfigurou também o poder político de modo a justificar o ingresso da burguesia nas instâncias legislativa, executiva e judiciária, de modo a manter afastada desse poder a maioria da população, que já se encontra excluída econômica e socialmente, em especial, as mulheres e os trabalhadores urbanos e rurais. “A exclusão das etnias negras e indígenas, entre outras, sequer é problematizada, uma vez que a noção de cidadania é filiada a um conceito de razão iluminista e evolucionista, que caracteriza africanos e índios como povos primitivos” (RIBEIRO, 2002, p.122).

O Estado liberal se propõe a ser instrumento de aplicação das condições de liberdade e igualdade para o progresso da razão. Possui, conforme Silva Jr (2002, p.23), relativa autonomia sobre as classes sociais, se apresenta “como representante de todas elas e de seus segmentos, orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação”. No entanto, conforme salienta Ribeiro (2002), o Estado liberal, apesar de ter como horizonte a democracia, não pode ser democrático porque é resultado da sobreposição de uma classe apenas, a burguesia.

Por esse entendimento, pode-se dizer que o conceito de democracia não se dissocia das condições socioeconômicas e culturais que organizam a vida social e política, pois sob o capitalismo, hoje mundialmente dominante e produtor de desigualdades, a conquista de direitos, fruto de lutas sociais e políticas, quando restrita ao âmbito jurídico-político, permanece limitada (FONTES, 2012).

Do ponto de vista ideológico, a burguesia alimenta a ideia de ser uma classe revolucionária e dedica um grande esforço para negar ou ocultar a existência da contradição existente entre as classes sociais, entre o capital e trabalho e, ainda, da possibilidade de qualquer outra forma de organização social e coletiva que não seja apoiada pelas relações

capitalistas de produção material⁴⁰.

Outros princípios do liberalismo, compreendidos com fins de consolidação da cidadania burguesa, podem ser vistos a partir do pensamento de que se entende cidadania ancorada em alguns conceitos que lhes são fundamentais, como a ideia de naturalização das relações de produção burguesa e negação dos processos históricos. Ideias de ordem e progresso negando qualquer tentativa de revolução a partir da instalação da ordem burguesa, “até aqui podia e devia haver revolução (vista como eliminação dos elementos não naturais), agora essa revolução passa a ser desordem (perturbação da ordem natural) da “mão invisível do mercado.” A ideia de Pátria também é cara à burguesia, como marcadora concretado espaço político da nação, servindo como elemento unificador de indivíduos em espaço territorial. E, por último, a questão central do interesse burguês, que é o apagamento das diferenças de classes. Assim:

O presente, como tal, é glorificado, é a ordem concebida o presente como ordem, como “naturalidade”, se é levado a pensar o diferente, o diverso, como violência, caos, artificialidade, como perigo. A sociedade burguesa, pelo efeito ideológico da ideia de ordem, se naturaliza, perde sua historicidade, se eterniza. A ordem é a forma da hegemonia (ou o domínio). O debate sobre o caráter classista da ordem, para a burguesia, tem de ser evitada: deve ser suspenso”. O predomínio de uma classe determina o apagamento (vale dizer, a subordinação real) do direito das outras. Isto se dá de duas formas básicas: ou porque as classes subalternas aceitam e tornam seus os limites da ordem capitalista e pensam seus direitos no interior daquela ordem tomando-se, assim, sujeitos dela, ou porque recusam o consentimento que deverá então ser obtido pela coerção. No entanto, se compreende a ordem como natural e eterna (porque natural) apaga –se a possibilidade de pensar –se outro processo civilizatório. Pensa-se o atual não apenas como o melhor, mas como o único. Dias (1997, p.83)

Como se vê, o pensamento liberal se sustenta com base nas contradições entre o que prevê o direito e o que concretamente materializa nas relações sociais e econômicas. De acordo com Ribeiro (2002, p.122), o que torna aceitável e coerente na argumentação do discurso burguês sobre o Estado, a democracia e a cidadania, e, sobretudo, o legítima “é a separação entre a realidade política e as realidades econômica e social, porque nela, a materialização da desigualdade é incontestável”.

Em função da racionalidade que determinou o uso dos meios naturais com orientação para a produtividade e o progresso, através do trabalho, a burguesia passou a justificar também a expropriação da terra, a subordinação dos camponeses, a escravidão dos negros e até o extermínio daqueles que não a fazem produzir por “métodos racionais”, caso dos povos indígenas (RIBEIRO, 2002, p.120).

⁴⁰Karl Marx irá fazer um estudo aprofundado da situação do trabalhador assalariado, o que será denominado de proletários no século XVIII.

Este processo legitima a divisão de classes e, portanto, a desigualdade social. Ribeiro (2002, p.120) ressalta “que a liberdade dos homens perante a lei não conflita com as desigualdades sociais porque pobres, mulheres e crianças dependem naturalmente dos ricos, dos maridos e dos pais”. Limites dos princípios de liberdade e igualdade que alicerçam a cidadania burguesa, e, portanto, são, também, os limites que irão definir a educação básica destinada às camadas populares.

2.2.1 A educação da cidadania burguesa

O objetivo aqui é trazer algumas questões referentes à educação que a cidadania burguesa no apresenta, e, conforme Ribeiro (2002, p.122), a cidadania para o pensamento burguês “significa ter as luzes do conhecimento, da leitura, da escrita e da matemática”, habilidades conquistadas por intermédio de um dos importantes direitos sociais, que é a educação. Direito que Haddad, (2012) situa como portador do acesso aos bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. É um direito ligado à vocação humana o “de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente” (HADDAD, 2012, p.215).

Observa-se, entre os autores apresentados neste texto, sobretudo Buffa (2002) e Ribeiro (2002), a tentativa de demonstrar que a cidadania, a liberdade e a igualdade no pensamento da burguesia liberal nasceram atreladas à afirmação da propriedade e da defesa do mercado ou do livre contrato. Embora a educação fosse colocada como indispensável para a vivência social baseada nestes princípios, ela aparece como um princípio bastante secundário.

O mesmo discurso liberal que enfatiza a liberdade e a cidadania também o faz sobre a necessidade da educação para a conquista e exercício da liberdade e da cidadania. Este discurso tem a intenção de equacionar o poder e as relações entre as classes, pois, de acordo com Arroyo (2002), existe uma tese bastante difundida pelo pensamento e prática política de que o povo é imaturo e despreparado para participar do processo da democracia e da cidadania. A educação, então, tem a função de educar as camadas populares para, um dia, participarem do poder político- “o dia em que a elites burguesas as julgarem capacitadas”. Arroyo (2002, p. 33)

Outro aspecto importante a observar se refere ao tratamento que se destinou à

educação com o advento do Estado moderno. Conforme as análises de Buffa (2002), ocorreram na educação transformações semelhantes às ocorridas no processo da vida material e da organização política, que colocaram os homens em novas relações com a natureza. As transformações da ciência moderna trouxeram alterações na organização do saber, promovendo a escola moderna.

A escola moderna rompeu com a concepção de educação em seu sentido amplo, pensada como uma ação humana geral que permeia toda a vida de uma pessoa, a educação escolar passou a ser a referência de formação humana “e, sobretudo, como constituintes da ordem política, das formas de participação na história e no convívio social” (ARROYO, 2002, p.34).

Haddad (2012, p. 215) salienta que, nas sociedades modernas, “o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar”. Ademais, pessoas submetidas aos processos educativos, em particular pelo sistema escolar, “exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.)”. No entanto, tal direito, ou tal cidadania tem sido negada e dela excluída uma grande parte das pessoas.

Dessa forma, Arroyo (2011) afirma a existência de milhões de pessoas que não são reconhecidas na história como cidadãs. Uma parte dessas pessoas, que ele denomina de coletivos, já nasce na condição de cidadãs, seja pelos critérios de propriedade, raça, gênero. Ao mesmo tempo, existem outros coletivos que terão que se submeter a determinadas condicionalidades para serem reconhecidos como cidadãos. Entre estes condicionantes, estão: serem “educados e se tornarem ordeiros, cultos, civilizados, racionais, letrados, conscientes, crítico e contribuir na produção da riqueza nacional pelo trabalho” (ARROYO, 2002, p.363).

No percurso dos coletivos possíveis de se chegar à cidadania, exige-se, normalmente, um pré-requisito fundamental, que é a educação-escolarização. “Se não fizerem esse percurso, serão tratados como subcidadãos” (ARROYO, 2011, p. 363). Ainda, segundo este autor, a cidadania condicionada tem nos acompanhado desde o ideário republicano até no democrático e pedagógico progressista. Buffa (2002) lembra que os iluministas já defendiam um tipo de educação mais ampla, humanista e propedêutica para os proprietários, os cidadãos; e, outra educação, mais limitada para os não proprietários, para os cidadãos de segunda categoria, ou subcidadãos.

Ribeiro (2002, p. 122) corrobora com este pensamento ao dizer que são excluídos da cidadania, “aqueles que não têm acesso ao conhecimento escolar ou são sujeitos de cultura e/

ou raças identificadas como primitivas porque estão mais próximas ao estado de natureza”. Em ambas as situações, “os iletrados e os chamados primitivos ou irracionais são considerados no processo evolutivo da humanidade, em situação inferior ao estágio atingido pela racionalidade ocidental civilizada”.

Nossa Constituição Federal (1988), filiada às orientações liberais, previu, no seu artigo primeiro, a dignidade humana e a cidadania como dois dos fundamentos da República, e “colocou os direitos civis e políticos juntamente com os “coletivos” num mesmo capítulo, justamente o dos “direitos e garantias fundamentais”, dando-lhes abrigo em “cláusulas pétreas⁴¹” no seu artigo 60” (ALFONSIN, 2012, p.223).

Da mesma forma, os outros documentos relativos à educação sempre trazem à tona a questão da cidadania como um mote central na prática educativa. Entretanto, Buffa (2002), ao ler a realidade brasileira, questiona as possibilidades de o povo efetivamente assumir as condições de cidadãos, preconizadas pelos documentos legais de uma sociedade tipicamente burguesa, da qual o Brasil faz parte. Os direitos humanos, relativos à vida, à saúde, à educação, à moradia e os direitos civis, liberdade, igualdade jurídica e justiça, propostos pela burguesia liberal, a partir do século XVIII e ratificados na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, ainda não se materializaram para todos, que, segundo a ideologia liberal, são livres e iguais e, portanto, portadores de direitos.

Vale retomar Ribeiro (2002, p.) que indaga: “Como fica a educação para a cidadania se a maioria das pessoas não consegue alcançar os requisitos para se tornarem cidadãos? A própria autora afirma que os conteúdos que definem a história e a materialidade da cidadania são incompatíveis com a maioria da população, além dos trabalhadores urbanos, mulheres e as etnias como negro e índio, aponta para as vias da atenção os sujeitos político-coletivos que constituem o movimento camponês. E isso porque, segundo ela, “a cidade é o núcleo econômico-político incrustado no processo de constituição da cidadania moderna, definindo, por sua vez, a cultura que expressa a civilização e, sobretudo, o perfil urbano da educação moderna sob controle do Estado” (RIBEIRO, 2012, P.301).

Conforme Alfonsin (2012, p.227), os direitos humanos são os que garantem a igualdade e têm como foco eliminar as desigualdades que não se justificam, nem na

⁴¹Dispositivos elencados no parágrafo 4º do artigo 60 da Carta Magna, que limitam o poder de reforma da constituição de um Estado. Em outras palavras, são disposições que não permitem a alteração, nem mesmo por meio de emenda, tendentes a abolir as normas constitucionais relativas às matérias por elas definidas. ”Art. 60: A Constituição poderá ser emendada mediante proposta:§ 4º – Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: I – a forma federativa de Estado; II – o voto direto, secreto, universal e periódico; III – a separação dos Poderes; IV – os direitos e garantias individuais.

economia, nem política, nem socialmente. A concepção de um direito humano pressupõe que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição de sexo, idade, etnia, riqueza ou pobreza, nacionalidade ou estado civil. Dessa forma, segundo Haddad (2012, p. 215), “conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena”.

Haddad (2012, p.215) afirma que “os direitos humanos sofrem de uma histórica anemia e vivem sob crise permanente”. Estes direitos, em consequência do movimento do chamado livre mercado, têm sofrido ameaças de violação consecutivamente, porque o livre mercado é dotado de poder capaz de garantir a irresponsabilidade para com os direitos sociais, civis e políticos, com maior evidência sobre os direitos sociais.

Salienta-se que essa tríade dos tipos da cidadania (civil, política e social) já seja criticável por ignorar direitos culturais, econômicos, ecológicos, entre outros, e, segundo Lima (2007), por nos oferecer uma perspectiva evolutiva de tipo incrementalista, tão comum nos tempos atuais, em que há sobreposição dos interesses econômicos sobre os aspectos sociais.

A educação se situa em um desses direitos desrespeitados, posto que por muito tempo tenha sido tratada como privilégios de poucos. Embora, atualmente, seja reconhecida como direito de todos, ainda exclui milhares de pessoas desse processo, mesmo após diversas lutas sociais, pois, ao contrário do que tenta demonstrar a ideologia burguesa, nenhum dos direitos sociais foi recebido como dádiva do Estado, mas como fruto da luta desses movimentos.

A sociedade liberal tende a reproduzir uma ideia de cidadania dissociada das realidades concretas de produção da vida material: a educação, a cidadania, a participação política e a democracia são vinculadas à consciência, ao saber, à ignorância, à religiosidade e aos valores culturais.

As reformas promovidas pelos governos neoliberais, sobretudo a partir da década de noventa, contribuíram e ainda o fazem para aprofundar a precariedade do sistema educacional, visto terem estacionado o investimento financeiro na educação, oferecendo uma educação pública básica minimizada, calcada nas premissas da qualidade total, da pedagogia das competências e na teoria do capital humano, introduzindo critérios produtivistas no trabalho dos profissionais da educação na avaliação das instituições e dos estudantes e evidentes interesses privatistas do setor educacional (HADDAD, 2008; TORRES, 2001).

Essas políticas educacionais propuserem e por vez ainda propõem a educação como uma prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em capital humano a serviço de uma ordem liberal burguesa, procurando sempre salvaguardar as desigualdades

sociais como mecanismo de manutenção e constituição de novas formas de trabalho. Nesse quadro, evidencia-se que o Estado tem minimizado sua atuação social, elegendo os direitos sociais o conteúdo a ser enxugado.

Segundo Torres (2001), a Educação de Jovens e Adultos foi posta à margem nas políticas públicas educativas nacionais, inclusive, internacionais. Organismos bilaterais e multilaterais passaram a desestimular abertamente os governos a investir na educação de adultos, alegando não só a escassez de recursos, mas a inutilidade desses “gastos” e o fracasso das ações empreendidas no passado. Dada compreensão está ancorada na ideia de que Educação de Jovens e Adultos não tem apresentado resultados ante os investimentos dos programas desenvolvidos no âmbito governamental. Vejamos um comentário do ministro da educação no governo Collor, José Goldemberg.

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar adultos não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 12/10/1991).

Dessa forma, evidencia-se a partir dos propósitos políticos a defesa de uma concepção de cidadania limitada aos moldes do mercado consumidor. Nota-se uma concepção mercantilista, utilitarista e estreita da educação, ratificando os princípios de qualidade total e, por sua vez, da pedagogia de certificação de competências e da teoria do capital humano, a serviço, portanto, do desenvolvimento capitalista, preconizando um viés de educação que (con)forma trabalhadores para alimentar as indústrias, das quais, ao mesmo tempo, são consumidores. Contudo, há que se lembrar de que grande parte dos trabalhadores é excluída desse processo.

Um traço marcante do capitalismo na fase atual, segundo Molina (2012, p. 587), é o agravamento da questão social para a classe trabalhadora, materializando-se num perverso processo de “destituição e desconstrução de direitos econômicos e sociais: direito ao trabalho, e mais especificamente, a um emprego; direito ao acesso a terra; direito à moradia, à educação, à saúde e ao lazer.

A ideologia neoliberal insiste em defender que o desemprego irá se resolver com crescimento econômico, enquanto as grandes transformações tecnológicas e organizacionais aplicadas ao sistema produtivo vêm provocando dispensa em massa de trabalhadores. Segundo Cardoso (2000, p.114), mantidas as condições atuais, o problema só tende a se agravar porque “o crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas

estrutural”.

Sabe-se que o modo de produção adotado pela burguesia capitalista se mantém por constantes transformações, que lhe são imprescindíveis e se intensificaram nas últimas décadas. Neste processo, a educação destinada à classe trabalhadora tem sido alterada conforme as necessidades do mercado, de modo a atender as novas formas de organização da produção.

A pedagogia, neste processo, ocupa posição de centralidade na política da representação do social, porque, sustentada por suas práticas e teorias, ela contribui na redefinição dos pólos que alimentam a “concepção da história como progresso inexorável da barbárie à civilização, da miséria à felicidade de todos, da exploração à liberdade, processo que se consuma na sociedade industrial capitalista moderna” (ARROYO, 2003, p.73).

A inovação nas propostas pedagógicas destinadas à formação específica de determinado perfil de trabalhador, articuladas com determinada concepção de cidadania, quase sempre, procura “legitimar e ocultar os verdadeiros pólos antagônicos na base das sociedades capitalistas” (ARROYO, 2003, p.38).

Carvalho (1999, p.10) observa que sob a lógica do paradigma da globalização da economia, das novas tecnologias e do mercado, a educação tem sido defendida como o único caminho possível para integrar o indivíduo na nova sociedade, “além de se constituir em elemento importante para o resgate da dívida social e conquista da cidadania”. Os capitalistas têm relacionado com grande ênfase educação ao trabalho e à cidadania. Afirmam que se faz necessário um sistema educacional que forme o homem autor realizado, com uma instrução tão completa e geral que o torne capaz de se recambiar nas diversas tarefas e qualificações que a nova empresa exige.

A presença dos capitalistas no debate educacional tem se dado de várias formas. Uma das formas importante de se avaliar é a relação que estabelecem entre educação e cidadania, restringindo estes conceitos à condição de cidadãos empregáveis ou não. Defendem uma educação geradora das condições de empregabilidade, isto é, o conceito de empregabilidade significa que, mais do que estar empregado, é necessário estar sempre em condições de ser empregado (CARVALHO, 1999).

Conforme Arroyo (2003, p.37), da educação, passou-se a esperar “o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político”, configurando novos limites da liberdade e da cultura, assim como “novas formas de submissão, de exploração e de barbárie a que vêm sendo submetidas as classes trabalhadoras”. A educação passou a ser encarada como o santo remédio capaz tanto de tornar súditos

cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos, mediada pelas relações de trabalho.

Cardoso (2000) salienta que o que resta à massa de excluídos pelo “progresso” e pela “racionalização” da produção é travar dia a dia a mais árdua luta para garantir minimamente a própria sobrevivência. E Molina (2012) chama atenção para o fato de que os trabalhadores inseridos no mercado de trabalho enfrentam a ameaça permanente de negação do valor de uso da sua força de trabalho.

Lima (2007) conclui que há uma aparência de que o século XX se caracteriza, contraditoriamente, como o século em que a cidadania social emergiu, procurando garantir os direitos dos cidadãos à educação, à saúde e à segurança social, e simultaneamente como o século que terminou colocando em causa, e mesmo denegando, uma parte dos direitos sociais antes adquiridos, ainda que em graus muito variados, consoante os contextos.

Nos últimos séculos, segundo Arroyo (2003, p. 36), a distribuição da dose de educação passou a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais foram conquistando. Nos confrontos sociais e políticos, a educação tem se configurado:

Ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (ARROYO, 2003, p.36).

Assim, conforme Arroyo (2003, p. 38), “a educação moderna passou a agir como passagem estreita para o novo reino da liberdade e da participação”, porém, de uma liberdade vigiada e limitada. Mesmo depois de vários séculos de nova ordem, “o número dos excluídos desse reino continua sendo bem mais numeroso do que os eleitos, os educados e civilizados”. As camadas populares ainda são consideradas bárbaras demais por não estarem educadas para o uso racional da liberdade e da participação política.

Em síntese, podemos dizer que uma das características da concepção de cidadania defendida pelos capitalistas neoliberais está relacionada com a mercantilização dos direitos sociais, direitos que intensa e aceleradamente vêm sofrendo perdas (MOLINA, 2012). A conquista da cidadania torna-se um processo individual e descolado dos movimentos sociais. Silva Jr (2000) diz do cidadão consumista, com agudo senso público, coletivo e reivindicativo. A educação defendida segue na mesma lógica do livre mercado das aprendizagens (LIMA, 2011).

A segunda característica aplicada ao conceito de cidadania é a resignificação

conceitual que realiza, pois parte do pressuposto que cidadão é aquele indivíduo que trabalha ou está em condições de trabalhar, excluindo, assim, milhares de pessoas que, por várias razões, não conseguem entrar no mercado de trabalho (CARVALHO, 1999, p.10).

Arroyo (2003, p.69) defende a necessidade da crítica ao progresso capitalista e às formas sofisticadas de exploração, enganação e de embrutecimento do homem, como forma de equacionar devidamente os limites reais impostos por esse progresso à participação e à cidadania. Ao mesmo tempo, questiona a manutenção de uma concepção linear e triunfalista do progresso capitalista numa realidade em que a exploração e a miséria da maioria são tão evidentes, “e quando a história mostra que as promessas, sempre repetidas pela burguesia, seus gestores e intelectuais, não só não se realizam, mas são irrealizáveis”.

Deve-se notar que a burguesia tem construído uma concepção restrita de cidadania para a classe trabalhadora. Lima (2007) chama a atenção para o fato de que devemos questionar uma educação que, sobretudo, nos últimos anos, se apresenta à luz do paradigma da educação contábil e gerencialista⁴². Neste modelo, observam-se as tendências racionalizadoras no sistema educativo e a fragmentação e desmantelamento do setor da educação de adultos.

Como estamos sinalizando, o Estado tem se eximido da responsabilidade de assumir e assegurar o direito à educação, aqui, especialmente em discussão, a destinada aos jovens e adultos. Dessa forma, a grande massa de trabalhadores - da qual faz parte esse público - subtraída desse direito fundamental, fica ainda mais refém da expropriação da sua força de trabalho, como muito bem sublinha Freire:

Se os direitos sociais diminuem, os deveres em relação à ordem do privado se maximizam, “cidadãos” sem direitos, os trabalhadores e trabalhadoras tornam-se, em grande medida, súditos de um poder, que é exercido pelas múltiplas redes da racionalidade capitalista (Freire, 1983,p. 39)

Contudo, as contribuições da educação, escolar e não escolar, para o fortalecimento da cidadania e democracia, para a classe trabalhadora parecem-nos inestimáveis, tendo em vista que o exercício da liberdade e da democracia não é exercido como direito pelas populações

⁴² Lima (2007), referendado em Porter (1993) e Drucker (1993), define educação gerencialista como aquela fundada nos princípios da neutralidade da educação, racionalmente orientada para o mercado de trabalho, para a criação de vantagens competitivas das nações para a competitividade econômica e a aprendizagem individual, não para o aperfeiçoamento social. A educação passa a ser centrada no mercado de aprendizagem global, com as instituições educacionais competindo no mercado para vender educação como mercadorias. E a educação contábil se centra na revalorização das concepções mecanicistas das organizações e da administração educativa, a educação contábil tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorece a estandarização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de mercadorização.

pobres em nosso país, e o conceito de cidadania atrelado aos princípios de mercado, na lógica capitalista, se distancia ainda mais dessa prática.

Da mesma forma, a educação aspirada pela classe trabalhadora está para além da educação que as concepções burguesas propõem a oferecer a esta classe. A educação ofertada às crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora deve ser capaz de oferecer subsídios suficientes à formação do cidadão pleno, na medida em que ir à escola ou participar de outras formas de viés educativo é um direito de todo cidadão, o que é diferente de se ir à escola ou buscar educação para ser cidadão. Assim, a classe trabalhadora credita à cidadania e à democracia as possibilidades de sua libertação e autonomia (RIBEIRO, 2002).

A Declaração de VI Confintea, de Hamburgo, reforça a ideia de que a participação efetiva de homens e mulheres em todas as esferas da vida se constitui em requisito fundamental para o futuro da humanidade e assim situa a educação de adultos:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (VI Confintea- Hamburgo, 1997).

As pressões dos movimentos sociais por uma educação voltadas para a formação do cidadão pleno encontram uma forte concorrente, que é a proposta da elite dominante de aliar a educação aos aspectos econômicos sob a tutela da concepção de uma cidadania consumidora.

Rummert (2007) aponta que na década de 2000s discursos dominantes reforçavam uma tendência fortemente hegemônica, em âmbito mundial, de atribuir à educação o ônus de colocar o Brasil em lugar de destaque no quadro econômico internacional. A educação passou a ser apresentada como a “via de superação das assimetrias de poder entre os países centrais e aqueles que aspiram ao ingresso no bloco hegemônico internacional, bem como entre classes, frações de classes e indivíduos” (RUMMERT, 2007, p.59).

O Brasil, portanto, encontrava-se numa situação aparentemente paradoxal por conviver com elevados índices de analfabetismo absoluto⁴³ e funcional. O Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicava cerca de 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas de forma absoluta, sendo que o maior contingente de analfabetos (48,7%) se encontrava nos grupos etários mais idosos, com idade acima dos 50 anos. Mas, ao mesmo tempo, o analfabetismo não estava restrito aos idosos: nesse período, 2 milhões de jovens entre 15 e 24 anos e 1,4 milhão de adolescentes de 10 a 14 anos eram analfabetos. A terminalidade do Ensino Fundamental era baixa e com possibilidades ainda menores de acesso ao Ensino Médio, atingindo particularmente a juventude,

Di Pierro (2003) avalia que o vácuo deixado pela ausência de políticas públicas nacionais de escolarização de jovens foi ocupado, a partir da segunda metade da década de 1990, por iniciativas locais, em geral, concretizadas por parcerias entre governos municipais e organizações da sociedade civil. O governo federal passou a participar com intervenções focalizadas ou de caráter compensatório, destinadas a atender prioritariamente as regiões mais pobres do País. No entanto, o Ministério da Educação manteve as funções de regulação e controle das ações descentralizadas de educação de jovens e adultos através da fixação de metas (DI PIERRO, 2003).

⁴³São considerados analfabetos absolutos os indivíduos que declaram ao Censo não saber ler nem escrever um bilhete simples. Além de reduzir o percentual de brasileiros que não sabem ler e escrever, o País tem o desafio de combater o chamado analfabetismo funcional, que atinge 25% da população com mais de 15 anos, de acordo com o PNAD/ IBGE de 2009. Há diversos conceitos para classificar o analfabeto funcional. Para a Unesco, é o indivíduo com menos de quatro anos de estudo completos. O analfabeto funcional, em geral, lê e escreve frases simples, mas não é capaz de interpretar textos e colocar ideias no papel. O problema é preocupante, uma vez que as pesquisas indicam um crescimento do analfabetismo funcional comparado com a redução do analfabetismo absoluto Disponível em <<http://focoeducativo.blogspot.com.br/2011/08/brasil-precisa-enfrentar-desafio-do.html>> Acesso em 02/12/2012

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERCURSO HISTÓRICO, REFORMAS, PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Isturdiafui no posto
Prodotôtirá um inzame, passei ôto vexame
cum vergonha de novo, tava todo o povo
cum os zoião desse tamãe
butecado pra riba deu
sópruque esse besta dizia quinda num sabia
assináde caneta.
(...)
tô me sintino um lixo,
deferente de todo mundo,
com esse meu dedo breado.

Jota Neris⁴⁴

A epígrafe é um recorte de um poema denominado “dedo lambuzado”, que retrata o sentimento de vergonha, rejeição e exclusão sofrido por um analfabeto. Sabe-se que, na atualidade, o domínio da técnica da leitura e escrita ocupa posição de centralidade no processo de comunicação e no desempenho de atividades das mais simples às mais complexas e que o não domínio desta técnica gera exclusão do não letrado ou do não alfabetizado.

Ao analisar esse sentimento de rejeição e fracasso sofrido pelos analfabetos e ao buscar assumir uma posição acerca deste processo, demanda-se percorrer os contextos históricos, políticos e sociais das condições favoráveis à produção do analfabetismo. Neste sentido, duas posições são normalmente assumidas: uma conservadora e outra crítica. A primeira é de se atribuir ao analfabeto jovem e adulto a responsabilidade pela sua condição de ágrafo, não havendo dúvida de que se trata da posição mais cômoda, que, lamentavelmente, tem sido uma posição assumida por grande parte das nossas autoridades políticas. A segunda, de posição crítica, entende o analfabetismo como resultado do processo da desigualdade social, econômica e política, bases estruturantes da nossa sociedade capitalista.

Neste sentido, esta pesquisa parte do entendimento de que é necessário fazer uma leitura crítica da realidade social e política, baseando no pensamento de Freire (2007, p. 61), que afirma que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e

⁴⁴ NERIS, Jota. Dedo Lambuzado: poemas e causos sertanejos. Vitória da Conquista: [s.n.], Brasil Artes Gráficas LTDA. 2005.

de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais”.

Vale considerar que as atitudes, produções literárias, experiências didáticas e posicionamento político de Paulo Freire confirmam a sua coerência pessoal, acadêmica e política e comprovam o seu compromisso para com a classe trabalhadora. Freire sempre denunciou a falta atenção do Estado para com a educação da classe trabalhadora, em especial a EJA, e, reiteradamente, rejeitou e combateu a naturalização da desigualdade social, normalmente aceita passivamente por grande parte dos brasileiros. Neste sentido, Freire (2004, p.190) disse: “Eu não posso aceitar que homens e mulheres, aos setenta anos, que tenham sido proibidos de ler pela sua sociedade, morram sem ler. Eu acho que isso é um desrespeito enorme à vida humana”.

O posicionamento de Freire (2004) conduz ao entendimento de que o analfabetismo é uma produção social, marcado por temporalidades, espaços e condições de produção de materialidade de vida e, ainda, representa as opções políticas de um Estado, que, historicamente, tem firmado o compromisso em atender aos interesses da classe burguesa em detrimento das classes populares.

Haddad (2012, p. 220) adverte que o analfabetismo se constrói em função das desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e territoriais, pelo fato de a expansão do ensino, no Brasil, ter sido marcadamente definida por um quadro de permanente e profunda concentração de renda e, portanto, de profunda desigualdade social. Numa lógica perversa, é recorrente o fato de quem mais necessita, menos recebe. A falta de compromisso do Estado para com os trabalhadores faz com que eles pensem a educação como um latifúndio que lhes proíbe tomar posse daquilo que é seu direito, visto que são, historicamente, desrespeitados em seu direito à educação, o que se confirma pelos altos índices de analfabetismo.

Assim, Haddad (2012) aponta para o fato de que, embora, o acesso ao ensino fundamental tenha sido considerado universalizado para a faixa dos 6 aos 14 anos, ainda assim, o Observatório da Equidade do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República (CDESPR) (2011), contabilizou cerca de 740 mil crianças e adolescentes fora da escola e um enorme contingente de pessoas com mais de 14 anos que não conseguiu completar o ensino fundamental. No ano de 2008, esse número atingiu quase 60 milhões entre jovens e adultos que não têm o ensino considerado fundamental. Dentre eles, 14,1 milhões de analfabeto se o mesmo número de pessoas têm menos de 3 anos de escolarização, sendo consideradas analfabetas funcionais “pessoas que passaram pela escola mas não conseguiram adquirir o conhecimento mínimo necessário para serem consideradas

letradas” (HADDAD, 2012, p.219).

Haddad (2012, p.220) ainda comenta que “as políticas educacionais permanecem absolutamente insuficientes para reverter as consequências perversas das condições de desigualdades em que vive a população brasileira”, levando em consideração a “baixa qualidade da educação e a distribuição desigual dos insumos educacionais previstos nas políticas públicas”. E que essa perversidade se dinamiza e se reproduz, “regionalmente, nos municípios, nos bairros e até dentro de uma mesma escola”.

Dessa forma, a EJA busca responder à grave situação do analfabetismo no Brasil, caracterizando-se por corresponder a uma modalidade⁴⁵ específica da educação básica, destinada aos sujeitos que tiveram negado ao longo de suas vidas o direito de acessar e de permanecer na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou a juventude. Nesse sentido, Araújo (2012) ressalta que a EJA é muito mais que alfabetização, embora esta esteja numa condição fundamental.

É sobre o desrespeito das políticas públicas de educação para com a vida de milhões de brasileiros que este capítulo pretende discutir, bem como refletir sobre as concepções ideológicas que permeiam o campo da EJA, abordar ações empreendidas, de forma resumida, no período de 1930 a 2011, e, ainda, contextualizar, mesmo que de forma breve, a EJA do campo, que é o lócus de investigação desta pesquisa.

Para este trabalho, buscou-se um exame da literatura de perspectiva crítica, apresentada por autores como Araújo (2012), Boito Junior (1999), Campos (2012), Cury (1989), Di Pierro (2000, 2005 e 2008), Gramsci (1980 e), Haddad (2000 e 2012), Lima (2007 e 2012), Marx e Engels (1987), Oliveira (2012), Ribeiro (2010 e 2012) e Romero (2007), mas também uma pluralidade de outros autores que, dentro de um horizonte comum, colaboram na proposição de discutir as concepções ideológicas da reconstrução da história da EJA, na análise da interferência das reformas neoliberais na educação e sobre os aspectos específicos da EJA do campo, apontando as principais políticas públicas para este setor em articulação com a totalidade⁴⁶, de modo a favorecer uma leitura mais compreensiva da realidade. Tais autores ajudam a observar as diversas práticas políticas que reforçam posições conservadoras

⁴⁵ O termo modalidade é diminutivo do latim *modus* (modo, maneira) e, expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela é assim um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado padrão. Essa feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado (Brasil, 2000).

⁴⁶ Refere-se à ideia de articulação do movimento histórico com os homens concretos, tecida por uma cadeia de mediações de outras categorias como contradição, mediação, reprodução e hegemonia, conforme Cury (1989), que explica que a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, entendendo que o real se faz na produção humana na sua dimensão histórico-social.

ou que ao sofrer o embate dialético da materialização contribuem para a mudança do contexto social. Dessa forma, ao se construir este texto, duas questões o orientaram, sendo elas: Quais caminhos trilharam a EJA no Brasil? E, quais influências sofreram?.

Com vistas a uma organização didática, dividimos o capítulo em três partes. A primeira etapa apresenta alguns apontamentos do processo histórico da constituição das políticas públicas de EJA, compreendendo períodos que envolvem os anos de 1930 até 2011, numa rápida retrospectiva histórica.

A opção por iniciar a partir de 1930 se justifica porque, segundo Di Pierro e Haddad (2000), no Brasil, durante o período de 1500 a 1930, portanto, durante quatro séculos, as políticas públicas não se ocuparam da educação de adultos, fato ocorrido somente a partir da constituição de 1934. E a atenção sobre o período de 1990 a 2011 decorre da necessidade de destacar as reformas neoliberais e a influência das suas orientações de cunho economicista nas políticas públicas para a educação e, sobretudo, para a EJA. Assim, sinteticamente, se apresenta o protagonismo das agências multilaterais sobre as propostas educacionais, na tentativa de implementação de uma proposta hegemônica do mercado capitalista na sociedade e de adequação do Estado para este fim.

A terceira parte tratada EJA do campo, em seu processo histórico, e das lutas decorrentes do confronto entre os projetos do grande capital e o projeto dos trabalhadores a favor da produção da vida e do saber.

O período em que se vive, em diversos lugares do planeta, conforme Di Pierro (2005, p. 10), “tem sido marcado pelo crescimento das aspirações e da participação dos jovens e adultos em programas educacionais”, entre as motivações para a busca de maiores níveis de escolarização após a infância e adolescência, destacam-se:

As múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação, à afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais, assim como às crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente (DI PIERRO, 2005, p.10).

Conforme legislação em vigor, a EJA compreende o processo de alfabetização, cursos ou exames supletivos nas suas etapas fundamental e média. Constitui-se em direito assegurado pela Constituição de 1988 em seu artigo 208, quando afirma que: “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”. Princípio que se repete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, em seu artigo 37, ”(BRASIL, 1996), e na

Resolução n.º 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2000). Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram prazo de dez anos, período em que os governos e a sociedade civil “deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.120).

A oferta da EJA, segundo a legislação, deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação (BRASIL, CNE, 2000, art. 5º).

Segundo o Parecer n.º 11/2000, do CNE, a educação de jovens e adultos tem três funções: reparadora, equalizadora, qualificadora. A função reparadora refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade – mas também ao reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano quanto ao acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A função qualificadora é a função permanente e, mais que uma função, o próprio sentido da educação de jovens e adultos; refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Apesar de todo o ordenamento jurídico, ainda se observam práticas de negação do direito à educação a grande número de pessoas, associadas a fatores como condições socioeconômicas, falta de vagas, sistema de ensino inadequado e outros. Di Pierro (2005) comenta que a maioria dos estudantes que procura oportunidades de estudos acelerados, em horários noturnos, é de adolescentes e jovens pobres, que, após realizar uma trajetória escolar

descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares. Essas credenciais, segundo a ideologia do mercado, lhes possibilitam a inserção no mercado de trabalho, visto que tem exigido cada vez mais certificações escolares e ainda aproveitam o retorno à escola para desfrutar de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural.

3.1 O percurso histórico da EJA

A EJA no contexto do direito à Educação tem sido, historicamente, relegada a um plano secundário pelas políticas públicas, ou seja, se reconhece como políticas públicas ações que “transparecem em marcos legais, operacionais e políticos voltados à EJA como modalidade da educação básica” (MACHADO, 2009, p.18).

Observa-se que, somente a partir da década de 1930, esta modalidade educativa passou a ser reconhecida no âmbito das políticas públicas. Neste período, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) começou-se a reafirmar novas concepções de Estado e nação, somando a necessidade de adaptação do país ao processo da industrialização, à aceleração da urbanização, bem como de controlar e impor limites às lutas sociais emergentes e reivindicantes, que vinham se afirmando no decorrer dos anos de 1920.

A Constituição de 1934, de acordo com Jesus (2011), apresentou um capítulo específico para o tratamento da Educação e Cultura, definindo, em seu artigo 149, a educação como direito de todos. Esta Constituição instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que responsabilizou as esferas da União, dos Estados e Municípios pela manutenção e desenvolvimento do ensino; estabeleceu pela primeira vez a Educação de Adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta de Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Fez referência à educação rural, cujo financiamento estava sob a responsabilidade da União e contava, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento.

Somente a partir da década de 1940, a educação de adultos foi tomando corpo e se constituindo como parte da política educacional. De acordo com Silva (2007), são vários os motivos que levaram a oferta do benefício da escolarização às camadas populares, até então excluídas da escola, entre as quais, o interesse dos partidos políticos na “caça” ao voto, pois o analfabeto não podia votar e, conforme Jesus (2011), o recenseamento daquela época contava com cerca de 55% da população com idade acima de 18 anos analfabeta.

Neste sentido, teve início uma série de campanhas de alfabetização dos adultos. Em 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que contou com a colaboração dos estudos e pesquisas do Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1938. Este fundo deveria promover um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

É importante frisar que a criação deste fundo decorreu da pressão de organismos multilaterais, em especial da Unesco⁴⁷, que, depois da II Guerra Mundial, passou a desempenhar papel estratégico na organização capitalista planetária ao “denunciar ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

Essa organização tem orientado os países membros, entre eles o Brasil, que investissem em campanhas de massa para educar os adultos analfabetos. Neste contexto, aproveitando dos recursos do FNEP, o governo Eurico Gaspar Dutra lançou, em 1947, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada pelo professor Lourenço Filho. A Campanha propunha, numa primeira etapa de três meses, a alfabetização e depois a implantação do curso primário em duas etapas de sete meses cada uma. Posteriormente, viria a etapa de “ação em profundidade”, que se constituiria em capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Essa Campanha foi a primeira iniciativa pública visando ao atendimento educacional de adulto, tendo sido criadas mais de 10 mil classes de ensino supletivo em todo o país (JESUS, 2011).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a campanha de 1947 foi de significativa importância, pois conseguiu integrar serviços existentes na área, desenvolvendo atividades como distribuição de material didático, mobilização da opinião pública, de governos estaduais e municipais e a iniciativa particular, estendendo-se até a década de 1950. Ajudou a propiciar uma estrutura nacional a favor da alfabetização, uma vez que os estados não tinham verbas

⁴⁷ Agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945 pela conferência de San Francisco, com o objetivo de assegurar a paz mundial e promover a cooperação entre as nações, no entanto, representa os interesses dos vencedores da Segunda Guerra Mundial. Esta Organização originou-se dos acordos da Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos, em 1944, onde os governos dos países capitalistas definiram uma nova ordem econômica que estimulava a retomada do desenvolvimento capitalista e a maior integração da economia mundial.

para tal, só ocorrendo com o subsídio do Fundo Nacional do Ensino Primário, que destinava à educação de adultos, 18% de seus recursos. Com a desativação da Campanha, os sistemas implementados deram origem ao ensino supletivo. Outra contribuição importante destacada por Por caro (2011, p. 28) é que, naquele momento, “desenvolveu-se uma discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos”, pois o “analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento”.

Em 1952, ocorreu a Campanha de Educação Rural (CNER), que, segundo Socorro Silva (2006), concentrou esforços na ação comunitária e na formação dos professores leigos, constituindo assim a primeira grande campanha com foco no meio rural. Em 1958, outra campanha foi organizada, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Entretanto, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que estas duas campanhas tiveram curta duração e pouco contribuíram para a erradicação do analfabetismo.

Mas é importante salientar que os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 ajudaram a alterar o perfil do analfabetismo, que caiu, segundo os dados oficiais, para 46,7% em 1960, embora os níveis de escolarização da população brasileira permanecessem em patamares reduzidos, “quando comparados à média dos países do chamado primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos”, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p.111).

A discussão conceitual a respeito do que seria uma pessoa alfabetizada passou a ganhar notoriedade em 1958 quando a Unesco definiu como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionando à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma organização sugeriu o conceito “alfabetismo funcional”⁴⁸, caracterizando como pessoa alfabetizada funcionalmente aquela capaz de utilizar a leitura e a escrita para atender às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de toda vida⁴⁹. Contudo, Silva (2007) questiona a possibilidade de uma pessoa desenvolver essas habilidades em programas espaçados e temporários com menos de oito anos de estudo.

O período de 1958 a 1964 é denominado por Haddad e Di Pierro (2000, p.111) como

⁴⁸ Ver - RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. Boletim INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul.-ago. 2006.

⁴⁹ LIMA 2012, concebe a ideia de “Educação Permanente” ou “aprendizagem ao longo da vida” como uma vertente da educação para a economia e o mundo do trabalho (defendendo também a sua democratização), a formação e a reconversão dos profissionais em face da aceleração das mudanças tecnológicas, não raramente sob certo determinismo tecnológico. Segundo este autor, esta ideia emergiu a partir da década de 1960 impulsionada pela Unesco e por outras instituições internacionais, e conheceu algum protagonismo político – normativo, durante as duas décadas seguintes, mesmo com diversos entendimentos.

“um período de luzes para a Educação de Adultos”, ressaltando a mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, uma vez que este período foi marcado por desequilíbrios econômicos de difícil administração, gerados pela imposição de uma política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubistchek, de economia baseada no capital internacional, incompatível com a capacidade de absorção econômica interna do país. O clima de insatisfação e de manifestações populares era intenso.

No contexto da ação e da legitimação de propostas políticas junto aos setores populares, foram sendo criadas condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização. E os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância, conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), expressando a ideia de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo, por meio da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos⁵⁰. Ponto de vista presente na obra de Paulo Freire, cuja contribuição veio iluminar o ideário brasileiro de educação como instrumento político de transformação social.

É nessa perspectiva que Haddad e Di Pierro (2000) apontam vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período correspondente a 1959 até 1964. Entre outros, podemos citar: o MEB, da 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 UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e o Movimento de Cultura Popular do Recife.

Dessa forma, Haddad e Di Pierro (2000, p.112) afirmam que as diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, contribuíram para a construção 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”.

Em 1963, o Governo Federal, pressionado por uma geração de educadores-intelectuais, encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos pelo Ministério da Educação e Cultura. De

⁵⁰ Haddad e Di Pierro (2000) citam o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958 no Rio de Janeiro, e no Seminário Regional preparatório ao Congresso realizado no Recife, e com presença do professor Paulo Freire, quando os educadores demonstravam preocupação em redefinir uma nova pedagogia de alfabetização de adultos.

acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.113), essa campanha se apoiava “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”. Porém, em 1964, com o golpe militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.

O Brasil, entre os anos de 1964 a 1985, experimentou um dos processos mais longos e duros da intransigência política e imposição da burguesia capitalista. Foram 20 anos de um regime autoritário, em que os militares promoveram, no Brasil, políticas propiciadoras de acumulação capitalista.

O golpe militar produziu uma ruptura no processo educacional provocando algumas situações como repressão e perseguição aos movimentos de educação e cultura populares, bem como aos seus dirigentes, e seus ideais foram censurados, a saber:

O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções. A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. Sob a denominação de “educação popular”. (Haddad e Di Pierro, 2000, p.113)

Em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. O Mobral utilizava procedimentos consagrados nas experiências anteriores, em especial no início dos anos 1960, mas esvaziado de todo sentido crítico e problematizador (PORCARO, 2011).

É importante salientar que o Mobral, conforme Haddad e Di Pierro (2000) apontam, foi implantado com três características básicas. A primeira é que se constituiu de forma paralela aos demais programas de educação. “Seus recursos financeiros também independiam

de verbas orçamentárias”⁵¹. A segunda característica é que sua organização e operacionalização eram de forma descentralizada, havia os ‘representantes’ das comunidades, ou Comissões Municipais, espalhadas por quase todos os municípios do Brasil, com a função de promover o programa, através de ações como execução de campanhas, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Esses representantes eram os “setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário, as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.115).

A terceira característica está relacionada com o caráter centralizador da direção do processo educativo, que era feito através da Gerência Pedagógica do Mobral Central, “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 estabelecidas pela Secretaria Executiva”. Coube às empresas privadas a responsabilidade pelo planejamento e preparação do material didático, produzido em escala nacional e por nenhum momento se considerou o perfil da diversidade ambiental, sociocultural e linguística das regiões brasileiras.

O Mobral, inicialmente foi dividido em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970e o PEI – Programa de Educação Integrada, que objetiva conclusão do antigo curso primário, correspondente as quatro primeiras séries, que se seguiriam ao curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas foi implementada. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692, de 11 de agosto de 1971, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país (PORCARO, 2007).

O Ensino supletivo foi “apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos de 1970”. Regulamentado no art. IV da LDB 5.692/71, melhor explicitado nos documentos: Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em

⁵¹ A partir das suas articulações, criaram-se mecanismos para seu financiamento e procurou-se “vender” a ideia do Mobral junto à sociedade civil. Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o Mobral de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o Mobral de recursos amplos e ágeis de caráter extra orçamentário (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p.114).

28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, que tratou especificamente do Ensino Supletivo; e o documento “Política para o Ensino Supletivo”. O Estado “se propunha a criar e implementar um sistema de educação permanente, no qual a educação de adultos se situava “na linha de frente das operações” por ser “poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional”. Programas como Mobral e Ensino Supletivo se serviram de mediadores para aproximar os militares dos setores populares (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.118).

O Regime retirou de cena as iniciativas populares que pensavam a EJA como instrumento de conscientização e de transformação da sociedade, ao mesmo tempo, reforçou uma visão utilitarista da escola, retomou um conceito funcional de alfabetização, ou seja, aprender a ler e escrever para ser útil ao mercado capitalista de trabalho. De acordo com Di Pierro (2001), o Programa de alfabetização dos militares propagandeou muito mais do que realizou e gastou muito para reduzir apenas, aproximadamente, 8% do índice de analfabetismo total do país, nos 15 anos de existência. Se, em 1970, o Mobral tinha o objetivo de alfabetizar 18 milhões de analfabetos, em 1986, o número de analfabetos permanecia nesse mesmo patamar quantitativo.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985. Em seu lugar, foi criada a Fundação Educar, que passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas, pelo período de pouco mais de uma década. Paralelamente, alguns grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas. Com a abertura política nos anos de 1980, essas experiências ganharam maior visibilidade (MEC, 2010).

A abertura política e a liberalização do regime burocrático-autoritário no Brasil foram acontecendo lentamente. Com a emenda constitucional pelas eleições diretas, derrotada pelo Congresso Nacional em 1984, o processo de abertura política foi conduzido através das eleições indiretas pelo Colégio Eleitoral (CARLI, 2004).

Segundo Carli (2004), dentro desse novo momento que despontava no país, a sociedade civil, por meio dos mais diversos movimentos organizados, pressionou para a elaboração de uma nova Constituição, tendo influência direta nas novas conquistas de direitos. Ainda de acordo com Carli (2004), como resultado de uma grande vitória da sociedade, fruto da Constituinte de 1988, no dia 5 de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal (CF/88). Pode-se denominar essa carta constitucional como a Constituição dos Direitos, pois proclamou e consagrou novos direitos, em todas as suas

dimensões, recebendo a alcunha de “Constituição Cidadã”, celebrando no país um novo pacto político-social.

No campo da educação, a CF/1988 inscreveu no art. 205, “educação para todos, pautada no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O art. 208 efetivou o dever do Estado para com a educação 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”. E ainda, em seu art. 208, § 1º, a CF/88 declara ser o acesso ao ensino obrigatório e gratuito direito público subjetivo⁵². E para os jovens e adultos, Cury (2000, p.575) esclarece que os maiores de 15 anos têm os mesmos direitos que as crianças e adolescentes, mas:

só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto capazes de fazer uma opção consciente pelo valor da escola. [...] De modo prático, isso significa que o indivíduo que não tiver acesso ao ensino obrigatório doravante tem mecanismos jurídicos postos em sua mão para fazer valer esse direito.

Dessa forma, a lei ampliou o dever do Estado para com a EJA, escrevendo sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, mas o que se observa é que este direito continua sendo negado na prática. A escolarização no Brasil, após a Lei de 1988, conforme Haddad (2012, p.218), tem conseguido oferecer vagas no ensino público a um enorme contingente de pessoas. No entanto, a quantidade não veio acompanhada da qualidade e universalidade da oferta e, principalmente, não foram criadas “as condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social”.

Outras questões importantes sobre o direito e a oferta de educação pública são apresentadas por Haddad (2012), que ressalta o baixo e desigual nível de escolaridade da população brasileira como um problema a ser perseguido. A baixa qualidade na oferta de vagas no ensino público colaborou para o fortalecimento do setor educacional privado, acentuando a separação entre os estudantes economicamente mais favorecidos e aqueles da grande maioria da população de baixa renda. As precárias condições de trabalho das redes públicas e o descuido do poder público pela formação do professorado, aliados à má qualidade dos materiais e apoio pedagógico e à ausência de um sistema nacional de educação que universalizasse a mesma escolarização para todos, acabaram reforçando uma escola pobre

⁵²Tal direito diz respeito do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável (CARLI, 2004:62).

para os pobres (HADDAD, 2012).

Entendemos que a subjetivação do direito à educação é importante, mas a precariedade da formação escolar da população dificulta o acesso a esse direito. Haddad (2012) afirma que a educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxiliam na defesa e na promoção de outros direitos. Haddad (2012) denomina este direito de “direito de síntese, porque, ao mesmo tempo em que a educação é um fim em si mesma, possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-lo como de desfrutá-lo” (HADDAD, 2012, p.216). Dessa forma, o jovem adulto que nunca frequentou a escola e não participa de organizações políticas e sociais, dificilmente saberá que tem direito a exigir educação pública e gratuita em condições de seu acesso. Conforme Bobbio (1992), a positivação do direito não é suficiente para a sua efetivação, que exige uma gama de articulações e de estratégias, em especial, quando se trata de direitos sociais.

Outra questão lembrada por Haddad (2012) quanto ao artigo 205 da C/F de 1988 que diz da educação que visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” é que, nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força hegemônica dos valores do mercado, poucas vezes a educação foi lembrada como formação para a cidadania. O discurso prevalecente é o da redução da educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho, à formação de mão de obra qualificada. “A educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas, o valor social do trabalho, que não se reduz a dimensão do mercado.” (HADDAD, 2012, p.217).

Assim, enquanto, no Brasil, os trabalhadores ainda não haviam conquistado os direitos que os possibilitassem exercer a cidadania plena, frente ao processo de redemocratização, tiveram que enfrentar um grande projeto, em curso, reconhecido como neoliberal, que veio causar grandes impactos na ordem social, econômica e política do país, colocando em risco os recém-conquistados direitos sociais da classe trabalhadora.

3.1.1 Décadas de 1980 e 1990: A EJA no cenário das reformas neoliberais

O neoliberalismo, de acordo com Antunes (2000), caracteriza-se como um processo de reorganização do sistema capitalista, bem como seus contornos ideológicos e políticos de dominação. O neoliberalismo surgiu no contexto da crise econômica da segunda metade do

século XX, que se prolongou pela década de 1980.

De acordo com Antunes (2000), após um período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do taylorismo/fordismo⁵³ e keynesianismo⁵⁴, o capitalismo, a partir dos anos de 1970, começou a dar sinais de um quadro crítico, cujos traços mais evidentes foram: 1) redução dos níveis de produtividade do capital e queda da lucratividade das empresas; 2) retração do consumo, decorrente do acentuado nível de desemprego, indicando um esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; 3) capital financeiro se colocando para o campo prioritário da especulação em detrimento do capital produtivo; 4) concentração de capitais sob controle de grandes corporações, em função da fusão entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) Crise do Estado do bem-estar social nos países desenvolvido se seus mecanismos de funcionamento, forçando a retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; e 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho. No tocante à crise permanente do sistema capitalista, vale ressaltar Hobsbawm (1995, p. 19):

O mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entre guerras que a era de ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado.

Soares (2002) aponta que se constituíram em manifestações mais globais da crise, a instabilidade da economia, crise financeira e do comércio internacional, o fenômeno do estagflação⁵⁵ e que o processo de recuperação do sistema capitalista foi conduzido sob a forma de perda considerável de autonomia dos Estados nacionais.

As consequências da crise, denominada por Soares (2002) de “crise global de um

⁵³ O taylorismo e fordismo se constituíram, no início do século XX, da introdução de novas técnicas de produção industrial, através da esteira de montagem, possibilitando racionalização no processo de trabalho. O taylorismo partia da concepção de que o trabalho fabril era um conjunto de tarefas totalmente independentes da profissão do trabalhador. O conhecimento do processo produtivo era uma tarefa exclusiva do gerente, que devia determinar e fiscalizar cada etapa do trabalho, a ser feita com qualidade e em menor espaço de tempo. O fordismo associava a linha de montagem às técnicas de organização do Taylorismo, porém o processo de montagem se deslocava no interior da fábrica, com maior controle da produção, do trabalhador e do tempo.

⁵⁴ Teoria econômica consolidada pelo economista inglês John Maynard Keynes em seu livro Teoria geral do emprego, do juro e da moeda (General theory of employment, interest and money) e que consiste numa organização político-econômica, oposta às concepções neoliberalistas, fundamentada na afirmação do Estado como agente indispensável de controle da economia, com objetivo de conduzir a um sistema de pleno emprego. Tais teorias tiveram uma enorme influência na renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado.

⁵⁵ Termo criado na década de 1970 para designar a combinação de estagnação econômica e preços em rápido crescimento, ver Hobsbawm (1995).

modelo social de acumulação”, são sentidas em dimensão globalizada do planeta, dela decorrendo a reestruturação da produção e do trabalho, a desmontagem do setor produtivo estatal, desregulamentação dos direitos sociais e do trabalho, privatização do Estado, que se traduz em desemprego, no subemprego, na desproteção trabalhista e, conseqüentemente, em maior pobreza.

Soares (2002, p.12) apresenta o que se denomina de ajuste neoliberal que, segundo a autora, “não é apenas de natureza econômica, mas faz parte de uma redefinição global do campo político – institucional e das relações sociais.” Passou-se a trabalhar outro projeto de reintegração social. Os parâmetros da nova reintegração social procuram se distanciar ao máximo daqueles que norteavam o contexto favorável à crise nos anos de 1970.

Uma das estratégias de enfrentamento da crise, conforme Oliveira (1996, p.163), é o que se convencionou denominar de “globalização” das relações econômicas, entendida como uma fase de aprofundamento da internacionalização da economia. “O processo da globalização tem como pilares de sustentação a abertura e a desregulamentação dos mercados, a privatização de serviços públicos, a flexibilização das relações entre capital e trabalho.” Ou seja, envolve um conjunto de sujeitos, instituições e formas organizacionais, nas esferas da vida social, política e econômica.

Ao longo dos anos de 1980, foram se constituindo “oligopólios internacionais e redes globais informatizadas de gestão, que possibilitaram as formas globais de interação que presenciamos hoje e que constituem a nova configuração do sistema mundial de produção” (OLIVEIRA, 1996, p.163).

A globalização da economia, para agir livremente, procurou abolir as restrições impostas pelo Estado e se fundou “sobre a ideologia do pensamento único”, a qual decretou que somente uma política econômica seria possível e que “somente os critérios do neoliberalismo de mercado (competitividade, produtividade, livre-troca, rentabilidade etc.)” permitiriam à “sociedade sobreviver num planeta que se tornou uma selva concorrencial” (CARDOSO 2000, p.97). Este autor ainda afirma que a globalização passou a ser equiparada ao conceito de modernidade, e aqueles que não se adaptassem a ela, se arriscariam a ser ignorados pelo crescimento econômico, sucumbindo então à consentida pobreza.

Assim, também Gómez (2000, p.130) diz que “os mercados financeiros internacionais e as corporações transnacionais, forças mais poderosas que os mais poderosos Estados”, decretaram o fim do Estado-Nação “como organização territorial eficaz para a governabilidade”. Neste sentido, o Estado capitalista procurou redefinir o seu papel de mediador dos conflitos interclasses e, portanto, de criar condições favoráveis à expansão

plena da hegemonia de grupos dominantes, do qual o aparato estatal se constitui expressão (GRAMSCI, 2000).

Aos países subdesenvolvidos, os organismos multilaterais e as instituições financeiras como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial, a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a OMC (Organização Mundial do Comércio) passaram a ditar as linhas mestras de reorganização da economia, de forma a ajustar as políticas econômicas e sociais nacionais às exigências externas da economia mundial, anunciando um mundo sem fronteiras e “da necessidade de drásticas formulações das formas de gestão e da atuação estratégica em escala planetária” (GÓMEZ, 2000, p. 129).

Em síntese, conforme Boito Jr (1999), a posição política assumida pelo reordenamento do capital, conhecida como neoliberalismo, promoveu a desregulamentação dos mercados, privatizações, ataques aos direitos dos trabalhadores, fortaleceu os monopólios, conteve o crescimento econômico, concentrou a renda e a propriedade privada e aumentou a desigualdade entre o centro e a periferia do sistema capitalista internacional.

A retórica adotada pelos governos passou a se aproximar mais estreitamente dos discursos elaborados por empresários, organismos multilaterais e intelectuais conservadores. Progressivamente, as políticas neoliberais passaram a se manifestar através da política econômica de redução dos recursos orçamentários dos governos para as áreas sociais, como previdência, saúde e educação, além da reestruturação administrativa (BOITO Jr., 1999).

Carvalho (1999) comenta que o Estado passou a ser fortemente criticado pelo capital, que defendia a minimização de sua atuação. No entanto, tornou-se instrumento poderoso para criar mecanismos de proteção aos interesses capitalistas. Ou seja, o Estado reafirmou o compromisso de garantir os ganhos privados, adotando um conjunto de medidas de ataque aos direitos sociais, ocasionando grandes consequências sociais, principalmente para as economias em desenvolvimento como o Brasil.

O Brasil se encontrava, segundo Di Pierro (2005, p.119), em um quadro bem paradoxal: um lado com graves problemas educacionais, com uma população de aproximadamente 17% de analfabetos, em meio a uma população de 140 milhões de habitantes; outro lado com necessidade de promover as reformas necessárias para se inserir na esfera da competitividade mundial. Além do mais, enfrentava uma economia fragilizada, de sucessivos planos econômicos malsucedidos, altas taxas de desemprego decorrentes do enxugamento de funcionários pelas empresas, escasseamento do emprego industrial e consequente crescimento da economia informal.

Dessa forma, Neves (2000) e Boito Jr (1999) ressaltam que o conjunto de medidas que

os governos de Fernando Henrique Cardoso empreenderam no âmbito do Estado (reforma do Estado), na economia (abertura de mercado ao capital internacional) e nos direitos sociais (reforma da previdência, educacional, leis trabalhistas etc.) se situou dentro de um projeto, pela primeira vez, de hegemonia da burguesia⁵⁶ brasileira na qualidade de classe no poder. Apoiado no plano de estabilização da economia, o governo impôs à sociedade brasileira, uma nova divisão do trabalho e a educação subordinada às formas assumidas pelo trabalho no contexto da globalização desigual e excludente.

As reformas passaram a ser realizadas e orientadas rumo ao mercados da competitividade internacional, com a finalidade de integração da economia brasileira à globalização econômica. O Estado mínimo, em sua atuação social, passou a eleger os direitos sociais e trabalhistas como ponto de ataque, promoveu reformas que contribuíram para aprofundar a precariedade dos sistemas públicos de saúde, segurança, previdência e educação, entre outras. (FIGUEIREDO, 2009).

Diante desta situação, como preparar um grande contingente de pessoas sem acesso ao fundamental direito de ler e escrever para participar das condições de trabalho exigida pela “nova ordem mundial”⁵⁷, levando em consideração que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontava, em 1996, 15,3 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que não tinham completado sequer um ano de escolaridade. Vale observar o que diz Di Pierro (2005, p.11):

De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado. Na zona de conflito formada por esses impulsos conflitantes, emergiu o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação. A focalização da política de educação básica.

A concepção de formar para a empregabilidade⁵⁸, para o exercício da cidadania,

⁵⁶O conceito de hegemonia atribuído por Neves se situa na mesma abordagem adotada por Boito Jr como controle da política econômica por uma das frações burguesas, que se afirma, no interior do bloco de poder, como fração hegemônica frente às demais. (Boito Junior, 1999, P. 50)

⁵⁷ FARES, Cláudia. Alguma coisa está fora da nova ordem mundial: a construção de uma identidade. In. MENDES, Cândido. Pluralismo Cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro; Record, 2001.

⁵⁸ Parte-se do suposto de que, mais do que estar empregado, é necessário estar sempre em condições de ser empregado, o sujeito deve desenvolver as habilidades exigidas pelo sistema de produção (CARVALHO, 1999, p.10).

equidade social⁵⁹ e para o empreendedorismo passou a nortear a tônica dos discursos neoliberal. E conforme diz Di Pierro (2005, p. 1119), o novo paradigma da educação de jovens e adultos passou a sugerir a aprendizagem ao longo da vida não apenas como fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), “mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis”. O que parece um discurso ideológico e hipócrita, levando em conta a lógica do pensamento capitalista.

Sobre a EJA passou-se a depositar expectativas para a preparação dos trabalhadores, ocorrendo, em nível internacional, “um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela Unesco” (PORCARO, 2007)⁶⁰.

No que diz respeito à Unesco, vale ressaltar Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, P. 47) que afirmam que esta organização teve atuação marcante e decisiva no delineamento da educação para o século XXI, cuja finalidade era promover as reformas educacionais dos anos de 1990. Para isso, foram convocados especialistas de todo o mundo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que elaboraram um documento, que identificava uma educação capaz de formar pessoas aptas a se tornar “cidadãos do mundo”, numa relação estreita com a comunidade local e com a cultura global, propondo um novo conceito de educação, “educação ao longo de toda a vida”, a partir dos quatro pontos principais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto⁶¹.

No caso da educação, apregoaram-se o baixo investimento financeiro, oferecimento de uma educação pública básica minimizada, introdução de critérios produtivistas no trabalho dos profissionais da educação na avaliação das instituições e dos estudantes e claros interesses privatistas do setor educacional (HADDAD, 2008; TORRES, 2001).

A educação tornou-se palco de disputas ideológicas e políticas, pois é de interesse do capital dispor de uma força de trabalho qualificada para a produção e ainda sedimentar uma base para a conformação⁶² coletiva e aceitação das regras do capitalismo. Com isso, percebe-se que, conforme Carvalho (1999), a qualificação do trabalhador se constitui em um fator

⁵⁹ sentido de equilíbrio de tensões, para controle dos grupos sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

⁶⁰ Vale lembrar que a Unesco é uma criação da ONU e tem a responsabilidade de incrementar políticas de educação nos países em desenvolvimento, com objetivos de proteger os interesses capitalistas.

⁶¹ Unesco (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Rio Tinto: Edições Asa.

⁶² Utilizado no sentido atribuído por Gramsci (Conformação).

ideológico central para se determinar o valor da força de trabalho, a qual se apresenta como mercadoria fundamental para o processo de reprodução do capital. Ao mesmo tempo, o resultado final alcançado pela força do trabalho não pertence em seu conjunto à classe trabalhadora.

O conceito de educação defendido pelos modelos de reforma neoliberal se orienta não pelo conceito de educação como direito social, humano, básico e como um bem de natureza coletiva, provido pelo Estado, mas, como afirma Lima (2007, p.19), deslocado para “estatuto de ‘estratégias’ e para conceito de aprendizagem, com incidência mais individualista, fragmentada e instrumental”. Ou ainda como programas de “qualificação” de “capacitação” e de “gestão de recursos humanos - treinamentos (ou de adestramento) subordinados à empregabilidade e a performatividade competitiva”

O Banco mundial em seus documentos apresenta a educação como “pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2006, P.1126). Dessa forma, percebe-se que as políticas educacionais, orientadas por organismos multilaterais, têm como proposta o desenvolvimento de uma educação como prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em capital humano⁶³ a serviço de uma ordem liberal burguesa, procurando sempre salvaguardar as desigualdades sociais como mecanismo de manutenção e constituição de novas forças de trabalho.

Além da visão mercantilista e utilitarista da educação, os discursos da ordem neoliberal passaram a atribuir à educação uma espécie de redenção dos problemas econômicos e sociais, ou ainda, como diz Rummert (2007, p. 37), “crença no sentido mítico ou mágico” da educação capaz de inserir o Estado de forma exitosa na esfera mundial da economia competitiva.

A necessidade de promover reformas na educação, entendida sob os aspectos de caráter salvífico⁶⁴, se inscreveu num conjunto de argumentos desqualificadores da educação humanística, encontrando simetria com as profundas desigualdades educacionais, geográficas e socioeconômicas do país.

A argumentação para justificar a reforma educacional centrou-se na superação da falta

⁶³ José dos Santos de Souza, no artigo “O recrudescimento da teoria do capital humano”, diz que o conjunto de transformações a favor do capital tem favorecido o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. Este assume, no âmbito político, a forma de justificativa das desigualdades entre as classes, por aspectos individuais, mascarando as formas de extração da mais-valia; especificamente no âmbito educacional, mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais. <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAI%20IV%20COLOQUIO/> comunica. Acesso em 04/07/2011.

⁶⁴ Termo utilizado por Lima (2007), comungando com a ideia de Rummert (2007).

de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e à integração à globalização (CARVALHO, 1999).

Assim, os discursos tendem a imputar sobre a pouca escolaridade da população brasileira a responsabilidade pelos problemas atuais do país, além de criar a expectativa da educação na condição de solução para os problemas econômicos, políticos e sociais. “A linearidade desse raciocínio é contraditória com as leis gerais da acumulação capitalista e com a distribuição da riqueza produzida” (CARVALHO, 1999, p.17).

A formação pretendida pelos meios educacionais passou a se pautar no perfil do novo trabalhador para os novos tempos, apontando exigências necessárias para a qualificação dos trabalhadores, com a denominação de competências, como afirma Carvalho (1999, p. 20):

Não mais os mesmos conhecimentos e posturas característicos do período fordista, não apenas que o trabalhador tenha domínio de conhecimentos científicos, mas saber transformar estes conhecimentos em ações orientadas para fins específicos. Não mais a exigência de um trabalhador qualificado para postos de trabalho e funções específicas, mas, sim, de conhecimentos gerais que lhe permitam se movimentar por todo o processo produtivo, interferir nesse processo, apontar e solucionar problemas. Esse conjunto de elementos, chamado modelo de competências, está presente nas propostas de reforma do sistema educacional, seja para o ensino básico, técnico ou superior.

O ano de 1990, foi considerado pela Unesco, o Ano Internacional da Alfabetização, fomentando em nível nacional reuniões de várias entidades não governamentais (ONGs) em debates, seminários e congressos, discutindo propostas que pudessem contribuir com a erradicação do analfabetismo. No mesmo ano, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, financiada por órgãos de renome mundial como Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. A pretensão era “assegurar uma educação básica de qualidade para todos, reduzindo, com isso, o espantoso quadro de analfabetismo detectado - de mais de 900 milhões de pessoas adultas analfabetas no mundo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 49).

O Brasil juntamente com oito países foi indicado para compor o grupo dos países que seria priorizado pela ajuda internacional, em função de grande número de analfabetos.

A Conferência de Jomtien, conforme Torres (2001, p.25), promoveu um “importante movimento de expansão e reforma em torno da educação básica, gerou múltiplas iniciativas e descobriu novos recursos humanos e financeiros, tanto internacional como nacionalmente”. Vale ressaltar que o artigo 1º da conferência diz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e o 3º sobre a universalidade do acesso à educação, este referindo-se à promoção da equidade como uma das metas a serem perseguidas por governos e sociedade civil.

No entanto, as propostas apresentadas no documento final da Conferência foram revelando, durante o processo de implementação das metas, intenções e práticas que não estavam claramente colocadas no texto inicial, conforme observaram Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, p. 49):

Mas o mérito de colocar a educação no centro das atenções mundiais não foi o bastante. É preciso ainda pensar as suas especificidades quando se cunha a ideia de propor uma “educação para todos”, pois, “sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as necessidades básicas de aprendizagem, o que significa obter meios apropriados para satisfazê-las, que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais [...]”.

Assim, como afirmam os referidos autores, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser diferentes os conteúdos em seus meios e modalidades. Torres (2001) corrobora este pensamento quando afirma que, no final da década, era evidente a reinterpretação das metas, modificadas no decorrer da aplicação das políticas nacionais de educação, ou seja, as seis metas de Educação para Todos, que incluíam crianças, jovens e adultos como sujeitos, terminaram reduzidas a uma meta principal, a universalização da educação primária centrada no acesso e matrícula, com destaque especial para as meninas nesse processo, ressaltando-se a confirmação de tais princípios na Conferência de educação de Dacar, em 2000.

Dessa forma, como observou Torres (2001), a EJA foi deixada de lado pelas políticas públicas nacionais e internacionais. Organismos bilaterais e multilaterais, inclusive, passaram a desestimular abertamente os governos a investir na educação de adultos, alegando não só a escassez de recursos, mas a inutilidade desses gastos e o fracasso das ações empreendidas no passado e que a EJA não tinha, até então, apresentado resultados dos investimentos dos programas desenvolvidos no âmbito governamental. Ireland (2009, p.50) corrobora este pensamento e sintetiza os movimentos que foram acontecendo na década de 1990 envolvendo os interesses da EJA, sendo:

No primeiro caso, em Hamburgo e em termos de educação de adultos, busca-se expressar a centralidade do homem para o processo de desenvolvimento e a essência da aprendizagem para o seu desenvolvimento; no segundo caso, que tem a sua continuidade natural no Fórum Mundial de Educação, em Dacar, no ano de 2000, o direito de todos à educação lançado em Jomtien termina sendo reduzido ao direito de todas as crianças à educação, embora em Hamburgo, em 1997, se tenha buscado resgatar o verdadeiro significado de educação para todos no sentido amplo e dentro da perspectiva do conceito da aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning).

No Brasil, concomitantemente ao ano Internacional da alfabetização, em março de 1990, o governo de Fernando Collor⁶⁵ extinguiu a Fundação Educar, surpreendendo órgãos públicos, entidades civis e outras instituições conveniadas, “que, a partir daquele momento, tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.14). Essa medida “fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao “enxugamento” da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultaneamente à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.14).

Ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), essa atitude representou um marco no processo de descentralização da EJA, visto que “representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios”. E ainda, conforme Paiva (2009), estabeleceu-se um vácuo na área da EJA, deixando o espaço livre para a transferência de encargos e recursos públicos para empresas e organizações não governamentais, cobrindo de modo não satisfatório a falta de iniciativas do Estado para responder à crescente demanda.

Em seguida, o MEC desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac) com o objetivo de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização, tendo como meta reduzir em 70% o índice de analfabetos em cinco anos. Prometia, entre outras medidas, “substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias” promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Este programa foi abandonado no governo do “mandato-tampão exercido do vice-presidente Itamar Franco”⁶⁶ (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p.121).

Em 1993, o governo federal iniciou o processo de construção de outro plano de política educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil (na condição de um dos

⁶⁵32º presidente da República, o primeiro a ser eleito com o voto direto do povo após a ditadura militar (1964 a 1985), ocupou o governo no período de 1990 a 1992 pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Seu governo foi marcado pela implementação do Plano Collor e a abertura do mercado nacional às importações e pelo início de um programa nacional de desestatização. Seu Plano, que, no início teve uma boa aceitação, acabou por aprofundar a recessão econômica, corroborada pela extinção, em 1990, de mais de 920 mil postos de trabalho e uma inflação na casa dos 1200% ao ano; junto a isso, denúncias de corrupção política do seu governo culminaram com um processo de impugnação de mandato por impeachment. Em decorrência desse processo, ele renunciou o cargo em 1992, ficando inelegível por oito anos.

⁶⁶ Presidente da República no período de 1992-1994, sucedeu o governo de Fernando Collor de Melo, de quem era vice-presidente.

nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta) pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p.121).

Concluído em 1994, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados. No entanto, o presidente eleito para Presidência da República em 1994 e reeleito em 1998, Fernando Henrique Cardoso, deixou o Plano Decenal de lado e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Em dezembro de 1996, o Congresso brasileiro aprovou a nova LDB 9.394, relatada pelo senador Darcy Ribeiro, e não considerou a ampla discussão e negociação do que fora objeto ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, “desprezou parcelados acordos e consensos estabelecidos anteriormente” (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p.121).

Com relação à EJA, foram poucos os avanços. Em seu artigo 4º, faz referências ao dever do Estado na garantia do direito de jovens e adultos à educação fundamental, sendo esta obrigatória e gratuita, com progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Diz ainda que o Estado deverá garantir a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, além de possibilitar aos que são trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola na forma de cursos e exames supletivos. Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que, com relação à EJA, a única novidade 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 obrigatoriedade da garantia dos recursos públicos não foi bem definida na LDBEN nº 9394, de 1996. Isto, provavelmente contribuiu para que, ainda no calor da discussão da LDB, o governo vetasse os artigos que incluíam a EJA na distribuição de recursos, quando foi sancionar a Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996 b), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), contrariando, dessa maneira, a garantia do direito explicitado nos incisos do art. 4º da LDB (MACHADO, 2009).

Sobre o financiamento da EJA no Brasil, Di Pierro (2001) informa que, na primeira metade da década de 1980, os percentuais atribuídos pela esfera federal aos programas de ensino supletivo representavam menos de 0,5% do total dedicado à educação e cultura. Cabe assinalar que, nessa ocasião, o Mobral contava com fonte própria de recursos, advinda de

incentivo fiscal, e que, analisando a execução do orçamento fiscal da União para os anos 1994 a 1998, verifica-se que os patamares de aplicação no ensino de jovens e adultos permaneceram em níveis inferiores a 0,3% da despesa total com educação e cultura.

Ainda de acordo com Di Pierro (2001), ao longo dos anos de 1985 a 2000, o financiamento público da educação de jovens e adultos manteve-se contido em patamares irrisórios, sempre inferiores a 1% da despesa total com educação e cultura realizada pelas três esferas de governo. Observada a relação entre a distribuição da matrícula e da despesa realizada com educação de jovens e adultos entre 1994 e 1996, constatou-se um padrão consistente, pelo qual os estados respondiam por aproximadamente 70% da matrícula pública e arcavam com proporção equivalente da despesa; enquanto os municípios respondiam por aproximadamente $\frac{1}{4}$ do gasto público, embora suas matrículas viessem crescendo e se aproximando dos 30%. As fontes próprias representavam mais de 95% dos recursos aplicados na educação de jovens e adultos pelas esferas subnacionais, sendo pouco significativa a contribuição da União no seu financiamento, por isso, não caracterizando uma política de educação propriamente dita.

Para responder à demanda pela EJA no Brasil, o Governo de FHC lançou, em setembro de 1996, o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Machado (2009) destaca que, em termos de marcos legais e operacionais, o PAS significou um maior distanciamento da efetiva garantia da oferta de ensino fundamental para jovens e adultos como política pública de Estado. O programa foi concebido com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo. Ainda na avaliação de Machado (2009), a prioridade do programa era levar alfabetização aos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo, situados nas Regiões Norte e Nordeste, necessários para combater com eficiência a pobreza e a exclusão social. No entanto, documentos posteriores do PAS demonstram uma alteração significativa em seus propósitos, deixando de ser um programa de combate ao analfabetismo no Brasil para se tornar apenas um fomentador da rede de EJA, ou seja, teria como finalidade incentivar e apoiar iniciativas para a EJA.

Dessa forma, podemos dizer que o PAS foi mais um programa de alfabetização de jovens e adultos sem grandes conquistas, mostrando o grave problema enfrentado pela EJA, no Brasil- a falta de financiamento público. Ademais, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p.124), o Conselho da Comunidade Solidária reproduziu “velhos modelos ineficazes de campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos”, mantendo o Programa “com recursos de doação de empresas e indivíduos, ficando a responsabilidade pelo

financiamento de um direito básico da cidadania ao sabor da filantropia ou da boa vontade da sociedade civil”.

Nesse histórico, pudemos observar que organizações da sociedade civil sempre compartilharam com órgãos públicos a responsabilidade pela escolarização dos trabalhadores analfabetos. A partir de 1940, o setor público, particularmente o governo federal, assumiu o comando da oferta educacional dirigida à população adulta, “tomando a iniciativa de promover programas próprios e acionar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis de governo”. Isso ocorreu “com as campanhas de alfabetização da década de 1950, com o Mobral ou com a Lei 5.692, de 1971, que institucionalizou o Ensino Supletivo”. A aprovação da Constituição em 1988 foi uma espécie de coroação 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” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 127).

No entanto, as políticas educacionais dos anos 1990 procuraram conduzir as reformas educacionais no sentido de esvaziar o direito social à educação básica em qualquer idade, “ao qual correspondeu um movimento da fronteira que delimita as responsabilidades do Estado e da sociedade na provisão dos serviços de educação de jovens e adultos” e, neste contexto, a EJA foi premiada pelas políticas de ajuste das contas públicas. “Para compensar a falta de políticas direcionadas a este setor, o que se apresentou no final dos anos 90 na ação do governo federal foi uma pulverização de projetos de alfabetização de jovens e adultos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.127).

Nota-se que a EJA do ensino fundamental continuou sem espaço no atendimento educacional público de caráter universal e a ser tratada “como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.127). Ressalta-se o pensamento de Torres (2001) quando afirma que a tão mencionada erradicação do analfabetismo (meta da alfabetização mundial) tem sido sistematicamente declarada e adiada no mundo, e há muito se descartou o ano de 2000, como horizonte plausível para alcançá-la.

Ainda mais em um país como o Brasil “em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas” (DI PIERRO, 2005. P.126) e que “as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos”. Dessa forma, o retardamento da estruturação do sistema público de ensino brasileiro, “suas mazelas e os

equivocos das políticas educacionais podem justificar os elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional e de uma parte considerável da classe trabalhadora deste país, sobretudo dos trabalhadores do campo” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.126).

Em 2003, no governo Lula foi implantado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) através do MEC e com a chancela da Unesco. Esse programa, segundo o então Ministro Cristóvão Buarque, surgiu como um esforço para acabar com o analfabetismo, garantindo o direito constitucional de que todo cidadão brasileiro tenha acesso à educação e, conseqüentemente, ao ato de ler e escrever, constituindo-se numa resposta do governo federal para combater e erradicar o analfabetismo, diante de um cenário completamente pavoroso, de cerca de 30 milhões de analfabetos funcionais maiores de 14 anos (MEC, 2010).

De acordo com Rummert (2007), o período compreendido entre 2003 e 2006, referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, trouxe para a EJA maior destaque do que o obtido nos governos anteriores da Nova República. Neste período, houve um número bem mais significativo de iniciativas do que anteriormente. No entanto, é preciso chamar atenção para o fato de que se houve um discurso que anunciava a valorização da EJA, ele não se fez acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior, visto que, embora se tenha ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, ele permaneceu centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social.

A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional, particularmente a de caráter inicial, e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio (RUMMERT, 2007). Entre essas iniciativas, Rummert (2007) ressalta o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja). Além desses programas, destacam-se o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e também o Fazendo Escola, ambos implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi)⁶⁷. Focalizaremos a seguir o programa Brasil Alfabetizado.

⁶⁷A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), responsável por articular e implementar junto com os sistemas de ensino políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (www.portal.mec.gov.br. Acesso em 03/12/2012)

3.2 Programa Brasil Alfabetizado

O Brasil Alfabetizado (PBA) é um programa oferecido pelo MEC/Secadi, desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Esse programa, segundo o ministro da educação, da época, Cristóvão Buarque, surgiu como um esforço para acabar com o analfabetismo, garantindo o direito constitucional de acesso à educação e, conseqüentemente, de ler e escrever a todo cidadão brasileiro⁶⁸.

Criado, primeiramente, em 2003, posteriormente ampliado pelo ministro Fernando Haddad, em 2007, através do Decreto 6.093/2007, seu público alvo se constitui de todo e qualquer cidadão analfabeto que tenha 15 anos ou mais, que não teve oportunidade ou foi excluído da escola antes de aprender a ler e escrever. O período estipulado para a alfabetização é de até oito meses, com uma carga horária estimada entre 240 e 320 horas.

O MEC afirma que o objetivo central do programa é universalizar a educação, e se constitui em uma porta de acesso ao mundo letrado, à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O programa é desenvolvido em todo o território nacional, com atendimento prioritário a municípios que apresentam os piores índices relacionados à taxa de analfabetismo.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secadi/MEC) é o departamento, dentro do MEC, responsável pela coordenação e gestão do programa no país. O FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é responsável por efetuar as transferências dos recursos financeiros, analisar toda prestação de contas e ainda efetuar o pagamento das bolsas-benefício mensalmente.

A base de operação do PBA é o município. Para sua determinação, utilizam-se os índices do Censo Demográfico do IBGE. A participação da União no PBA se dá prioritariamente na forma de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios que venham a aderir ao programa. Inicialmente, o MEC efetua um processo de seleção entre os Estados da Federação, através da análise do PPA – Plano Plurianual de Alfabetização, da identificação da taxa de analfabetismo do estado ou região e dos limites financeiro/operacionais disponíveis para ações de alfabetização. O apoio financeiro dado pela União poderá ser utilizado para diferentes fins, todos relacionados ao PBA (bolsa para alfabetizadores, coordenadores, transporte de alfabetizandos, aquisição de material escolar,

⁶⁸ [www.portal do MEC](http://www.portal.do.mec.gov.br). Acesso em 25/11/2011.

material pedagógico, assistência técnica ao programa e outros).

Para o reconhecimento do esforço empreendido pelos municípios em suas ações de erradicação do analfabetismo, o PBA instituiu dois selos de certificação – Selo Município Livre do Analfabetismo o Selo Município Alfabetizador - bem como a Medalha Paulo Freire. Esta medalha é dada a uma pessoa ou instituição que, notoriamente, tenha contribuído no esforço para a universalização da alfabetização no Brasil.

Existe, ainda, a fixação de metas para o PBA, no sentido de definir as ações que serão desenvolvidas junto aos municípios, bem como para dimensionar o volume de recursos que serão investidos em cada filiado ao programa, em função do valor já despendido nos últimos anos de sua participação. Este trabalho de fixação de metas vem sendo desenvolvido pelo programa ano a ano a partir do acordo assinado pelo Brasil durante a Conferência Mundial de Educação, realizada no ano de 2000, em Dacar/Senegal. Neste acordo, o Brasil se comprometeu a reduzir pela metade, até o ano de 2015, a taxa de analfabetismo.

O Programa oferece 4 tipos de bolsas mensais a professores “voluntários”⁶⁹ de acordo com o trabalho do profissional: R\$ 250,00 para o alfabetizador; R\$ 275,00 para o alfabetizador de alunos com deficiência; R\$ 250,00 para o tradutor-intérprete de Libras; e R\$ 500,00 para o supervisor (que coordena cada grupo de 15 alfabetizadores). Esse tratamento aos profissionais da EJA como “voluntários” evidencia o caráter compensatório e temporário dos programas direcionados à EJA, a priorização dos critérios de menor custo, a filantropização da atividade docente, além de ser mais um meio de desvalorização do trabalhador da educação. Por caro (2011, p. 97) contribui para essa reflexão ao apontar a complexidade desta concepção de trabalho na educação dos jovens e adultos:

Situação bastante complexa, que é típica da educação de jovens e adultos em nosso país – o trabalho voluntário – que surge e se multiplica, talvez devido ao vazio deixado pelas políticas públicas. Como a EJA ainda é uma modalidade pouco valorizada no país, não conseguindo atender a toda a demanda existente.

Porcaro (2011), ainda argumenta que a cultura do voluntariado, a partir dos anos de 1990, se desenvolveu no Brasil de maneira bem peculiar, com o incentivo do poder público, como resultado da modificação das bases materiais do sistema capitalista, que exigiu, por sua vez, um aparato da ideologia política adequada aos interesses capitalistas. Nessa linha de pensamento neoliberal, é oferecida uma educação minimalista, como instrumento de regulação e conformação, para o público jovem e adulto, ainda que esta educação esteja garantida em lei.

⁶⁹ Termo utilizado pelo PBA para referir aos trabalhadores do programa.

O MEC também repassa recursos a entidades públicas e privadas sem fins lucrativos e a instituições de educação superior que participam do PBA, com o objetivo de formar alfabetizadores e coordenadores de turmas. Essas entidades e instituições devem apresentar projetos e assinar convênios para participar do PBA. Para suprir uma dificuldade comum dos docentes de encontrar livros didáticos destinados a jovens e adultos em processo de alfabetização, o Ministério da Educação (MEC) implantou, em 2007, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que distribui o material aos alunos do Programa Brasil Alfabetizado.

O balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 concluiu que, entre 2001 e 2007, 10,9 milhões de pessoas fizeram parte de turmas de EJA, o que representa apenas um terço dos mais de 29 milhões de pessoas que não chegaram à 4ª série e que seriam o público-alvo dessa faixa de ensino. A inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) representou uma fonte de recursos para ampliar a oferta, mas não atacou a evasão, que em 2008 apresentou índice alarmante de 43%. (HADDAD, 2008).

Sobre o PBA, em estudo apresentado no documento “Uma avaliação da participação da sociedade civil e da colaboração interministerial no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: Estudo de Caso Brasil 2000”, coordenado por Sérgio Haddad, o programa atendeu de 2003 até 2006 a cerca de sete milhões de pessoas. Haddad (2008) diz que o recurso global do programa passou de R\$ 207 milhões, investidos em 2006, para R\$ 315 milhões, em 2007. Em função destes investimentos, de forma crescente, embora ainda insuficientes, pode-se explicar a redução da taxa de analfabetos absolutos para 10,2%. A partir de 2007, os municípios passaram a receber 80% dos recursos do programa (PBA), tendo que definir metas e diretrizes e elaborar planos plurianuais de alfabetização, que serão revistos anualmente, garantindo que pelo menos 75% dos professores sejam provenientes da própria rede municipal. Isso significa um avanço no sentido de valorização dos trabalhadores na EJA, mas pode significar para os municípios uma sobrecarga nem sempre atendida no devido tempo pela União em termos de recursos.

A avaliação também desenhou um perfil dos alfabetizadores e trouxe dados sobre o funcionamento das turmas. São, em sua maioria, mulheres não brancas, com idade entre 21 e 30 anos, que têm até o ensino básico completo. Mostram pouca experiência didática, ainda que a alfabetização de jovens e adultos seja sua principal ocupação. O rendimento mensal médio dos educadores é de R\$ 254,00, o que corresponde a 71% da sua renda pessoal média mensal. Cerca de 1/3 dos alfabetizadores reportaram atraso para começar o curso, e os

principais motivos apontados foram demora no repasse dos recursos (33%), problemas de infraestrutura (30%) e falta de alunos (21%). Apenas 6% dos alfabetizadores reportaram ter tido alguma interrupção do curso (HADDAD, 2008).

Os dados revelam a proposta do poder público de resolver o problema do analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. No entanto, percebem-se muitas fragilidades e lacunas. Primeiro, que o próprio conceito de analfabetismo deve ser revisto no Brasil, visto que os dados são conflitantes: ora o Brasil tem uma cifra de milhões de analfabetos, ora outra cifra. Isso pode ser gerado em decorrência da falta de uma definição mais clara sobre o conceito do que caracteriza o analfabetismo. É mais um fator que concorre para que as políticas de Educação de Jovens e Adultos sejam mal direcionadas e geridas (HADDAD, 2008).

As condições físicas para que se implementem as ações do PBA podem ser definidas como precárias: as salas de aula onde funcionam as turmas, a falta de material didático, pedagógico e espaço adequado para realização dos trabalhos. No entanto, o grande problema está principalmente nas condições salariais para que se tenham bons professores, ou seja, que eles possam se dedicar verdadeiramente ao trabalho de alfabetização de adultos e não tê-lo apenas como um apêndice das suas atividades profissionais. Não existe um compromisso com a seleção e contratação de profissionais com perfil de alfabetizadores. Exige-se apenas o ensino médio, numa condição denominada pelo programa de “voluntário”. Sabe-se que, para alfabetizar, são necessários conhecimentos específicos do alfabetizador. Revela-se aqui a opção do governo federal em se isentar da responsabilidade efetiva com a alfabetização dos jovens e adultos excluídos do mundo da leitura e da escrita, uma vez que, não tendo compromisso com os educadores, eles também não se sentem responsáveis pela alfabetização dos educandos em sua classe. Entende-se que poderá até se sentir responsável, mas não irá dispor dos conhecimentos didáticos e pedagógicos necessários ao processo da alfabetização.

A situação do campo demanda ainda uma atenção maior do PBA. Passos (2006, p.3) aponta a existência de 32 milhões de brasileiros que vivem no campo e que se encontram em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola), em comparação à população urbana.

Do ponto de vista da reestruturação capitalista, o campo sofre os impactos das reformas neoliberais de forma agravada, uma vez que a desigualdade de oportunidades “fica evidenciada quando se constata que o rendimento médio mensal do trabalhador do campo corresponde a 38% do rendimento médio do trabalhador urbano”. No que se refere ao capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população residente no campo são

importantes indicadores da desigualdade social existente entre o campo e a cidade. A situação se complica ainda mais para determinados contextos como a educação para as comunidades tradicionais⁷⁰ do campo e a Educação de Jovens e Adultos camponeses.

3.3 EJA do Campo: direito negado e suas lutas

Os índices educacionais do campo retratam o processo histórico de negligência das políticas públicas de educação para trabalhadores e trabalhadoras. O relatório do observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, produzido em 2011, confirma que “o macrop problema da educação brasileira continua sendo o baixo e desigual nível de escolaridade da população” (HADDAD, 2012, p. 218). Os dados revelam 7,5 anos em média de escolarização para pessoas com 15 anos ou mais, sendo que são 4,8 anos para as pessoas que vivem na zona rural, quantitativo de anos de escolaridade muito abaixo dos nove anos mínimos, recomendados pela ONU⁷¹, comprovando a pouca quantidade e qualidade da educação para as populações do campo, quando comparados com os dados da população urbana.

Haddad (2012), ao fazer uma análise do documento “As desigualdades na escolarização do Brasil” (Brasil 2011), identifica que um dos principais grupos da população desfavorecidos do direito a educação se encontra no campo. Existe um número reduzido de vagas no ensino fundamental e, sobretudo no ensino médio e superior, sendo que estes números diminuem conforme ascende a escala de escolarização. Vejamos a análise de Haddad (2012, p.219):

A análise das matrículas mostra que nas escolas rurais, para cada duas vagas nos anos iniciais do ensino fundamental, existe apenas uma nos anos finais (50%). E

⁷⁰Em fevereiro de 2007, foi assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva o Decreto Nº 6.040, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Em seu Artigo 3º, este decreto define como I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição. (BRASIL. Decreto Nº 6.040. Brasília/DF, 7 fevereiro 2007, p.1).

⁷¹Concebida a educação como chave para a solução dos problemas sociais, a partir da Reunião Regional Intergovernamental realizada no ano de 1981 em Quito, a efetivação de mecanismos capazes de promover a expansão da cobertura da educação básica passa a compor um dos objetivos específicos do Projeto Principal de Educação (PPE). Esse projeto foi elaborado pela Unesco a pedido dos ministros da educação e de planificação econômica da América Latina e do Caribe, no encontro realizado no México, em 1979. No encontro, o compromisso de oferta de uma educação geral mínima de 8 a 10 anos, expresso na forma de um dos objetivos do PPE, esteve orientado, principalmente, pela necessidade de cobertura da educação formal e regular em vista dos deficits existentes na época, com a expectativa de crescimento econômico sustentável nos países signatários do PPE(SCHNEIDER, M. P; DURLI, Z.Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 189-214, jul./dez. 2009).

essa proporção se acentua ainda mais quando se comparam as séries finais do ensino fundamental com as vagas dos anos iniciais do ensino médio: seis vagas para uma (17%). Já nas regiões urbanas, a taxa é de quatro vagas nas séries iniciais, três nas finais (75%) e duas no ensino médio (50%).

Assim, torna-se evidente que um dos principais grupos populacionais não favorecidos pelo direito à educação se encontra no campo brasileiro. Oliveira e Campos (2012), ao refletirem sobre o número de matrículas divulgadas pelo Observatório da Equidade, alertam para o fato de que a precariedade das instalações físicas e do preparo de docentes para a etapa ou nível de ensino em que atuam compromete o atendimento dos 6,6 milhões de alunos matriculados nas 83 mil escolas do campo, quantitativo que representa apenas 13% do total de matrículas no país. Estas autoras registram que o Movimento dos trabalhadores sem Terra (MST) denunciou e organizou uma campanha em 2011 contra o fechamento de 24 mil escolas no meio rural de 2002 a 2010.

Haddad (2012) comenta que, embora o acesso ao ensino fundamental seja considerado universalizado para a faixa dos 6 aos 14 anos, ainda existem cerca de 740 mil crianças e adolescentes não atendidos e um enorme contingente de pessoas com mais de 14 anos que não conseguiu completar esse nível de ensino.

Tal situação revela que existe uma oferta insuficiente de atendimento, tanto em termos quantitativos como nos aspectos qualitativos. Oliveira e Campo (2012) chamam atenção para a inadequação dos currículos, da organização escolar e da prática pedagógica, bem como para a ausência de materiais didáticos contextualizados e para as baixas condições de trabalho para os docentes, além da ausência de coordenações em muitas escolas do campo. Dessa maneira, Haddad (2012, p. 219) corrobora ao afirmar que a “ausência de políticas efetivas e específicas para o campo colabora para a perpetuação dos níveis desiguais”. Ou seja, os dados comprovam que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, conforme inciso I, artigo 4º, da LDB, não vem sendo cumprido no campo.

A situação das mazelas educacionais do campo é decorrente de um processo histórico, marcado pela ausência de investimento público nas questões sociais para as pessoas que vivem neste espaço. Araújo (2012) afirma existir uma vinculação direta da condição de pobreza do latifúndio e da desigualdade social com a existência do analfabetismo e semianalfabetismo e que, para entender as suas causas, precisamos recorrer ao processo histórico.

Como se sabe, o Brasil é um país que estruturou suas bases políticas e econômicas, usufruindo do trabalho escravo. O latifúndio se apresentou ao modelo agrário, no momento da

colonização destas terras, com a criação das capitanias hereditárias e das Sesmarias, “prossequindo sem nenhum pudor com a legitimação da privatização da terra por um pequeno número de pessoas” (ARAÚJO, 2004, P.12). Este modelo agrário foi capitaneado pelo processo de expropriação intensificado pelas forças capitalistas, elitização e estratificação das camadas sociais, privilégios sobrepondo aos direitos, debilidade social nas classes populares e naturalização da pobreza e injustiça social.

No período compreendido entre o colonial, o Império e a Primeira República, isto é, de 1500 a 1930, a estrutura política, econômica e social era marcada pela subserviência dos escravos que trabalhavam em atividades como extração de minérios, na monocultura canavieira e, posteriormente, na cafeeira, e por uma elite agrária, além dos quadros da administração pública. Neste contexto, “essas elites pouco se esforçavam em implantar uma educação para as populações trabalhadoras” (ARAÚJO, 2012, p. 252).

De modo geral, conforme a constituição dos Estados republicanos, os interesses da burguesia liberal tornaram-se prioritários e apresentados como representativos do povo, “destinando os gastos dos Estados para a satisfação das necessidades, dos problemas e dos interesses associados com a estruturação de sociedades urbanas e industriais capitalistas competitivas, capazes de acumular e reproduzir o capital” (GRABOWSKI e ROSA, 2012, p. 513). Estes autores ainda afirmam que decorre dessa relação do Estado com os interesses da burguesia a explicação sobre a precariedade da oferta de serviços e bens públicos, como os da educação, saúde e saneamento. E ainda ressaltam: “essa burguesia justificava a precária distribuição pública dos serviços e dos bens públicos, como pela naturalização das desigualdades sociais de cada um”.

Embora tenham sido encontrados registros de educação rural do século XIX, conforme Ribeiro (2010, p. 181), é a partir da década de 1930 que começa a se definir um formato de educação rural associada a projetos de modernização do campo, patrocinados por organismos norte-americanos de cooperação, disseminado pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. A educação se apresentou na perspectiva de recondicionadora, visando a preparar as populações capitalistas, “tendo assumido contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes”.

Com a introdução de empresas agropecuárias no país, passou-se a requisitar trabalhadores adaptados aos novos processos produtivos agrícolas, tendo sido procurado apoio em programas educacionais que oferecessem a formação necessária ao desempenho de novas funções. Ao mesmo tempo, as populações rurais deviam ser “educadas” para a utilização dos produtos produzidos por estas empresas, destinadas ao cultivo do solo e ao

manejo na criação de animais. Nessa ótica, “os cultivos de subsistência de parcela da população são destruídos para dar lugar à produção rentável” (RIBEIRO, 2010, p.167).

Os debates ocorridos no período de 1930 a 1940 sobre a educação nova geraram o Manifesto dos pioneiros da educação e influenciaram a constituição de uma corrente de pensamento, chamada de “ruralismo pedagógico”. Dentro desse movimento, havia os defensores de uma educação diferenciada para as populações rurais, propunham uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, como salienta Ribeiro (2012, p.296), “essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso”.

No que se refere ao analfabetismo no Brasil, as políticas destinadas à “escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural” (RIBEIRO, 2010, p.181). Mesmo as esporádicas campanhas nacionais de que se tem conhecimento pouca relação tiveram com a escola rural. E as atividades que foram realizadas até os anos de 1970, “como centros de treinamentos, cursos e semanas pedagógicas, estiveram sob influência norte-americana, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério de Educação” (RIBEIRO 2012, p.296).

Assim, são evidenciados os propósitos da política educacional direcionada aos trabalhadores do campo que, quando empregou maior apoio e volume de recursos, tinha por objetivos atender aos interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarianização dos agricultores. Deste modo, a educação rural sempre esteve na perspectiva da educação conformadora da classe trabalhadora, funcionando como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. “Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas” (RIBEIRO, 2012, P.297).

Desse modo, o interesse do latifúndio e das políticas desenvolvimentistas da agricultura de extensão, de viés capitalista, bem como das novas configurações do campo que se caracterizam pelo agronegócio, se contrapõem ferrenhamente aos modos de vida e às necessidades dos povos camponeses. Caldart (2002) ressalta que se encontram, em disputa, dois projetos de campo, o campo do agronegócio, da monocultura, e o campo da produção de vida, de cultura, onde as pessoas podem morar e construir sua existência.

Contudo, vale lembrar que, do ponto de vista social, o processo de modernização da agricultura, defendido pelo Estado, tem produzido mais pobreza, estratificação social e marginalização do que o desenvolvimento de riquezas apregoado pelo mercado capitalista. Muitos trabalhadores rurais foram e continuam sendo despejados do campo. Como bem diz a Fetaemg (1992)⁷², a maioria dos pequenos produtores vivem com um pé na terra e outro no assalariamento temporário, além do que grande parte da população brasileira convive com a fome de terras, de alimentos, de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social e, sobretudo, com fome de direitos.

É no campo do direito que perpassa a discussão da luta dos movimentos sociais populares por uma Educação do campo, pois os caminhos percorridos passam pela negação deste direito social, bem como de outros, ocasionados pela falta de políticas públicas que proporcionem o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Destaca que, no pensamento das elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros (as) e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever. Para o desenvolvimento do trabalho agrícola, o letramento era desnecessário (ROCHA, 2009).

Entretanto, a naturalização da pobreza e da desigualdade social, a exploração da mão de obra, a má distribuição de renda, a concentração de terras nas mãos de poucos, o analfabetismo e outras mazelas sociais nunca foram aceitas passivamente pelos camponeses.

Os camponeses sempre tiveram projetos e propostas concretas para o campo e nunca deixaram de sonhar por uma terra repartida e com condições dignas de produzir e cuidar das suas famílias. Tais projetos, propostas e sonhos fizeram com que fossem organizados diversos movimentos de lutas, de natureza messiânica, radical, nos moldes da Nova República⁷³ e atuais.

Vale ressaltar o que diz Sánchez: (2010, s/p): “as diferentes formas de luta e os diferentes movimentos expressam uma só coisa: a luta dos camponeses contra a concentração da terra”. No entanto, as lutas pelo acesso a terra por grupos marginalizados como indígenas, negros, camponeses e outros trabalhadores, como diz Araújo (2004, p. 173), “ao invés de ser

⁷² Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais. Modernização na Agricultura-Transformações no modo de produzir e trabalhar na agricultura a Fetaemg partir dos anos 60. Informativo mimeografado, 1992.

⁷³ - Sanchez (2010) discute os movimentos de resistência e luta pela terra. No período de 1850 a 1964, dizem os historiadores, as lutas eram messiânicas, tinham um profundo espírito místico e religioso. Entre os anos de 1930 a 1940, ocorreram conflitos violentos em diversas regiões - Nova República. A partir dos anos 50, as Ligas Camponesas, que deram origem ao MST e o Sindicato passaram a representar as formas mais importantes de organização e luta política camponesa- Movimentos Radiais- lutam pela Reforma Agrária e justiça no campo.

homenageado pelo Estado brasileiro, sempre foi por ele criminalizado e combatido com rigor”.

As tentativas de silenciamento das lutas e organização coletiva dos sujeitos do campo, pelo Estado burguês liberal, não foram suficientes para fazê-los se calar e desistir da luta. Vale ressaltar o que Ribeiro (2010, p. 194) recolhe de agricultores do Assentamento Conquista da Liberdade - MST, em Piratini/RS: “nós somos teimosos, nós somos topetudos, nós queremos explicações que nos convençam”. Assim, estes movimentos sociais populares do campo⁷⁴, insistentemente, têm erguido bandeiras em prol dos seus direitos básicos, civis e políticos, preconizados na Declaração dos Direitos Humanos, do qual o Brasil é signatário.

É preciso lembrar que os direitos da classe trabalhadora devem ser lidos sempre como conquistas, fruto de suas lutas e nunca como dádivas de um Estado, frequentemente, invisível aos olhos da marginalidade, mas muito presente nos interesses da elite capitalista burguesa. Este Estado liberal tem assumido cada vez mais o papel de ajustador, ou seja, “se restringe a agir sob a égide do mercado, com a destituição/anulação da política, ajustando-se à nova ordem do capital” (MOLINA 2012, p. 588).

A ausência do Estado brasileiro na implantação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos é respondida pela sociedade civil organizada (a exemplo do Movimento da Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB) ainda no início da década de 1960, com ações de alfabetização e capacitação em associativismo e cooperativismo para as comunidades rurais (ARAÚJO, 2012) e da mobilização popular a favor da campanha das Diretas já e da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

A referida CF/1988 foi elaborada no momento da recomposição da democracia brasileira, após trinta anos de ditadura militar. Movido por um sentimento de euforia, muitos setores da sociedade se organizaram, reivindicaram direitos sociais e políticos, entre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar. O processo de construção desta Constituição, como lembra Henriques (2008, p.15), foi importante para a população do campo que, através da sua mobilização, conquistou espaço nos aspectos educacionais na legislação brasileira, que passou a contemplar as especificidades destas populações. O mesmo autor diz que “antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social”. Ou seja, o termo “assistencialismo” tem o sentido de ação efetivada em prol do cumprimento de o dever do

⁷⁴ Definição utilizada por Ribeiro (2010) para categorizar os movimentos sociais, distinguindo os que são ligados ao movimento popular de viés socialista e materialismo dialético, dos movimentos sociais de viés pós-modernista.

Estado ser traduzido como favor, e educação instrumental ser traduzida como ensino restrito à aprendizagem de tarefas simples e laborais.

No entanto, paralelamente ao movimento pela democratização do país e recuperação de uma cidadania perdida no tempo, apontava com força, naquele momento, a reestruturação do modelo capitalista, mostrando a face do denominado neoliberalismo, de modo que muitos dos direitos afirmados pela lei foram modificados, em tempos subsequentes, a favor do capital.

Mesmo considerando os ranços do conservadorismo, ainda assim a Constituição veio contribuir com a luta dos povos do campo por uma educação própria, e embora, nesta constituição, a educação do campo não tenha sido mencionada, ela pôde ser contemplada no artigo 208 § 1º, quando a Lei afirma que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. O direito, sendo público e subjetivo, significa que o direito à educação é de todos, sendo dever do estado garanti-la e quando assim não o fizer, o cidadão não atendido pode exigir na justiça o seu cumprimento. Nesta direção, busca-se em Grzybowski (1990, p. 12) corroboração para este pensamento.

A democracia, nesta análise, mais do que um projeto necessário, é um processo: processo de conquista e consolidação de organizações e práticas democráticas na chamada sociedade política, e processo de ampliação da participação e da autonomia da sociedade civil, criando condições de maior igualdade econômica e política, enfim, processo de criação de uma nova legalidade.

Nos rumos do ordenamento jurídico da CF/ 88, segue a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (LDB). Apesar do aspecto economicista favorecido pela lei, não podemos desmerecer o fato de ela ter trazido contribuições importantes referentes à proposta da educação para os povos do campo, evidências notadas no artigo 28, que ordena medidas de adequação da escola à vida do campo.

Nesta direção, outros artigos importantes, de acordo com Henriques (2008, p. 16), são os artigos 3º, 23, 27 e 61, da LDB de 1996, que reconhecem “a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença”. Reafirmar os princípios da diversidade sociocultural e o direito à igualdade e a diferença colaboram com o projeto de educação e organização popular, assumido desde os anos de 1990 pelo MST. Ribeiro (2010, p.41) apresenta esta questão e diz que os movimentos sociais populares do campo passam a negar a concepção do rural como “negação histórica dos sujeitos e assume a identidade de campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação”.

O processo de mobilização dos sujeitos coletivos do campo, articulado com experiências acumuladas como pedagogia da alternância, pautas de reivindicação do

movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, fez com que fossem contempladas no corpo da legislação referências específicas à Educação do Campo. Esse processo de articulação nacional dos movimentos sociais do campo em torno da educação culminou, no ano de 1998, com a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo⁷⁵.

Segundo Caldart (2004), na referida Conferência, foi reafirmada a concepção de campo como espaço de vida digna, com necessidades de políticas públicas e projeto educativo peculiar ao modo de vida camponês. Logo em seguida, na aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, no Parecer N°36/2001, na Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, estes documentos constituíram importantes conquistas no âmbito das políticas públicas.

Dessa forma, a Educação do Campo, pensada e gestada pelos movimentos organizados no campo, protagonizados pelo Movimento dos Sem Terra (MST), propõe um formato de educação que transcende as simples formatações pedagógicas. O projeto de Educação do Campo consubstancia um projeto de sociedade das classes sociais populares, em que a tônica da reforma agrária permeia as relações sociais dos camponeses. Vale ressaltar Ribeiro (2010, p. 198), que, ao associar a reforma agrária à educação e ao desafio da transformação social pelo sujeito histórico, comenta o seguinte: “Esse desafio coloca tarefas essenciais como a conquista da terra sob novas relações de produção de vida, do conhecimento, da ciência e da arte, associada a uma formação humana radicada nessas relações”. Nesse viés, entendemos que a classe dos trabalhadores do campo, organizada, se propõe a ocupar não só as terras que lhe são de direito, mas também o ‘latifúndio do saber’⁷⁶, contrariando situações adversas.

O Movimento dos Sem Terra (MST) ocupa uma posição de destaque na luta dos movimentos sociais populares do campo, juntamente com a liga camponesa, os sindicatos de trabalhadores rurais e Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Comtag), Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e outros movimentos. Todos estes movimentos apoiando e orçando o debate em torno dos direitos à vida, terra e a condições dignas para nela e dela sobreviver.

No entanto, todo este movimento e arcabouço legal não são suficientes o bastante para fazer acontecer de fato a educação do campo. As demandas são muitas, pois escolas são fechadas no campo, pessoas de todas as idades continuam sem escola e o número de

⁷⁵ A 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo trata de uma articulação Nacional que aconteceu em 1998 na cidade de Luziânia GO, que contou com o apoio de várias organizações sociais, ver Kolling (1999).

⁷⁶ Ver Aranha, Antônia Vitória Soares. In: Rocha, Maria Isabel Antunes (2009), p.12. Comentando o grito empostado pelos alunos da turma de 2006 do Curso Pedagogia da Terra, da Faculdade de Educação da UFMG.

analfabetos ainda é alarmante nos assentamentos. A própria efetivação das políticas públicas da Educação do Campo se apresenta de forma tensionada e em meio a disputas de concepções e práticas. Neste sentido, Caldart (2009), ao analisar o percurso da construção da educação do campo, aponta as contradições e distorções da sua efetividade e recomenda o avanço de suas propostas sem perder, contudo, sua radicalidade originária.

No percurso da construção da Educação do Campo, vale lembrar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como uma conquista importante no processo de acúmulo de experiências, haja vista o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Este programa, constituinte de uma política pública de Educação do Campo, surgiu no ano de 1998, sendo a EJA priorizada pelo programa. Suas raízes históricas remontam ao I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), realizado em julho de 1997, em Brasília, promovido em nível nacional por meio de uma parceria com o Grupo de trabalho e apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília. Caldart (2009) enfatiza que este programa, embora seja uma política focal, ajudou a ampliar a consciência do direito e a mexer com o imaginário dos camponeses. Os camponeses passaram a se considerar capazes de aprender. O programa tem contribuído com a construção de conhecimentos e até com a formação de bancos de dados, vale observar que o maior número de pesquisas acadêmicas sobre a EJA do campo está voltado para o Pronera⁷⁷.

Enfim, a compreensão da Educação dos Jovens e Adultos do campo perpassa pela ideia da construção das práticas educativas desenvolvidas nos movimentos sociais, nas diferentes situações de vida, nas organizações de que os sujeitos participam na sua luta pela sobrevivência econômica, política e social. Estas experiências em seu aspecto formador são reconhecidas pela LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, em seu artigo 1º, que conceitua a Educação como aspecto formativo que se realiza na "vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

A Educação assim decorre dos saberes acumulados da experiência de vida, reconhecendo que um homem não se forma de um dia para o outro, mas numa teia constante de construção e reconstrução de conhecimentos e de vivências. Ao mesmo tempo, é importante frisar que o reconhecimento e a valorização de outras formas de construção de saberes não devem ser utilizados para isentar o Poder Público, representado pelo Estado, do

⁷⁷Ver Souza (2010).

seu papel de proporcionar à educação formal aos jovens e adultos do campo. A educação, considerada como direito, como todo direito, ela implica responsabilização, cabendo ao Poder Público garantir a educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos (GRACINDO, 2010), mesmo porque o Estado brasileiro acumula débito histórico de políticas sociais para com esta população.

4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA NO NORTE DE MINAS: O LUGAR, OS SUJEITOS E OS DADOS.

O Norte de Minas costuma ser associado por muitos estudiosos ao “sertão”, descrito e identificado por Guimarães Rosa, em uma de suas passagens, da seguinte forma:

Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive seu cristo-jesus, arredado de arrocho de autoridade. (...) O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho. Enfim, cada uma o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões. O sertão está em toda a parte (ROSA, 1978, p.08).

Augusto (2011) e Martins (2009) também se referem ao Norte de Minas como o “norte, sertanejo” ou como “o sertão do Norte de Minas”, conduzindo-nos ao entendimento de que, para compreender as relações humanas, a produção de vida e das condições de materialidade, o melhor caminho para caracterizar a região se faz pela compreensão da ideia de sertão. Não só pelas questões literárias que, além de Rosa, contou com o retrato dos “Sertões” pintado por Euclides da Cunha, mas, sobretudo, porque o termo congrega as imagens de um pensamento estruturador da ordem colonialista da região, referente às questões de povoamento, relações sociais, econômicas e políticas.

Martins (2009, p. 31), referendada em Costa, Reis e Dayrell, apresenta o sertão do Norte de Minas distribuído em 92 municípios, numa área de 120.701 quilômetros quadrados, com uma população de aproximadamente dois milhões de habitantes, limitando-se com os estados da Bahia, Goiás e Distrito Federal. Minas Gerais tem no cerrado seu ecossistema predominante, cobrindo cerca de 63% da área total. Considera-se que sua população tenha se formado na:

Síntese da inter-relação humano – culturas indígenas diversas, negros aquilombados, deserddados, mestiços – com a natureza (cerrados, caatingas, veredas, várzeas, beirarios, matas secas) que se forjou o que se conhece atualmente como identidade nortemineira. (MARTINS, 2009, p.31).

Nesta mesma direção, Martins (2009, p.19) caracteriza a região com base numa multiculturalidade de povos tradicionais, assim definida:

Composta por populações geraizeiras, vazanteiras, caatingueiras, quilombolas e indígena. Essas comunidades regionais representam uma diversidade étnica constituída historicamente na imbricação dos grupos sociais com a biodiversidade ambiental regional dos cerrados, caatingas, brejos e várzeas, encostas, chapadas, matas secas; apresenta uma riqueza de saberes, expressões artísticas, medicinais, culinárias e ritualísticas⁷⁸.

⁷⁸ Gerazeiros: denominação de comunidades tradicionais ou mesmo de pessoas que vivem nos planaltos ou encostas da região do Norte de Minas; Vazanteiros vivem e habitam, em caráter permanente, as vazantes dos rios

A visão da região como sertão também foi utilizada pela lógica capitalista, embora no viés inverso da concepção dos povos genuinamente sertanejos. De acordo com Martins (2009), a partir da década de 1950/60, no projeto de modernização da agricultura e no bojo do desenvolvimentismo brasileiro, o Estado, aliado às elites capitalistas, desconsiderando os habitantes daquela região, colocou em prática seu projeto de desenvolvimento. A monocultura de eucalipto e o agronegócio passaram a receber todo apoio econômico e político do estado, aumentando ainda mais a marginalização de grande parte da sua população.

As chapadas cobertas de cerrado, além de serem vistas como regiões despovoadas, eram também chamadas de terras “de ninguém”, portanto, pertencentes ao Estado. O Estado, optando por um projeto de desenvolvimento prioritariamente econômico, em detrimento do desenvolvimento social do Norte de Minas, dispôs dos extensos espaços e territórios como melhor lhe conviesse, muitas vezes cedendo-os para grandes empreendimentos de agronegócio, desconsiderando os antigos moradores desses ambientes (MARTINS, 2009, P.58).

O impacto dessas políticas desenvolvimentistas foi sentido em forma de graves problemas sociais, culturais, econômicas, ambientais e fundiárias, situação evidenciada pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região, que, de acordo com Martins (2009), em 1992, estava situado em torno de 0,541, significando um baixo desenvolvimento humano. Ao analisar também o Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios norte mineiros, a autora afirma que “a melhora da situação econômica da Rede Mineira do Nordeste (RMNE) se dá de forma lenta, movida pelo dinamismo de um grupo muito reduzido de municípios, o que intensifica as disparidades inter-regionais.”.

Do ponto de vista geofísico, destaca-se, entre suas características principais, o fato de a região se localizar numa área de transição, com ecossistemas de cerrado, caatinga e clima semiárido. Outra característica é o aspecto sócio físico, em que a maior parte da sua população vive em precárias condições de vida, apresentando uma grande aproximação com a realidade nordestina. A economia da região está calcada na atividade agropecuária extensiva e na agricultura de subsistência. Nos últimos vinte anos, em virtude da sua inserção na área da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - Sudene, ela vem se estruturando muito devagar nos processos da industrialização (PEREIRA, 2006).

Na região, predominam municípios de pequeno porte, com população inferior a 20 mil habitantes, tendo infraestrutura deficiente e níveis baixos de qualidade de vida. Dessa forma, constata-se que o latifúndio se constituiu na base da formação histórica das cidades e da

e regatos, identificação maior com os ribeirinhos do São **Francisco** e do Gorutuba; Caatingueiros: comunidades tradicionais que vivem em regiões de caatinga (COSTA, 1999).

distribuição da população, em virtude dos currais de gado ao longo do rio São Francisco, como apresenta Pereira (2006, p.110):

Importantes cidades dessa extensa região tiveram sua origem associada ao latifúndio, cuja principal atividade era a criação extensiva de gado, o que gerou uma rede urbana com relações pouco densas, com longas distâncias entre os núcleos urbanos.

Embora o contexto social e político seja marcado pela forte atuação de poucos grupos dominantes, favorecendo práticas de concentração e excludentes pelos grupos conservadores, também favoreceu a resistência e a articulação de grupos sociais articulados.

O PA Betinho, local da pesquisa, está situado no município de Bocaiúva. Este município, em 2010, contava, segundo os dados do IBGE, com uma população estimada em 46.595 habitantes, quase a metade vivendo de atividades rurais, compreendendo cerca tem 11 povoados e 203 comunidades rurais (IBGE. 2010). O município apresenta características rurais e um vínculo estreito com estas atividades. A educação ofertada na área rural é quase toda sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação⁷⁹

4.1.1 PA Betinho: Lugar da acolhida e do confronto

O Projeto de Assentamento Betinho se eleva ao título de lugar da acolhida, porque soube acolher os trabalhadores que vinham de um processo doloroso de exploração e enganação. Simbolicamente, é também um lugar que admitiu ideias inovadoras, capazes de romper com estruturas arcaicas e conservadoras, procurando substituir a cultura do assalariamento, da fome e do latifúndio pela esperança de terra para o trabalhador que nela se dispusesse a trabalhar. Por isso, a escolha deste lugar para minha pesquisa.

No entanto, este é também um lugar do confronto: confronto de interesses, de ideais, de forças que se movem em posições contrárias, algumas para frente, outras para trás, fazendo imperar o conflito. Nestas situações, já se sabe que a dialética e a hermenêutica são chamadas a exercer seu papel de provocação, estranhamento, mas, acima de tudo, o papel da superação e da construção. Dessa forma, o PA Betinho se constituiu também no lugar de confrontar as minhas hipóteses frente às dúvidas e fragilidades da pesquisa, visto que ele me convida ao embate do imaginável e inimaginável com a nua e crua realidade.

⁷⁹São 24 escolas municipais, das quais, 4 estão na zona urbana e as outras 21 escolas na zona rural.

O Projeto de Assentamento Betinho está localizado no distrito de Engenheiro Dolabela, município de Bocaiuva, Minas Gerais, precisamente na estrada BR-135, de Belo Horizonte em direção ao Norte de Minas, à altura do quilômetro 330, distante da sede de 50 km. Este distrito guarda na memória um misto de sentimentos de boas lembranças e pesadelos, pois a Usina Malvina, instalada naquela região em 1925, oportunizou uma história de opulência e glória, ao mesmo tempo em que convivia com a fome, dor e exploração.

Ainda salta às vistas as ruínas de um tempo amargo, ocasionado pela decadência e falência da empresa, situação tão marcante a ponto de conseguir plasmar uma fisionomia de abandono e desolação do lugar. Ladeia (2003) apresenta um poema de Arlete Costa, psicóloga, que foi membro da Comissão Operacional da Reforma Agrária (Cora), que retrata bem o nostálgico quadro existencial do povoado de Engenheiro Dolabela.

Logo da estrada que liga Bocaiúva a Belo Horizonte, à sua esquerda, avista-se o pequeno povoado ao longe. Ao seu redor, como uma moldura, o que deveria ser seis mil hectares de cana-de-açúcar, um mar verde que se perde no horizonte. Contando com cerca de quatro mil habitantes, o vilarejo tem uma grande praça central, a partir da qual se ordenam umas poucas ruas alicive acima no sentido leste. Na medida em que se caminha para a parte alta, perfilam as casas de forma rigorosamente estratificada por ocupação funcional, naquela que foi um dia uma monumental usina. Na parte mais acima da praça, estão dispostas as moradias, que eram ocupadas por gerentes e técnicos, construções de boa qualidade e de maior tamanho, além de um hotel, pequeno hospital, área de lazer; abaixo, ficam as casas mais simples, onde residiam os trabalhadores menos qualificados. À esquerda da praça, situam-se as ruínas dos alojamentos, que eram habitados pelos trabalhadores temporários, contratados na época de colheita da cana-de-açúcar. O aspecto de abandono da pequena cidade é total, e o mato toma conta do que sobrou da usina. Esta Usina, à direita da praça central, é composta por um conjunto de chaminés e partes de dois grandes galpões com tijolos aparentes, conformada por um conjunto de equipamentos que têm a cor de ferrugem e fechada por grandes muros. Os portões de acesso restrito estão guardados por vigias armados. Um cheiro azedo exala das caldeiras que restaram. Tudo tem a aparência de ruínas, memória de um tempo que passou. Em torno da praça situam-se ainda dois bares, um pequeno supermercado, um galpão murado, dois templos religiosos. Mais acima, situa-se a escola estadual toda murada cortada por uma rua de terra sinuosa e poeirenta. Abaixo da praça, está o que restou da pequena estação ferroviária, onde ainda brilham os trilhos do trem. Seu aspecto desperta nostalgia, sendo possível ao mineiro sensível ainda ouvir o ruído do trem ao longe, apitando histórias e levando mistérios do que restou daquele humilde povoado perdido nos sertões de Minas Gerais (LADEIA, 2003, p.102).

O projeto de reforma agrária do PA Betinho, situado nas terras da antiga Usina Malvina, foi implementado como alternativa para a solução dos problemas jurídicos e sociais desencadeados pela falência da Usina Malvina S/A, um grande empreendimento sucroalcooleiro que chegou a fabricar três milhões de sacos de açúcar e seis milhões de litros de álcool no início dos anos de 1970.

Durante os seus 72 anos de existência, a empresa se estruturou em ciclos, passando por vários donos, que se moviam em função dos financiamentos públicos.

Iniciou-se em 1925, pelo Conde Dollabela, que, aproveitando as terras férteis e a estrutura da rede ferroviária, instalada em 1918, fundou uma fazenda com aspecto de cidade, que se tornaria a sede de um dos maiores complexos rurais de Minas Gerais, contando com estação ferroviária própria, construção de 400 casas para os trabalhadores, armazém, hospital, igreja, clube social, cinema. Esta fazenda recebeu gente de toda a parte do mundo, ali se instalaram agrônomos, mecânicos, químicos e outros (LADEIA, 2003).

Em 1944 a empresa foi vendida para o Grupo Matarazzo, passando a se denominar “Cia. Agro-Industrial Jequitai”. Na década de 1940, Ladeia (2003), com base em Scopinho, ressalta que as atividades agroindustriais do setor canavieiro foram classificadas como as mais produtivas e eficientes do país”, posição alcançada sempre graças aos programas de incentivos e aos subsídios governamentais que direta ou indiretamente impulsionaram o crescimento do setor”. Em 1968, o Grupo Matarazzo se desfaz da empresa Malvina e transfere parte da usina para as terras paulistas (LADEIA, 2003, p.34).

Em novembro de 1969, os empresários Roberto Alves Botelho e José Silveira Barbosa assumiram o controle do que restara da usina, que passou a ser designada de Industrial Malvina S/A, obtendo recursos do BDMG (Banco do Desenvolvimento de Minas Gerais). Em 1971, apoiados pelo novo Governador de Minas, Rondon Pacheco (1971-1975), e pelo Secretário da Agricultura, Alysson Paulinelli, estes empresários obtiveram outro financiamento do BDMG para a compra de mais três usinas mineiras em crise financeira. A Industrial Malvina promoveu uma reforma na fazenda-cidade (LADEIA, 2003).

Do período de 1974 a 1990, a empresa passou a ser comandada pelo Grupo Atalla, incentivada pela política federal do Proálcool, programa que incentivou a produção de álcool e que beneficiou os usineiros no período de 1975 a 1984. Com o fim do Proálcool, o Grupo Atalla desinteressou-se pela empresa do Norte de Minas e transferiu seus equipamentos para a empresa que possuía no Paraná, onde obtinha pesados investimentos do Banestado (Banco do Estado do Paraná), deixando a Malvina em estado de precariedade, devendo em torno de 360 milhões de reais aos governos federal e estadual, juntamente com dívidas trabalhistas (LADEIA, 2003).

Em 1986, os trabalhadores, apoiados pela CPT, STR de Bocaiuva e Fetaemg, se organizaram e paralisaram as atividades, fazendo acontecer a primeira greve em 62 anos de existência da usina. Entre estes fatores, pode ser destacada, ainda, a atuação dos fiscais da área trabalhista do governo federal que, pressionados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, denunciaram o descumprimento da legislação trabalhista (LADEIA, 2003).

A partir de dezembro de 1990, teve início o desmanche da empresa, retração da área de plantio de cana-de-açúcar e diminuição da mão de obra assalariada, tornando ainda mais grave a pobreza dos trabalhadores. Uma sucessão de empresas piratas lançou-se ao saque do que foi deixado pelo Grupo Atalla. Prevaleciam os boias-frias sobre os assalariados, que vinham aliciados por empreiteiros de mão de obra, agentes dos empresários, e que chegavam a Bocaiúva atraídos pelas promessas de ganhos elevados, boa alimentação e condições de moradia. Na realidade, acabavam enclausurados nos alojamentos da empresa (LADEIA, 2003).

Os últimos anos da empresa, conforme Ladeia (2003), foram tomados por uma sucessão de donos, o que acarretava mais problemas sociais. Eram grupos que entravam e saíam sem pagar funcionários e fornecedores. Os trabalhadores, em articulação com o STR, a Fetaemg, a Contag e a CPT, reivindicaram a posse das terras para o Projeto de Reforma Agrária, o projeto de assentamento que viria ocupar uma área de 24.914 ha e se constituir na maior área de reforma agrária da Região Sudeste, sendo previsto o assentamento de 736 famílias em lotes que variavam de 14 a 20 hectares. Atualmente, estão assentadas em torno de 540 famílias.

No período de constituição do PA Betinho, o país era governado por Fernando Henrique Cardoso, em Minas Gerais era o governo de Eduardo Azeredo e em Bocaiuva era o governo do prefeito Ricardo Veloso, sendo que em todas as três esferas a política partidária era da mesma. Neste período, os governos estadual e federal enfrentavam os movimentos sociais do campo, gerando um problema de imagem perante a opinião pública nacional e internacional pelos ataques violentos às manifestações de trabalhadores que tentavam fazer ocupações de terras.

O governo mineiro, na tentativa de reverter a imagem de governo descompromissado com a causa dos trabalhadores do campo, promoveu, em 15 de maio de 1996, o 1º Fórum de Debate sobre a Reforma Agrária. Esse Fórum, segundo Ladeia (2003), contou com a presença da Igreja Católica, na pessoa de Dom Luciano Mendes de Almeida; com o Presidente do Poder Judiciário de Minas Gerais; com representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), da Fundação Rural Mineira de Colonização e Desenvolvimento Agrário (Ruralminas), da Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e do Instituto Estadual de Florestas (IEF); com coordenadores estaduais do Movimento dos Sem Terra (MST), CPT, Movimento de Luta dos Sem Terra (MLST), Fetaemg, Federação da Agricultura do Estado de Minas Gerais (Faemg); com integrantes da Comissão dos Direitos Humanos e da Agricultura da Assembleia Legislativa de Minas Gerais; com representantes da

Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ), da Polícia Militar, das Secretarias de Estado da Educação, Trabalho, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; com dirigentes da Cáritas; com representantes das Universidades Federais de Lavras e de Viçosa (UFL) e (UFV), da UEMG (Universidade de Minas Gerais), além de representantes dos partidos políticos e de outros membros da sociedade civil.

O Fórum revelou a necessidade de uma interlocução permanente entre todos os interessados no processo de reforma agrária e de agir de forma integrada com o Incra. Para a implementação das decisões tomadas no Fórum, o Governador decidiu-se pela Criação da Cora, de caráter não burocrático e não institucional, de forma que pudesse funcionar com flexibilidade, pautando-se pelos seguintes princípios: 1) trabalhar rigorosamente a informação verdadeira; 2) promover, continuamente, a negociação com todos os setores interessados na questão agrária; 3) ampliar o debate, visando a um grande controle social, além de buscar apoio a esse processo; 4) ter efetividade nas ações de desapropriação, apoiando o Incra nas suas atividades no Estado de Minas Gerais; e 5) buscar parcerias, criar consensos pautados pela escolha racional (LADEIA, 2003).

De acordo com Ladeia (2003), a Cora foi de grande relevância no processo de criação e estruturação do PA Betinho, somando força e apoiando os trabalhadores e o STR de Bocaiuva, a Fetaemg e a CPT na luta pela reforma agrária na região.

O Projeto de Assentamento de reforma agrária não foi bem acolhido por boa parte da população do povoado de Dolabela, especialmente pelos trabalhadores da indústria, que ainda sonhavam com o retorno da empresa e em receber seus dividendos trabalhistas e não tinham nenhum vínculo com o trabalho da terra. Aliavam-se a eles a diretoria do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de Açúcar de Bocaiuva, que muitos trabalhadores qualificavam de pelego⁸⁰; os arrendatários da Usina, os políticos conservadores, os setores conservadores do governo estadual e federal; os movimentos da ala conservadora da Igreja Católica, denominada, Família Tradição e Propriedade (FTP); empresários inescrupulosos, interessados apenas em apropriar dos restos da empresa, das suas terras e de recursos públicos.

Essas forças, que se contrapunham ao Projeto, utilizavam de diversos meios para dificultar o processo de desapropriação das terras, tais como processos judiciais, manipulação da opinião pública através de reuniões, passeatas, matérias que distorciam os propósitos e processo do PA veiculadas na mídia local e estadual, desinformavam e confundiam ainda

⁸⁰ Pessoa que se vende por vantagens pessoais, capacho (BUENO, SIIVEIRA, 2000). No meio sindical, este termo significa que o trabalhador, ou a liderança sindical, presta serviço aos interesses do proprietário dos meios de produção, comprometendo a causa dos trabalhadores.

mais a população que mineiramente já é muito desconfiada. Esse processo dividiu a população e levou boa parte da população de Engenheiro Dolabela a se posicionar contra o projeto do Assentamento.

Do lado da reforma agrária, estavam, majoritariamente, os trabalhadores do corte de cana, acostumados à lida com a terra e que, historicamente, sofriam as maiores dificuldades em função da grande estratificação social promovida pela política da empresa, situação que pode ser verificada no depoimento do senhor Eugênio da Conceição dos Santos, um dos líderes do movimento pela reforma agrária.

Eu vim para cá em 81 quando tinha o grupo Atalla; eles pagavam em dia, mas tinha escravidão branca aqui dentro de Dolabela. A gente não podia plantar nada; se plantasse para ajudar na alimentação, tinha os dedo-duro que era os guarda-florestal que fazia a denúncia na empresa; aí os diretor da empresa mandava algum companheiro com bomba de veneno de 20 litros para destruir a pequena roça que a gente plantava... As lutas da Malvina eu acompanho desde 92, onde eu via várias covardias contra os trabalhadores. Eu não entendia o que era uma lei. Eu fui entender a lei quando eu fui fazer parte do Sindicato Rural dos Trabalhadores de Bocaiúva. É daí que eu fui aproximando, já tinha força para lutar pra dentro de Dolabela. Tinha briga com os fiscais, com os grandes chefes, com qualquer diretor a gente brigava defendendo os trabalhadores. Eu, Almir e Sargera já chegamos a parar 20 trabalhadores por falta de alimentação e pagamento... A reforma agrária trouxe a liberdade para a cidade... Ela é só ruim para o cara que não tem força para trabalhar. (LADEIA, 2003, p.121).

A estruturação do assentamento contou com intensas mobilizações e organização de diversos seminários, reuniões, cursos, através da Cora, em parceria com a prefeitura municipal, o sindicato, a Fetaemg, a CPT e outros parceiros como o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais (CAA).

O projeto, como se pode ver, enfrentou inúmeras forças contrárias à sua implementação, contudo, há que celebrar a força do trabalhador rural, que, desta vez, se fez mais forte. Contra tudo e todos, em 25 de junho de 1998, através do decreto Lei N° 39678, do Governo do Estado de Minas Gerais, foi criado o Projeto de Assentamento de Produtores Rurais Herbert de Souza – “Betinho”, ato inédito na implementação de políticas públicas pelo Estado de Minas Gerais em relação à questão agrária, conforme registro de Ladeia (2003). Curiosamente, foi um projeto que contou com a colaboração de governos estadual e municipal do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), partido que tem assumido em seus governos posições e articulações com grupos conservadores da sociedade.

Em 30 de julho de 1998, o Projeto Betinho foi aprovado pelo Incra, através da Portaria N° 61, último documento que faltava para habilitar os futuros assentados para o acesso aos créditos de alimentação, fomento da produção e habitação. Durante os meses de agosto e setembro, foram promovidas intermináveis reuniões nas diversas comunidades para o

cumprimento dos rituais estabelecidos pelo Incra: o cadastramento, seguido da seleção e legitimação.

A Cooperativa criada pelos novos assentados, denominada de Nossa Lavoura, juntamente com o STR de Bocaiúva, a Cora, o Incra e a Ruralminas, iniciou as discussões sobre o modelo definitivo de implantação do projeto, incluindo a definição das obras de infraestrutura necessárias (água, energia, estradas), as atividades de produção a serem implementadas e as medidas de preservação do meio ambiente a serem executadas. A complexidade do projeto se estendia aos seus beneficiários, que tinham como acompanhantes constantes a fome e a pobreza, decorrentes de anos da falta de empregos e salários, e ainda passivos trabalhistas não pagos.

Do ponto de vista da inserção no processo de assentamento, havia grupos de trabalhadores muito diferenciados entre si. Um deles era composto por famílias que trabalharam na antiga usina de açúcar e álcool (muitas delas na terceira geração, que vinham desde 1925, data de fundação do latifúndio), todos os produtores familiares pauperizados pelas dificuldades financeiras oriundas do não pagamento dos salários e indenizações pelos sucessivos ex-proprietários. Um segundo grupo era composto por trabalhadores rurais de outros lugares do Norte de Minas, que integravam um acampamento na margem da estrada que liga Montes Claros ao sul da Bahia e que haviam buscado o Projeto Herbert de Souza como alternativa para o acesso a terra. Havia ainda parceiros em busca de terra própria: sitiantes pauperizados que haviam sofrido as consequências do desmatamento provocado na região pela produção de carvão vegetal para as siderúrgicas; assalariados rurais, populações de periferia urbana, com empregos estáveis ou não, quase todas com origem rural; e aposentados que viram na terra a possibilidade de um complemento de renda. Havia, ainda, um grupo integrado por famílias que haviam sido atraídas por representantes do poder local, prefeitos, vereadores que, frente à possibilidade concreta de realização do “assentamento em seus municípios” (Bocaiúva e Engenheiro Navarro), disputaram a inserção dos “seus” trabalhadores “sem terra” no projeto. Em um universo tão diferenciado, era de se esperar a fraca ou quase inexistente identidade política entre os assentados e os grandes conflitos na organização deste projeto (LADEIA, 2003).

A situação ficou mais complicada quando os governos que apoiavam o assentamento não se reelegeram e os governantes posteriores, em especial o municipal, contrário ao Projeto. Em 1999, foi extinta a Cora, provocando maior fragilização do Projeto Betinho com a ausência do Estado. Segundo Ladeia (2003), a partir deste momento, o convênio com o Incra-

MG tornou-se mais um ato protocolar, não se contando com o apoio efetivo daquele órgão federal.

Nesse cenário, a Cooperativa Nossa Lavoura, principal instrumento do coletivo organizado e de aglutinação de forças presente no assentamento, foi esvaziada, devido aos conflitos entre assentados e órgãos parceiros, como o sindicato, a Fetaemg e a prefeitura. As mudanças na correlação de forças políticas no município de Bocaiúva e a luta pela hegemonia no interior do projeto causaram grandes dificuldades na estruturação do projeto, e os assentados passaram por grandes dificuldades econômicas e de ordenação social (LADEIA, 2003).

A cooperativa Nossa Lavoura teve um papel importante na organização do projeto, mas, com o tempo, passou a centralizar decisões da diretoria, na figura do seu presidente, que se tornou eleito vereador graças às benesses oferecidas pela cooperativa. Isso provocou a queda de crédito dos assentados para com ela, tornando-a inviável e ilegítima perante seus cooperados. Dessa forma, adotou-se o modelo de associações para a organização e condução da estruturação do Projeto. Foram criadas oito associações, que passaram a representar cada um dos núcleos populacionais existentes, o que possibilitou a retomada de ações coletivas e o surgimento de novas formas de participação (LADEIA, 2003).

Uma das primeiras a serem organizadas foi a Associação dos Produtores da Barragem do Bambu, constituída por 84 famílias, na sua maioria oriunda da periferia da cidade de Bocaiúva. A segunda associação foi a dos Produtores de Angico, localizada bem próximo ao distrito, entre Engenheiro Dolabela e Poço do Bento, agregando 97 famílias. Constituída por 35 famílias, a Associação dos Produtores de Taboquinha está situada entre Nova Dolabela e o povoado de Triunfo, sendo que grande parte da sua população veio do município de Engenheiro Navarro, vizinho do assentamento.

Nesta associação, foi realizada a presente pesquisa. Na época em que foi constituída, o presidente era o Sr. Paulo Teixeira, o mesmo da época atual, aluno do PTND, que foi entrevistado para esta pesquisa, juntamente com a sua esposa, dona Isabel

O senhor é presidente da associação há quantos mandatos, Sr. Paulo?

Sr. Paulo: Eu termino o segundo mandato agora, mas essa associação foi fundada, eu sendo o presidente, em 2002 fui até 2006, fiquei fora quatro anos (...). Aí, nos quatro anos eu voltei, estou no segundo mandato, já vai pra oito anos.

D. Isabel: Aqui, nós tínhamos que formar a associação, no assentamento, quando nós chegamos aqui, era brabo, nós enfrentamos, ali, um barraco, no escuro, num tinha luz, num tinha água, a água era buscada na carroça, uma dificuldade menina, cobra? Nunca vi um lugar pra ter mais cobra do que aqui, agora que espantou mais, (...) tinha cobra que fazia até medo. (..) Era tudo cercado de plástico. Mas Deus abençoou minina, que eu agradeço muito a Deus, hoje nós moramos numa casa muito boa, a gente lutou muito.

A mais antiga das oito associações, que já havia sido atuante em momentos anteriores, foi a Associação dos Moradores do Triunfo. Havia sido fundada há oito anos e, nessa nova fase, pôde ser reativada, agregando 120 das 190 famílias que residem na área. A Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Projeto Herbert de Souza/Betinho foi fundada em 1999, organizada pela Fetaemg, composta por 71 famílias, em sua maioria oriunda da periferia de Bocaiúva, assentadas nas terras que estão localizadas junto à margem direita do rio Jequitaiá. A Associação dos Produtores de Lagoa Grande, constituída por 70 famílias, é a mais distante dos outros povoados. A Associação dos Produtores do Poço do Bento conta com 105 famílias, 40 das quais vieram do antigo acampamento de Nova Esperança, situado às margens da BR-135, em Montes Claros. Ela foi criada em janeiro de 2000, e já era uma das mais produtivas. Em 2003, data da pesquisa de Ladeia, seus associados plantavam milho, feijão, abóbora, maracujá, tomate, além de criarem gado. Na época, seu presidente, Gilson dos Reis Santos, 45 anos, orgulhoso da produção disse: “Nossa força veio da estrada, de muitos anos de luta” (LADEIA, 2003, p. 145).

Sobre o processo de afastamento do STR e da Fetaemg e a relação dos presidentes das associações com estas entidades, Sr. Paulo, presidente da Associação da Taboquinha, comenta:

Eh! Aí, é essa luta. Mas a gente vai lutando e vai chegando lá. Aí nos quatro anos, eles não deram maior força, parece que os presidentes num fizeram coisa, só um, dois ou três faziam, porque aqui nós somos oito presidentes (Ele faz referência ao tempo que ficou fora do mandato) Nos causo, lá pro Incra e a Federação é assim: é unido, todo mundo fala uma língua só, não tem desunião, tal comunidade pra um lado outra pra outro, num arruma nada. Quando nós éramos muito unidos, nós tinha. Aí, quando foi dessa vez, o sindicato afastou e, quando o sindicato afasta, a federação afasta. Aí que voltamos a equipe dos presidentes outra vez, nesses dois anos passados. Aí, nós trouxe o sindicato de novo pra aqui e a federação. Aí, apertamos, tava sem superintendente, nós viemos apertando, já entrou o Calazans. Esse já veio, mandou fazer um levantamento aí tudo. Nós estamos aguardando agora que, acho que é o ministério público que vem, aqui, resolver o problema.

Assim, como pode ser visto, o assentamento Betinho foi construído no embate de recuos e avanços. A complexidade do assentamento, causada pela grande extensão e diversidade dos assentados, exigia uma sólida organização e atuação do poder público no sentido de criar as condições de instalação dos assentados para terem condições de produzir. No entanto, se no seu processo embrionário, o projeto contou com uma correlação de forças dos governos federal, estadual e municipal, mas no seu desenvolvimento assistiu-se, posteriormente, a um completo abandono, conforme afirma Sr. Paulo:

Há doze anos que estamos aqui, tem muitos que estão cadastrados, aprovados e, ainda não saiu uma casa. Mora num barraco, hoje não é de lona mais. As pessoas evoluiu alguma coisa, eles pôde fazer um barraco pequeno, mas não é uma casa e,

eles têm direito numa casa, né? Mas, também temos pessoas, aqui, que estão num barraco de lona.

Os assentados, entregues à própria sorte, passaram e ainda passam por grandes dificuldades para sobreviver. Muitos abandonaram o projeto, vendendo seus lotes a terceiros. Os mais lutadores e resistentes, que por sorte são maioria, ostentam a coragem e a ousadia de ajudar a construir um grande projeto de reforma agrária, de possuir um pedaço de terra, de poder plantar e colher, embora, conquistado com muitas dificuldades.

Recentemente, o PA Betinho foi alvo de várias manchetes da mídia falada e escrita, em função das irregularidades em seus lotes, por isso, o Sr Paulo disse que o ministério público lhes faria visitas.

4.2 Os Sujeitos da pesquisa

O processo da pesquisa teve início no contato estabelecido com a ex-coordenadora da mesa gestora do PTND em Bocaiúva, Maria Aparecida Veloso, uma das responsáveis pela elaboração do programa junto à equipe do Idene/Sedvan. Com a saída da deputada Elbe Brandão, mentora do programa, e a entrada do deputado Gil Pereira para o cargo de secretário do Sedvan, em 2010, a mesa gestora de Bocaiuva se fundiu com a mesa gestora de Montes Claros, e essa coordenadora foi destituída do cargo. Embora seja da base aliada do governador, é dos grupos dos desafetos políticos deste secretário, pois localmente faz oposição.

Aparecida Veloso me orientou a procurar, no escritório do Idene, a coordenadora pedagógica do programa, que está nele desde a sua fundação. Esta coordenadora será denominada, neste trabalho, pelo nome de Sônia. Ela me forneceu várias informações sobre o Programa. Voltei a entrevistá-la no dia 04 de agosto de 2012, em sua casa, em Montes Claros. Ela é funcionária de um dos municípios parceiros do Programa e foi cedida para o Idene em 2004. Começou como coordenadora do programa em seu município, tendo afirmado: “acho que gostaram do meu trabalho, pois me pediram para ajudá-los na coordenação do programa”. Sobre o início do programa, Sônia informa:

Cida Veloso, ex-coordenadora da mesa gestora de Bocaiuva, foi uma das fundadoras do Programa Cidadão Nota Dez, juntamente com um grupo de mais ou menos umas oito pessoas, (...) que encabeçaram esse programa a pedido de Elbe Brandão, que realmente foi idealizadora do PCND. Eles pegaram o Brasil Alfabetizado e fizeram uma roupagem nova dentro deste programa.

É importante informar que do período de 2004 a 2009 o programa PCND não contava com a colaboração da Prefeitura Municipal, e os coordenadores do Programa eram do grupo opositor ao prefeito da época.

Em 2009, foi eleito prefeito o diretor de Programas e Projetos do Idene, Ricardo Veloso, marido da coordenadora do PCND, na época, Maria Aparecida Veloso, fundadora do Programa. Em 2010, o programa teve apoio da prefeitura. Mas houve eleições para governador e deputados, e o deputado majoritário na região, que é aliado do grupo opositor ao do prefeito Ricardo Veloso, assumiu a secretaria do Sedvan. O novo secretário destituiu a mesa gestora de Bocaiuva, colocou para coordenar o novo Programa PTND uma liderança política do grupo opositor ao atual prefeito, o mesmo grupo que na gestão anterior estava na administração da prefeitura e que não apoiava o Programa PCND.

Continuei estabelecendo contato com outras pessoas do Programa, através da nova coordenadora do núcleo do Programa em Bocaiuva, a assistente social e militante política Marisa Alves, que me sugeriu participar do encontro de capacitação dos coordenadores da mesa gestora de Montes Claros nos dias 06 e 07 de março de 2012.

Participar deste encontro de coordenadores de turmas foi importante para conhecer melhor o programa, suas dificuldades e suas possibilidades, cujos dados coletados serão apresentados no decorrer desta dissertação. Neste encontro, estabeleci contato com os coordenadores de turma que me informaram sobre os nomes e contatos de educadores do PA Betinho, assim, pude definir os entrevistados, conforme o histórico e o envolvimento com o Programa.

Em julho de 2012, entrei em contato com os entrevistados. Primeiramente, busquei uma ex-coordenadora de turmas do Programa no Assentamento em estudo, cujo nome alterei para Antônia. Ela tem 51 anos, com formação em Normal superior. Começou a trabalhar no Programa em 2003, indicada pela Igreja Católica, pela sua atuação nos movimentos pastorais, tendo saído do Programa em 2010, com a troca do secretário do Idene.

No grupo das alfabetizadoras, a primeira a ser entrevistada foi uma liderança do distrito de Engenheiro Dolabela, onde se situa o Assentamento. A entrevistada tem 35 anos e vive em Dolabela desde quando nasceu. Graduada em pedagogia pela Universidade Oeste do Paraná (Unopar), curso que fez enquanto trabalhava no PCND, pós-graduação em psicopedagogia hospitalar e institucional. Será chamada de Rosa e referendada como alfabetizadora 1, nesta dissertação. Trabalhou no Programa em 2004, 2005 e 2006. Sua entrada no PCND se deu pela indicação da Pastoral da Criança, trabalho voluntário que exerce até os dias atuais. Na época a pastoral, indicou duas pessoas da comunidade de Dolabela para

trabalhar com o Programa, atualmente, a Igreja não participa mais deste processo.

Segundo Rosa, a turma funcionava “numa sala atrás do hospital, nas antigas salas de internação porque a prefeitura não permitia usar o espaço da creche. Funcionava na improvisação”. Atualmente, Rosa é coordenadora do Programa Leite pela vida, além de ser a coordenadora da escola e da Creche de Triunfo, comunidade do PA Betinho, continua na Pastoral da Criança e ainda exerce outras atividades sociais no distrito de Engenheiro Dolabela.

A segunda alfabetizadora a ser entrevistada foi a Priscila, nome fictício. Priscila tem 22 anos, tem o ensino médio completo, cursado na E. E. Maria Elisa Vale de Menezes, localizada na sede do distrito de Engenheiro Dolabela. Antes de trabalhar no Programa, dava aulas particulares de reforço escolar. Iniciou a experiência no PTND da fase 2011/2012.

Tomou conhecimento do Programa por uma colega que a convidou para trabalhar: “Aí procurei Edson Vereador, que falou pra eu procurar os alunos, preenchi a ficha e encaminhei pra ele a lista dos alunos, aí fui chamada pra trabalhar”. As aulas foram ministradas no clube esportivo da comunidade, e “achei melhor do que em casa, porque tem cadeiras e mais espaço”.

A entrevista com a Priscila foi mais rápida do que as outras, ela me atendeu na porta da casa, estava desconfiada, e mesmo explicando a finalidade da pesquisa, ainda se manteve preocupada e pouco confortável com a entrevista.

A terceira alfabetizadora entrevistada foi a professora da turma da comunidade da Taboquinha, que será conhecida pelo nome de Sara. Esta entrevista foi realizada no dia 01/08/ 2012, na casa da entrevistada, na comunidade de Nova Dolabela. Sara tem 27 anos, estudou até o 3º ano do Ensino Médio, na E. E. Maria Elisa Vale de Menezes, localizada no distrito de Engenheiro Dolabela, sendo esta sua primeira experiência com educação. Sobre a entrada no programa, ela disse:

Olha, eu fiquei sabendo das aulas, quando tava terminando o meu terceiro ano. Uma colega minha me falou e me convidou pra participar. Ela falou “vamos Sara (nome fictício) participar”. Eu falei vamos, né? Se for uma coisa boa. Aí nós decidimos participar, no entanto, essa colega minha (...) não participou, eu entrei. Só que eu ia pegar a turma de Barragem do Bambu, aí Clarissa (nome fictício) chegou e ficou com a Barragem do Bambu. Eu liguei pro presidente de Taboquinha, ele falou que lá não tinha nenhuma professora cadastrada. Aí eu falei, então, vou pegar as aulas aí. Daí seu Paulo ligou pra Freu, que é presidente da Associação da Barragem do Bambu, daí ele pegou informação com ele, depois ligou pra Rui (que é presidente da Associação de Reta Grande e um dos coordenadores do PTND). E depois disso, eu fui só pegando os nomes, fiz o cadastro do pessoal que queria estudar e ele passou e levou, só.

No mesmo dia e no mesmo local da entrevista com Sara, foi realizada a entrevista com

a outra alfabetizadora, que será conhecida por Clarissa. Clarissa tem 24 anos, tem o ensino médio completo, também se formou na E. E. Maria Elisa Valle de Menezes. O trabalho com a turma do PTND, da fase 2011/2012, foi a sua primeira experiência com educação. Atuou na turma da comunidade Barragem do Bambu, no assentamento do PA Betinho. As aulas aconteciam na casa de um aluno.

Depois de entrevistar as alfabetizadoras, entrei em contato com um dos alunos de Sara, que é o presidente da associação comunitária de Taboquinha, Sr. Paulo Teixeira. Ao conversar com Sr. Paulo por telefone para marcar a data e horário da entrevista, fiquei sabendo que a esposa dele, dona Isabel, também era aluna do Programa. Ele perguntou se era preciso reunir os outros alunos, ou se bastava a sua esposa, falei que não era preciso, que eu mesma entraria em contato com os outros alunos. No dia e hora da entrevista, 07/08/2012, às 15 horas, cheguei à casa do Sr. Paulo, e a casa estava cheia. Era o dia em que os agricultores da comunidade faziam entrega de mercadoria para o caminhão do programa compra direta⁸¹. Eles se reúnem para fazer a entrega das mercadorias na casa do Sr. Paulo, que aproveitou a presença de alguns alunos e os convidou a participar da entrevista.

Assim, as entrevistas foram realizadas com todos ao mesmo tempo em uma roda de conversa. A conversa aconteceu na cozinha da casa do Sr. Paulo e dona Isabel, no mesmo espaço onde ocorriam as aulas.

Dessa forma, foram entrevistados Paulo Teixeira, presidente da Associação de Taboquinha, Isabel Teixeira, Luís Batista, que é o pai da professora Sara, e Luís Carlos. Ainda participou da conversa a tesoureira da associação, Irani, que não era aluna, mas uma apoiadora, e muito próxima do trabalho do grupo e da comunidade. Portanto, quatro alfabetizando(a)s e uma pessoa da comunidade.

⁸¹ A modalidade Compra Direta da Agricultura Familiar permite a aquisição de alimentos para distribuição ou para formação de estoques públicos. A operacionalização é de responsabilidade da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), de acordo com termo de cooperação firmado com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). A modalidade permite a aquisição de diversos produtos, que são distribuídos nas escolas, creches e outras instituições sociais. Essa política tem contribuído para o escoamento dos produtos da agricultura familiar, fortalecendo esse empreendimento rural. (<http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar>). Acesso em 30/11/2012.

5 IMPLICAÇÕES DA APLICAÇÃO DO PTND NO PA BETINHO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados coletados dos documentos do PCND e PTND bem como das entrevistas e das anotações referentes ao encontro dos coordenadores de turma.

Propomos iniciar a construção desta análise retomando as expectativas projetadas sobre o Programa, que teve início em 2003, com a denominação de Programa Cidadão Nota Dez (PCND), em parceria com o MEB e o IMDC.

O PCND produziu uma variedade de cartilhas, documentos e material didático. Coletamos alguns desses materiais. Trazemos para uma primeira análise uma das Cartilhas produzidas pelo PCND com o título de “1º Ciclo de Formação das Mesas de Gestão Participativa: Cidadão Nota 10, Alfabetização, Inclusão Social, Cidadania Ativa e Gestão Participativa, UM DESAFIO DE TODOS,” sem data de publicação, mas pelo conteúdo supõe-se ser do início do programa, portanto, 2003 ou 2004.

A capa da cartilha apresenta uma ilustração que indica a intenção da construção coletiva bem como os seus sujeitos e seu lugar nesta construção. Ou seja, ilustra uma imagem de oito pessoas sentadas a uma mesa redonda com papéis nas mãos e expressão de estar em discussão. Ao centro, a figura de um padre, representando a presença e importância da Igreja católica, que se concretiza pela parceria com o MEB⁸². Ao lado do padre, um homem de terno e gravata, que, pelo estereótipo, deve ser o representante do governo. Ao seu lado, um índio. As outras figuras são de pessoas comuns, como professora, trabalhadores e trabalhadoras, sendo que, neste grupo, apenas duas personagens são do sexo feminino.

O primeiro texto da cartilha é assinado pela secretária da Sedvan, Elbe Brandão. Ela aponta a criação da Sedvan como a primeira experiência de um governo estadual voltado para o desenvolvimento de um território e que a decisão de criar essa secretaria se pautou na intenção de promover o desenvolvimento das referidas regiões, em forma da construção coletiva. Assim ela diz:

⁸² O texto de Brandão publicado no Caderno do Alfabetizador (2009, p. 46), “O MEB e todos nós”, explicita a prática do sentar em círculos para debater os assuntos referentes à educação popular. Brandão diz o seguinte: “tratávamos de tentar praticar entre nós a mesma dinâmica de relacionamentos que pretendíamos estender a todas as esferas do MEB e desde o MEB. Eis porque uma roda de pessoas à volta de uma mesa (saudades da grande mesa de nossas reuniões maiores na sala do segundo andar da São Clemente 170, no Rio de Janeiro)”. Assim, essa imagem verbaliza a intenção do MEB em construir um projeto de alfabetização pautado na relação dialógica.

Sinaliza para a descentralização administrativa, para a integração de ações de diversas áreas temáticas (secretarias e outros órgãos do Estado), tendo como foco numa única região esquecida pela ação estatal. Essa aproximação, para ser correta, precisa envolver a população local em projetos que sejam efetivamente prioritários para seu desenvolvimento. E é nesse sentido que o programa Cidadão Nota Dez se destaca como um dos mais acalentados por essa secretaria (SEDEVAN/IDENE, s/d, p.07).

Observa-se na fala da secretária a importância atribuída ao programa e ainda, na sequência do texto, encontra-se expressa a responsabilidade do PCND, que assumiu juntamente com a Sedvan o compromisso com a melhoria do IDH da região. E que se estrutura a partir de uma rede de Mesas de Gestão Participativa, que gerencia todas as iniciativas do programa.

Sobre os objetivos do PCND, a secretária ressalta:

O programa Cidadão Nota Dez é uma política mineira cujo objetivo é combater e controlar o analfabetismo de jovens e adultos, propiciando-lhes condições de inserção social na promoção do exercício da cidadania do norte e do nordeste de nosso Estado, por meio de um programa auto sustentável. Seus objetivos são claros:

- Reduzir o índice de analfabetismo regional
- Contribuir para a elevação do IDH nos Vales do Jequitinhonha, Mucuri, São Mateus, Região Central, Norte e Nordeste de Minas;
- Educar para a conscientização e vivência da cidadania e participação social por meio da criação de projetos de desenvolvimento comunitário;
- Mobilizar os diversos segmentos da sociedade para organização efetiva do programa;
- Utilizar o método Ver, Julgar e Agir para a realização de uma alfabetização libertadora e dialógica;
- Construir um Sistema Sustentável de Controle ao Analfabetismo ao longo dos quatro anos;
- Fortalecer o tecido social existente na região, por meio da construção de uma Rede de Governança Social, que se organiza em 15 Mesas de Gestão Participativa.

Esses objetivos se confirmam em vários documentos referentes ao PCND, sendo pouco modificados nos documentos do PTND.

5.1 Os Limites do processo de execução do PCND e do PTND

Concentraremos esforços em identificar os limites e dificuldades do desenvolvimento desses objetivos. Num primeiro momento, procuramos esclarecer o que entendemos por limites e dificuldades, uma vez que ambos os termos serão usados para tratar da mesma situação. Na acepção do termo, ‘limites’ encontra-se definido em Bueno (1989) como restrições ou linha de demarcações, e ‘dificuldades’, no mesmo dicionário, tem o sentido de obstáculos, impedimentos ou objeções. Desta forma, consideram-se limitações do Programa

as dificuldades, ou situações que impossibilitam a concretização das expectativas geradas sobre o PCND e, posteriormente, sobre o PTND, conforme informaram os documentos analisados.

Começaremos a avaliar os pontos considerados dificuldades limitantes do Programa, através de uma carta da assessoria pedagógica do MEB aos coordenadores do PCND, datada de 31 de agosto de 2004⁸³, dizia:

(...)constatamos que existem, em nosso cotidiano no PCND, muitos problemas pendentes e, também constatamos que, de vez em quando, aparecem algumas luzes no fim do túnel”. (...) acreditamos que nossa tarefa seja salvar o essencial. (...) certos de que temos resguardado o essencial (...) pensamos em mapear os problemas não essenciais, mas cruciais, que têm aparecido nos relatórios, reuniões e visitas de supervisão, bem como algumas soluções que tem surgido.

Os problemas citados pela assessoria como cruciais foram: 1) carência inicial de material didático para alfabetizandos, resolvida, quase que totalmente, pela dispensa do uso da cartilha e aquisição de materiais de uso pedagógico junto à comunidade, e, em algumas localidades, doação pelo poder público; 2) precariedade e falta de espaços físicos para o funcionamento das aulas, parcialmente resolvido pelo empenho dos técnicos do Idene, Mesas Gestoras e dos coordenadores e supervisores; 3) difícil acesso às turmas localizadas nas zonas rurais, aldeias indígenas e quilombos, mas tal situação tem encontrado ajuda com a colaboração do Idene, algumas prefeituras e pessoas da comunidade; 4) falta de iluminação nos espaços das salas de aulas, na zona rural, problema sendo resolvido por empréstimo de lâmpadas pelas comunidades; 5) alcoolismo entre os alfabetizandos, orientação para que os supervisores identifiquem esses casos e os encaminhem aos serviços de pastorais e postos de saúde; 6) necessidade de óculos para os alfabetizandos, “mais de 80% dos adultos de acima de 40 anos é portador de dificuldades visuais”; e 7) atraso no pagamento dos alfabetizadores, fato creditado ao ineficiente modelo burocrático imposto pelo MEC. “Temos, ainda, esperança de que os representantes do Governo Federal se aproximem de nossa realidade e respondam com novas leis e resoluções que tornem a prática alfabetizadora menos sofrida”.

A carta ressalta, ainda, os pontos positivos: entrada de novos supervisores, pela parceria com a SEE/MG e SMEs, influenciando positivamente o trabalho; encontro de lançamento da cartilha do PCND- fase II, em Belo Horizonte, promovido pelo Idene; construção de um modelo de teste de aprendizagem, que contou com as sugestões de coordenadores e supervisores de várias mesas gestoras; e busca de depoimentos de alfabetizadores e alfabetizandos, coordenadores e supervisores para compor o material do

⁸³ Carta não publicada, adquirida dos arquivos do PCND.

livro didático. Ao final parabeniza a todos que estão “conseguindo manter o PTND afastado dos pequenos males das pequenas políticas partidárias municipais.”

Essas dificuldades foram apontadas pelo MEB, em 2004. Apresentaremos as dificuldades encontradas pelos sujeitos de nossas entrevistas, coordenadoras, alfabetizadoras e alfabetizando bem como pelos coordenadores de turmas do PTND, coletadas durante o encontro de Formação Continuada da Mesa Gestora de Montes Claros, no início do mês de março de 2012.

O encontro tinha como objetivo fazer uma avaliação propositiva do andamento do Programa, que começou em outubro de 2011 e foi encerrado em junho de 2012. Estavam presentes os coordenadores e orientadores de formação de 22 municípios do Norte de Minas pertencentes à referida Mesa Gestora, distribuídos em dois dias, sendo eles: Montes Claros, Buritizeiro, Pirapora, Ponto Chique, Santa Fé de Minas, Ibiaí, Cachoeira da Manteiga, Coração de Jesus, São João da Lagoa, São João da Ponte, Patis, Capitão Éneas, Francisco Sá, Guaraciama, Francisco Dumont, Engenheiro Navarro, Bocaiuva, Itacambira, Juramento, Glaucilândia, Lagoa dos Patos, Claro dos Poções.

Esses coordenadores demonstraram bastante envolvimento, sendo que a grande maioria já havia participado de outras fases do programa, ora na condição de alfabetizadores ora na função de coordenadores, dependendo da relação política partidária deles com a equipe dirigente do programa. Embora tenham sido inseridos novos participantes, eles também pareceram bem integrados.

O posicionamento dos coordenadores participantes deste encontro será intercalado com os comentários dos entrevistados, alfabetizando, alfabetizadores e outros coordenadores, e, ainda, com os documentos produzidos pelo PCND e PTND. Desta forma, intencionamos abarcar uma maior diversidade de informações e sujeitos na avaliação dos itens propostos.

Com base nos comentários e nas observações coletadas durante a pesquisa, definimos algumas categorias, que foram selecionadas segundo a frequência com que foram citadas e pelo grau de importância para os fins desta pesquisa. As categorias definidas foram: contínuas interrupções do Programa; desorganização do PBA e PTND; conflitos com a gestão local, uso do programa com finalidades eleitoreiras; baixo suporte financeiro; desarticulação na continuidade da escolarização dos educandos; incompatibilidade do calendário do programa com a vida dos educandos; e desvalorização dos profissionais.

5.1.1 Mudanças no Programa

Com relação às mudanças de ordem estrutural, a primeira citada foi o rompimento da parceria da Sedvan/Idene com o MEB, em 2010. Retomaremos, de forma breve, alguns aspectos que caracterizavam esta parceria e algumas manifestações sobre esta saída.

Na criação do PCND, firmou-se parceria com a Igreja, através do MEB⁸⁴. Este, sendo portador de uma vasta experiência de alfabetização de jovens e adultos, assumiu a assessoria pedagógica, com as seguintes atribuições: formação de lideranças, capacitação inicial e continuada de coordenadores e supervisores, assessoria à formação de alfabetizadores, assessoria pedagógica, elaboração de material didático-pedagógico e alfabetização de jovens e adultos. Esta parceria favoreceu a perspectiva da mobilização popular junto às lideranças comunitárias e religiosas e, assumiu um papel de grande importância no PCND.

Esta pretensa mobilização, certamente, teve andamento pela concepção e experiência com a educação popular, bases que deram origem a este movimento de educação no início da década de 1960. No caderno do alfabetizador (2009), nas orientações teórico- metodológicas, o MEB apresenta sua visão de educação, baseada na perspectiva freiriana de educação libertadora, e a alfabetização sendo compreendida como um instrumento que possibilita o desenvolvimento da consciência crítica do educando, processo que concebe o educando como sujeito e não como objeto de sua transformação.

O principal material didático portador das concepções e proposta de alfabetização do MEB e, conseqüentemente, do PCND, é o Caderno do Alfabetizador, utilizado para fazer chegar aos sujeitos participantes deste programa as lições construídas com inspiração do livro “Saber para Viver”, integrante do Conjunto Didático Viver é Lutar, do MEB, de 1963.

Tomamos como referência o Caderno do Alfabetizador de 2009. Este caderno se compõe de: apresentação do programa, das parcerias, da proposta de trabalho pelo diretor geral do Idene; histórico de forma sucinta do MEB; considerações didático – pedagógicas,

⁸⁴O MEB se constitui em um organismo da CNBB, fundado 21 de março de 1961, mediante convênio firmado entre a Igreja Católica e o Governo Federal Brasileiro, através do MEC, com a finalidade de executar ações no campo educação popular, em especial, da alfabetização de jovens e adultos. Tem por missão a promoção integral, humana e cristã de jovens e adultos, desenvolvendo programa de educação popular. Portanto, constitui-se em sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Há mais de 40 anos promove ações diretas de educação popular em diversas regiões do Norte e Nordeste do País, nos Estados do Amazonas, Maranhão, Pará, Bahia, Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí. A adoção da metodologia de Paulo Freire, numa perspectiva de educação da ação libertadora, marca a intervenção pedagógica do MEB em sintonia com os ideais da Igreja no Brasil.

contendo princípios teórico – metodológicos que orientam a proposta pedagógica do PCND e as concepções de alfabetização bem como os métodos de alfabetização; e a proposta de alfabetização do MEB, baseada na metodologia VER- JULGAR-AGIR-⁸⁵, que está relacionada “à leitura de mundo e à educação como prática de liberdade preconizada por Paulo Freire”. Este caderno diz que “o objetivo do Programa é mais do que apenas alfabetizar, ele busca educar os alunos para a vida, inserindo-os efetivamente em suas comunidades” (CADERNO DO ALFABETIZADOR, 2009, p.9).

O caderno ainda traz alguns textos para subsidiar o estudo dos alfabetizadores, chamados de agentes de educação de base. Tais textos estão ordenados da seguinte forma: um texto de Paulo Freire, retirado do livro “Educação para a liberdade”; um texto do Osmar Fávero, sobre o conjunto didático ‘Viver é Lutar’; um texto do Carlos Rodrigues Brandão, que recompõe um pouco da trajetória deste educador junto ao MEB, intitulado “o MEB e todos nós”; um texto de Alda Maria Borges Cunha, em que a professora relembra a história dos radinhos vestidos; e um texto de Maria Alice de Paula Santos, que encerra esta coletânea de textos com a apresentação da “Teologia da Libertação e sua metodologia”. Prossegue o caderno do alfabetizador com as orientações para o trabalho com as 26 lições organizadas com base nos temas geradores.

No texto introdutório, isto é, na apresentação, o diretor geral do Idene dizia que se procurou para 2009 (fase VI) do PTND, “garantir a consolidação das experiências vividas pelas equipes pedagógicas do programa, que tiveram uma altíssima participação na construção das propostas” (CADERNO DO ALFABETIZADOR, 2009, p.9)

O caderno do alfabetizador (2009) ressalta que foram concluídas com êxito, as fases I, II, III, IV e V do Programa, que ficou decidido prosseguir para a fase VI em 2009.

Esta fase tem por objetivo consolidar o processo educacional implementado ao longo de cinco anos e meio, quando se buscou respeitar o conhecimento acumulado da região. As ações a serem desenvolvidas nessa fase terão por objetivo construir, num período de oito anos, um sistema sustentável de controle e combate ao analfabetismo na região. Tendo como objetivo o estabelecimento de mecanismos colegiados de gestão, as instituições religiosas e movimentos sociais do Norte e

⁸⁵ Da Ação Católica, o MEB sofreu influência do Método Ver, Julgar e Agir, que podemos resumir assim (Wanderley, 1984): ver-voltado inicialmente para o âmbito interno, mas progressivamente abriu-se para a realidade nacional e internacional; julgar – soma de uma pluralidade de orientações doutrinárias, reflexões teológicas, interpretações de realidade segundo pensadores de múltiplas concepções; agir – variava desde serviços aos meios, campanhas de festas religiosas, solidariedade com os companheiros, publicações etc. até um compromisso mais efetivo nos organismos de classe (sindicatos operários, rurais e estudantis. Na apropriação particular pelo MEB, ficou da seguinte maneira: ver – transformou-se em estudo da área prévio à radicação das escolas radiofônicas e atividades de animação; julgar – conciliava o referencial anterior com novos estudos de universitários e profissionais. Os temas de estudos e publicações giravam em torno de subdesenvolvimento, cultura, ideologia, educação, promoção humana, pluralismo e conscientização; agir – a participação em todas as atividades citadas acima (SANTOS, 2009, p.51/2).

Nordeste de Minas Gerais organizam-se de forma inovadora. Foram criadas 15 mesas de gestão participativa, propiciando condições para a implementação de uma sólida Rede de Governança Social na região, visando ao fortalecimento do seu tecido social.

Da formação das 15 Mesas de Gestão Participativa, partiu-se para a implantação dos 17 NÚCLEOS DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO, CIDADANIA e INCLUSÃO SOCIAL, na área de abrangência da (...) Sedvan e do Idene. Os núcleos de Apoio à Alfabetização, Cidadania e Inclusão Social já são uma referência na formação de alfabetizadores e na avaliação e monitoramento do processo sustentável de controle e combate ao analfabetismo. O objetivo é que os Centros se transformem em organismos autônomos que, prementemente, estejam atentos e preparados para intervir nas situações de exclusão e nos problemas das comunidades em seu entorno (CADERNO DO ALFABETIZADOR, 2009, P.9).

Nota-se que o discurso, até esse período, mostra uma grande preocupação com os mecanismos colegiados de gestão e com as mesas gestoras, no entanto, este trabalho não é percebido com o mesmo vigor na fase do PTND. Em 2011 e 2012, as mesas gestoras se encontravam esvaziadas da participação popular.

A presença do MEB é percebida em todos os documentos do PCND pelo esforço da construção coletiva e pela mobilização popular. A construção do material pedagógico parece ter demandado discussões, elaboração e reelaboração, no sentido de se ser o mais adequado à realidade dos educandos. Tal cuidado foi comentado por Antônia, coordenadora à época do PCND, que afirma ter existido distância entre alguns materiais das fases iniciais do Programa e a realidade da região. Essa distância foi discutida e propostas mudanças, que foram aceitas e efetivadas.

(...) inclusive eu questionei muito isso com o pessoal de Brasília. (...) Então, assim, sabe? Foi aperfeiçoando, ia aperfeiçoando. Primeiro você trabalhava com a imagem, (...) o que tava no livro era reproduzida de forma grande (cartaz) pra alfabetizadora trabalhar com os alunos. Inclusive, como exemplo, a avestruz. Na nossa região aqui tem avestruz? Não tem avestruz, e no cartaz lá, tinha a avestruz, pra você trabalhar com a avestruz. Então, nós pensamos, vamos junto com a equipe pedagógica (...) do MEB. (...) mostrar a regionalidade. Inclusive depois, nós tivemos uma ilustração de uma imagem daqui de perto que era uma moenda de Olhos D'Água.

O pessoal de Brasília, comentado por Antônia, se refere à assessoria pedagógica do MEB. Percebe-se uma boa relação entre as equipes regionais e a equipe nacional e também uma disposição para a construção coletiva do projeto pedagógico. Sônia valia que a parceria entre o MEB e o PCND possibilitou um acúmulo de conhecimentos e experiências que se perderam com o rompimento dessa parceria.

E o MEB quando começou, você sabe que tudo no começo é tudo complicado, aí foi começando, na primeira fase teve os defeitos, na segunda já veio corrigido e fazendo adaptações da primeira, a terceira, veio corrigindo. Então, quando tiraram o MEB, eu acho que o MEB já tinha anotado todos os pontos negativos e todas as fraquezas do programa e tava pronto pra preparar um programa melhor e aí o que fez, cortou aquilo ali e era muito voltado também para a religiosidade. (...) E assim, acho que o programa e o MEB já

tinha pegado até um laço de amizade muito forte, todo mundo trabalhando em conjunto.

Por outro lado, a coordenadora ressalta o forte envolvimento religioso, e embora não tenha se aprofundado nesta discussão, ela deixa a entender que esta situação incomodava, tendo este argumento sido usado pelo governo para justificar a decisão do rompimento da parceria com o MEB. A parceria com o PCND se estabeleceu por seis fases, sendo rompida, em 2010.

Ao que parece, a secretaria do Movimento de Educação do Brasil tece duras críticas aos propósitos do Programa de alfabetização e à postura do governo. Tal observação pode ser percebida quando se lê a declaração do secretário executivo do MEB, Pe. Virgílio Leite Uchoa, em material publicado pelo próprio governo do estado, sem ficha catalográfica, portanto sem data, (s/d, p.13). Vejamos:

Nas seis fases desta experiência em Minas Gerais, agora avaliadas, o MEB - iluminado pelos princípios de uma educação libertadora- reavivou suas raízes, reviveu sua história e relançou o seu material didático “Viver é Lutar”, sob a denominação de Saber, Viver e Lutar. Esse material didático foi o instrumento capaz de viabilizar os processos de educação de base e alfabetização de jovens e adultos no Programa Cidadão Nota Dez. A concepção pedagógica do Saber, Viver e Lutar enfatiza o processo de promoção da libertação humana rumo à conquista da cidadania e, ao mesmo tempo, traz o repúdio a quaisquer concepções imediatistas centradas em resultados expressos em termos exclusivamente quantitativos.

Entende-se pela fala do secretário do MEB que a parceria no Programa foi saudável no sentido de se aplicar uma metodologia de alfabetização que vislumbra a libertação humana, proposta que se aproxima da perspectiva freiriana de educação e de alfabetização. Entretanto, a relação entre MEB e Governo era conflituosa. O Padre Virgílio deixa a entender que o Programa mineiro de alfabetização se utiliza de uma visão reducionista imediatista, com preocupação apenas de satisfazer as estatísticas, e que o MEB não compartilha desta visão.

Sobre os aspectos reducionistas e simplistas da alfabetização no PCND, Sônia, uma das coordenadoras regionais que acompanhou o processo, discorda da opinião do Padre Virgílio e, sobre sua declaração, ela comenta:

Eu acho (...) que o Pe. Virgílio estava jogando muita coisa, acho que ele estava doido para desabafar umas coisas, sabe? Ele tava vindo assim com alguns problemas e o pessoal já querendo tirar o MEB, ele chateado, porque foi ele foi uma das pessoas que montaram o programa, aí é a questão política mesmo pra poder tirar o MEB, né? Colocar o IMDC. Então, houve muitas discussões com alguns funcionários. Isso, o relacionamento entre o MEB e Idene estava muito desgastado. Tanto que no último encontro que tivemos em Belo Horizonte com o MEB, aí, na época, quem era o diretor do Idene era Valter Adão, ele esteve lá, na fala dele inteira ele deixou claro que o MEB permaneceria, todo mundo ficou super feliz, nós nem sabíamos o que era IMDC. A gente sabia assim, que tinha IMDC, que ia ajudar no pagamento, mas a gente não tinha aquele contato com o IMDC não. (...). Houve uma reunião pra gente, no finalzinho do ano, às vésperas do Réveillon, convocaram a gente em Belo Horizonte, fez essa reunião, maior pompa, não sei o que e tal. Aí todo

mundo ficou tranquilo. Quando foi em janeiro, que foi convocar, isso já estava tudo organizado, portal pronto, turma tudo direitinho, quando foi fazer a capacitação inicial já falou: quem vai tomar conta é o IMDC, o MEB tá fora do programa. Todo mundo até tomou um susto, sabe? Então, na fala do Padre Virgílio, eu não sei, foi uma fala, foi muito bonito e tal, mas eu acho que Pe. Virgílio estava muito rancoroso.

A interrupção desta parceria não foi bem esclarecida e causou impacto dentro do programa, uma vez que o MEB participou efetivamente da construção desta proposta e se colocou como parte corresponsável por este projeto, além do mais, o grande diferencial do PCND se encontrava na proposta pedagógica que era a proposta do MEB. A parceria com o MEB e seu rompimento apresentam muitas questões merecedoras de estudo, mas como não é objetivo desta pesquisa, escolhemos apenas alguns pontos e falas capazes de colaborar nos aspectos dos limites, possibilidades e concepções teórico-metodológicas do PTND, bem como as contradições do Programa na aplicação no PA Betinho.

Com a saída do MEB do PCND, o IMDC, além da parte financeira, assumiu também a parte pedagógica, conforme afirma a coordenadora Sônia:

Aí ficou um tempo o MEB com a parte pedagógica e o IMDC com a financeira e administrativa, mas que eles não estavam casados muito bem, isso foi um dos pontos de tirar o MEB e deixar só o IMDC com tudo. Então, uma fase o IMDC ficou com o administrativo e com o pedagógico, (...). inclusive, a coordenadora do IMDC (...) acompanhou mesmo, ela fez questão de ir a todos os lugares onde havia turmas, então, esse acompanhamento era muito bom, ela estava vendo de perto, enxergando, vendo se realmente estava gastando o dinheiro (...), se era ali mesmo que estava sendo gasto, sabe? Foi um período muito bom do programa.

Em 2010, o PCND rompeu a parceria com o IMDC pelos motivos já anunciados na introdução, ou seja, problemas de corrupção do IMDC com recursos públicos. Dessa forma, os cuidados com as questões financeiras do Programa passaram para a responsabilidade da Fundaepe para a região do Vale do Jequitinhonha e para a Femc para o Norte de Minas. O acompanhamento pedagógico, no que refere às atribuições anteriormente do MEB como material pedagógico (cartilhas, cartazes), capacitação de alfabetizando e coordenadores, se tornou obrigação de uma equipe de coordenadores sob a responsabilidade da coordenadora do Programa, que o acompanha desde o início.

Na realidade, a parte pedagógica ficou com Raquel de Ulhoa, e ela juntou um grupo. E esse grupo (...) tá até organizando o material (...) e, Raquel sempre acompanhando, mesmo usando do material, das lições que foram montadas lição por lição, bem detalhada, voltada realmente com a alfabetização de jovens e adultos, dentro da realidade nossa, nós estamos pegando textos e livros, atividades bem voltadas para a realidade nossa. Está indo muito bem, mas é aquela questão, **ainda está adaptando** (grifos nossos).

Sônia comenta que com a saída do MEB e a troca do secretário da Sedvan/ Idene e as

mudanças promovidas por ele, as orientações pedagógicas ficaram soltas, entretanto, elogiou o ato de sensatez do novo secretário, que foi a manutenção da coordenadora do Programa, que o acompanha desde seu início, Rachel de Ulhôa, que foi quem ajudou a salvar o PTND.

O secretário fez que foi muito bom foi colocar Raquel, porque Raquel, ela é praticamente a mãe do programa, ela que montou o programa, ela que ajudou a elaborar e, Raquel tem a visão, aí, ela foi organizando, porque se não fosse Raquel, pra segurar isso aí, aí que o programa teria sido uma negação. Mas o que segurou o Travessia 2010/2011 foi Raquel de Ulhoa, que segurou, sabendo das dificuldades do programa, ela segurou.

Além das trocas das parcerias com o MEB no início de 2010 e com o IMDC no final de 2010, ocorreu também a alteração do nome Programa, de PCND para PTND, devido ao PCND ter sido patenteado pelo IMDC. Com as eleições de governador e deputados, aconteceu ainda mudança da secretária da Sedvan. Essa mudança mexeu com a organização e estruturação do Programa e, em consequência, muitos participantes, como coordenadores, assessores pedagógicos e alfabetizadores, também foram trocados. Estas mudanças desestruturaram o programa, interrompendo processos que estavam sendo trilhados e incrementaram novos rearranjos. Sobre a mudança de administração, observa-se o comentário de Sônia.

Quando (..) o IMDC entrou, o pessoal ficou assim, primeiro aquela resistência de tudo que ia fazer e o IMDC voltou mais pra questão administrativa, burocrática, mas também tentou mudar muita coisa. E com a saída do IMDC, **eu acho que foi o pior que aconteceu foi agora nessa nova administração.** (grifos nossos) Não é questão de pior, é porque o IMDC também tava acompanhando, depois teve aquela história do IMDC que, né?

Ao que parece, a saída do IMDC não causou tanta dificuldade ao Programa quanto a saída do MEB. As instituições que assumiram a questão financeira, a Femc e Fundaepe, parecem desempenhar bem o trabalho, pois uma das questões apontadas como positivas pelo grupo das coordenadoras de turma no encontro de Montes Claros foi que a questão financeira tem melhorado nas últimas fases.

Entretanto, percebe-se que estas mudanças mostram a fragilidade do Programa, evidenciando falta de planejamento consistente, submetendo o trabalho com a alfabetização da classe trabalhadora a sucessivos recomeços e a uma constante informalidade. Ao ser perguntado sobre o melhor e pior momento do Programa, Sônia afirma:

Olha, eu não posso te falar melhor momento. Porque como eu estou desde o início, cada ano teve uma coisa diferente e teve uma coisa nova que foi acrescentando. (..) eu poderia te falar que o travessia não foi um ano bom, o último ano agora, que passou o nome cidadão nota 10 para travessia. (...) Essa última fase de 2011/2012, essa que terminou agora, eu poderia falar que teria sido a pior, tem todos os pontos pra ser a pior, mas ainda tem muita coisa boa. Por que pior que te falo, por que foi trocado o diretor do Idene, dentro dessa troca teve muita mudança e, até que o

pessoal que entrou novo, se adaptou e foi entender realmente o que é o Travessia Nota Dez, o Travessia já estava terminando.

A estruturação do Programa em recortes temporais de oito meses também incomoda os alfabetizandos e alfabetizadores. Rosa, alfabetizadora do PCND, comenta: “muitos questionavam que o tempo era muito curto para aprender”. Ao ser indagada sobre a continuidade dos estudos desses alunos, ela afirma que muitos alunos começavam uma fase e não prosseguiram nas outras, mas, por outro lado, uma grande quantidade continuava nas fases seguintes e completa: “teve alunos que frequentaram as três fases comigo.”

Os alunos entrevistados do PTND também afirmaram a necessidade de continuidade do trabalho de alfabetização.

Isabel: eu acho que deve continuar no que tá, não? Também acho que não deve parar não.

Sr. Paulo: Ter que continuar, igual nós, ainda pode seguir mais, num é não? E os outros novatos que for entrando, vão aumentando a turma e, vai seguindo.

Irani: E tem muitos por aí que não sabem nem assinar o nome.

Sr. Paulo: Eh! E a gente vai apertando eles. O programa não parando a gente vai apertando eles, falando com eles, não vocês têm que vir aprender, nem que for os seus nomes, uai. Que isso é ruim demais, viu? Chegar uma altura que num puder bater dedão mais

5.1.2 Perfil do(a) alfabetizador (a) nota dez

Discutir o perfil do alfabetizador do PTND demanda que procuremos entender, inicialmente, o papel e as expectativas que se requerem deste (a) sujeito (a), isto é, o que se entende por alfabetizador. No caderno do alfabetizador (2009, p.10), o diretor geral do Idene no texto da apresentação faz o seguinte convite aos alfabetizandos:

Convidamos você, alfabetizador, a ir além da sala de aula. Se você já é uma liderança, ou mesmo se nunca esteve à frente de uma causa em sua comunidade, queremos convidá-lo para envolver seus alunos nos problemas reais da sua localidade. Ao utilizar em sala de aula, o Ver (identificando os problemas do grupo), o julgar (analizando a melhor forma de resolvê-los) e o Agir (tomando uma providência concreta para resolver a questão), você estará ajudando a formar cidadãos e cidadãs ativos, em pleno gozo de seus direitos civis, políticos e sociais.

O discurso do diretor do Idene mostra que a expectativa do PCND com relação ao alfabetizador era de que ele fosse capaz de articular a dimensão pedagógica com a dimensão política durante o processo da alfabetização. Esta capacidade é defendida e indicada pelos preceitos freirianos. No entanto, existe um contexto político, social e econômico que indica a necessidade de refletir criticamente sobre estas orientações, no sentido de não se deixar enganar com propostas que usam das ideias e termos do movimento popular para, na prática

política, distorcer e converter estas ideias e as conquistas da luta deste movimento a favor do sistema opressor.

Nos documentos do PCND, aparece, com mais vigor do que no PTND, o discurso de educação popular⁸⁶. Entretanto, tal identificação demanda alguns questionamentos, pois sendo um programa controlado por órgãos estatais, criado e executado por governos que se aproximam muito mais dos polos dominantes da sociedade do que dos legítimos movimentos dos setores populares, ele pode ser realmente considerado educação popular? E ainda, os educadores, sendo tratados com voluntários e não como profissionais, contratados pelos critérios da indicação da base eleitoral dos dirigentes do programa, serão portadores de alguma liberdade e autoridade, atitudes tão necessárias ao educador popular?

De acordo com Barreto. (2008, p.79), “tirando as particularidades, não existe diferença substancial entre a formação de educadores e alfabetizadores”. Portanto, compreende-se que não existindo diferença dos termos para a formação, da mesma maneira não haverá para a identificação da prática social. Barreto (2008, p.79) ainda completa, “todo alfabetizador é necessariamente um educador, um educador que desenvolve sua atividade numa área específica, mas um educador.”

O perfil do educador popular fundamenta sua prática pedagógica numa atuação efetiva na dimensão política. Romão (2008, p. 65) afirma que “a dimensão política do trabalho do professor se dá em três direções: uma para o sistema, outra para a própria categoria e, finalmente, a última para a comunidade, corporificada diretamente nos alunos”.

Considerando tais direções, observa-se que o PCND, no convite aos alfabetizadores, chama atenção para a última direção, que é a atuação local. Consideramos importante esta direção do trabalho político do educador. Entretanto, percebe-se que a direção para o sistema e para a categoria se encontra ruída.

Gadotti (2008) utiliza-se de uma definição de Brandão para distinguir alguns tipos de educação de adultos. Partindo desta definição, pretendemos identificar a concepção ideológica da concepção de educador da educação do PCND e, conseqüentemente, do PTND.

⁸⁶A educação popular, como uma concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos, impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2008, p.30)

O primeiro tipo é a educação de classe, que é “entendida como processos não formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares”. O segundo é a educação popular, desenvolvida com a finalidade de apoiar o saber da comunidade, promovendo a organicidade do saber popular, funciona como instrumento de participação, fortalecimento das práticas e movimentos populares. E o terceiro se refere à educação do sistema, ou oficial, que se estrutura com base nos “programas de capacitação de pessoas e grupos populares, sob o controle externo, visando a produzir a passagem dos modos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos polos dominantes” (GADOTTI, 2008, p.30).

Dessa forma, entendemos que o PCND e PTND, sendo programas oficiais, se enquadram na definição de educação de sistema e se identificam com uma proposta ideológica de governos que se utilizam de práticas populares para defender um projeto de sociedade que segue os valores do sistema capitalista dependente, sem questionar a legitimidade social deste modelo.

Contudo, destaca-se a importância do papel a ser desempenhado pelo educador da EJA, que, mesmo diante de um programa estruturado com base nos interesses da classe dominante, pode promover mudanças e desenvolvê-lo conforme as aspirações das classes populares, pois o educador é o mediador do processo de aprendizagem com o educando. Mas, para esta tarefa, precisa-se de educadores com formação crítica. Entretanto, devido ao caráter de informalidade e de precariedade em que se assentam as bases de contratação do educador/voluntário, pelos programas PTND/ PBA temos dúvida da possibilidade de existência de educadores com esta formação.

A formação do educador de EJA se constitui em preocupação por parte de educadores e estudiosos. De acordo com Silva, Porcaro e Santos (2011, p. 237), este debate tem sido recorrente “tanto na literatura quanto na LDB 9.394/96, nos acordos internacionais em que o Brasil é signatário, nos Enejas, nos cursos de Pedagogia, nos seminários e eventos de educação” e a formação deste educador está sempre associado à qualidade da oferta de EJA.

Silva, Porcaro e Santos (2011) entendem a formação inicial do educador de EJA como a primeira etapa de formação, também Peres (2003, p.181) define formação inicial como “formação pré-serviço ou obtenção de titulação acadêmica necessária para a atuação docente em diferentes níveis de ensino.” O que se nota é que a grande maioria dos alfabetizadores do PTND não tem formação inicial para atuar como professores, fato revelado pelas alfabetizadoras entrevistadas do PTND, que afirmaram não ter formação na área pedagógica, apenas o ensino médio concluído, vejamos:

Como você avalia a sua experiência?

Sara: foi uma experiência muito boa, porque eu nunca tinha participado de nada disso, né? Então eu gostei muito de ter participado. Eu voltaria (...) de novo.

Como era o planejamento das aulas?

Sara: A gente recebia um tema nas capacitações pra gente tá repassando com eles. (ALFABETIZADORA 3, 2012)

Nota-se pela fala das alfabetizadoras que mesmo não tendo formação inicial na área pedagógica, elas não sentiram dificuldades no trabalho da alfabetização devido ao apoio e às orientações dos supervisores e coordenadores do PTND e das capacitações. Sônia, a coordenadora de turma entrevistada, comenta as capacitações da seguinte forma:

Também, as alfabetizadoras, a gente vê, senta com elas, toda primeira capacitação, geralmente, é trabalhado plano de aula, que a maioria das nossas alfabetizadoras, elas não têm conhecimento pedagógico nenhum. Então, a primeira capacitação a gente já foca, como montar um plano de aula e elaborar e dar atividades dentro dos descritores pra elas já poderem ir trabalhando. Aí depois vem, tem que ter capacitação pra poder orientá-las na aplicação do teste cognitivo, correção de teste cognitivo, e aí, vai vendo, à medida que os coordenadores vão visitando as turmas e vão vendo a necessidade, aí vão falando, tá precisando disso, então vamos elaborar pra essa turma uma capacitação assim, aí a gente senta e elabora. Geralmente quem faz isso é o assessor pedagógico (COORDENADORA DO PTND, 2012).

Ao ressaltar aspectos da formação inicial, torna-se necessário reportar à formação continuada, pois, ao que parece, o PTND investe neste nível de formação dos seus educadores como forma de suprir a lacuna da formação inicial.

Silva; Porcaro e Santos (2011, p.240) entendem a formação continuada como uma aproximação entre o contexto de trabalho e o contexto da formação. Os dispositivos formativos, conforme as autoras, passam a ser a formação que se situa no ‘entre lugar’, ou seja, entre a formação inicial e prática. Formação continuada pode ser reconhecida também pela denominação de formação permanente ou em serviço, referindo-se à participação do educador em cursos referentes à área de trabalho, mini cursos, palestras, oficinas pedagógicas, programas de capacitações, reuniões pedagógicas, estudos coletivos.

Sobre a questão da formação dos educadores, Barreto e Barreto (2008), a partir da reflexão sobre a prática de formação de educadores, concluem que na relação entre a formação e prática perpassam entendimentos equivocados que se corrigidos poderiam melhorar a formação dos educadores.

O primeiro equívoco identificado pelos pesquisadores é a crença originada na visão autoritária do processo educativo de que a formação pode tudo. Essa crença desconsidera que as pessoas não são instrumentos que podem ser usados para qualquer tarefa através de um processo de formação, embora a pesquisa considere que a formação tenha grande peso no trabalho do educador.

O segundo equívoco é pensar que a formação antecede a ação. Segundo Barreto e

Barreto (2008, p.81), “todo profissional saído das universidades reconhece que veio aprender a sua profissão depois de formado e, no entanto, a ideia de formação anterior continua intacta”, sendo que estes pesquisadores defendem o processo de formação continuada.

As reflexões de Barreto e Barreto (2008) contribuem para entendermos que somente a formação inicial não é o bastante para uma prática de alfabetização satisfatória, porque, além da prática pedagógica, o educador precisa assumir um compromisso político com os alunos, e este compromisso se firma no respeito ao educando e com a realidade política. No entanto, a existência de educadores com esta capacidade é duvidosa, devido à forma de como o Programa se estrutura e seleciona seus educadores e à própria forma de desvalor que é atribuída ao trabalho deste sujeito.

Os Programas PBA, PCND e PTND utilizam a denominação de alfabetizador voluntário para o articulador do processo da alfabetização.

O destroçamento do trabalho do educador nos programas PBA, PCND e PTND começa pela falta de reconhecimento deste sujeito no processo. Ao reconhecer o alfabetizador não como profissional ou como um animador cultural, que é o educador popular, mas como “voluntário”, estabelece-se outra relação com este sujeito, uma relação de informalidade, descompromisso ou de insignificância de um profissional da educação de EJA para a atividade da educação ou da alfabetização.

Em consequência, pelos critérios de seleção de alfabetizadores, pelo caráter informal do vínculo, alfabetizadores do PBA e PTND não criam uma identidade de classe, o que compromete o resultado do trabalho e a formação da consciência de classe.

Durante o encontro dos coordenadores de turmas para a avaliação do PTND, alguns grupos trouxeram a seguinte reflexão:

A relação de trabalho na perspectiva de voluntariado demonstra falta de comprometimento para com os educadores. Atualmente, os educadores em sua maioria têm formação de nível superior, a gente tem muito trabalho a desempenhar no programa e é muito pouco o que pagam/ a cobrança do programa é grande (COORDENADORAS do PTND, 2012).

A cultura do voluntariado tem se disseminado no Brasil, em especial, com as reformas neoliberais da década de 1990.

Sobre a prática dos alfabetizadores, observam-se, na fala dos coordenadores de turmas, uma diversidade e contradições no que se refere à formação e à prática e sobre o compromisso ou falta de muitos alfabetizadores, ao mesmo tempo que se observa também grande dedicação de muitos deles. A fala de um grupo de trabalho foi a seguinte:

Não ter cobrança quanto ao nível de escolaridade às vezes compromete o trabalho. Na contramão também há situações em que os alfabetizadores têm faculdade, mas que tão com salas vazias, material mal preparado ou sem preparação. Alfabetizadores desinteressados; caso de alfabetizadores que além de não terem metodologia nenhuma, também não têm compromisso. Cobrança excessiva para todos os coordenadores. Ao passo que outras com baixa escolaridade dão show (COORDENADORAS DO PTND, 2012)

A carga horária de capacitações em cada módulo do Programa, conforme Sônia (2012), é de 60 horas, segundo a qual “geralmente nós temos que ter quarenta horas presenciais e vinte não presenciais, sendo total da capacitação sessenta horas”

Atualmente, o foco das capacitações pedagógicas se encontra no estudo das capacidades e matriz de referência do processo de alfabetização, desenvolvido pela Equipe do Ceale/UFMG. Segue a fala de Sônia sobre este assunto.

O Ceale elaborou dezesseis descritores de leitura e escrita e dezesseis descritores de matemática (...). Especificamente para a EJA, para o Brasil Alfabetizado. Se o professor trabalhar esses descritores, essas competências dentro da sala de aula, aí sai um aluno alfabetizado sim, sabe? Ele foca só as necessidades (...). Então, se trabalhar com os descritores, dentro de matemática é só números e as quatro operações, é só reconhecer os números e saber resolver as quatro operações matemáticas, tudo através de resolução de problema (SÔNIA, COORDENADORA, 2012).

A equipe pedagógica do PTND demonstra uma grande preocupação com as capacitações, pois veem nelas a estratégia para amenizar o problema da falta de formação inicial dos alfabetizadores e corrigir no processo os problemas decorrentes da falta de formação dos educadores.

Ainda sobre os aspectos pedagógicos, a avaliação dos coordenadores apontou como positivos os plantões pedagógicos semanais para orientações dos alfabetizadores pelos coordenadores de turmas. Elogiaram a disponibilidade do atendimento desses coordenadores em ajudar a resolver os problemas que surgem. Contraditoriamente, salientaram que alguns coordenadores costumam negligenciar esse espaço de formação e informação para orientação e planejamento de aulas bem como muitos alfabetizadores que faltam aos plantões.

Dessa forma, observa-se que não existe um rigor na presença dos alfabetizadores e coordenadores aos plantões, e isso denota uma falha. Mas a frequência da maioria e seu bom desenvolvimento é que foram destacados como positivos.

Com relação ao que se paga aos alfabetizadores e coordenadores, todos os grupos de coordenadores reclamaram do valor da bolsa, pois no programa os alfabetizadores e coordenadores são considerados voluntários e recebem uma bolsa pelos serviços prestados. Essa bolsa é a mesma do PBA do governo federal, correspondendo a R\$ 250,00 para os alfabetizadores e no caso de alfabetizadores que têm alunos com necessidades especiais, o

valor da bolsa é de R\$ 275,00 para uma carga horária de dez horas semanais. Os coordenadores de turma recebem bolsa de R\$ 500,00 para acompanhar uma média de sete turmas, com carga horária de 20 horas semanais. Vale destacar que esses trabalhadores não contam com nenhuma outra fonte de recurso para cobrir gastos com o trabalho, como para adquirir material pedagógico de uso nas aulas, e no caso dos coordenadores, com ajuda de custo para o transporte para a visita às turmas. Muitos disseram que a bolsa serve para cobrir despesas de manutenção do programa e que quando atrasa, fica ainda mais difícil.

No entanto, as alfabetizadoras do PTND entrevistadas não reclamaram do valor. A Clarissa e a Sara agradecem a oportunidade porque, segundo elas, foi a primeira vez que passaram a ser remuneradas em seu trabalho; já a Priscilla avalia que podia ser maior a bolsa, mas pelo fato de ela não ter pedagogia, está de bom tamanho.

Sara: pra mim foi bom, porque eu não tinha nenhum salário, acho que foi o primeiro salário que passei a receber.

Clarissa: Atende, ajuda, nunca tivemos um salário, por isso foi bom.

Priscila: Podia ser maior, né? Só que não tenho pedagogia, então tá bom.

Assim, avaliamos que os programas PBA e PTND bem como o PCND recrutam alguns alfabetizadores que, pela prática da alfabetização, buscam maior qualificação, como, por exemplo, o caso que ocorreu com Rosa. Durante o trabalho com o PCND, ela pagou o curso de normal superior e se tornou uma profissional da educação, ocupando atualmente o cargo de direção escolar e professora do Mova. Essa remuneração representa também fonte de renda para algumas pessoas que não têm nenhuma outra perspectiva de trabalho.

Mas considerando a complexidade da prática da alfabetização e da falta de formação inicial dos educadores, bem como da precariedade em que se estrutura o programa, entendemos que se ocorre algum sucesso do Programa, ele tem acontecido muito mais em função das motivações pessoais e compromissos de sujeitos envolvidos do que das reais condições dos programas em formar uma ampla massa de educadores que se fazem necessários para o trabalho da alfabetização de EJA no país. E que educadores com “tirocínio político, capacidade gerencial e competência pedagógica, agravada pela responsabilidade educativa” (ROMÃO, 2008, p. 62), ficam cada mais distantes de programas como estes. Romão (2008, p.63) afirma que:

Ninguém é educador. Alguém se torna educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e “práxis”.

Em relação ao suporte financeiro e à falta de estrutura dos programas, algumas coordenadoras reclamaram da falta de condições como transporte e ajuda de custo para transporte para o trabalho das visitas às turmas. Uma das coordenadoras dizia:

Não disponho de transporte, a prefeitura não ajuda, as turmas são muito distantes, na zona rural, não tem lugar pra eu dormir. Então, vou pra aqueles cafundós dos Judas e dormir no mato? Eu não vou. Quem quiser que eu veja a turma que traga aqui.

As dificuldades para visitas às turmas foi apontada por vários coordenadores, embora todos reconheçam a importância desse trabalho no acompanhamento das alfabetizadoras, o estímulo aos alunos e a manutenção de turmas no programa.

5.1.3 (des) Organização do PBA e PTND

Durante a coleta de dados, fomos percebendo pontos que denotam certa desorganização dos programas PBA e PTND que comprometem o trabalho da alfabetização. A fala de Sônia indica a forma de organização do programa e a relação do PTND com o PBA e ao mesmo tempo as falhas de um programa influenciam diretamente o outro negativamente ou até positivando, conforme ações são desenvolvidas no sentido de suprir a falta do outro Programa, como é o caso do PTND para com o PBA. Segundo diz Sônia:

Olha, o negócio é o seguinte, na época do MEB, o Programa foi montado, (..), foi criado essa roupagem do PBA, e a secretária ELBE, aqui no município, olhando essa região nossa, eles viram e chegaram a uma conclusão que essa região estava muito carente e que não adianta, o que que o PBA manda, o PBA pede um gestor que no caso pode ser prefeitura, ser instituição, quem quer ser esse gestor? Esse gestor, esse gestor não, essa entidade executora que eles chamam. Essa entidade executora vai montar o programa. Então a verba vem, então o que eles pedem? Que tenha um coordenador de turma, o alfabetizador e o aluno, só que esse coordenador de turma fica solto e, tem o gestor que faz aquela alimentação de portal, que organiza, que autoriza pagamento e tal, só que fica solto. Num tem aquele acompanhamento pedagógico, não tem. A diferença é essa, que o PTND tem o acompanhamento pedagógico.

O sentido da organização do PTND, adotando coordenadores, orientadores e assessores de formação, positivou um aspecto negativo do PBA, que era o reduzido número de articuladores do processo da alfabetização, ao mesmo tempo, hierarquizou o processo. Dessa forma, o PTND se encontra estruturado da seguinte forma: coordenação geral, ligada à Sedvan/ Idene, com os coordenadores de formação e monitoramento e assessor regional de gestão; assessor pedagógico regional; coordenador regional; orientadores de aprendizagem; e gestor de aprendizagem. Sônia informa:

Agora, no Travessia Nota Dez, eles criaram o orientador de formação, que é ótimo, que é o seguinte: o coordenador de turma acompanha, passa para o orientador. O orientador é quem acompanha os coordenadores e vai auxiliando em atividades no que eles precisam, para não deixar os coordenadores soltos. O orientador de formação, ele passa as dificuldades dele para o assessor pedagógico, ele é quem olha a região inteira, no caso aqui, era o Augusto. O Augusto tinha que visitar a região inteira, montar capacitações e ajudar e dar material para o orientador de formação.

E na ponta estão os coordenadores de turmas: alfabetizadores e alfabetizandos. Esta estrutura verticaliza e burocratiza o processo, sobrecarregando quase sempre quem se encontra na ponta descendente da organização - os coordenadores de turmas e os alfabetizadores. Note-se o que diz os coordenadores de turmas sobre os pontos negativos do programa.

Burocracia no programa como papelada para preencher, distância entre a coordenação da secretaria para com a realidade das turmas. Atraso do material didático, demora na entrega do livro didático. Falta de informações/ desarticulação no Idene. Falta de apoio das autoridades locais. Falta de espaço próprio para as aulas, muitas turmas ocorrem nas casas dos alfabetizadores. Falta de monitoramento do portal. Falta de comunicação de modo geral. Falta de emissão de certificados

A falta de certificados tanto para alfabetizador como alfabetizando foi colocado por diversos grupos. O grupo continuou apontando outros problemas que denotam desorganização dos programas PBA e PTND. Sônia aponta a desorganização do PBA a responsável por grande parte dos problemas de pagamentos da bolsa. Assim, ela diz:

O PBA na parte financeira também é muito desorganizado, vem pagamento pra quem está em sala, vem pagamento pra quem não está trabalhando, sabe? Eles são muito desorganizados. Pagamento vem num dia, no outro mês não vem mais, tiram aquelas pessoas, a gente cadastra, por exemplo, a pessoa aqui em Montes Claros, a alfabetizadora é daqui, quando vai receber pagamento, o pagamento dela tá lá em Grão Mogol, tá em outra cidade, sabe? Aí ela não pode tirar o cartão, ela só pode receber na boca de caixa, tem hora que os caixas ficam enchendo (sic). Porque é o seguinte: esse dinheiro que vem, o banco não tem lucro em cima desse dinheiro, porque não pode descontar nada, é 250, o pessoal recebe 250. Então o que o banco faz, fica segurando o dinheiro, deposita o dinheiro e o banco fica segurando uma semana, uma semana e pouca, girando esse dinheiro pra ter algum lucrozinho dele.

Outra dificuldade apontada pelos coordenadores é a baixa credibilidade do PTND frente à opinião pública, embora ressaltem que tem havido melhoras. “O povo não deposita fé”, fala uma coordenadora. Outra coordenadora disse: “antigamente, o programa era mais queimado diante da opinião pública”. Atribuem esse descrédito à falta de divulgação do Programa e do trabalho desenvolvido por ele.

5.1.4 Calendário: entre o guarda- chuva, a enxada e o caderno

A falta de organização e as mudanças que ocorreram no programa apontam para outro problema - a situação da inadequação do calendário à realidade regional. Os coordenadores do programa apontaram o intervalo grande entre o fim de um programa e o início de outro, ocasionando evasão das turmas. Em 2011, um programa terminou em maio e o outro começou somente em outubro. Segundo alguns coordenadores, “foi uma dificuldade danada catar aluno da zona rural nos meses de chuva. Como o programa demorou a começar, muitos alunos migraram para outros programas como Mova/Brasil”.

Sônia aponta o grande prejuízo decorrente de um calendário que não considera a realidade dos alunos, o contexto social e cultural da região. Vejamos:

Outra coisa que foi muito negativo nesta fase foi a questão das aulas terem começado no mês de novembro. Começando em novembro, chega dezembro não tem aula, não tem jeito. É período de chuva, área rural, por exemplo, rio enche, os nossos alunos são idosos, pra sair, com tempo de chuva, de casa eles não saem; é período de que quem tem filhos fora, chega a família, eles esperam; é um período de folia na nossa região, eles saem pra foliar mesmo, não adianta, para tudo, né? Então tudo isso tem que ser visto, eu penso que o período poderia começar junto com as aulas, em fevereiro, pra poder ter um acompanhamento, acho que perdeu muito essa parte aí.

Outra questão é que o calendário escolar não pode ser o mesmo para todas as regiões norte e nordeste, pois são extensas e têm uma grande diversidade tanto nas formas econômicas como culturais. Por exemplo, existem regiões pesqueiras como Januária, São Francisco, onde grande parte dos alfabetizandos são pescadores, cujas atividades econômicas ocorrem num período diferente da atividade da agricultura, portanto, necessita-se de calendários específicos para essas situações. A entrevista de Sônia confirma este aspecto:

E aí pode ser que o período de colheita lá de Januária em que a colheita é forte pode não ser o mesmo que aqui(..), em Montes Claros, o que atrapalha aqui, às vezes não atrapalha lá, por exemplo, o período da piracema é um período tranquilo pra eles que não podem pescar, ficam tranquilos, mas quando for liberada a pesca, aluno que for pescador vai sair pra pescar.

Os alfabetizadores do PA Betinho também comentaram sobre o problema do calendário. Assim, diz Sara: “Eles achavam muito difícil por causa dos horários, eles falavam que tinham que mexer com roça, foi também na época do plantio e da colheita, então, ficava meio puxado pra eles”.

Os alfabetizandos comentaram que houve dias em que as chuvas atrapalharam a presença dos alunos nas aulas.

E o tempo das chuvas não atrapalhou as aulas não?
D. Isabel: Não
Sr. Paulo: No dia que estava estiado, ela sempre...

D. Isabel: Vinha e tinha dia que chovia até bem, mas a gente tava aqui dentro de casa. Teve dia, né Paulo? Que os outros não deu pra vir, ela deu aula só pra mim mais Paulo.
Sr. Paulo: Eh!
D. Isabel: Porque tava chovendo muito.

Observa-se pela fala dos entrevistados que a ausência dos colegas na aula foi em decorrência das chuvas. Vale lembrar que as aulas aconteciam na casa de Sr. Paulo e Dona Isabel, portanto, os alunos indo ou não, as aulas aconteciam para os anfitriões, que não quiseram comentar o assunto. Percebi um excesso de zelo com as falas para proteger a alfabetizadora, ficavam preocupados em não denunciar nenhum aspecto que pudesse comprometer-la.

5.1.5 Conflitos com a gestão local

A relação entre o PTND e as prefeituras não ocorre de maneira pacífica e compartilhada, apenas nas prefeituras em que a gestão municipal é da base aliada do secretário da Sedvan/ Idene esta relação é pacífica e compartilhada.

A partir de 2007, devido a questionamentos da Controladoria Geral da União, os recursos do PBA⁸⁷ puderam a ser repassados apenas para os Estados, o Distrito Federal e os municípios. De acordo com Machado (2009, p.26), “essa política assume um papel, digamos, mais republicano quando a priorização desse recurso é para a esfera pública”.

No entanto, o resultado dessa opção republicana, que é a que prevalece nesses últimos anos, impacta a EJA de formas diferenciadas de acordo com os arranjos políticos em cada Estado ou município e também sua relação com o governo federal, ocorrendo, às vezes, de não serem estabelecidos os convênios, e o PBA não acontecer no município (MACHADO, 2009).

Em vários municípios de Minas, conforme os arranjos políticos, acontecem ao mesmo tempo os dois programas: o PTND, ligado ao PBA, mas gerenciado pelo Estado de Minas, e o

⁸⁷A publicação da Resolução FNDE/CD nº 45, de 18 de setembro de 2007, obrigou o governo federal a encerrar os convênios com entidades públicas e privadas sem fins lucrativos. Essa medida prejudicou programas de alfabetização que estavam sendo desenvolvidos por entidades como ONGs, Sistema S e IES. A Secad teve que rever convênios com a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (Anca), que representava os alfabetizadores ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, no campo empresarial, do Serviço Social da Indústria (Sesi). Essas três entidades respondiam, desde 2003, fora da ação de Estados e municípios, por mais da metade dos recursos aplicados pelo PBA, ofertando alfabetização em todo o território nacional, nem sempre em articulação com os entes públicos (MACHADO, 2009).

PBA, em articulação direta do município com o Governo Federal. Sobre este processo, Sônia comenta sobre os municípios de São José da Ponte e Montes Claros, onde ocorrem os dois programas

Em São José da Ponte, que tem turmas do PBA, convênio direto com o MEC e turmas do PTND, como está? Você acompanha?

Sônia: Acompanho assim, São João da Ponte é um caso semelhante a isso aí. Quem toma conta do PTND é o adversário da prefeitura. A prefeitura montou o programa. O PTND foi montar, e o que aconteceu? O adversário do prefeito foi e assumiu o programa. Então funciona o mesmo programa pelo município e pelo Travessia. Só que o do município não tem o acompanhamento que o nosso tem, o do município não tem capacitação, eles falam que tem, mas não tem capacitação, pela resolução, é obrigado a acontecerem oito capacitações. (...), até da merenda que vem vinte e cinco centavos por mês por aluno pra dar a merenda. Então, é uma coisa irrisória, então o que o Travessia fez? Achou melhor pegar esse valor e reverter em material didático. Em São João da Ponte, fica aquela coisa, porque os alunos da prefeitura recebem merenda e os alunos do Travessia não recebem? Então, fica aquela coisa de um querendo fazer melhor do que o outro. Aqui em Montes Claros, também tem o Travessia e o PBA pela prefeitura (..) Muitas cidades têm.

Os coordenadores de turmas apontaram que “quando o município colabora com o PTND, o programa funciona bem melhor e costuma dar mais certo”. Foram citadas as prefeituras parceiras Lagoa dos Patos, Santa Fé de Minas, Claro dos Poções, Juramento, Guaraciama e algumas outras que ajudam com transporte para levar o coordenador às turmas e fornece material de apoio e pedagógico.

No entanto, quando não existe uma boa relação do PTND com as SMEs, a situação fica muito pior. Uma das coordenadoras disse: “vozes já ouvidas (afirmam que) o programa não precisa da prefeitura, o que não é verdade”. Essa fala evidencia as contradições e vozes que destoam nas relações políticas do Programa, que busca parceria com os municípios, ao mesmo tempo despreza essa parceria em função das relações pessoais.

A coordenadora Antônia relembra situações que dificultavam o processo de alfabetização pela má relação do PCND com a gestão local.

As escolas municipais eram pouquíssimas que davam essa liberdade para o Cidadão Nota Dez trabalhar, inclusive, Marta (alfabetizadora. em Dolabela) era uma que trabalhava num horário assim de dezessete e trinta até as dezenove horas, até começar o turno da escola, porque as lideranças da época não aceitavam o PCND e, onde tinha, igual aqui na E.E. Américo, nós tínhamos umas duas ou três turmas do Cidadão, até havia aquela concorrência assim pra tirar os alunos do PCND para colocar nas turmas municipais. Mas geralmente os alunos que saíam do PCND acabavam retornando, porque no PCND.

5.1.6 Usos e fins do Programa

Uma situação recorrente no programa que parece natural mas que devia envergonhar são os arranjos políticos com finalidades eleitoreiras - as pessoas selecionadas para trabalhar

com o programa têm como primeiro critério a indicação política partidária.

Os coordenadores de turmas apontaram as “relações políticas” no programa como uma situação que dificulta o trabalho das turmas dizendo:

São políticos que dizem: dê um jeito e arruma uma turma pra fulano/a com intuito de beneficiar cabo eleitoral ou pessoas que votaram em troca de um emprego. Colocam o coordenador em saia justa, pois, às vezes não há necessidade de turma naquela situação, outras vezes o beneficiado com a turma não tem o perfil desejado ou não se compromete.

Nessa fala fica evidente o caráter da política eleitoreira servindo de cabide de emprego para os políticos da base aliada do governo na região.

Das alfabetizadoras entrevistadas, a Sara e a Clarissa disseram que entraram no programa mediante contatos com coordenadores do programa. A Priscila foi indicada pelo vereador do distrito. Assim, ela diz: “uma amiga me sugeriu trabalhar no PTND, procurei Edson (vereador), ele falou pra procurar os alunos, montei a turma e ele me inseriu no Programa”.

5.2 Possibilidades

Trabalhamos com a perspectiva freiriana de que a educação se compreende pela concepção da formação e transformação humana, unindo a teoria e a prática no processo de aquisição do conhecimento, mas, sobretudo, pela busca permanente do homem em conhecer a si mesmo. Freire (2007, p.28) afirma que: “esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e, em comunhão com outras consciências, caso contrário, se faria de umas consciências, objeto de outras. Seria coisificar as consciências”.

A EJA deve se pautar pelo compromisso de ampliar e repensar a concepção e prática da educação como um todo. Para tanto, essa prática, conforme Henz (2010, p.11)⁸⁸ afirma:

Como ponto de partida a experiência humana, aquilo que nos acontece cotidianamente, passando a ser significativo para a vida e gente idade de homens e mulheres que, na escola básica, buscam um espaço – tempo para vivenciarem outras instâncias e dimensões como experiências significativas que os toquem e os ajudem a viver melhor e ser mais feliz.

Ao tomar contato das vivências, expectativas, construções de afetividades dos entrevistas, observamos junto aos educandos e educadores a busca pelo conhecimento, a

⁸⁸ Prefácio do livro: Educação de Jovens e Adultos: currículos e práticas pedagógicas, de autoria de Valdo Barcelos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

oportunidade de interação e cumplicidade, estreitando ainda mais os laços de amizade e de solidariedade entre os alfabetizandos e alfabetizadores, que são, também, vizinhos e parentes assentados. A fala de dona Isabel retrata essa construção quando comenta sobre a oportunidade oferecida pelas aulas do PTND de aprenderem um pouco mais e, ainda, de se divertirem uns com os outros, através de brincadeiras e caçadas, como ela diz: “caçar um do outro, pra ver qual que tá mais feio rsrs”.

Nesta direção, Freire (2007, p.28) afirma que o “homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”, e os compromissos, as finalidades das práticas educativas se vinculam a um processo organizativo de interiorização de novos comportamentos e valores de transformação social. Também Henz (2010, p.11), ao refletir e prefaciá-lo o trabalho de Barcelos (2010), ressalta como qualidade do seu pensamento a percepção da EJA como o ‘entre lugar’ de múltiplas relações e emoções, como um espaço-tempo para vivenciar experiências significativas de aprendizagem, destacando a importância da “convivência, da conversação, da afetividade, do cuidado e da amorosidade”.

Desse modo, percebe-se que as práticas educativas, por mais precárias que sejam, apresentam oportunidades de aprendizado e podem, pela capacidade criadora dos homens durante o processo de execução das propostas educativas, ressignificar e até superar as fragilidades do programa trabalhado. Assim, as possibilidades oferecidas pelo PTND serão destacadas neste texto. As reflexões das coordenadoras de turmas, as entrevistas e a observação in loco da aplicação do PTND contribuem para esta análise.

Observamos como possibilidades decorrentes da aplicação do PTND os pontos apresentados com uma avaliação positiva dos entrevistados, notadamente, também se observam controvérsias nestes aspectos. Apresentaremos o que conseguimos observar e, assim, deixar margem para que outras reflexões sejam feitas a posteriori. Entre os pontos colocados como positivos no PTND se destacam: a melhora do suporte pedagógico, das capacitações, dos plantões pedagógicos, embora sejam feitas ressalvas à regularidade das bolsas e questionados seu valor, o favorecimento da inclusão e elevação dos índices de alfabetização no universo dos jovens e adultos, bem como da autoestima dos alfabetizandos e até de alfabetizadores.

As coordenadoras destacaram que o suporte pedagógico no PTND vem melhorando em relação às fases anteriores do PCND, sobretudo a qualidade das capacitações e formação continuada dos alfabetizadores e coordenadores. As capacitações são mensais e de forma variada com encontros, palestras e oficinas temáticas. Ressaltaram a importância dessas

capacitações e a formação para a troca de experiências, entendendo que elas ajudam na interação entre alfabetizadores e alfabetizados e promoção de avanços na aprendizagem.

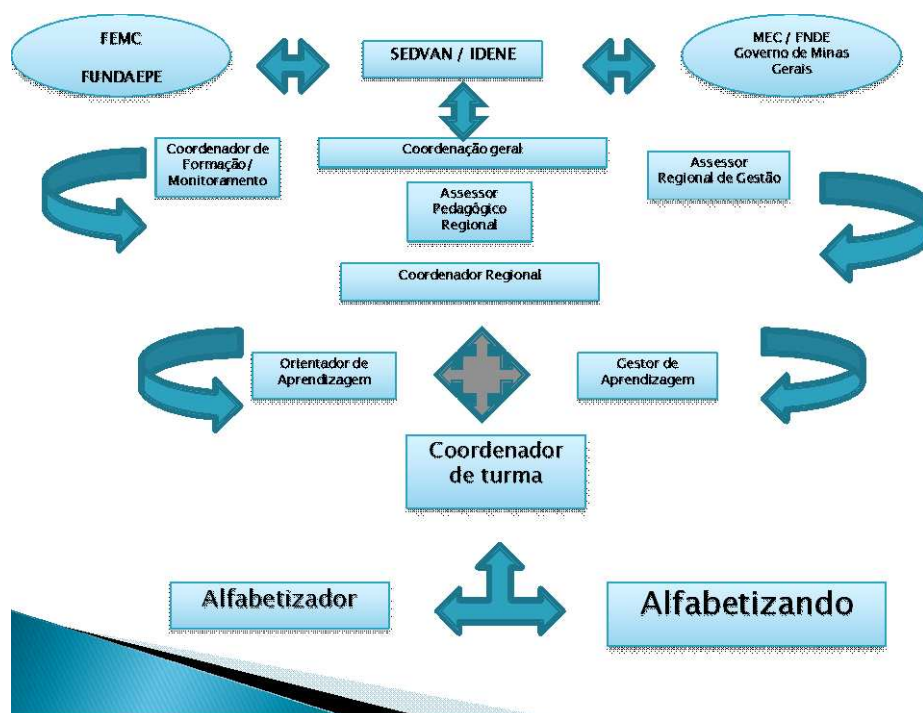
Salienta-se como positivo o fato de o Programa oferecer oportunidade de trabalho a pessoas que não têm nenhuma outra perspectiva de trabalho, como as alfabetizadoras Clarissa, Sara e Priscila, que foram entrevistadas e disseram não ter nenhuma outra fonte de renda. Devemos chamar atenção para o fato de que essa ajuda financeira, a bolsa de R\$ 250,00 oferecida pelo PBA/PTND às alfabetizadoras, retrata o caráter desprofissionalizante do trabalho com EJA no Brasil, uma vez que a remuneração é caracterizada como uma “ajuda” e não como uma remuneração pelo trabalho prestado, dando ideia de uma relação de favoritismo entre o Programa e seus trabalhadores.

Entretanto, a oportunidade ao trabalho com a EJA favorece também a formação de novos quadros para a educação. O trabalho com a alfabetização e a participação nas capacitações do Programa podem servir de estímulo para que muitas alfabetizadoras busquem uma formação na área de pedagogia ou licenciatura, assim como ocorreu com Rosa, que durante o trabalho no PCND, teve oportunidade de fazer o curso de pedagogia, embora a bolsa não fosse suficiente para pagar a mensalidade da faculdade em que cursava, mas servia para complementar a renda e ajudar nas mensalidades.

As visitas às turmas pelos coordenadores foram apresentadas por muitos coordenadores como um aspecto positivo, embora tenha havido críticas a alguns coordenadores que não tinham compromisso com as visitas e ainda às condições oferecidas a eles para que fizessem estas visitas. O Programa está estruturado nos cargos de alfabetizadores, coordenadores, orientador de aprendizagem, assessor pedagógico, coordenador regional e geral, constando ainda os cargos de gestor de aprendizagem e assessor regional de gestão e coordenador de gestão e monitoramento. Sobre a estrutura do Programa, Sônia comenta;

O coordenador de turma acompanha os alfabetizadores, (...). O orientador é quem acompanha os coordenadores e vai auxiliando em atividades no que eles precisam, para não deixar os coordenadores soltos. O orientador de formação, ele passa as dificuldades dele para o assessor pedagógico, ele é quem olha a região inteira, no caso aqui, era o Augusto. O Augusto tinha que visitar a região inteira, montar capacitações e ajudar e dar material para o orientador de formação.

Vejamos ainda o organograma disponibilizado pela equipe pedagógica do PTND.



Fonte: Sedvan/Idene (2011).

Comentou-se que o suporte financeiro também tem sido melhorado no sentido de não estar atrasando muito, embora muitos ainda não tivessem recebido a remuneração referente aos meses de janeiro e fevereiro. Ou seja, dois meses de atraso, e os profissionais ainda consideram como tolerável.

5.2.1 As relações do PTND com a comunidade, a alfabetizadora e alfabetizando.

Outras ações desenvolvidas nesta fase do PTND que têm se refletido de forma positiva foram destacadas: Mobilizações e divulgação do Programa em cada município e interação com a comunidade. Observamos que a comunidade apoia o PTND e vê nele a oportunidade de alfabetizar os assentados que não dispõem das habilidades de leitura e escrita, mesmo porque a alfabetizadora contou com a colaboração da comunidade, em especial do presidente da associação, que ajudou a mobilizar os alunos e a organizar o espaço das aulas, disponibilizando sua casa para as aulas.

Observa-se que a comunidade valoriza o Programa e percebe que ele se constitui como uma opção de alfabetização das pessoas da comunidade, sobretudo, pela comodidade que

oferece. As aulas acontecem na casa de Dona Isabel e Sr. Paulo, e os dois demonstraram satisfação em receber o Programa em sua casa, mesmo porque não exige deles o esforço de sair de casa e não os atrapalha na lida da propriedade. Assim, dona Isabel comenta:

D. Isabel: Eu sou muito animada, toda vez que Ninha vinha, eu tô firme aqui.

E o bom é que era aqui, na casa da senhora, né, D. Isabel?

D. Isabel: Eh!

Aconteciam as aulas aqui mesmo, ficava mais fácil?

D. Isabel: Ficava mais fácil. Principal pra mim, aqui, que mexe com uma coisa com outra, toda hora chega uma pessoa de fora em casa, né? Eu tô conversando e estudando e tô fazendo as coisas

Os outros alunos que estavam presentes destacaram que as aulas na casa de Sr Paulo facilitavam a presença deles pela proximidade com suas moradias, como afirma o Sr. Luiz Carlos: “pelo menos é mais perto, na casa de Sr. Paulo é mais perto”. Outro aspecto que os alunos destacaram foi a disposição da professora em visitar e recuperar o conteúdo estudado com o alfabetizando que, por motivo de saúde ou outra situação mais séria, não pôde comparecer à aula, como informa o sr. Paulo:

Às vezes, (a aula acontecia) na casa daquele que não pôde vir, ela (a professora) ia a casa dele.

O Programa num é ruim não, ele é bom. Ele é bom, ainda principal essa menina aí, porque, aquele que não pôde vir, ela vai até a casa dele no dia seguinte ou outra coisa.

Ah! Isso é bom. A professora é dedicada?

Sr. Paulo: Ela é dedicada, ela é muito esforçada. Se fosse outra, poderia falar assim: ela num veio e, nem thum, né? Ela não, ela vai até a casa da pessoa.

(..) E lá, ela passa os dever pra ele mesmo, ele num perde aquilo que fez, ela adianta.

Os alunos demonstraram muito cuidado ao se referir à professora, demonstraram um grande respeito ao trabalho desenvolvido por ela, provavelmente pela boa relação estabelecida entre a alfabetizadora e os alfabetizados, mediada pela capacidade de solidariedade que se construiu entre eles e a disposição de encarar a dificuldade como desafio estimulante, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Assim, diz Clarissa, uma das alfabetizadoras entrevistada: “A experiência foi muito boa. A gente aprende muito, as capacitações eram boas, a gente aprendia alguma coisa, não só com as capacitações, mas com os alunos também, porque eles têm muita experiência de vida”.

Dessa forma, percebe-se uma troca de conhecimentos, a professora leva um pouco do conhecimento da leitura e escrita, e os alunos o conhecimento de vida. Freire (1996, p.136) descreve esta relação como uma das bonitezas do processo educativo e ainda diz: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

5.2.2. Caminhada na estrada íngreme da prática e da aquisição da leitura e escrita

A redução do índice de analfabetismo na região do Norte Nordeste de Minas Gerais e a aquisição e aprimoramento da leitura e escrita são ressaltadas como uma conquista e como um dos pontos positivos deste programa pelos documentos oficiais do PTND, bem como pela avaliação dos coordenadores e dos entrevistados.

De acordo com Gumperz (1991), a alfabetização não pode ser considerada um fim em si mesma, mas como um modo de preparar o homem para um papel social, cívico e econômico, que vai além dos limites do treinamento elementar em alfabetização, que consistiria meramente do ensino da leitura e escrita. O próprio processo de aprendizado da leitura e escrita deve ser formador e transformador. Isto é, se constituir em uma oportunidade para uma aquisição de informações que possam ser imediatamente utilizadas para a melhoria dos padrões de vida; a leitura e a escrita devem levar não apenas ao conhecimento geral, mas também ao treinamento para o trabalho, maior participação política e social e melhor compreensão do mundo que nos rodeia.

O Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/ FGV)⁸⁹, com base nos dados do PNAD/ IBGE (2007), calculou a diferença da média salarial de um analfabeto, que é de \$392,00 (2,42 reais de salário/hora). Considerando a variável educacional e mantendo as outras características sócio demográficas (sexo, idade, raça e geografia), chegou se à conclusão de que a média salarial dos universitários é de 544% superior aos dos analfabetos, com chance de ocupação de ser 422% maior. Esta análise revela a importância de investir na educação brasileira para que o país se desenvolva, inclusive nos aspectos econômicos - discurso tão propagado e defendido pelos governos.

Entretanto o que se observa é que os avanços na aquisição de leitura e escrita para além do treinamento elementar da alfabetização no PTND são tímidos, considerando a demanda por um Programa mais arrojado que acompanhe todo o processo de aquisição das habilidades em leitura e escrita, embora nos relatos dos coordenadores do PTND, alguns avaliem que o Programa tem ajudado mais pessoas a melhorar sua situação econômica e social e com isso ele tenha sido diminuído a desigualdade na região.

Os alfabetizando entrevistados disseram ter avançado na leitura e escrita, pois eles já haviam frequentado por pouco tempo a escola e, assim, dominavam os rudimentos da leitura e

⁸⁹WWW.fgv.br/cp. Acesso em 16/12/2012.

escrita, desse modo, a frequência às aulas os ajudou a melhorar a prática da leitura e escrita.

Observemos:

Sr. Paulo: Eu estudei um pouco, no tempo deu ainda minino e tudo, ela (a esposa, d. Isabel) também foi, depois que a gente ficou grande, casou, nós nunca estudou, veio estudar um pouco, agora, com ela (a professora).

éh! Foi estudar um pouco com ela, a gente já sabia um pouco do tempo que a gente estudou, né?

Sr. Luiz Carlos: Quando eu era pequeno eu estudei, né? Depois eu estudei em Nova Dolabela, no ano atrasado.

Pesquisadora: Senhor já tinha estudado também, Sr. Luiz Batista?

Sr. Luiz Batista: Conhece Pretinha?

Pesquisadora: Sim, conheço.

Sr. Luiz Batista: Estudei com ela.

Pesquisadora: O senhor estudou, então, adulto já?

Sr. Luiz Batista: Eh!

Dessa forma, observa-se que todos os alunos entrevistados já tinham passado pela escola, revelando a ineficiência do sistema escolar, que não consegue alfabetizar seus alunos. Apenas o Sr. Luiz Batista só veio a frequentar os bancos escolares já depois de adulto. Destarte, todos os alfabetizandos entrevistados consideram que tiveram progressos com as aulas.

Dessa vez, como que foram as aulas aí? Vocês gostaram?

Sr. Luiz Batista: Foi boa demais.

Sr. Luiz : Deu pra por alguma coisinha na cabeça...

Sr. Paulo: Clareou mais coisa, né?

D. Isabel: Diz que pagagaio véio, num pega língua, né? Mas, kkkk

Na avaliação da alfabetizadora dos alfabetizandos entrevistados, os alunos chegaram com nível muito baixo de leitura e escrita, haviam esquecido o que sabiam e houve um progresso pequeno na aprendizagem dos alunos.

Pesquisadora: Como era o nível dos alunos que já tinham estudado anteriormente?

Sara: Tinham estudado já, mas não lembravam de quase nada. Eu tinha dois alunos que nem o nome eles sabiam escrever, uns três que mais ou menos conheciam alguma coisa, dois que sabiam ler, o presidente da associação, o senhor Paulo, e a esposa dele.

O que se nota é que o PTND não se compromete para o avanço para além do treinamento elementar da alfabetização. E a redução do índice de analfabetismo, embora exaltado como um dos grandes feitos do Programa, deixa margem para questionamentos, uma vez que se percebe que o índice de analfabetismo é alto no assentamento e que o PTND não conseguiu atingir todos os que precisam, evidenciando ainda a falta de uma política pública de alfabetização e escolarização dos jovens e adultos, sobretudo, dos adultos, que parecem constituir o maior número de analfabetos na comunidade. Sobre a participação nas aulas do PTND, o Sr Paulo reforça a ideia de que o Programa deve continuar para que os adultos

analfabetos tenham condições de se alfabetizar e se coloca na condição de incentivar os assentados a se alfabetizar. Assim, diz ele: “O programa não parando a gente vai apertando eles, falando com eles, vocês têm que vir aprender nem que for os seus nomes, uai! Que isso é ruim demais, viu? Chegar uma altura que num puder bater dedão mais”.

Inclusão social e resgate da auto estima foram citadas pelos coordenadores como resultado positivo do PTND. Foram muitos os relatos sobre alunos que, ao adquirirem as capacidades básicas da leitura e escrita e assinatura do próprio nome, se sentiram mais respeitados. Outro fato comentado se refere ao desenvolvimento dos alfabetizandos que passaram a se sentir mais autônomos e capazes de realizar tarefas que requerem conhecimento da leitura e escrita, como ir ao banco para retirar o pagamento no caixa eletrônico. Ainda há casos de prosseguimento nos estudos e de novos papéis ocupados por esses alunos na comunidade em que vivem, como, por exemplo, assumindo liderança nas associações e nas igrejas.

Observam-se tentativas do PTND em resolver problemas de ordem social enfrentados pelos alunos - problema de visão e ausência do porte de documentos civis dos alunos. Levar alunos para fazer exames de vista e para tirar documentos (CPF, Identidade, título de eleitor) foi ressaltado como atividades que contribuem para recuperar aspectos da cidadania e reduzir o índice de evasão das turmas, embora algumas dessas ações possam assumir um caráter de assistência social desempenhado pelo programa. Sobre a tentativa de resolver o problema da baixa visão dos alunos e, portanto, pouco sucesso na prática da alfabetização, a coordenadora Sônia relata uma das ações empreendida pelo PTND.

Teve uma época que o PCND descobriu que tinha uma ótica que tinha uma dívida muito grande com o Estado. Então, eles conversaram com essa ótica se eles não queriam pagar essa dívida em óculos, aí eles aceitaram. Então, eles faziam assim, mandava a receita pra lá e, na misturada toda, vinha óculos de Araçuaí pra Montes Claros, de Montes Claros pra Araçuaí e, o povo ficava testando mesmo, igual na época de política que a gente recebe aquelas caixonas e, aí os alunos iam testando. Outra coisa, era um pra perto e um pra longe, não era bifocal. Aí dois óculos, se o aluno não enxergava de perto, ele pegava os óculos de enxergar de perto, ele ia olhar pra longe, pegava os óculos de longe, tirava o de perto e colocava o de longe, eram dois. Era um absurdo. Aí foi ficando, depois esses óculos foram virando uma confusão danada, esses óculos foram ficando pra trás, sabe?

A situação apresentada reforça o caráter de falta de responsabilidade para com o dinheiro público e o tratamento de descaso dispensado às políticas sociais no Brasil. A ideia que passa é que estes óculos estavam saindo de graça para os alfabetizandos e, para pobre, qualquer coisa serve. A natureza de situações como essa não é questionada, seria uma ótima oportunidade para discutir a origem dos recursos públicos, a questão da sonegação de impostos e a função do poder público, discussão que, ao que parece, foi negligenciada pelo

PCND junto aos educandos.

Os problemas de vista e a falta de óculos também foram apresentados pelos alfabetizandos como limitadores para o estudo.

D. Isabel: (...) Eu num posso estudar muito porque eu não posso afirmar as vista.

Sr Luiz Batista: É o mesmo meu. Eu tenho (óculos), só que pra mim já tá fraco, né?

Dona Isabel: Se melhorasse pra gente, esse óculos mesmo, eu tava falando pra ele (sr. Paulo) num tem nem um ano não, mas tem hora que dá vontade de jogar ele fora, pejejo com ele, limpo, mas tá do mesmo jeito, tem tempo que mexo com tratamento de vista. Parece que a gente quando vai ficando véio, piora tudo assim, né? Frouxa um parafuso, o outro vai pro lado. Intonce o caso num é bão não. E a vista da gente é em primeiro lugar. Isso é o que mais prejudica a gente.

Sr Paulo: Eu tenho óculos e tudo, mas um quebrou uma perna e, mandei arrumar e, até esqueci dele. Tenho outro aí que, quando vou ler uma letra mais pequena eu uso ele, esse é bem mais velho. Mas até vejo. Se apurar muito tempo, dói as vistas.

Este é um problema físico que teria solução se houvesse boa visão das autoridades políticas. Ficamos a indagar se o problema mais sério não será a deficiência de visão das políticas públicas e dos nossos dirigentes!

Dessa forma, se percebe que o ponto de chegada da alfabetização (saber ler e escrever) está associado à elaboração de novos projetos de sociedade e à organização de espaços de participação popular. A essa prática educativa Freire (2004) denomina de Alfabetização da Ação Cultural. O alfabetismo tem o poder de promover o progresso social e individual. Seu pressuposto é a crença de que o alfabetismo tem, necessariamente, consequências positivas e apenas positivas: sendo o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessário para “funcionar” adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar-se no plano pessoal, social e político.

5.2.3 Sujeito de ação

Quanto à postura do presidente da associação, sr. Paulo Teixeira, bem como da sua esposa, dona Isabel, notam-se o espírito de luta e de liderança e a condição de seres de relações que, conforme Freire (1997), caracterizam estes seres “temporalizados e situados” envolvidos com sua realidade, com as pessoas desta realidade e com os seus problemas. São pessoas deste tipo que podem ser caracterizadas como cidadãos conscientes de seu papel e da importância de buscar soluções junto à sua comunidade para os desafios e problemas que enfrentam.

No entanto, o PTND não demonstra condições de colaborar com estes sujeitos de ação, sendo notória a distância entre os problemas vividos pelos alunos e o plano curricular da

professora, sendo outros os assuntos tratados na aula, conforme diz Sr. Paulo ao ser questionado sobre a oportunidade de discutir sobre os problemas dos trabalhadores nas aulas do PTND:

Até que essa parte aí, a gente cuidava mais na aula era de ir pras partes que ela estava ensinando, né? Agora essas partes do convívio da gente discute mais nas reuniões da associação, algum dia que precisar, a gente torna reunir num dia diferente, né?

Desse modo, observa-se que a formação do cidadão independe da escolaridade e desconstrói a ideia burguesa de cidadania condicionada à escolaridade, ou seja, só é possível ser um cidadão se for à escola. De acordo com Arroyo (2003), existe uma tese bastante difundida pelo pensamento e prática política de que o povo é imaturo e despreparado para participar do processo da democracia e da cidadania. A educação, então, tem a função de educar as camadas populares para um dia elas participarem do poder político.

Em contraposição, encontra-se o pensamento dos assentados e participantes do PTND, que demonstram ter consciência de que a luta pela cidadania é uma prática diária e não se esgota apenas durante um processo de alfabetização de adultos, constrói-se a cada dia. E como cidadãos excluídos do processo, os assentados da comunidade de Taboquinha não podem mais esperar a escola cumprir o que o pensamento liberal burguês propõe, mesmo porque o número de analfabetos na comunidade é grande, conforme informa o Sr. Paulo:

Pesquisadora: O senhor, como presidente da associação, conhece muita gente, tem muita gente que não sabe ler aqui na comunidade?

Sr. Paulo: Nós temos, aqui, que num sabe ler nada, que pode chegar aí entregar e dizer vai, tem aquela história, tava lembrando disso, tem alguns aqui que pode fazer o bilhetinho toca o besta pra frente, quem lê lá manda ele pro outro canto.

Luiz Carlos: Tem, tem muitos que num sabem nada.

D. Isabel: Ali tem dona Lilia, tem sr. João, tem zabel, tem sr. Valter, num sabe nada.

Sr. Aristide num sabe nada mesmo.

Irani: Tem uns que a gente nem sabe o nome deles.

A fala de Sr. Paulo denota sua preocupação com o desenvolvimento da comunidade, do bem-estar e progresso dos seus moradores, demonstrando clara compreensão da importância da educação para o exercício da cidadania, mas também entendendo que, para ser cidadão, a educação é importante, mas não se constitui em condição sine qua non, existem outras formas de ser cidadão e uma delas é a participação política, o envolvimento com os problemas da comunidade, discutindo-os e tomando decisões conjuntas. Foi questionada a participação dos moradores na associação, tendo ele destacado o seguinte: “participa, a maioria participa né Irani? Ficam alguns, aqueles que não importam, né? Mas vão tendo mais corrigimento, porque eles vão ter que participar, né?”. Pela capacidade de mobilização,

relações de amizade e respeito adquiridos na comunidade, percebe-se uma liderança forte e importante, que sabe se posicionar e cobrar dos outros a participação. Então, só é possível ser cidadão indo à escola?

Ainda sobre a formação para a cidadania, tão exaltada nos documentos do PCND, observa-se um afastamento desta proposta pelo PTND, que tem incentivado e desenvolvido menos ações no sentido de mobilizar a comunidade e seus alfabetizadores e alfabetizandos. As mesas gestoras deixaram de existir e em seu lugar foram criados os núcleos, que não preveem participação de agentes. Sônia, ao ser questionada sobre o trabalho das mesas gestoras no PTND, confirma este fato.

Não, elas não continuam mais do mesmo jeito. No MEB, além de alfabetizar tinha que mudar a vida da comunidade, por exemplo, o bairro São Geraldo II, em Montes Claros, foi asfaltado em decorrência do trabalho do PCND, era uma freira que trabalhava no programa com turmas lá que conseguiu mobilizar a comunidade e a prefeitura para a obra. Hoje, se trabalha com os núcleos, não é mais mesa gestora.

Assim, podemos concluir que a concepção de cidadania cunhada pelo PTND é a mesma do liberalismo burguês que entende, conforme Arroyo (2003), que as camadas populares ainda são consideradas bárbaras demais por não estarem educadas para o uso racional da liberdade e da participação política e que para serem cidadãs, devem estudar primeiro, e que o ato de alfabetizar estas pessoas já se está trabalhando sua cidadania. Este posicionamento evidencia uma concepção de cidadania restrita e limitada, ou de manutenção de uma subcidadania.

Em síntese, podemos dizer que uma das características da concepção de cidadania defendida pelos capitalistas neoliberais está relacionada com a mercantilização dos direitos sociais, direitos que intensamente e aceleradamente vêm sofrendo perdas (MOLINA, 2012). A conquista da cidadania torna-se um processo individual e descolado dos movimentos sociais. Silva Jr (2000) diz do cidadão consumista, com agudo senso público, coletivo e reivindicativo. A educação defendida segue na mesma lógica do livre mercado das aprendizagens (LIMA, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inefática, impessoal (pela dicção ela
começa a aula).
A lição de moral, sua resistência fria ao que flui e a
fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições de pedra (de fora para dentro, cartilha muda),
para quem soletrá-la⁹⁰

Ao desenvolver a pesquisa sobre o Programa de Alfabetização de EJA, no PA Betinho no Norte de Minas, encontramos no poema de Melo Neto (1997) a reflexão que se aproxima das conclusões desta pesquisa. Ou seja, uma educação que se faz de forma sofrida, dura, emperdernida.

Conforme já demonstrado anteriormente, o Brasil tem, segundo dados do Censo de 2010, cerca de 13,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais consideradas analfabetas, ou seja, 9,6% da população. A desigualdade regional é alta: no Semiárido, a taxa sobe para 24% da população. Além disso, quase 62 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não frequentam a escola não têm o Ensino Fundamental completo. O número de matrículas na modalidade EJA é de cerca de 3,5 milhões (EDUCACENSO, 2011).

Destarte, ao se fazer uma leitura crítica da realidade social e política, percebe-se que o analfabetismo é uma criação da sociedade, na medida em que esta sociedade seleciona, exclui, discrimina e estabelece o poder dos dominantes sobre os dominados. Ninguém opta por ser analfabeto, aliás, ao analfabeto nem é dado o direito de escolher, são as condições sociais, políticas e econômicas que impõem essa condição ao sujeito. Dessa forma, a liberdade de escolha do sujeito sendo tolhida se constitui em uma exclusão.

De acordo com Rummert e Ventura (2007), uma “nova” identidade da EJA foi se forjando na década de 1990, dispersa em diferentes órgãos governamentais, realizada sob a forma dos mais variados programas e projetos, se apresentando de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Assim, as autoras continuam:

Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente

⁹⁰ (MELO NETO, 1997, p.7)

às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora (RUMMERT, VENTURA, 2007, p.32).

Como apontam Rummert e Ventura (2007), a história da EJA no Brasil tem estado à mercê das diferentes tendências de poder, de uma política pública contínua e comprometida com a educação dos trabalhadores. Ou seja, as políticas para a EJA, existentes até então, não refletem a busca de uma formação integral do sujeito, que o capacite para o exercício pleno de sua cidadania. Ao contrário, parecem buscar tão somente a queda nas estatísticas de analfabetismo no Brasil, atendendo os interesses postos pela globalização da economia e dos seus financiadores.

A forma de organização adotada pela sociedade tem ao longo dos tempos gerado as suas próprias contradições e uma delas é o fato de que o analfabetismo, sendo fruto da desigualdade social, não repercute apenas na vida de pessoas que fazem jus a esta condição, mas, na sociedade como um todo. As políticas têm optado por atribuir ao analfabeto a responsabilidade pela sua situação e, quase sempre, têm adotado concepções de alfabetização fundamentadas em uma visão pragmática e funcionalista contra a qual Freire (2000, p.95) firmava suas críticas e rejeições ao denunciar que este tipo de pragmatismo neoliberal se funda no seguinte raciocínio, nem sempre explícito:

Se já não há ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas fez o mundo menor, mas o tornou igual, a educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com ideologias, mas com saber técnico. (...) A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação (FREIRE, 2000, p.95).

Esta despolitização da educação e da alfabetização é uma construção ideológica do neoliberalismo, antagônica aos princípios de Freire, pois o legado teórico-prático de Freire, em momento algum, se desfilia do compromisso político e emancipador das práticas pedagógicas de alfabetização de homens e mulheres que vivem as situações concretas de excluídos e oprimidos nas relações sociais, econômicas e políticas desiguais.

De acordo com Di Pierro (2005, p.10), o período de transição do milênio foi marcado pela exigência de “múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação, à afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais, assim como às crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente”. Tal situação demandou um crescimento das aspirações e da participação dos jovens e adultos em programas educacionais. Necessidades agravadas pelo baixo nível de escolaridade da população, decorrentes da distância em que nos

encontramos da educação básica para todos, fator que desencadeia sempre renovadas demandas de EJA, Di Pierro (2005, p.10) confirma:

A maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural (DI PIERRO, 2005, p.10).

Dessa forma, observa-se que a origem e a causa do analfabetismo estão em uma escolarização insuficiente, resultante de um sistema educacional mal estruturado, carente de recursos e, sobretudo, conduzido por uma política de progressiva redução de investimento. A erradicação do analfabetismo se configura como linha morta em vários documentos, como a Constituição Federal de 1988, LDB, Lei 9.394/96 e PNE (2001).

A situação do campo ainda é mais grave. Passos (2006, p.3) aponta a existência de 32 milhões de brasileiros que vivem no campo e que se encontram em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola), em comparação à população urbana. Do ponto de vista da reestruturação capitalista, o campo sofre os impactos das reformas neoliberais de forma agravada, uma vez que a desigualdade de oportunidades “fica evidenciada quando se constata que o rendimento médio mensal do trabalhador do campo corresponde a 38% do rendimento médio do trabalhador urbano”. No que se refere ao capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população residente no campo são importantes indicadores da desigualdade social existente entre o campo e a cidade.

E com relação ao PTND, o que se observa é que os princípios teóricos e políticos deste programa foram gestados e construídos sem a participação dos maiores interessados, os trabalhadores. A tônica do seu discurso é a satisfação das estatísticas de aumento dos índices de escolarização dos brasileiros com evidências de propósitos compensatórios da EJA. Ou seja, não apresenta elementos teóricos e práticos que demonstrem viabilizar o diálogo com as perspectivas de uma educação que se identifique com as lutas empenhadas pelos movimentos sociais do campo, legitimada pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, datada de 2002, de cuja legislação, nenhum dos educadores ou coordenadores entrevistados tinha conhecimento.

De acordo com a Ação Educativa (2012), ocorreu nos dias 4 e 5 de junho de 2012 uma reunião técnica internacional sobre Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, com representantes de ministérios de educação de México, Cuba, El Salvador e Paraguai, para

discutir métodos de alfabetização. E o método cubano Yo Si Puedo⁹¹ foi apresentado no encontro como uma alternativa viável para a América Latina, inclusive adotado em alguns estados do Brasil. Pelo que os observadores da EJA notaram, o governo brasileiro não demonstrou interesse em defender algum dos métodos de outros países.

Na reunião técnica, foi amplamente debatida a grande experiência do Brasil com relação a métodos de ensino na alfabetização de jovens e adultos, sobretudo pelo legado freiriano, adotado em vários países. Entretanto, ficou evidente a intenção do MEC/ Brasil de ignorar as experiências de alfabetização crítica e continuar investindo e fortalecendo o processo de inclusão do PBA na EJA, programa criticado por vários pesquisadores da educação.

O PBA assim como o PTND nas regiões norte e nordeste de Minas Gerais completam dez anos neste ano de 2013. O programa, na avaliação da Ação Educativa (2012), tem mostrado dificuldades em caminhar em direção à superação do analfabetismo no país, além de conseguir garantir apenas que uma pequena parte dos alfabetizandos continue seus estudos em uma escola de jovens e adultos (EJA) das redes municipais e estaduais de ensino, enfrentando, ainda, a falta de financiamento, a falta de formação de educadores, além da insuficiente articulação com uma política de EJA. Todos esses fatores juntos fazem com que o PBA tenha resultados aquém dos esperados – a taxa de analfabetismo passou de 13,63% para 9,6% em 10 anos.

A decisão do MEC/Brasil em continuar investindo em um programa de alfabetização do perfil do PBA revela sua opção política em criar soluções apenas formais e não essenciais como nos alerta MÉSZÁROS (2008). Isto é, reafirma manter uma educação que serve aos propósitos de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, gerando o pensamento de que não é possível nenhuma outra alternativa à gestão capitalista da sociedade, reforçando a ordem social estabelecida como uma ordem natural, supostamente inalterável.

Para Freire (1982, p.23), as políticas de alfabetização precisam estar alicerçadas em uma concepção de alfabetização fundada nas práticas sociais dos alfabetizandos “como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação”.

⁹¹No Brasil existem algumas experiências piloto do método cubano Yo, Si Puedo (traduzido como Sim, eu posso).

Desse modo, Freire adverte que muitos casos de analfabetismo regressivo são consequência de campanhas de alfabetização messiânicas ou ingenuamente concebidas para áreas cuja memória é preponderantemente oral, no caso de vários alunos da EJA. O que se observa é que esses alunos vão se tornando reféns de campanhas de alfabetização, e esse fato vem se repetindo durante várias décadas na história da EJA no Brasil. Essa é uma das mais graves fragilidades do PBA, segundo pesquisadores, o que se evidencia também no PTND, pois a não continuação dos estudos pode comprometer o pouco aprendido, como disse a professora Sara do PTND que os alunos que tinham aprendido, anteriormente, alguns rudimentos da leitura e escrita haviam esquecido quase tudo por falta de prática.

As condições físicas para de implementação das ações do PTND podem ser definidas como precárias: nas salas de aula onde funcionam as turmas, faltam espaço e condições adequadas para realização dos trabalhos, conforme comenta Sara:

precisava mais assim como cadeira, uma mesa apropriada pra eles, porque era no murim do salão que eles apoiavam o caderno ou o livro. Tinha hora que a gente reunia na casa de um dos alunos pra ficar mais fácil também, o que eu achava que era melhor pra eles tentava fazer.

E ainda há mudanças no Programa em decorrência de interesses eleitoreiros e outros fins políticos, ocasionando descontinuidades de turmas, comprometendo os aspectos pedagógicos e administrativos, lançando os analfabetos a um sentimento de incerteza quanto à possibilidade de continuidade da sua alfabetização e escolarização. Desorganização na parte de comunicação, nos cadastros e no pagamento dos alfabetizandos. Inadequação do calendário escolar comprometendo a frequência e permanência de muitos alunos no Programa. Desarticulação do Programa nas esferas federal, estadual e dos municípios, inclusive confrontando o PTND e PBA em muitos municípios, gerando conflitos e pouca produtividade, com isso, os entes federados perdem a oportunidade de potencializar os programas de EJA existentes, revelando, ainda, práticas políticas pouco comprometidas com a educação da classe trabalhadora.

No entanto, o grande problema está principalmente nas condições salariais para que se tenham bons professores, ou seja, que eles possam se dedicar verdadeiramente ao trabalho de alfabetização de adultos e não tê-lo apenas como um apêndice das suas atividades profissionais. Não existe um compromisso com a seleção e contratação de profissionais com perfil de alfabetizadores. Exige-se apenas o ensino médio, numa condição denominada pelo programa de “voluntário”. Sabe-se que, para alfabetizar, são necessários conhecimentos específicos do alfabetizador.

Revela-se aqui a opção de os governos se isentarem da responsabilidade efetiva com a alfabetização dos jovens e adultos excluídos do mundo da leitura e da escrita, uma vez que, não tendo compromisso com os educadores, estes também não se sentem responsáveis pela alfabetização dos educandos em sua classe. Entende-se que poderão até se sentir responsáveis, mas não irão dispor dos conhecimentos didáticos e pedagógicos necessários ao processo da alfabetização.

Não há dúvida de que os propósitos dos programas oficiais para educação de jovens e adultos retratados no contexto da política neoliberal concebem os seus alunos como objetos e não como sujeitos. Mas, ao mesmo tempo, considerando a capacidade de discernimento e de transcendência humana, estes programas, na contradição dialética da sua efetivação, também podem se tornar em recurso para que seus participantes apresentem outras respostas e não as desejadas, pois a realidade concreta nos desafia a criar e recriar formas próprias para vencer os desafios.

Embora o PTND e o PBA sejam programas que não privilegiem a alfabetização como um ato criador, fundado no diálogo, defendido por Freire (2000), e não favoreçam o entendimento do conhecimento como construção coletiva e social, como ato de criação e recriação da realidade, eles apresentam uma concepção de alfabetização fundamentada em uma visão pragmática e funcionalista contra a qual Freire firmava suas críticas e rejeições ao denunciar este tipo de pragmatismo neoliberal. Ainda assim é possível perceber algumas possibilidades que contribuem para a melhoria das pessoas que participam dos programas.

Freire (2007 p. 63) nos lembra que, na medida em que o homem responde aos desafios da sua realidade “no jogo constante de suas respostas, ele muda seu modo de responder”, estabelecendo uma pluralidade de relações com esta realidade, que se constitui num campo aberto de possibilidades. Assim, detectamos como possibilidades oferecidas pelo PTND a oportunidade de interação e a cumplicidade, estreitando ainda mais os laços de amizade e de solidariedade entre os alfabetizandos e alfabetizadores, que são, também, vizinhos e parentes assentados. Alguns melhoramentos devem ser implantados, como do suporte pedagógico, das capacitações, dos plantões pedagógicos, embora sejam feitas ressalvas à regularidade das bolsas, embora questionados o seu valor, o favorecimento da inclusão e a elevação dos índices de alfabetização no universo dos jovens e adultos, bem como da autoestima dos alfabetizandos e até de alfabetizadores.

A situação do analfabetismo terá condições de ser melhorada ao garantir na prática uma educação básica de qualidade para todos os cidadãos. A continuidade desse modelo excludente de escola será, com certeza, a garantia de alunos para os cursos de alfabetização de

adultos. O analfabetismo não é um problema em si, mas a expressão concreta de uma situação de distribuição injusta dos bens, inclusive culturais.

Para melhoria do PTND, algumas ações foram apontadas pelos coordenadores do Programa com: Foram propostas sugestões com a finalidade de elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica e Administrativa- Pipa. Segundo a coordenadora regional do programa, estas sugestões serão importantes para o melhor desenvolvimento do Programa Travessia Nota Dez em cada município. Assim, com base nos apontamentos anteriores, foram apresentadas como sugestões: continuidade do programa para aqueles que não venceram a fase de aprendizagem; entrega do material em tempo hábil; elaboração de material mais real e adequado ao nível dos educandos; realização de cursos com carga horária comprovada; coordenador ao fazer a visita às turmas deve levar um plano de aula diferenciado para melhorar aprendizagem e convívio com os alunos, como, por exemplo, jogos/ palestras/ debates; trabalhar uma proposta pedagógica atrativa, que estimule a permanência dos alfabetizandos em sala de aula; Participação das turmas em eventos culturais do município; trabalhar em sala de aula um planejamento dirigido às datas especiais; emitir certificados nas capacitações; entregar o material no início das atividades do programa; oficina para elaboração de plano de aula; Maior compromisso dos coordenadores com os alfabetizadores; inibir a intervenção da política de fins eleitoreiros na organização e desenvolvimento do programa; suspender pagamentos dos alfabetizadores que não participam de capacitações, plantões e que não cumprem as demandas e tarefas; melhorar a forma de seleção dos alfabetizadores; proporcionar lanches aos alunos; aumentar o valor da bolsa; e buscar parcerias com universidades com o intuito de motivar alfabetizadores e alfabetizandos.

Enfim, as coordenadoras, alfabetizadoras e alfabetizandos do PTND, mesmo reconhecendo os limites e fragilidades deste programa, apresentam ideias e alternativas para que outra educação se constitua neste sertão mineiro, porque, assim como diz Melo Neto (1997), outra educação pela pedra no sertão se faz de dentro para fora.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Organizações e pesquisadores que atuam em eja criticam atual programa de alfabetização. **Observatório da Educação**, 14/06/2012. Site: <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/> 10004424. Acesso em 24/11/2012.

ALFONSIN, Jacques Távora. Direitos Humanos. In. CALDART, R.S; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 223 -229.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo, Boitempo Editorial, 2000.

ARAUJO, Severina Garcia de. In: ANDRADE, M.R, et al (org.). O Proneira os Movimentos Sociais: protagonismo do MST. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera. 2004.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In. CALDART, R.S; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 250-257

ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, E. ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez. 2002.

_____. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Educação em Revista**, n.37, Belo Horizonte, Faculdade de Educação- UFMG, 2003.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUGUSTO, Roseli Carlos. 2011. **Aprender na Prática: Narrativas e Trajetórias de Lideranças Camponesas, no Sertão, Norte de Minas, nas últimas três décadas**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 17. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 217p.

_____. **Teoria Geral da Política: a filosofia e as lições dos clássicos**. Org. Michelangelo Bovero; trad. Daniela Beccacia Versiani. RJ: Elsevier. 2000.

BOITO Jr., Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo**. 219p. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dez. de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

_____.Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, D.F: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer nº36/2001. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília: Caderno 2 Secad/MEC,2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CNE/CEB, nº 11, 2000.

BUFFA, Ester. Educação e Cidadania Burguesas. In: BUFFA, E. ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In. CALDART, R. S; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 257- 265

_____. e outros. Educação no Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção: **Por uma Educação no Campo**, v.4. Brasília, DF. 2002

CANCIAN, R. Ideologia: termo tem vários significados em Ciências Sociais. **Pedagogia e Comunicação**, 08/05/2007. Site: <http: <http://educacao.uol.com.br/>> Acesso em 19/09/2012.

CARDOSO, Míriam Limoeiro. Ideologia da globalização e (des) caminhos da ciência social. In: GENTILI, P.(org.) **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial.** Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Política Pública para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/ 2000: ordenamentos legais e efetivação institucional.** Dissertação de Mestrado em Educação. UFMG, BH. 2004.

CARVALHO, Celso Prado Ferraz de. **A Educação Cidadã na Visão Empresarial: o telecurso 2000.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia.** 2. ed. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **Convite à Filosofia.** São Paulo. Ed. Ática, 2002

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA, J.B.A. **Do tempo da Fartura dos Crioulos ao tempo da Penúria dos Morenos. Identidade através do Rito em Brejo dos Crioulos (MG).** Departamento de Antropologia/UNB. Brasília, 1999.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. **Federalismo Político e Educacional**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e SCHLESENER, Anita. (org) Políticas Públicas e Gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

_____. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1989.

Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia-5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://dhnet.org.br/direitos/sip/oneducação/todos.htm>> Acesso em: 18/10/2011

DIAS, Edmundo Fernandes. Educação e Cidadania: Classes e Racionalidades (contribuição para o debate sobre a relação educação-trabalho). **Universidade e Sociedade**. Ano VII, n. 12 (91-98). Brasília: ANDES, 1997

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese (Doutorado. 01/03/2000. 1v. 314p. PUC São Paulo. SP. <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/doutorado/politica-educacional/2000>. Acesso em 20/05/2011.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez, 2001.

_____. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago, 2008.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20/09/2012

_____. **A Educação De Jovens E Adultos No Plano Nacional De Educação: Avaliação, Desafios E Perspectivas educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/05/2012.

_____. ; Graciano, Mariângela **A Educação De Jovens E Adultos No Brasil** Informe Apresentado À Oficina Regional Da UNESCO Para América Latina Y Caribe, 2003 <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 07/07/2012.

_____. ; XIMENES, S. **Políticas e direitos educativos de jovens e**

adultos no Estado de São Paulo: notas de pesquisa e relato de intervenção. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Biblioteca Anpae - Cadernos 11. São Paulo: ANPAE, PUCSP, USP, 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.139-154, março, 2002.

Durkheim, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002.

FARIA, Roberto. **Intervenções das políticas federais de educação nos sistemas públicos municipais de ensino: reflexos na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro (1996 - 2006).** Tese doutorado -UERJ, Faculdade de Educação, 2010.

Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais. **Modernização na Agricultura- Transformações no modo de produzir e trabalhar na agricultura a FETAEMG partir dos anos 60.** Informativo mimeografado. 1992

FIGUEIREDO, Irene Marilene Zago. **Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil.** Educ. Soc.[on line]. 2009, vol.30, n.109, PP. 1123-138. ISS 0101-7330. Dóí: 10.1590/S0101-73302009000400010.

_____. A articulação entre a reforma econômica e a reforma da educação com a sustentação do mito da educação e da ideologia da globalização. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. (Org.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais.** Cascavel - PR: EDUNIOESTE, 2006, v. 01, p. 93-108.

FONTES, Virgínia. Democracia. In. CALDART, R.S; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 250-257.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 30. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo, ed. UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou Comunicação.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOLINA, Helder. Estado, Educação e Sindicalismo no contexto da regressão social. **Retratos da Escola. Estado, Políticas e Educação: o novo PNE (Dossiê).**

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. v. 4, N. 6, janeiro a junho de 2010

_____. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.** In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). 12. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 10. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. (guia da escola cidadã; v.5).

GILES, Thomas Ransom. **Estado, Poder Ideologia.** São Paulo: EPU, 1937.

GÓMEZ, José Maria. Globalização da política: mitos, realidades e dilemas. In PABLO, Gentili. **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial.** Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: MLASCO, 2000.

GOLDENBERG, Míriam. **A Arte de Pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 2. ed. Rio de Janeiro. Record, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado Extraordinário para o Desenvolvimento dos Vales do Jequitinhonha, do Mucuri e Norte de Minas. **Programa Cidadão Nota 10- a transformação de Sonhos em Vivência.** Belo Horizonte. 2012?

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Orçamento da educação e superávit. In. CALDART, R.S; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 513-518

GRACINDO, Regina Vinhaes. O sistema Nacional de Educação e a escola Pública de qualidade para todos. **Retratos da Escola. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce).** V. 4, N.6, jan/jun. 2010. Brasília: CNTE, 2007. P. 53- 63.

GRAMSCI, Antônio. **Concepções dialéticas da história.** Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1980.

_____. **Cadernos do Cárcere. Vol.3.** Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luis Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2 – Os intelectuais. O princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRZBOWSKI, Cândido. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo.** Petrópolis: Vozes, 1991.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. ; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14

_____. Direito à Educação. In. CALDART, R.S; et al. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 215-222.

HENRIQUES, Ricardo et al. **A Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Secad/MEC. Brasília. 2007.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos- o breve século XX (1914-1991)**, São Paulo, companhia das letras. 1995.

IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pagina=1>. Acesso 04/10/2012.

IDEOLOGIA. In: **DICIONÁRIO de Ciências Sociais**. 2. ed. Fundação Getúlio Vargas. RJ. 1987.

_____. In: **DICIONÁRIO de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Allan G. Johnson. Trad. Ruy Jungmann: Jorge Zahar. RJ. 1997.

_____. In: **DICIONÁRIO do Pensamento do Marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Ed. Brasileira. RJ: Jorge Zahar. 2001.

_____. In: **DICIONÁRIO do Pensamento Social do Século XX**. Ed. Willian Outhwaite; Tom Bottore. RJ: Jorge Zahar. Ed. 1996.

_____. In: **NOVO DICIONÁRIO Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Nova Fronteira. 1986

IRELAND, Timothy D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. In: **Em aberto**. Divisão do Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 82, p. 5-6, nov. 2009.

JESUS, Marlucia Pontes Gomes de. **Retrato do analfabetismo no Brasil**. Publicado em: 17/04/2011. Disponível em: <www.damarlueducar.blogspot.com>. Acesso em: 22/ 08/ 2012

Locke, J. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1973.

LADEIA, James Eustáquio Barbosa. **Quando o Campo encontra a Cidade: análise do assentamento Herbert de Souza- Betinho- no distrito de Engenheiro Dolabela- (Bocaiuva/ MG)**. Dissertação de Mestrado. PUC/ Minas. Belo Horizonte. 2003.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de**

Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012 – (coleção questões da nossa época; v. 41).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E.D.A. Evolução da Pesquisa em Educação, In: **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo; EPV, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**. Divisão do Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 82, p. 5-6, nov. 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Revista Interface**, Vol. 01, n. 01, 1997

MARTINS, Magda Macedo. **Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua Luta por uma Educação do Campo no Norte de Minas**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Social, Unimontes. Montes Claros. 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã. (Feuerbach)**. 6. Ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Ed. Hucitec. São Paulo, 1987

_____. **Crítica del Programa de Gotha**. Moscú: Editorial Progreso, 1979.

_____. **O Manifesto Comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003. Disponível em: http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf. Acesso em 21/12/2012.

MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MENDONÇA, Sônia Regina. Estado. In. CALDART, R.S; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 215-222.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In. CALDART, R.S; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P.585-594.

MOTA, C. G. **Ideologia e Cultura Brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma**

revisão histórica. 2. Ed. São Paulo, Ática, 1977.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O Brasil 2000: Nova divisão do Trabalho na Educação.** 2 ed. São Paulo. Xamã. 2000.

NOSSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **ECCOs. Revista Científica.** São Paulo. V.7, n.2, p. 351-368, jul/dez – 2005

_____. **A Escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. A reestruturação produtiva e seus impactos sobre o trabalho. In Vários autores. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva.** Cortez: São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Lia Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In. CALDART, R.S; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pp. 163-175.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto.** Divisão do Inep/ MRC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.

PASSOS, Joana Célia dos. Proposta pedagógica jovens e adultos no campo. In. Educação de Jovens e Adultos no campo. **Salto para o futuro.** Boletim 15. MEC, 2006.

PEREIRA, Anete Marília. **As Cidades Norte Mineiras: breves considerações.** Revista Contrassenso. Janaúba-MG. V.1, n.1, p. 173. 2006

PERES, Eliane Terezinha. **Escola: campo da prática pedagógica.** Unidade 2- a formação inicial e a prática docente. In SALGADO, M. U.C; MIRANDA, G. V.(org.). Veredas- Formação Superior de professores: módulo 3-v. 2/ SEE/MG. Belo Horizonte, 2002.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Viçosa:** Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007 (mimeo).

_____. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2011

PORTELLI, Huguês. **Gramsci e o Bloco Histórico;** tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, vol.28, n.002, p. 113-128, jul./dez. 2002.

_____. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: Liberdade, autonomia, emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação Rural. In. CALDART, R.S; et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,

Expressão Popular, 2012. Pp. 293-299.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo- entrevista concedida a Rosângela Guerra. **Presença Pedagógica**, BH, Ed. Dimensão. V.15. N.87, mai/jun.2009.

_____. ; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica. 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2006.

RUMMERT, S. M. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. **Cadernos Sísifo**: 4. Jun/ 2007. ISBN:978-972-8036-93-5.

_____. ; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de Jovens e Adultos**. Revista Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR 31.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Damián. Movimentos Sociais no Campo: lutas dos povos indígenas. **Educação no Campo- Rede de Educação para Diversidade Movimentos Sociais**-CD. Unimontes/UAB. 2009.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SANTOS, Maria Alice de Paula. A Teologia da Libertação e a sua metodologia. In, **Caderno do Alfabetizador**. Movimento de Educação de Base; Programa Cidadão Nota Dez Por um Brasil Alfabetizado. Minas Gerais 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SHROMA, Eneida Oto; MORAES, Marília Célio Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando Estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In SOARES, L.(org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2011.

SILVA, Ivonete Maria da. As Determinações do Trabalho na Educação de Jovens e Adultos; PESSOA, Jadir de Moraes (org). **Educação e Ruralidades**. Goiânia: UFG, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão**. Brasília, MDA. 2006.

_____. **Educação do Campo e Desenvolvimento: Uma relação construída ao longo da história.** Site: <www.virtualmontes.Fundamentosehistoriadaeducacaonocampo>. Acesso em 7/01/2010.

SOARES, Laura Tavares. **Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina.** 2. ed. Cortez, (Coleção Questões da nossa época), 2002.

SOUZA, Dilenio Dustan Lucas. Contribuição metodológica para o estudo dos movimentos sociais. **Verinotio. Revista On-line de educação e ciências humanas.** N. 6, ano II, maio de 2007. ISSN 1981-061X.

_____. **Movimentos Sociais, ONGs e Educação: Um Estudo Sobre a Fase.** São Paulo. Xamã. 2010.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 de fevereiro de 2011.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: A produção do conhecimento do conhecimento no período de 1987 a 2007.** Curitiba: UFPR, 2010.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis. 6. ed. Vozes. Rio de Janeiro, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **A Resposta. In: Educação para Todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TRIVINUS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: 1.ed.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M.L.M.C; BRITTO, R.H.P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

VENDRAMINI, Célia. In: MOLINA, M.C.(org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC. 2010.