

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DANIEL VASCONCELOS DE ARRUDA

**A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS E ADULTOS
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS DO CAMPO
AO LONGO DA HISTÓRIA NACIONAL A PARTIR DE UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

CÁCERES-MT

2021

DANIEL VASCONCELOS DE ARRUDA

**A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS E ADULTOS
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS DO CAMPO
AO LONGO DA HISTÓRIA NACIONAL A PARTIR DE UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a) professor(a) Dr.(a) Odimar João Peripolli

CÁCERES-MT

2021

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A773i Arruda, Daniel Vasconcelos de.

A implementação de políticas públicas para jovens e adultos na Educação do Campo: o protagonismo dos sujeitos do campo ao longo da história nacional a partir de uma revisão bibliográfica / Daniel Vasconcelos de Arruda. – Cáceres, 2021.

212 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Dr. Odimar João Peripolli.

1. Educação do Campo. 2. Políticas Públicas. 3. Educação de Jovens e Adultos. I. Peripolli, O. J., Dr. II. Título. III. Título: o protagonismo dos sujeitos do campo ao longo da história nacional a partir de uma revisão bibliográfica.

CDU 374.7(09)(81)

DANIEL VASCONCELOS DE ARRUDA

**A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS E ADULTOS
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROTAGONISMO DOS SUJEITOS DO CAMPO
AO LONGO DA HISTÓRIA NACIONAL A PARTIR DE UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr.(a). Odimar João Peripolli (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

Dr.(a). Dra. Márcia Reis Pena (Membro Externo – ICET/UFAM)

Dr (a). Loriege Pessoa Bitencourt (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado a bênção de poder chegar até aqui; e por todas as vitórias alcançadas, mesmo diante das provações que se impuseram no caminho até este momento, das tristezas e desânimos que me tornaram mais forte a cada dia. O Senhor esteve caminhando ao meu lado, dando-me forças e coragem para enfrentar os desafios e chegar a esta conquista.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Odimar João Peripolli, pelo excelente profissional e pessoa que sempre foi e é. À sua infinita sabedoria em proporcionar-me momentos de aprendizados; sempre com muita dedicação, paciência e carinho para comigo, em todas as etapas deste trabalho de pesquisa e por propiciar a experiência de tornar-me pesquisador no decorrer desta pesquisa. Serei sempre grato aos seus cuidados e ensinamentos preciosos em meu caminhar.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, pela oportunidade que me proporcionaram e pela atenção de sempre; em especial a Prof^a. Dr^a. Loriége Pessoa Bitencurt por seu extraordinário conhecimento na área da educação e por me permitir, acessar a este Programa de Pós-Graduação como aluno especial e como aluno regular. Também agradeço a Prof^a. Dr^a. Marilda de Oliveira Costa, por todos os ensinamentos durante o período que estive como aluno em sua disciplina.

Agradeço aos/às colegas da turma de mestrado/2019, destacando alguns nomes que compõem o meu grupo de amigos/as, pelo companheirismo e solidariedade nos momentos em que eu mais precisei, que são eles/as: Cátia, Lucas, Juliana, Jucélia, José Geraldo, Geovana, Marileide, Samara, Valdicéia e Enorê. Tivemos muitos momentos de alegrias e aprendizados, que guardarei junto à amizade de cada um/a.

Agradeço aos meus pais, José Antônio de Arruda e Sandra Pereira de Arruda, pelos seus ensinamentos preciosos em meu caminhar e pelo apoio constante que me deram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos pais da minha amiga, irmã e colega Cátia Fernandes, seu Antônio Mariano Fernandes (*In memoriam*) por seu amor, sua sensibilidade, carinho e por ter me acolhido junto à sua família, e a tia Trindade da Conceição Miguel Fernandes, por sempre me receber em sua casa, com o sorriso e o abraço mais acolhedor do mundo, pelos longos almoços e sobremesas deliciosas e por sempre se preocupar comigo, por seus ensinamentos, atenção, carinho que de maneira direta e indireta me deram força e me ajudaram a chegar até aqui.

Às minhas tias de coração Francisca Soares Miguel e Isabel da Conceição Augusta, por serem exemplo de bondade, integridade, carinho, amor e cuidado com todos. Pessoas que fazem parte dessa jornada e da minha vida.

Os agradecimentos são igualmente devido a André Luíz Araújo Lopes, por ser esse ser humano incrível, pela atenção, preocupação, sensibilidade, amizade, dedicação, caridade, compreensão e apoio constante. Sinto-me orgulhoso e privilegiado por conhecer alguém tão especial como você.

Aos/às demais familiares e amigos/as, agradeço, de coração, pelas orações, pelo carinho e compreensão, durante as minhas ausências, justificadas em prol da minha pesquisa, do amor pela educação e por acreditar que somente pela educação mudaremos o mundo.

Agradeço também a Edicarlos Oliveira Queiroz, que se dispôs a ajudar-me na realização deste sonho. Agradeço a sua atenção e paciência, e pelo incentivo constante a buscar novos horizontes e conquistas profissionais através dos estudos. Por isso muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa é resultado do processo de formação vivenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc – UNEMAT, durante os anos de 2019 a 2021, insere-se na Linha de Pesquisa, “Educação e Diversidade”, intitula-se, “A implementação de políticas públicas para jovens e adultos na educação do campo: o protagonismo dos sujeitos do campo ao longo da história nacional, a partir de uma revisão bibliográfica”, e busca responder a seguinte questão problema: O que revelam os referenciais teóricos e os documentos legais, voltados à implementação das políticas públicas para jovens e adultos, na educação do campo ao longo da história nacional e qual o papel dos sujeitos do campo na construção destas políticas? Tem como objetivo geral, compreender a implementação das Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do campo e o papel dos sujeitos do campo na construção destas políticas ao longo da história nacional. O trabalho em si apresenta reflexões sobre as políticas públicas de Educação do Campo, a partir de seu contexto histórico indicando o processo evolutivo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao mesmo tempo em que problematiza as ações governamentais direcionadas aos sujeitos e as escolas do campo. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental e foram adotados como instrumentos de coleta de dados, teses, dissertações, artigos, e documentos legais, gerais e específicos para a educação brasileira, a EJA e a Educação do Campo. O estudo reforça a importância da EJA, e da Educação do Campo e de seus sujeitos como agentes de mudança. Indica uma evolução, ao considerar a construção de políticas específicas para a educação do campo, e para Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos últimos anos, que têm sido alvo de muitas ações e programas governamentais. Evidenciou a importância das lutas e das reivindicações dos sujeitos que vivem e resistem no campo, e das mobilizações dos movimentos sociais, nestas conquistas, pois são resultados do protagonismo desses sujeitos e dos movimentos na construção das políticas públicas, voltadas tanto para a EJA, quanto para a educação do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo - Políticas Públicas – Educação para Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study is the result of the learning process experienced in the Graduate Program in Education - PPGEduc - UNEMAT, from 2019 to 2021. It is in line with the Research Line "Education and Diversity", and it is named "The implementation of public policies for young people and adults in rural education: the protagonism of rural subjects throughout national history, based on a bibliographical review", and aims to answer the following problem-question: What do the theoretical references and legal texts, when it comes to the implementation of public policies for young people and adults under rural education throughout national history and what is the role of rural subjects in the making of those policies? It had as main goal comprehending the implementation of Public Policies for the Education of Youth and Adults in the environment of rural education and the role of rural subjects in the construction of those policies throughout national history. The work itself presents thoughts on public policies for Rural Education, from its historical context, indicating the evolutionary process of the Education of Youth and Adults (EJA), while problematizing governmental actions towards subjects and schools from Rural Areas. The research is characterized as bibliographical and documentary and the data collection means adopted were theses, dissertations, articles, and legal documents, general and specific for Brazilian education, EJA and Rural Areas Education. The study reinforces the importance of EJA, Rural Education and their subjects as agents of change. It indicates an evolution, when considering the construction of specific policies for rural education, and for Education of Youth and Adults (EJA) in recent years, which have been the target of many governmental actions and programs. This study also highlighted the importance of the struggle and demands of subjects who live and resist in rural areas, and the mobilization of social movements in those achievements, once they are result of the protagonism of those subjects and movements in the making of public policies, directed to both EJA and the education of rural areas.

Keywords: Rural Education - Public Policies - Education for Youth and Adults.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABCAR - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

AIA - Ano Internacional da Alfabetização

AIP - Atividades Integradas de Pesquisa

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAEs - Clubes Agrícolas Estudantis

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CBAPGA - Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios

CF - Constituição Federal

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CNA - Confederação Nacional da Agricultura

CNEP - Comissão Nacional de Ensino Primário

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CPT - Comissão Pastoral da Terra

DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ETA - Escritório Técnico Americano

ETR - Estatuto do Trabalhador Rural

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário

FNDE - Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação

FIC - Formação Inicial e Continuada

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

JK - Juscelino Kubitschek

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOEA - Lei Orgânica do Ensino Agrícola

MA - Ministério da Agricultura

MAS - Ministério da Educação e Saúde Pública

Master - Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, ligas Camponesas e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

MDB - Movimento Democrático Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MEB - Movimento de Educação de Base

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAEA - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos

NQV - Núcleo de Pesquisa em Qualidade de Vida

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONGs - Organizações não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

ONUBR - Nações Unidas do Brasil

PA - Projetos de Assentamentos

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PAR - Plano de Ações Articuladas

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PC do B - Partido Comunista do Brasil

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PEM - Programa de Estabilidade Monetária

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PT - Partido dos Trabalhadores

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

SAI - Serviço de Informação Agrícola

SBER - Sociedade Brasileira de Educação Rural

SEA - Superintendência do Ensino Agrícola

SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária

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

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem

SNEA - Serviço Nacional de Educação de Adultos

THC - Teoria do Capital Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEB - Instituto Superior de Estudo Brasileiro

IIAA - Institute of Inter-American Affairs

USAID - United States International for Development

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UnB - Universidade de Brasília

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Uitab - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sistematização dos dados com o descritor “Educação de jovens e Adultos” --	26
Tabela 2 - Sistematização dos dados com o descritor “Educação do Campo” -----	26
Tabela 3 - Sistematização dos dados com o descritor “Políticas Públicas” -----	27
Tabela 4 - Sistematização dos dados com o descritor “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas” -----	28
Tabela 5 - Sistematização dos dados com o descritor “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas Educacionais” -----	28
Tabela 6 - Programas de Pós-graduação-----	31
Tabela 7 - Relação entre a Localização Institucional, as Produções e os anos das Defesas -----	32
Tabela 8 - Distribuição de Dissertações e Teses por Instituições de Ensino Superior -----	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado dos Trabalhos Pesquisados (Descritores e Filtros)-----	35
Quadro 2 – Programas criados nas décadas de 1990, 2000 e 2010-----	112
Quadro 3 – As funções da EJA, segundo o Parecer N° 05/2000/CNE-----	151
Quadro 4 - Da escolaridade dos produtores rurais brasileiros-----	177
Quadro 5 - Os sujeitos que vivem no campo que nunca frequentaram a escola-----	178
Quadro 6 - Dados dos sujeitos que vivem no campo que frequentaram as CA, 2017-----	180
Quadro 7 - Sujeitos que vivem no campo que frequentaram a AJA, 2017-----	181
Quadro 8 - Sujeitos que vivem no campo que frequentaram a EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 1° grau-----	182
Quadro 9 - Sujeitos que vivem no campo que frequentaram a EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 2° grau-----	183
Quadro 10 - Sujeitos da agricultura familiar que nunca frequentaram a escola-----	187
Quadro 11 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram as Classes de Alfabetização – CA-----	188
Quadro 12 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram a Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA-----	188
Quadro 13 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram as Classe de Alfabetização e a Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA, em 2017-----	189
Quadro 14 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram a EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 1° grau-----	191
Quadro 15 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram a EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 2° grau-----	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cruzamento dos Descritores na Série Histórica 2014 a 2018-----	29
Gráfico 2 - Produções Científicas que Utilizam os descritores “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas” e Instituições de Ensino Superior-----	33
Gráfico 3: Produção de Dissertações e Teses por Ano-----	34
Gráfico 4 - Despesas do governo federal com a educação anos de 2016 a 2019-----	123
Gráfico 5 - da evolução do quantitativo de matrículas na EJA no/do campo em Mato Grosso de 2016 a 2019-----	176
Gráfico 6 - Situação dos matriculados na EJA no/do campo 2018-2019-----	176

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ESTUDOS ELABORADOS NO BRASIL NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: MESTRADO E DOUTORADO, NA TEMÁTICA POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	23
2.1 Análise individual dos descritores.....	25
2.2 Universidades e suas produções científicas.....	30
2.3 Análise e reflexão no processo de organização da educação do campo	34
3 DA EDUCAÇÃO RURAL AO NOVO PARADÍGIMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERCORRENDO UM POUCO DA NOSSA HISTÓRIA	40
3.1 Aspectos históricos e os marcos legais/constitucionais percorridos até chegar a Educação do campo no Brasil	41
3.2 Constituição Brasileira de 1934: educação no meio rural	50
3.3 Constituição Brasileira de 1937: Estado Novo	54
3.4 Constituição Brasileira de 1946: democratização?	63
3.5 A Primeira LDBN/1961.....	79
3.6 O Golpe Civil Militar/1964 e o endurecimento das “regras”.....	83
3.7 Constituição Brasileira de 1967 -	84
3.8 Nova LDB/1971 (Regime Civil Militar) e Resistências	87
3.9 A Constituição Brasileira de 1988: a redemocratização do país e a educação do campo	91
3.10 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96	104
4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: PERCORRENDO UM POUCO DA NOSSA HISTÓRIA	125
4.1 Aspectos históricos e os marcos legais/constitucionais da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil	125
4.2 Educação de Jovens e Adultos na Colônia.....	128
4.3 Educação de Jovens e Adultos e a Constituição Federal de 1824	129
4.4 Educação de Jovens e Adultos e a Constituição Federal de 1891	130

4.5 Educação de Jovens e Adultos e a Constituição Federal de 1934-----	131
4.6 Educação de Jovens e Adultos: Plano Nacional de Alfabetização (PNA) 1964 o golpe civil militar-----	133
4.7 Educação de Jovens e Adultos e a Constituição Federal de 1967-----	134
4.8 Educação de Jovens e Adultos: redemocratização e a Constituição Federal de 1988-----	136
4.9 Educação de Jovens e Adultos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e o Plano Nacional da Educação - PNE (2001 - 2010)-----	139
4.10 Educação de Jovens e Adultos - EJA no século XXI-----	150
4.11 Educação de Jovens e Adultos – EJA no Estado de Mato Grosso-----	157
4.12 Educação de Jovens e Adultos – EJA no Estado de Mato Grosso após a constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS-----	164
4.13 Educação de Jovens e Adultos – EJA do campo no Brasil e no Estado de Mato Grosso-----	170
4.14 Escolarização dos sujeitos que vivem no campo no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso: o que demonstram os dados do Censo Agropecuário 2017-----	177
4.15 Escolarização dos sujeitos da agricultura familiar no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso: o que demonstram os dados do Censo Agropecuário-----	184
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	193
REFERÊNCIAS-----	198

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado do processo de formação vivenciado no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc – da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, durante os anos de 2019 a 2021, nos quais tive a honra de integrar a instituição como mestrando do referido programa.

O estudo se insere na Linha de Pesquisa, “Educação e Diversidade” e possui como temática, a “Educação de Jovens e Adultos – EJA, no contexto da Educação do Campo”, e busca responder a seguinte questão problema: - o que revelam os referenciais teóricos e os documentos legais, voltados à implementação das políticas públicas para jovens e adultos, na educação do campo ao longo da história nacional e qual o papel dos sujeitos do campo na construção destas políticas?

A fim de buscar respostas para tal questionamento, estabelecemos como objetivo geral, compreender a implementação das Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do campo e o papel dos sujeitos do campo na construção destas políticas ao longo da história nacional.

Para o alcance de tal objetivo e chegar a construção de respostas para a questão levantada, delineamos alguns objetivos específicos, conforme descritos:

- Elaborar um Balanço de Produção a fim de levantar os estudos que vêm sendo realizados no Brasil, no âmbito dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado e Doutorado, tendo como temática as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo;

- Analisar recortes bibliográfico e de documentos jurídico-legais, elaborados em âmbitos nacional e estadual, referentes as políticas públicas de Educação do campo no Brasil;

- Analisar recortes bibliográfico e de documentos jurídico-legais elaborados em âmbitos nacional e estadual, referentes as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil;

- Analisar recortes bibliográficos e de documentos jurídico-legais, voltados para a educação de jovens e adultos, no contexto da Educação do Campo e apresentar a partir da sistematização de dados extraídos do Censo Agropecuário (IBGE, 2019), o perfil educacional dos sujeitos que vivem no campo e pertencem a Agricultura Familiar no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso, que tiveram acesso a EJA do Campo, no ano de 2017.

Dentro das discussões acerca da educação do campo percebe-se que a escola é uma instituição fundamental que busca trabalhar os conhecimentos capazes de proporcionar a seu público, experiências distintas, uma vez que suas ações disciplinares farão com que esse estudante se integre e se reconheça como parte da comunidade em que vive. Isso o fará perceber que todas as pessoas são diferentes e não desiguais dentro de um mesmo ambiente, portanto, segundo Figueira (2011, p. 95):

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos.

No contexto da Educação do Campo, é preciso considerar que tanto a educação quanto o campo, enquanto espaços de socialização possuem suas realidades e vivências que vão se constituindo, pela experiência individual e coletiva dos sujeitos. A educação do campo, possui uma relação próxima com os militantes do MST, que na luta por direitos, incluindo o direito à educação, ao longo da história brasileira foram alcançando algumas conquistas, dentre as quais está a substituição da educação rural pela educação do campo.

O movimento por uma educação do campo vem questionando a maneira como o Estado tem incorporado à educação em suas políticas, deste modo, problematiza o conteúdo e a forma como as políticas educacionais vêm sendo destinadas aos sujeitos do campo, sobre as orientações do capital, conforme explicitado por Peripolli (2009), que com base em Fernandes enfatiza, que a escola ao constituir-se como classe dominante, é apropriada pela burguesia, que a elege como uma instituição privilegiada para impor seu projeto de mundo hegemônico. Nesta perspectiva Peripolli (2009, p. 11 - 12) explica, que:

Com o capitalismo batendo às portas da sociedade, qualquer conhecimento desenvolvido fora da escola passa a ser desvalorizado e os valores burgueses passam a ser difundidos como valores universais de todas as classes sociais. Isso acontece até mesmo nas sociedades, como as camponesas, onde as relações de produção não são, necessariamente, capitalistas.

É neste campo de contradições entre a realidade social do camponês, sobretudo, os assentados da reforma agrária, militantes do MST, e a educação escolar ofertada a eles por parte do estado brasileiro, e da identificação destas contradições que nascem, em conjunto, as lutas pela terra e para nelas permanecerem, a luta por uma educação que responda as especificidades dos sujeitos da educação do campo.

Diante de tais constatações surgem inúmeros desafios a serem superados, para que as escolas, assim como, a educação nelas realizadas deixem de ser apenas no campo, para se configurar enquanto elemento social em prol do campo e dos sujeitos que nele habita.

Nesta perspectiva Kolling, Néry e Molina (1999, p. 15) chamam a atenção para estes desafios, afirmando, o primeiro deles que necessita ser pensado, está relacionado a percepção sobre “qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro, ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta”. Segundo Kolling, Néry e Molina (1999, p. 15):

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Com base no exposto, o presente trabalho justifica-se pelo anseio de pensar melhorias para a educação do campo, buscando fortalecer as lutas acerca das políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como, para a valorização de seus sujeitos, especialmente nas escolas que atendam essa modalidade educacional, em que a demanda de profissionais capacitados para trabalhar com esse público na educação do campo tem se tornado um desafio relativamente difícil, pois é necessário que haja uma identificação com o meio em que se inserem suas práticas pedagógicas, em outras palavras, as escolas da zona rural. Neste sentido, Arroyo (2008, p. 23) aduz que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Historicamente, ao tratar da educação voltada para as pessoas residentes no campo, Leite (1999) destaca duas terminologias, que vêm sendo utilizadas no debate acadêmico e político da área, tratam-se da “educação rural” e da “educação do campo”. Para o autor é importante destacar as diferenças entre ambas, assim como, entre as concepções de sujeitos que cada uma sustenta.

No que se refere a educação rural, Leite (1999) destaca o papel do Estado no desenvolvimento da extensão rural e das preocupações com o atraso educacional que permeava o meio rural no início do século XX, no Brasil. Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se

organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. Porém, a partir dos anos de 1960, o autor destaca, que Paulo Freire “revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos” (LEITE, 1999, p. 43).

Imperioso mencionar que os sujeitos que residem no campo lutam por uma educação vinculada a sua realidade, não aceitando políticas públicas descontextualizadas, estabelecidas por governos que não conhecem as suas realidades. Neste contexto, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 70) argumentam, que “os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil, está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos”.

Santos, Miranda e Santos (2012) destacam que o processo histórico de construção do conhecimento não tem levado em consideração, a sistematização educacional resultante da educação do campo, ocorrendo, por conseguinte, um atraso das políticas públicas educacionais, das políticas de formação de professores para o campo, que de modo geral não chegam às comunidades e quando chegam, são apenas tratadas na forma de discurso, não sendo implementadas. Relacionam-se a isso, a falta de informações, a distância da sede da Secretaria de Educação em relação às comunidades, a falta de professores qualificados e especialistas para trabalhar com a diversidade e a busca por uma formação continuada que englobe conhecimentos, informações e valorização dos sujeitos.

Como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 158) “a educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo”. Dentre estas organizações sociais estão os movimentos sociais, como o MST, o Movimento Negro, e instituições com as universidades, a igreja, dentre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei N. 9.394/96, em seu Art. 28, estabelece que os sujeitos do campo, têm direito a oferta de uma educação escolar que considere e valorize as suas diversidades socioculturais, na construção de uma educação significativa. Assim, pensamos que a escola do campo ao ser pensada pela comunidade a qual se destina, ou seja, com base na realidade a sua volta, não tem como não trazer respostas positivas ao meio educacional, pois possibilita aprender o respeito à terra e a diversidade de pessoas que estão à sua volta.

Os estudantes compreendem naturalmente, como construir conhecimentos distintos, sem interferências exteriores, numa troca contínua realizada entre estudante e professor, e professor e estudante, com base nas vivências que trazem de casa e do convívio coletivo na comunidade.

Em relação a nossa pesquisa carece mencionar, que o período pandêmico do COVID-19, que estamos inseridos, desde o início do ano de 2020, e seguido ao longo do ano corrente, 2021, tem influenciado na produção acadêmica, exigindo a adequação das metodologias e dos instrumentos de coleta de dados, considerando a necessidade de distanciamento social. A partir de tais constatações, adotamos para este estudo, as propostas metodológicas das pesquisas de caráter bibliográfico e documental, que foram empregadas na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético de Marx. De acordo com Frigotto (2001, p. 77):

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Sobre pesquisa, compreendemos o ato de investigar um problema, buscar informações e soluções a fim de elucidá-lo, e uma procura constante de elementos que possam levar ao entendimento das causas e das soluções relacionadas a ele, no caso em questão, à EJA no campo. Para desenvolver tal trabalho, Gaio, Carvalho e Simões (2008, p. 148) explicam, que são necessárias, elaborações de pesquisas científicas acerca do tema em questão:

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize.

Com relação à importância dos métodos que serão empregados para que a investigação se fundamente, é imprescindível estarem diretamente ligados à pesquisa bibliográfica, pois serão utilizadas obras que tratam do tema e trazem fragmentos históricos que estão ligados ao reconhecimento do lugar em que o sujeito está inserido.

Neste sentido, Furasté (2008, p. 35) argumenta, que pesquisa bibliográfica é aquela que: “baseia-se no manuseio de obras literárias, quer impressas, quer capturadas via internet.

É o tipo mais largamente utilizado. Quanto mais completas e abrangentes forem às fontes bibliográficas consultadas, mais rica e profunda será a pesquisa”.

Assim, a literatura especializada é o que orienta o pesquisador, uma vez que é com base nas teorias relacionadas ao objeto de pesquisa já publicadas, que se fundamenta o trabalho, por intermédio de uma minuciosa seleção dos assuntos publicados, que complementam o assunto em discussão, baseado na linha de pesquisa, tipo de abordagem e perspectivas na colaboração, quanto à construção do referencial teórico.

A respeito dos estudos bibliográficos, Gil (2010, p. 29) retrata a questão, quando diz que: “praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica.” Não tem como o pesquisador buscar novos conhecimentos, ou ampliar, se não se faz por intermédio de um trabalho coletivo na construção do objeto.

Nessa esfera, também é de fundamental relevância a realização de uma pesquisa documental, visto que se torna significativa a análise de elementos que configurem na constituição de leis, decretos e portarias. A pesquisa documental pode ser entendida, segundo Pádua (1997, p. 62), como:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por Institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa.

Com a presente pesquisa, espera-se conhecer as concepções em relação à educação de jovens e adultos na educação do campo, que estão presentes na legislação brasileira, a partir do levantamento de dados organizados em documentos e na literatura, confrontando-os, por meio de discussões, análises e interpretações, que enriquecem e facilitam o entendimento do pesquisador.

O texto dissertativo está organizado em cinco seções. A primeira constitui-se do texto introdutório, e tem como objetivo trazer os principais aspectos tratados nesta Dissertação, como a contextualização do tema, nosso problema de pesquisa, objetivos que perseguimos, a metodologia utilizada dentre outros assuntos pertinentes.

Na segunda seção, trazemos o Balanço de Produção que apresenta a análise dos trabalhos que tiveram como temática “Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos e

Educação do Campo”, elaborados no período de 2014 a 2018, nos cursos de Pós-graduação: Mestrado e Doutorado no Brasil.

Na terceira seção, analisamos o percurso histórico de construção das políticas públicas voltadas para a educação das pessoas que vivem no campo, no Brasil, desde a Colônia até os dias atuais, com foco nas reivindicações sociais, nas políticas que surgiram a partir da Promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, e na mudança de paradigma da Educação Rural para a Educação do Campo.

Na quarta seção tratamos do processo histórico de construção das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, desde as primeiras ações, ainda durante a Colônia, até os dias atuais, com foco na Constituição Federal de 1988, e nas ações implantadas após o início do século XXI.

Também, afunilamos nosso espaço territorial e buscamos entender como se dá a organização das políticas voltadas para a EJA, no âmbito do Estado de Mato Grosso, entretanto, sem perder de vista os processos macro educacionais, e enfatizando a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS, no âmbito sistema estadual de educação.

Ainda tratamos especificamente da EJA no contexto da Educação do campo, no Brasil, na Região Centro Oeste, no Estado de Mato Grosso, buscamos identificar o perfil educacional dos sujeitos do campo, especialmente, os ligados a Agricultura Familiar, que foram atendidos pela EJA do campo, no ano de 2017, com base nos dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2019) e realizamos o cruzamento dos dados do Estado de Mato Grosso com os dados em âmbito nacional, e da Região Centro Oeste, inserindo-os na análise da história da política no estado. E na quinta e última seção da pesquisa, trazemos nossas considerações finais.

2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

O balanço de produção científica apresentado, tem como objetivo levantar os estudos que vêm sendo realizados no Brasil, no âmbito dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, tendo como temática as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo.

Podemos dizer que a elaboração desse balanço de produção foi um exercício inicial no processo de elaboração da pesquisa, que possibilitou levantar o que já vem sendo discutido pelos teóricos da área, selecionar materiais a serem utilizados em nosso estudo, de forma a contribuir para as discussões, tendo como suporte as produções já organizadas.

Desse modo, o texto é resultado de uma atividade avaliativa realizada na disciplina: Atividades Integradas de Pesquisa (AIP), do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tendo como objetivo sistematizar e analisar as produções elaboradas nos programas acadêmicos nos últimos cinco anos (2014-2018), em nível de mestrado e de doutorado sobre a temática já citada e tendo como grande área as Ciências Humanas.

Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Destarte, ponderamos relevância científica e acadêmica na realização desse balanço de produção, que faz parte dos procedimentos iniciais para o desenvolvimento de uma pesquisa, pois possibilita ao pesquisador o contato e a leitura de novas ideias e reflexões, inspirando aspectos e caminhos teóricos e metodológicos que se familiarizam com sua proposta inicial de pesquisa.

Porém, responder nossas questões (problematizações) de pesquisa não é uma tarefa simples, pois uma pesquisa, especificamente, uma pesquisa no campo da educação, envolve complexas relações, nem sempre compreensíveis a um primeiro olhar, que instiga o pesquisador na busca por respostas que possam avaliar a dimensão e o alcance das políticas educacionais para a educação de jovens e adultos das escolas do campo através de outras pesquisas e autores.

Certamente, como coloca Ghedin (2012, p. 65), “a relação íntima existente entre política e conhecimento institui um processo educativo que coloca em curso um modo próprio, uma prática educativa de produção, transmissão e disseminação do conhecimento”. Então, este balanço de produção, pode se tornar um poderoso instrumento de inclusão,

análise, reforço e ampliação, que se justifica pelas formas educacionais, como instrumento ideológico, epistemológico específicos de conceber e pensar o mundo, dos sujeitos e seu reconhecimento com o seu lugar de origem, juntamente com o processo de conhecimento e politização, que permite a justificação do processo educacional de homens e mulheres do campo.

Os procedimentos metodológicos percorridos para atingir os objetivos desta pesquisa exploratória, o Balanço de Produção, foram primeiramente, delimitar a temática em teses e dissertações em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (acadêmicos), para compreender e responder a uma exigência institucionalizada pelo PPGEdU/UNEMAT.

O levantamento foi realizado tendo o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES como local de busca, pois é uma plataforma eletrônica que mantém e atualiza regularmente as produções acadêmicas defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil, além de fornecer o acesso nacional e internacional a essa plataforma por meio da divulgação científica.

Optamos por fazer um recorte histórico para melhor delimitar as produções científicas que compreende os últimos cinco anos (2014-2018) na tentativa de localizar e inventariar trabalhos mais atuais e apreender aspectos metodológicos e teóricos que permitam observar as mudanças e perspectivas de direcionamento no meio educacional do campo. Sobretudo, salientamos que a coleta foi iniciada e concluída no ano 2019, de modo que os trabalhos publicados a partir deste ano não integram este levantamento.

Por essa razão, as áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação nível nacional, configuram-se como ferramentas fundamentais para a compreensão do banco de dados avaliado, onde o processo de filtragem de teses e dissertações estão relacionadas à Grande Área de Conhecimento, sendo as “Ciências Humanas”, a que esse programa se encontra vinculado, assim foi a Grande Área escolhida, legitimando uma práxis ativa na busca de resultados na relação estabelecida com os descritores que são resultados de uma contínua adaptação para delimitação dos trabalhos encontrados.

Os descritores utilizados para fazer este balanço de produção foram: *Educação de Jovens e Adultos*; *Educação do Campo*; e *Políticas Públicas*. Um ponto fundamental dentro desse balanço foi o uso das aspas, pois permitiu um filtro mais delimitado do que almejávamos pesquisar. No entanto, quando não utilizadas as aspas, são encontrados todos os trabalhos produzidos dentro das delimitações das áreas de conhecimento, gerando assim, um número elevado de trabalhos, os quais muitas vezes não se relacionam com a proposta da educação do campo.

Dos resultados finais, ressaltamos que o balanço de produção atingiu 11 (onze) trabalhos relacionados com a temática da educação de jovens e adultos do campo e políticas públicas, os quais intensificam e aprimoram a democratização da educação do campo, e o fortalecimento no sentido de formar diferentes espaços educativos de conhecimento, valorização cultural e também de desenvolvimento coletivo.

2.1 Análise individual dos descritores

Dentro do processo de construção desse balanço de produção, os descritores foram utilizados para melhor delimitar nossa busca, pois os descritores são fundamentais, por permitir uma busca mais próxima com a temática em estudo e para conhecer produções já existentes, sua relevância e aproximação com o tema específico de investigação.

Na realização deste balanço a utilização das aspas foi de suma importância, as aspas acrescentadas nos descritores para a busca de trabalhos ajudam rastrear apenas trabalhos relacionados com o descritor utilizado, juntamente com os seguintes filtros: Tipo, Ano e Grande Área do Conhecimento, colaborando para que os resultados finais possam contemplar nosso objetivo. Assim, construiu-se uma análise para cada descritor, a fim de discutir tais questões com mais profundidade no decorrer deste texto.

A educação do campo que é nosso objeto de pesquisa está intimamente ligada aos fundamentos da educação popular e do processo de construção que contribui para a educação de pessoas que vivem, trabalham e estudam no campo, visando à valorização do processo histórico e identificação dos sujeitos com seu lugar de origem, a partir, de pesquisas já materializadas.

Dando continuidade em nossa pesquisa, realizamos 04 (quatro) buscas diferentes, as 03 (três) primeiras com descritores relacionados com temas mais pontuais, e, por compreender que trabalhos localizados promovem uma discussão mais ampla acerca da educação do campo, optamos por utilizar os três descritores juntos, para uma articulação maior na quarta busca, utilizando aspas e o conectivo “E” em inglês (AND), que rastreou o que pretendíamos por meio do quarto descritor.

A partir da problemática e levando em consideração que eventuais instabilidades técnicas poderiam acontecer, e por ser um trabalho complexo, minucioso e detalhado, para não correr o risco de futuros erros ou conclusões precipitadas em relação aos dados coletados, fizemos tabelas, com os registros encontrados para cada descritor, a fim de alcançar melhor compreensão e análise dos resultados. Desse modo, as tabelas a seguir foram elaboradas pelo

autor com o emprego do *Software Excel*, e visam apresentar as informações sistematizadas, encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sobre as Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos do Campo.

O primeiro descritor foi: - Educação de Jovens e Adultos, sem aspas, gerando um número expressivo de trabalhos, conforme exposto na tabela a seguir. Tendo alcançado um resultado expressivo decidimos utilizar as aspas, e como consequência, delimitamos os programas acadêmicos, a grande área de conhecimento e os anos de publicação. Ao término da busca, identificamos que esse número teve significativa redução, registramos 758 (setecentos cinquenta e oito) trabalhos.

No geral, identificamos a relação com a temática do trabalho pelos descritores e os filtros utilizados: - Tipo mestrado (Dissertações) e doutorado (Teses); Ano de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; resultando um quantitativo significativo das produções científicas, conforme destaca a tabela a seguir:

Tabela 1 - Sistematização dos dados com o descritor “Educação para jovens e Adultos”

Descritores e filtros	Quantidade
Educação de jovens e Adultos	1.146.855
“Educação de jovens e Adultos”	3.458
“Educação de jovens e Adultos” em programas acadêmicos	2.752
“Educação de jovens e Adultos” em programas acadêmicos nas Ciências Humanas	2.108
“Educação de jovens e Adultos” em programas acadêmicos nas Ciências Humanas nos últimos 5 anos	758

Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

Dando sequência ao balanço de produção, utilizamos também o descritor: Educação do Campo com e sem aspas. Com base nesse descritor e tomando como parâmetro os mesmos filtros utilizados na busca pelo descritor anterior, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 2 - Sistematização dos dados com o descritor “Educação do Campo”

Descritores e filtros	Quantidade
Educação do campo	1.113.489
“Educação do campo”	1.470
“Educação do campo” em programas acadêmicos	1.307
“Educação do campo” em programas acadêmicos nas Ciências Humanas	1.037
“Educação do campo” em programas acadêmicos nas Ciências Humanas nos últimos 5 anos	651

Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

O resultado da nossa busca evidencia um número significativo de estudos sobre a do Campo, apresentando o total de 651 trabalhos científicos, relacionados com o descritor definido e filtrado. Ponderamos que a história sobre a educação brasileira exige um movimento de várias direções, para compreendermos os processos de acesso da população a

este direito social. Avaliamos ainda que os processos de ensino e aprendizagem são complexos e possuem forte cunho político, ideológico e histórico, assim, para consolidar uma educação do campo mais significativa ao povo brasileiro, foi necessário a criação de políticas sociais que garantissem a efetivação desses direitos e conquistas.

Partindo do pressuposto que as políticas públicas tendem a garantir benefícios à população e a efetivação dos deveres do Estado, principalmente na área educacional, tendo como princípios básicos a formação humana, a construção do conhecimento científico e sua relação dialógica com os conhecimentos de senso comum, que buscam na prática, a produção de um conhecimento contra hegemônico, capaz de romper com o sistema reprodutivo capitalista que favorece e defende o conhecimento (neo) tecnicista, afirmamos que a educação, enquanto política pública social garantida constitucionalmente, pautada em princípios democráticos, deve formar cidadãos críticos e com visão de mundo mais humana e libertadora.

A busca realizada com o descritor: - Políticas Públicas sem e com aspas evidencia nos trabalhos encontrados, a busca de fornecer respostas aos problemas enfrentados na educação destinada aos jovens e adultos no/do campo, tendo sido encontrados 7.690 trabalhos com este descritor e filtros:

Tabela 3 - Sistematização dos dados com o descritor “Políticas Públicas”

Descritores e filtros	Quantidade
Políticas públicas	127.692
“Políticas públicas”	51.569
“Políticas públicas” em programas acadêmicos	44.370
“Políticas públicas” em programas acadêmicos nas Ciências Humanas	17.584
“Políticas públicas” em programas acadêmicos nas Ciências Humanas nos últimos 5 anos	7.690

Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

Observadas as tabelas, verificamos um número elevado de trabalhos e tendo em vista o tempo que dispomos para a nossa produção e conclusão da dissertação, ressaltamos que não há como analisar todos, para chegar a um denominador comum entre as produções sobre essa temática.

Quando há o cruzamento dos descritores “educação de jovens e adultos” AND “educação do campo” AND “políticas públicas”, juntamente com o uso das aspas e do conectivo “E” em inglês (AND), o resultado obtido nessa busca, possibilitou rastrear um número de 12 trabalhos e a realizar uma análise preliminar das pesquisas finalizadas sob à luz de aspectos que se aproximam da nossa proposta de pesquisa.

No entanto, qualquer que seja a análise da unificação desses dados, temos que levar em consideração que o número encontrado foi alcançado de forma ampla. Face a essas considerações, observamos na tabela 4 a seguir, a produção de dissertações e teses nos cursos de pós-graduação contidas no acervo da plataforma da CAPES.

Observa-se, que ao delimitar os Programas Acadêmicos, a Grande Área de Conhecimento e os anos de publicação que pretendemos estudar, facilita a busca para obter resultados condizentes, no que diz respeito à quantidade de trabalhos encontrados, dentre os vários aspectos que se intercalam e assumem papéis principais na elaboração da nossa pesquisa, conforme destaca a tabela 4, seguinte:

Tabela 4 - Sistematização dos dados com o descritor “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas”

Descritor e filtros	Quantidade
“Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas”	24
Programas Acadêmicos	19
Ciências humanas	19
Últimos 5 anos (2014-2018)	12

Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

Dentre os vários aspectos que se intercalaram para chegar à delimitação numérica desses trabalhos, e ao colocar a educação do campo como objeto de estudo encontrou-se dificuldades para relacionar todos os descritores, já que essa proposta, se insere na história da educação do campo, na história da educação de jovens e adultos e na história das políticas públicas educacionais, ou seja, optamos por retirar os “Educacionais” do descritor “Políticas públicas Educacionais”, deixando somente “Políticas Públicas”, pelo fato deste termo ter levado a zero, a quantidade de trabalhos referentes nesse balanço de produção, conforme demonstram os dados expostos na tabela 5:

Tabela 5 - Sistematização dos dados com o descritor “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas Educacionais”

Descritores e filtros	Quantidade
“Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas Educacionais”	0
Programas Acadêmicos	0
Ciências humanas	0
Últimos 5 anos	0

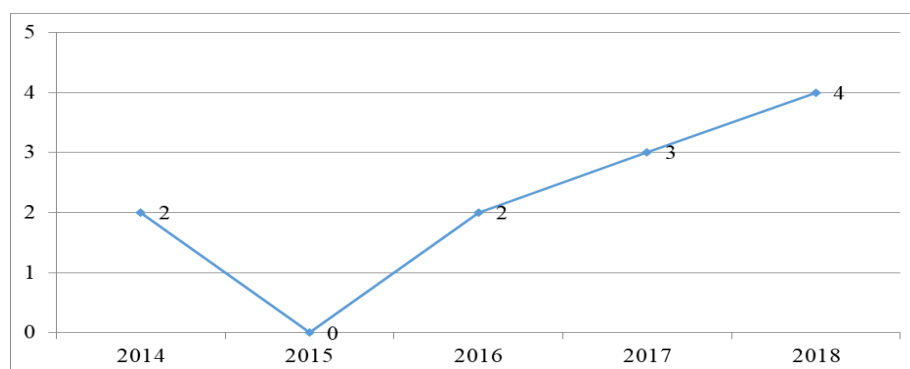
Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

Utilizando essa técnica de cruzamento dos descritores evidenciamos a dificuldade de se trabalhar desta forma, pois é preciso entender, que com essa técnica de rastreamento, abrem-se as múltiplas produções que tem ou não relação com o tema. Mas precisamente, o

que se propõem é apresentar o resultado desse levantamento, assim como, o impacto dessa produção no campo educacional, como também pensar que a utilização dos descritores *a priori* a utilização das aspas, não se resumem apenas aos trabalhos que se relacionam ao descritor utilizado. Em razão do contexto de investigação, os filtros permitiram chegar ou não a uma porcentagem numérica de trabalhos científicos.

Em razão da diversificação dos trabalhos e dos programas de pós-graduação, os dados obtidos neste balanço de produção são apresentados no gráfico a seguir, demonstrando o quantitativo de produções indicados pelo cruzamento dos descritores, numa série histórica do ano de 2014 a 2018. A quantidade maior de trabalhos incide nas produções realizadas no ano de 2018, com o total de 4 (quatro) e no ano de 2015, não foi identificada nenhuma produção que contemplasse a temática que estamos propondo investigar.

Gráfico 1: Cruzamento dos Descritores na Série Histórica 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

Embora dentro de uma constatação geral, todos esses indicadores levem a supor, ainda pouco provável, que o ano de 2015 não teve produções científicas elaboradas a partir desses descritores, uma segunda direção consiste em supor, que este ano não foi suficiente para a defesa das dissertações e teses, por razões hipotéticas como problemas oriundos das greves, paralisações ou da própria reestruturação dos programas de pós-graduação, que possibilita a defesa em até 30 meses.

Constatamos que os dados representam adequadamente o número de produções, então, formulamos um conjunto de hipóteses, que justifique o fato, de terem sido encontrados, conforme exposto na tabela 4, o total de 12 trabalhos, enquanto no gráfico 1, representamos somente 11 produções.

No caso específico, nem todos os trabalhos estão de acordo com os descritores e os filtros utilizados. Não se trata, portanto, somente de levantar dados, mais do esforço e do investimento de tempo a fim de analisar e ampliar ou diminuir os resultados possíveis de análise.

Um dos trabalhos encontrados não se familiarizava com a contextualização dos descritores e seus filtros, este trabalho relacionava-se com o descritor políticas públicas e tinha na formação pedagógica seu *locus* principal. A produção não foi selecionada para compor a análise, e consiste numa dissertação de Mestrado, cuja defesa se deu no ano de 2015, na Universidade Federal de Viçosa, cujo título é: “Questões de gênero e sexualidade na escola”. As discussões feitas no corpo do trabalho se relacionam com a perspectiva das políticas do movimento feminista, bem como as políticas de gênero na educação. Realizamos uma revisão bibliográfica que possibilitou refletir sobre os aspectos que consideramos importantes na nossa pesquisa, mesmo estando dentro de um programa de pós-graduação em Educação, em uma Linha de Pesquisa que engloba Educação, Estado e Sociedade.

Ao que indica, seria o único trabalho defendido em 2015, mas por não se encaixar especificamente, em todos os descritores que ocupam uma posição predominante e que se situam em zonas de interação com os demais trabalhos, optamos por deixá-lo de fora.

Ainda que não se possam estabelecer relações imediatas entre os descritores específicos e as articulações deste trabalho, os dados levantados nos induzem a relacioná-lo, mesmo que isso gere mudança no gráfico e nas tabelas. Consideramos, por exemplo, que essa dissertação está inserida em um contexto mais amplo, que atinge todas as dimensões relacionadas a um programa de Pós-graduação em Educação, que visa à cientificidade, a relevância e o impacto social das produções.

2.2 Análise das produções científicas encontradas no balanço de produção por estados e por universidades no Brasil

Sobre as dissertações e teses acadêmicas do recorte temporal de 2014 à 2018, buscou-se fazer um levantamento do estado de origem das produções sobre o assunto, que revelaram os trabalhos neste período já elencado e o número de produções por universidades, seguindo a sequência dos descritores e filtros.

Apesar de alguns pesquisadores buscarem apoio em análises que tomam por base, dados, sobretudo, de natureza quanti-qualitativa para reforçar a importância da questão do entorno da pesquisa, optamos por delimitar o aspecto geográfico, na intenção de destacar os estados nos quais estes levantamentos estão sendo realizados, por intermédio das pesquisas, elaboradas no âmbito da pós-graduação, assim, na tabela 6, identificamos as Instituições de Educação Superior e o número de produções acadêmicas defendidas em seus respectivos

programas de pós-graduação e conseguimos visualizar também, que ainda não haviam pesquisas similares realizadas no âmbito do Estado de Mato Grosso.

Tabela 6 - Relação entre a Localização Institucional, as Produções e os anos das Defesas

Instituições	Estados	Anos	Quantidade de trabalhos
Universidade de São Paulo	São Paulo	2018	1
Universidade do Oeste Paulista	São Paulo	2018	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	São Paulo	2018	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Sede)	São Paulo	2017	1
Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	2014	1
Universidade Federal do Ceará	Ceará	2014	1
Universidade Federal do Ceará	Ceará	2017	1
Universidade Federal do Ceará	Ceará	2018	1
Universidade Federal do Pará	Pará	2016	1
Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	Rio Grande do Sul	2016	1
Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro	Rio de Janeiro	2017	1
Total Geral	05	-	11

Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

Os dados obtidos nessa pesquisa utilizam a tabela dinâmica do Excel para determinar as produções por ano e por instituições, por essa razão, foi preciso recorrer a este instrumento analítico que abre caminho para uma possibilidade de pesquisa na via quantitativa. Como demonstrado nessa tabela, o ano de 2018, foi o ano em que houve maior número de trabalhos relacionados com os descritores, sendo que três destes trabalhos estão vinculados a Universidade Federal do Ceará, contudo, embora em instituições diversas, o maior número de produção na área foi identificado no Estado de São Paulo (quatro). Os dados servem como indicadores construídos por referência a critérios acadêmicos no sistema de dissertações e teses da CAPES.

Olhando o cenário em que a educação do campo se encontra, ao mesmo tempo em que se reconhecem os métodos de pesquisa, foi necessário fazer uma pesquisa qualitativa e quantitativa, no intuito de investigar cada produção encontrada, juntamente com as instituições de ensino e os anos das defesas, permitindo um olhar criterioso e investigativo que pode contribuir para o processo científico.

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos (GOLDENBERG, 2004, p. 62).

Assim, as produções relacionadas ao tema, possibilitaram levantar uma série de indicadores que através da problematização e do levantamento de dados, sobre a quantidade de universidades, as áreas e programas de pós-graduações, permitiram a sistematização dos resultados alcançados, dos anos das publicações e da quantidade de produções (quantitativas) para se chegar há um quadro e um gráfico demonstrativos dos processos.

A unificação dos descritores é o elemento que permite a sujeição dessas trajetórias, na qual, essa cisão de descritores e filtros permitiu encontrar trabalhos com características diversas, como também em programas de pós-graduação diferentes, mas que estão dentro da grande área das Ciências Humanas. Observa-se na tabela 7, que os trabalhos estão concentrados em sua maioria nos programas de Pós-graduação em Educação.

Tabela 7 - Programas de Pós-graduação

Área do Programa	Quantidade de Trabalhos
Educação	07
Geografia	01
Desenvolvimento territorial na América Latina e Caribe	01
Educação Especial (educação do indivíduo especial)	01
Educação Agrícola	01
Total geral	11

Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

Um elemento especialmente significativo, é o fato de que se trata de um processo de construção de conhecimento e produção científica que vai desde a utilização de dados, como também a análise de cada trabalho (qualitativo) e suas relações e posicionamento.

A sequência analítica construída para compreender cada elemento desse balanço de produção, permite sair do impasse entre o reconhecimento, adequação dos indicadores ou descritores que se encontram dentro dos sistemas de classificação, nomeação, apresentação, divulgação e validação das dissertações e teses, que precisamente, por meio dessas mediações estão interligados.

Como consequência, a tabela 8 traz a quantidade de teses e dissertações quando aplicados os descritores “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas” com aspas. Pode-se observar, assim, que a discussão sobre essa temática se espalha por várias instituições de Educação Superior e contribui para legitimar esta função particularmente aos trabalhos científicos. Os trabalhos foram colocados em ordem decrescente para melhor sintetizar a quantidade de produções por ano:

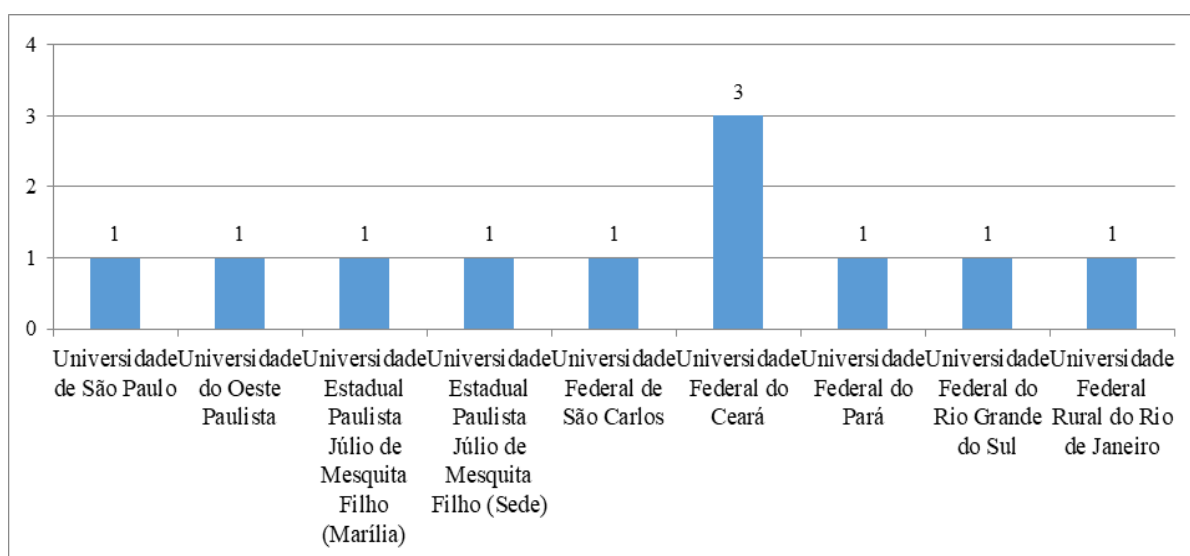
Tabela 8 - Distribuição de Dissertações e Teses por Instituições de Ensino Superior

Instituições	Ano	Tipo
Universidade de São Paulo	2018	Dissertação
Universidade do Oeste Paulista	2018	Dissertação
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2018	Tese
Universidade Federal do Ceará	2018	Dissertação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017	Dissertação
Universidade Federal do Ceará	2017	Tese
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Sede)	2017	Dissertação
Universidade Federal do Pará	2016	Tese
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016	Tese
Universidade Federal de São Carlos	2014	Tese
Universidade Federal do Ceará	2014	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

Os resultados por instituições e programas de pós-graduação são apresentados no gráfico 2, para expor com maior clareza e aumentar as condições para a sua compreensão, dentro do contexto de cruzamento dos descritores, que buscam um resultado possível de análise quantitativa. Neste caso, foram encontrados 11 trabalhos, divididos entre dissertações e teses.

Esta pesquisa tende a reforçar a importância do balanço de produção, para extrair de cada trabalho apresentado, as informações sobre o programa, a instituição, o ano que foi defendido e a sua relação com os descritores.

Gráfico 2 - Produções Científicas que Utilizam os descritores “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas” e Instituições de Ensino Superior

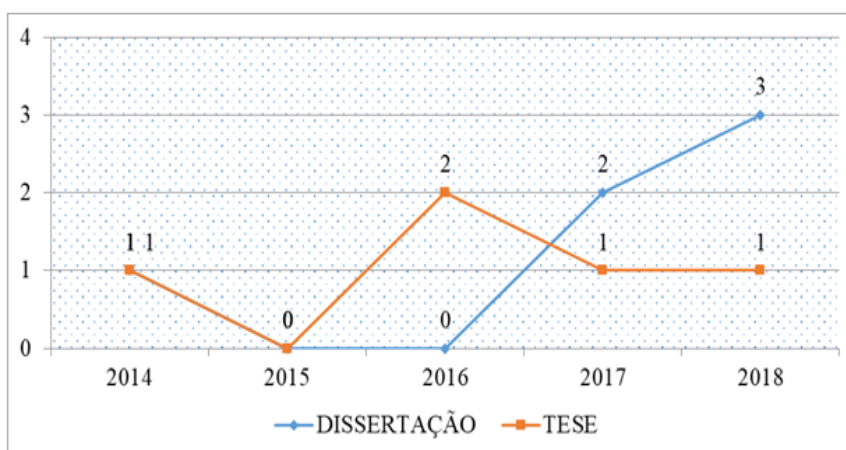
Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES/2018, período de 2014 à 2018.

Nessa direção, por intermédio das tabelas 6, 7 e 8 e do gráfico 2, que apresentam os resultados desse balanço de produção, consolidamos um material empírico significativo sobre

“Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação do Campo” AND “Políticas Públicas”, e no gráfico 3, as estatísticas revelam a quantidade de dissertações e teses defendidas nos anos delimitados.

No ano de 2014, foram identificadas uma dissertação e uma tese defendidas, e como já mencionado o ano de 2015 não teve produções científicas registradas no catálogo de teses da CAPES com esses descritores, em 2016 duas teses, em 2017 foram duas dissertações e uma tese, e no ano de 2018, quatro produções, três dissertações e uma tese, como é possível notar no gráfico 3 a seguir, esta era a disposição até o momento da coleta dos dados:

Gráfico 3 - Produção de Dissertações e Teses por ano



Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES.

Sempre com a preocupação de procurar respostas que viabilizassem o trabalho, mesmo enfrentando muitos desafios, começamos com o seu conceito básico, passando então a tratar das questões metodológicas que nos permitiram chegar ao número de 11 trabalhos, que buscaram a qualidade e não a quantidade de trabalhos, mais, os delimitando até chegar a esse quantitativo. Isso justifica-se, porque iniciamos o trabalho com aspectos metodológicos de caráter mais geral nessa pesquisa, dando continuidade até chegar numa parte plausível de análise. Desse modo, a educação do campo, parte de uma opção pessoal, histórica, cultural, política e epistemológica, que tem o poder de mudar a realidade quando há o envolvimento e o reconhecimento dos sujeitos que conduzem esse processo de mudança.

2.3 Análise e reflexão no processo de organização da educação do campo na produção científica no Brasil

Até o momento com o balanço da produção científica realizado, percebe-se que além das políticas públicas para o campo, as lutas sociais e a organização dos trabalhadores estão

relacionadas, pois tratam-se de temas que indiretamente apresentam reivindicações e defesas comuns a todos os trabalhos, os quais estão relacionados com a materialização, garantia de direitos e melhoria da educação do campo em especial a EJA neste espaço.

As análises a seguir relacionam-se a pesquisa qualitativa que na perspectiva de Gaskell (2002, p. 65) “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Neste caso os sujeitos que vivem e estudam no campo.

Quadro 1 - Resultado dos Trabalhos Pesquisados (Descritores e Filtros)

Título	Autoria
O PROEJA: Avanço e retrocessos entre a lei e os resultados vivenciados na atualidade, no IFCE – Campus Fortaleza	ALLES LOPES DE AQUINO Tipo de Trabalho de Conclusão: DISSERTAÇÃO Orientador: ELIANE DAYSE PONTES FURTADO
Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA	TAISA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONCALVES Tipo de Trabalho de Conclusão: TESE Orientador: KATIA REGINA MORENO CAIADO
Políticas Públicas de Educação para a População do Campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva	DAMIANA DE MATOS COSTA FRANCA Tipo de Trabalho de Conclusão: TESE Orientador: NALU FARENZENA
Práticas Educativas Dialógicas como referência para re-conceituar a Educação de Jovens e Adultos: Estudo de uma experiência do PROEJA no Instituto Federal do Pará/Campus de Castanhal	DARINEZ DE LIMA CONCEIÇÃO Tipo de Trabalho de Conclusão: TESE Orientador: SALOMAO ANTONIO MUFARREJ HAGE
A Educação de Jovens e Adultos no campo: estudo de uma experiência de educação no Pontal do Paranapanema – SP	ROSIMEIRE PAN D ARCO DE ALMEIDA SERPA Tipo de Trabalho de Conclusão: DISSERTAÇÃO Orientador: SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES
“Agora é a Minha vez de ir pra Escola!”: Os desafios na educação para mulheres velhas em um programa de EJA, em Fortaleza – CE	KELLY MARIA GOMES MENEZES Tipo de Trabalho de Conclusão: TESE Orientador: ELIANE DAYSE PONTES FURTADO
Educação de Jovens e adultos – “Educar para Emancipar”: Estudos sobre a gestão de um projeto em assentamentos rurais do estado do Rio de Janeiro.	CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA DIAS Tipo de Trabalho de Conclusão: DISSERTAÇÃO Orientador: RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
Políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos: um olhar sobre o estado de São Paulo	BRENO TRAJANO DE ALMEIDA Tipo de Trabalho de Conclusão: DISSERTAÇÃO Orientador: MARIA CLARA DI PIERRO
PROJOVEM CAMPO: A Partir do Olhar da Comunidade Japuaru em Canindé/Ceará	GETULIANA SOUSA COLARES Tipo de Trabalho de Conclusão: DISSERTAÇÃO Orientador: ELIANE DAYSE PONTES FURTADO
O letramentos Estético na Consolidação dos Processos de Leitura e Escrita de Educandos Jovens e Adultos da Educação do Campo.	GUSTAVO CUNHA DE ARAUJO Tipo de Trabalho de Conclusão: TESE Orientador: JOSE CARLOS MIGUEL
Implementação do Proeja no IFSP: limites e contradições	BRUNO TEREMUSSI NETO Tipo de Trabalho de Conclusão: DISSERTAÇÃO Orientador: ERIKA PORCELI ALANIZ

Fonte: Elaborado pelo autor – dados extraídos do portal da CAPES no período de 2014 à 2018.

Ao analisar o quadro 1, podemos perceber, que os trabalhos esboçam um conjunto de circunstâncias ou temáticas, que resultaram na configuração de fatores que as relacionam umas com as outras, assim como, sua relação com os descritores, de forma que essas pesquisas tendem a reforçar o peso e a importância da educação de jovens e adultos no/do campo, para erradicar o analfabetismo por intermédio das políticas públicas vigentes e fortalecer a consolidação da sua identidade e características específicas.

No esforço de contribuir para as discussões já realizadas acerca da educação do campo, segue a análise e apresentação das produções encontradas. Os primeiros trabalhos são os dos autores Aquino (2014) e Neto (2018), que versam sobre a mesma temática e possuem características muito próximas. O trabalho de Aquino (2014) possui como problema de investigação o confronto entre a legislação e a realidade escolar na identificação dos avanços e retrocessos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Seu objetivo geral busca investigar a relação entre o que está previsto em lei e como o PROEJA se concretiza hoje. Percebemos, que para dar subsídios à implementação e consolidação do PROEJA no IFSP e no IFCE, pode-se afirmar que os inúmeros desafios estão postos, e luta e as reações sociais em prol à garantia do direito dos trabalhadores de retornarem a um processo de escolarização de qualidade é urgente.

Na pesquisa de Goncalves (2014), a Educação Especial relaciona-se com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a EJA, deste modo, aponta os conflitos sobre a distribuição das terras em nosso país, que geram um contexto de desigualdade social e abandono de políticas públicas na área da educação especial, que trata das pessoas com deficiência que vivem no campo. Deste modo, a EJA em assentamentos se desenvolve em condições precárias, por conseguinte, não oferece um atendimento educacional especializado para jovens e adultos deficientes, gerando desta maneira, a exclusão e não a inclusão desses sujeitos nas escolas.

Já os trabalhos de Franca (2016) e Araújo (2018), consistem em abordar sobre a construção do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) criado em 2012, agrega programas criados e direcionados à educação da população residente no campo em períodos distintos, mas, o Pronacampo expressa um referencial de política híbrida, ao agregar interesses opostos. O Pronacampo, deste modo, conjuga ideias e interesses distintos, que abrangem uma educação que busca atender aos movimentos sociais do campo, voltada para a agricultura familiar e uma educação orientada pelo setor privado, voltada para a agricultura

empresarial (o agronegócio), que busca um desenvolvimento com equidade social tendo como foco principal o combate à pobreza. Os estudos de Franca (2016) e Araújo (2018) apontam ideias institucionalizadas que deram origem ao Pronacampo, seus atores e os interesses envolvidos, sendo usada a abordagem cognitiva de análise de políticas públicas e de como desenvolve o letramento estético a partir de signos visuais e da escrita para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo.

Os estudos levantados por Conceição (2016) versam sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional desenvolvida no campo. Considera o pressuposto de que a educação de adultos, bem como, a Educação Profissional, ao longo da história, experimentou mudanças de cunho político-filosófico, passando por um processo de re-conceitualização, afastando-se do caráter de suplência para reafirmar-se como um direito e como uma modalidade da educação básica. Ainda, a investigação nos conduziu para a compreensão da necessidade do fortalecimento de práticas educativas que sejam capazes de valorizar a diversidade dos sujeitos que produzem e vivem no campo.

A produção de Serpa (2017) tem como objetivo analisar o projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) intitulado: “Educação de Base para Construção da Cidadania Plena e Participativa: Territórios da Reforma Agrária livres do Analfabetismo”, implementado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Percebemos então, que a pesquisa tem como ponto de partida o projeto mencionado, inserindo-o nas ações de construção das Políticas Públicas em Educação do Campo, buscando compreender como tem se dado a atuação/relação entre Estado, Movimento Social e Organização Não Governamental (ONG), na elaboração e implementação dessa política, uma vez que o projeto de educação do campo objeto desta pesquisa busca erradicar o analfabetismo no meio rural.

Nessa direção Menezes (2017) trabalha com o processo de envelhecimento da população, sendo este uma realidade mundial e brasileira, e que possui um contundente componente de gênero, haja vista o fenômeno de feminização da velhice. Dessa maneira, a educação emerge como um desafio no que tange ao seu direcionamento a mulheres na fase da velhice que buscam analisar os significados que as mulheres velhas – participantes de um Programa de EJA em Fortaleza - CE – atribuem à educação, para compreender se essa experiência influencia em suas vidas, na perspectiva de gênero e quais as motivações que as impulsionam a busca pela educação durante a velhice.

A pesquisa de Dias (2017) tem como objetivo buscar na educação de jovens e adultos uma educação emancipadora. Ao destacar, a educação de jovens e adultos no Brasil,

buscou compreender suas especificidades e as políticas públicas que nortearam os programas direcionados a esta modalidade de ensino. Percebemos ainda, que o autor traçou um panorama da educação do campo no país e sua ligação com os movimentos sociais, posicionando a EJA nesse contexto, focalizando as transformações ocorridas e as diretrizes das políticas públicas que fornecem os elementos constitutivos para a práxis educativa voltada para a educação de jovens e adultos no campo.

Por sua vez Almeida (2018) busca analisar o processo de implementação da política pública, que tem por motivação a garantia do direito à educação das populações camponesas. Procurou conhecer as razões do baixo atendimento à educação do campo em São Paulo, investigando as causas da pouca adesão aos programas de educação profissional para jovens e adultos do campo, no estado. Relaciona-se, portanto, a outras produções que se realizam através de dados levantados junto aos órgãos federais, estaduais e municipais ligados à educação e às políticas para o campo.

Segundo Colares (2018) *ProJovem Campo - Saberes da Terra* é um Programa do Governo Federal brasileiro que atende educandos e educandas do Campo, na perspectiva da Integração de Saberes, propõe uma maneira específica de relacionar os saberes acadêmicos e àqueles advindo da realidade, unificando as diferentes áreas de conhecimento com eixos temáticos que contemplam problemáticas do Campo, saberes de senso comum e saberes científicos. Este trabalho tem por proposta uma pedagogia libertadora que possibilite uma formação de jovens e adultos, vinculando o saber universal às experiências de vida dos educandos, para que se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer críticas construtivas de ordem social.

Ao término desse balanço de produção, no qual se registram as produções científicas de pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, afirmamos que o referido catálogo, contribuiu significativamente para as consultas das Teses e das Dissertações, que foram de total importância para que pudéssemos tomar conhecimento das pesquisas que vêm sendo realizadas.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a educação do campo e sua relação humana revelada no balanço da produção científica nos anos de 2014 a 2018, versam, que dentro do processo histórico, formado pelas relações sociais de fortalecimento e lutas, a educação adquire a força e o poder para libertar ou oprimir sujeitos e/ou grupos.

Para nós, a educação possui caráter político, crítico, dialógico e democrático e faz parte da função social da educação, além de atuar na escolarização e na transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos, também possibilitar ao sujeito e aos grupos

exigir e exercer seus direitos, formando pessoas para o pleno exercício da cidadania, pois entendemos, que esta é a postura educativa que colabora para o desenvolvimento integral das pessoas.

Desse modo, todos os trabalhos encontrados se relacionam e ganham importância, no que diz respeito as lutas por uma educação do campo emancipadora, de qualidade e de respeito à diversidade. Portanto, construir esse balanço de produção corroborou para mostrar que a realidade educacional do campo exige uma nova postura, em que se destaca um ensino voltado à pesquisa e busca a construção de novos conhecimentos numa interação com a realidade onde se encontram inseridos.

A diversidade de pesquisas e de programas de pós-graduação permitiu analisar diversos contextos educacionais que envolvem a educação do campo, a EJA e as políticas públicas que fazem referência aos sujeitos que vivem no campo e que buscam uma educação formal e de trabalho, para garantir melhores condições de vida. Para Molina (2004), o campo, na perspectiva dos movimentos sociais, significa uma visão de totalidade dos processos sociais, que envolve agenda de lutas, na área das políticas públicas relacionadas às questões da política agrícola (reforma agrária), política de saúde e política de educação.

Face as considerações descritas, é possível compreender o que representa as lutas das pessoas do campo, visto que tal relação, envolve diversas organizações, políticas e programas governamentais e não governamentais, sindicatos rurais, associações, cooperativas, partidos políticos e movimentos ligados à igreja, como: Movimentos Eclesiais de Base (MEB), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Movimento Sem Terra (MST), Programa Nacional de Inclusão de Jovens do Campo - Projovem Campo e as Organizações Não Governamentais (ONGS), como forma de resistência.

De modo geral, ao analisar cada produção, percebemos que a presença do Estado, seja como municípios, estado ou governo federal, está relacionada apenas a ações pontuais, que estão desconectadas das realidades locais e muitas vezes são tratadas somente na forma de discurso, gerando assim, espaços para as resistências e as lutas, entorno da terra, da saúde e da educação, pois o campo tem sido um cenário literalmente de lutas.

Tendo finalizado o balanço de produção passaremos nas próximas seções a apresentação do referencial teórico da pesquisa.

3 DA EDUCAÇÃO RURAL AO NOVO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERCORRENDO UM POUCO DA NOSSA HISTÓRIA

Nesta seção nosso objetivo é trazer um panorama histórico, político e legal da educação que foi ofertada e também construída pelos sujeitos que vivem no campo brasileiro, desde a época do Brasil Colônia até os dias atuais. Ela contribui para o alcance do nosso objetivo geral que é compreender o processo de implementação das políticas públicas para jovens e adultos na educação do campo, no Brasil, pois possibilita entender a partir da análise dos estudos elaborados pelos teóricos da área e dos documentos legais criados pelo estado brasileiro, como este processo de implementação das políticas tem se dado e, principalmente, quais têm sido os protagonistas.

Nela também trazemos os conceitos acerca do que é a Educação Rural e a Educação do Campo, e apresentamos as bases teóricas e epistemológicas em que ambas estão ancoradas, o que nos ajuda a compreendê-las e possibilita marcar nosso posicionamento político, diante da questão discutida.

A Educação Rural e a educação do campo são de forma objetiva e simples conceituadas por Barros e Lihtnov (2016). Para os autores a educação rural é aquela destinada aos sujeitos que vivem no campo, elaborada de forma externa, para atender às necessidades do capital, enquanto a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída pelos próprios sujeitos da prática educativa.

De acordo com Machado (2016), “Educação Rural”, mais do que um posicionamento político expresso nas políticas públicas brasileiras foi em sua essência os termos empregados até a década de 1980, para designar, nomear ou conceituar a educação ofertada às pessoas do campo. E está ancorada em uma perspectiva que enxerga o campo como um lugar de atraso educacional, cultural, social e econômico.

Já a educação do campo está ancorada na “proposta de diversos movimentos sociais ligados ao campo, por isso, quando se fala em educação do campo é inevitável não pensar em lutas sociais, trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas” (MACHADO, 2016, p. 5).

A partir da leitura de Caldart (2012) é possível entender que a educação rural, percebe o “campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas”. Em contrapartida, a educação do campo, nasceu tomando posição contrária aos projetos de

campo, que o estado e a lógica do capital vinham construindo para o este espaço social e para os sujeitos que vivem neles (CALDART, 2012).

Assim, podemos entender que a educação do campo propõe o protagonismo dos sujeitos do campo, no processo de construção dos conceitos e das práticas educacionais voltadas para o campo e para as pessoas que nele vivem, que valorizem as experiências, as lutas, as resistências, a história, o trabalho e a vida dessas pessoas.

3.1 Aspectos históricos e os marcos legais/constitucionais percorridos até chegar à Educação do campo no Brasil

Conforme expressa Machado (2016, p. 3) “antes de se discutir educação do campo há de se compreender que essa não é uma continuidade de educação rural”. E nessa mesma perspectiva que tratamos a educação do campo em nosso estudo, como processo de ruptura com as concepções teóricas, pedagógicas e metodológicas que fundamentam a educação rural, no Brasil.

A Educação do Campo é uma realidade que já faz parte das pesquisas epistemológicas nas diversas áreas do conhecimento no Brasil. Suas abordagens encontram-se no que se denomina de fundamentos da educação do campo e sua relação com as mais variadas práticas pedagógicas, que possibilitam assim, a construção da educação do campo a partir dos seus marcos históricos e legais. É nesse sentido que buscamos fazer um breve histórico desde o início da educação brasileira, a partir do descobrimento e colonização do novo território pelos europeus, tendo como marco a vinda dos jesuítas ao Brasil até a educação do campo atual.

A educação no Brasil desde o princípio foi marcada por seu caráter seletivo e excludente por parte de uma elite agrária no início, e industrial, quando do desenvolvimento tecnológico que mudou os meios de produção, ou seja, a educação era e é meio de controle por parte dos que detinham e detém o poder.

Quando a Companhia de Jesus foi enviada pela coroa portuguesa ao Brasil, a principal intenção do rei D. João III¹, era converter os índios à fé católica através da catequese

¹ D. João III (1502-1557) nasceu na cidade de Lisboa em 6 de junho. Primeiro filho de D. Manuel I com a rainha D. Maria de Castela. Assumiu o trono de Portugal em 19 de dezembro de 1521, alguns dias após a morte de seu pai, e reinou durante 36 anos. Casou-se com D. Catarina, irmã do imperador Carlos V, em 1525, e veio a falecer em junho de 1557. Em seu reinado, procurou intensificar as atividades de política interna e ultramarina e, também, as relações diplomáticas com os Estados europeus.

e para ensiná-los a ler e escrever o português. Com isso, a Companhia de Jesus² comungando dos objetivos do rei e tendo que combater o protestantismo que ganhava força na Europa, utilizou duas estratégias para tentar freá-lo, conforme Neto e Maciel (2008, p. 172), estas só seriam possíveis “por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas”.

Neto e Maciel (2008, p. 173 - 174) salientam ainda que o “projeto educacional jesuíta tinha determinada autonomia dentro da nova colônia, pois, sendo a instituição religiosa vigente, comandava tanto as relações sociais e produtivas, como também as relações educacionais”. Assim começa a ser utilizado um método de ensino que buscou a transformação, a partir da catequização e conversão do gentio³ ao cristianismo, juntamente com a implantação da cultura europeia aos nativos que aqui viviam. O indígena agora faz parte do ideal português do século XVI, que buscou transformá-lo em homem civilizado. Em síntese, conforme Azevedo (1964, p. 9):

[...] a civilização se apresenta entre nós, com os seus caracteres fundamentais [...] como o demonstram a doçura de costumes, o respeito à pessoa humana, a tolerância e a hospitalidade nas relações entre os cidadãos e em face do estrangeiro [...]. Como parte integrada ao processo civilizador, a Cultura é, portanto, entendida dentro de uma perspectiva intelectualista relacionada ao conjunto de habilidades expressas nas manifestações filosóficas, científicas, artísticas e literárias, aspectos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo civilizador.

Observa-se então, que há uma nítida preocupação com o desenvolvimento do processo civilizador na nova colônia; por esse motivo e no esforço de conquistar uma educação significativa e com resultados, a Companhia de Jesus tinha por obrigação ensinar os filhos dos europeus conforme as instruções da corte, enquanto os povos nativos eram catequizados e sofriam atrocidades para se adaptarem a nova realidade que ao ser imposta há eles não respeitavam sua cultura e seus costumes. Nesse sentido o papel da educação se traduziu em um instrumento de transformação social e cultural, pois:

² “A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação” (NETO; MACIEL, 2008, p. 173).

³ Aquele que não professa a fé cristã; que não é cristão; pagão, idólatra. Quem não é judeu nem professa o judaísmo. Selvagem.

O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira. Ou seja, era um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar alterações profundas na cultura indígena brasileira (NETO; MACIEL, 2008, p. 173, 174).

É nesse contexto que se desenvolveu a educação no Brasil, procurando evidenciar o processo de construção de conhecimento dos indígenas e sua nova compreensão de homem civilizado. Assim, em 1549 logo que a Companhia de Jesus chegou às terras brasileiras fundou-se na Bahia a primeira Escola de Ler e Escrever, e como o passar do tempo fundaram outras escolas e colégios em toda colônia, sob o comando do padre Manuel da Nobrega⁴, que ficou conhecido como o grande defensor dos índios e por ter colaborado com o processo de colonização e catequização dos indígenas.

Inicia-se um longo período de mudanças, onde, a burguesia agrária em ascensão influenciava nas atividades humanas e na transformação social que se justificava na submissão por parte dos gentios à coroa portuguesa, representada pela Companhia de Jesus, que passou a se dedicar nesse segundo século a ensinar os filhos dos colonos e membros da colônia que exerciam poder político e econômico, até chegar aos grandes centros urbanos e sua burguesia ascendente representada pelos filhos dos donos de engenhos, que ao término dos seus estudos aqui no Brasil partiam para a Europa estudar na Universidade de Coimbra⁵ e se tornarem doutores.

No período colonial (1530-1822) prevalecia uma educação com forte influência da Igreja Católica, que por sua vez não expressava maiores preocupações com a realidade social a sua volta, pois, a educação se destinava para uma elite que não tinha interesse em uma

⁴ Jesuíta português nascido em Entre-Douro-e-Minho, Portugal, chefe da primeira missão jesuítica à América, cujas cartas que enviava para sua ordem servem como documentos históricos sobre o Brasil colonial e a ação jesuítica no século XVI. Estudou nas Universidades de Salamanca e Coimbra, bacharelando-se em direito canônico e filosofia pela Universidade de Coimbra (1541). Ordenado pela Companhia de Jesus (1544), embarcou na armada de Tomé de Sousa (1549), de quem foi amigo e conselheiro, como também o foi de Mem de Sá, a serviço da coroa portuguesa, com a missão de dedicar-se à catequese dos índios na colonização do Brasil. Participou da fundação de Salvador e do Rio de Janeiro e também na luta contra os franceses como conselheiro de Mem de Sá. COSTA, Keilla Renata. "Manuel da Nóbrega"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/manuel-da-nobrega.htm>. Acesso em 14 de fev. 2020.

⁵ [...] fundada a partir de uma carta de 12 de novembro de 1288, dirigida ao Papa Nicolau IV, solicitando-lhe a criação de um *Estudo Geral* no Reino de Portugal. O documento teve como signatários os abades e priores dos principais mosteiros portugueses, que se comprometiam a usar as rendas de suas instituições para pagar aos mestres e doutores do *Studium*. O Rei D. Dinis, em carta régia de 1º de março de 1290, amplia os privilégios do *Studium*, e o papa publica uma bula em 9 de agosto do mesmo ano, autorizando o pagamento dos salários com as rendas eclesíásticas e concedendo privilégios aos professores e alunos. Por esta razão as duas datas, 1288 e 1290, costumam ser invocadas como marco fundador da Universidade de Coimbra. Ela, todavia, foi fundada em Lisboa, sendo mudada para a rival Coimbra em 1308. A partir daí seguiram-se várias mudanças de uma cidade para a outra, até que em 1537 o Rei D. João III a fixou definitivamente às margens do Mondego. BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. *Origens da Universidade Brasileira*. Quím. Nova vol.30 no.7 São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

educação que atendesse os povos do campo que trabalhavam nas grandes propriedades extraindo riquezas que seriam exportadas à Europa. Para Marinho (2008), os povos que constituíam o Brasil, índios, mulheres e posteriormente os negros foram pessoas que não tiveram resguardado o direito a educação. Nesse sentido, Portugal tinha o Brasil naquele momento apenas como uma colônia de exploração⁶. No entendimento de Prado Junior (1963) a colônia estava subordinada aos interesses econômicos externos, com o único objetivo de gerar riquezas para a metrópole; conforme a concepções mercantilistas as colônias americanas tiveram grande importância para as nações europeias, pois colaboraram significativamente para seu desenvolvimento econômico através da exploração colonial. Assim:

Se vamos à essência da nossa formação [Brasil], veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco e outros gêneros, mais tarde ouro e diamantes, depois, algodão e em seguida café para o comércio europeu. Nada mais do que isso (PRADO JUNIOR, 1963, p. 25- 26).

Isso permitiu reconhecer que a educação realizava-se na esfera dos interesses políticos e econômicos, que na construção do conhecimento e na relação existente entre as representações da realidade se configuravam na figura do índio como o bom selvagem, e apto a se tornar um homem civilizado, como no segundo momento em que a educação passa a atender a burguesia, deixando de lado os trabalhadores urbanos pobre, os camponeses pobres, os índios que agora já estavam familiarizados com o homem branco, os escravos negros que chegaram com a extinção e fuga dos indígenas, como também os imigrantes vindos de várias partes da Europa buscando trabalho e melhores condições de vida. Nesse sentido, Gadotti (2002, p. 231) afirma que:

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores”.

Percebe-se, portanto, que nesses mais de 300 anos de exploração portuguesa, o Brasil nunca conseguiu desenvolver um sistema educacional que atendesse toda a sua população. A educação para a população pobre sempre foi deixada de lado, pois:

⁶ COLÔNIA DE EXPLORAÇÃO: área de clima tropical, regida pelo pacto colonial, subordinada administrativa e economicamente à metrópole. Existiam em função de suas metrópoles e, portanto, tinham sua economia voltada para o abastecimento do mercado externo. Caracterizavam essas colônias a existência da grande propriedade, a monocultura (cultivo de um único produto) e a escravidão. Ex.: Colônias Ibero-Americanas. (REIS; BOTELHO, 2007, p. 30).

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento (SILVA, 2004, p. 1).

Sendo assim, o ser humano precisa ser constituído socialmente, também é necessário construir um modelo de educação que contemple todas as necessidades educacionais de cada época e não apenas atenda aos interesses ideológicos da classe dominante. Foram estas posturas que permitiram a possibilidade de novas formas de ver a educação, assim, se começa a considerar as diferenças sociais, individuais, culturais, e traços identitários das populações que formam o todo social. São esses elementos que no processo de formação da educação brasileira contribuíram para o desenvolvimento de novas posturas educacionais, práticas pedagógicas, e currículos centrados nas ações educacionais.

A partir, dessas colocações e reflexões teóricas e históricas da educação no Brasil, é evidente a necessidade de se construir e repensar a educação, principalmente a educação do campo, que ainda luta por reforma agrária, por políticas públicas pensadas para o homem do campo, por uma educação de qualidade e respeito à diversidade, como também uma formação pautada nos princípios sociais do campo.

Com todas as transformações sociais que estavam ocorrendo no Brasil e no mundo, a revolução de 1930, deu início a era Vargas de governo e as mudanças no cenário político da época. Foi um período de grandes incertezas, pois, a elite agrária passava por forte crise na exportação, reflexo da Grande Depressão de 29, sendo ela a maior crise do capitalismo, marcada pela alta nos preços e queda na produção industrial, afetando assim, a produção de riquezas em todo o mundo. No Brasil, os cafeicultores sentiram o impacto, já que o café consumido no mundo saía em sua maioria das lavouras brasileiras; cerca de 70% da produção nacional era exportado. Outra relevante problemática histórica foi à industrialização nos centros urbanos e a crescente elite industrial, que ganhou força com o enfraquecimento das oligarquias agrárias.

O período datado de 1930 a 1936 ficou caracterizado pela transição de uma sociedade oligárquica para urbana industrial. Essa mudança refletiu profundamente no sistema educacional do país que voltava todos os esforços para acompanhar o momento, inclusive o campo, que também entrava na lógica da modernização e implantava os novos conhecimentos por meio das Políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural (FERNANDES, 2012, p. 62).

A partir dessa dimensão vemos que:

A modernização do campo, foi uma modernização conservadora que acentuou o processo de migração e exclusão do homem do campo. A agricultura passa a ter um aprofundamento das técnicas com a crescente presença de insumos industriais e máquinas, ocorrendo uma integração com a indústria. Essa modernização atingiu a uma pequena parcela do campo, a elite agrária. Com a introdução das técnicas os camponeses se viram a margem a esse processo, o que até nos dias atuais vem dificultando sua permanência e reprodução no campo (SANTOS; VINHA, 2018, p. 4).

Sabemos que por mais que existissem políticas para atender as áreas rurais, sua abrangência foi insuficiente, pois não conseguiram frear a crescente migração da população do campo para as cidades; muitos camponeses que ficaram desempregados com a crise exportadora, buscavam nos centros urbanos melhores condições de trabalho e de vida, e viam nas fábricas e indústrias a possibilidade dessa melhora; fomentando assim o avanço do capitalismo. Para Barbosa (2017, p. 36) “[...] tais seduções ao campo poderiam ser vencidas com o aparelhamento do meio rural com instituições de educação, saúde e melhores qualidades de vida no campo, para competir com os atrativos das grandes cidades que cresciam com a industrialização”.

Este processo provocou o aumento populacional nas cidades, o aumento da pobreza, das favelas, e na desigualdade social. “De acordo com os censos do IBGE, na década de 1930 cerca de 13 milhões de pessoas trocaram o campo pela cidade; nos dez anos seguintes, esse número se elevou para 15,5 milhões” (GONÇALVES, 2001, p. 174).

A realidade mostrava a necessidade de se pensar em estratégias para permanência do homem no campo, juntamente com propostas educacionais que valorizassem a educação desses sujeitos em seus locais de origem.

Essa preocupação com a educação rural começou a ganhar forma devido ao grande fluxo migratório do campo para a cidade – processo de industrialização que começava a se instalar no país [...]. Mais uma vez, a educação rural se propaga não para atender aos sujeitos do campo, mas sim atender aos interesses de oligarquias rurais e conter o fluxo migratório. Essa necessidade do homem do campo em ir para cidade com a industrialização é consequência da desigualdade e exclusão carregada desde o período colonial, onde negros, índios e lavradores não tiveram acesso à terra que não fosse de forma subordinada a elite (SANTOS; VINHA, 2018, p. 4).

Deve-se ressaltar que um dos primeiros atos do Governo Provisório (1930-1934) de Getúlio Vargas na década de 1930, foi à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo seu primeiro-ministro Francisco Campos conhecido pela criação de universidades e pela reforma do ensino secundário. Outro ministro foi Washington Pires, que foi substituído por Gustavo Capanema, conhecido pelas grandes reformas educacionais durante seu mandato.

Neste período, a educação passa a ter papel importante como direito público e buscou se fixar como uma política educacional para todos, embalada pelo discurso, que

somente através da educação seria possível construir uma sociedade democrática e ao mesmo tempo desenvolvida. Por outro lado, a escola como representante da sociedade capitalista, muitas vezes assume ideias e características de grupos influentes em determinados períodos históricos.

Ainda durante o Governo Provisório, considera-se relevante a fundação da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres em 1932, que se consolidou como uma Sociedade especializada no desenvolvimento agrário. Essa sociedade desenvolvia estudos nas mais diversas áreas rurais e publicava seus resultados nacionalmente, promovia palestras formativas para o público voltado a produção rural e ao desenvolvimento do campo através de métodos e técnicas modernas para a época.

Essas palestras aconteciam principalmente nas Semanas Ruralistas, que se constituíam em encontros entre proprietários rurais, lavradores, elementos do meio político, agrônomos, professores, especialmente, professoras primárias, crianças e jovens. Nestes encontros eram oferecidas, cursos de curta duração sobre temas agrícolas destinados a cada público específico bem como se realizavam palestras e conferências (FERNANDES, 2012, p. 50).

Com núcleos em diversos estados, esta Sociedade estimulou a criação de Clubes Agrícolas, chamados de “Clube da Horta” quando surgiram na década de 1920, sem muito incentivo não conseguiram se manter por muito tempo. Suas ideias só foram retomadas a partir do incentivo dado pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, que estruturou os novos clubes para terem condições básicas no desenvolvimento de suas relações sociais, escolares e técnicas.

Com essa postura, os integrantes dos clubes deveriam, segundo Fiori (2002, p. 242) “dedicar-se às plantas, à organização e manutenção de pequenas hortas e jardins ou aos animais, criação de aves, coelhos, bicho-da-seda, abelhas”, assim, buscava-se ampliar a influências dos clubes dentro das comunidades, pois, o aluno matriculado ou não que participava dos clubes desempenhava junto a sua família um papel educativo na difusão dos conhecimentos e técnicas adquiridas, desenvolvendo assim, sua vocação agrícola e prevenindo de certa maneira a migração do campo para a cidade.

Um dos meios de deter e prevenir o surto das migrações do hinterland, para os centros consumidores é tornar a escola primária um forte núcleo de atuação ruralista, objetivo alcançável pela projeção social dos educandários e pela decisiva influência que podem eles exercer na formação de gerações vinculadas à terra. As instituições peri-escolares e, sobretudo, *os Clubes Agrícolas Escolares* são os órgãos mais eficientes dessa atuação socializante em benefício da comuna sertaneja (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1941, p. 38).

Os clubes procuravam desenvolver junto aos estudantes o amor a terra e disseminar a ideologia de fixação do homem no campo através da educação e formação técnica que possibilitaria uma ruptura com o paradigma de que a cidade é melhor do que o campo, fazendo com que esse sujeito permanecesse no meio rural. Os clubes agrícolas refletiam o pensamento e a visão entre as duas realidades, pelo fato de sempre haver o interesse das classes dominantes⁷, seja no campo ou nos centros urbanos sob as camadas empobrecidas da sociedade sem formação. Diante dessa colocação, percebe-se que:

[...] em torno dos CAEs atuava uma rede articulada de instituições públicas e privadas, grandes proprietários rurais, intelectuais e educadores liberais e conservadores e a classe política das instâncias federal, estadual e municipal, com ações coordenadas a fim de atingir o fim último que seria a fixação do homem ao solo e prevenirem possíveis problemas de ordem social que seriam provocados com o inchamento das cidades (BARBOSA, 2017, p. 50).

Existe uma linha tênue entre o campo e cidade, onde, suas fronteiras geográficas, sociais e políticas são ligadas pelas atividades econômicas, que nesse momento era o fator causador da desconexão que havia entre esses dois lugares, pois, a industrialização, as ideias capitalistas para uma sociedade moderna e a burguesia ascendente, negavam a importância do campo, e segundo Barbosa (2017, p. 21) em suas leis e discursos, “notava-se um descaso com os aspectos ruralistas”, principalmente no que diz respeito à educação, que viria a ser o divisor de águas entre o meio rural e o urbano.

Com o advento da revolução industrial (1760-1840) os bens de consumo passaram a ser mercadorias, os operários deveriam se aperfeiçoar as novas ferramentas e máquinas para o processo de produção ser mais eficiente. O processo mais eficiente de produção só seria possível através da educação, que, por sua vez, ofertaria uma educação formal e técnica, e que os levaria ao desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, a modernização da sociedade. Neste período, surgiram discussões em grupos de educadores e intelectuais de diferentes posições ideológicas, sobre a renovação da educação, que culminaria na modernização da própria sociedade brasileira, então, no ano de 1932, é redigido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo como propósito uma declaração pública de interesse geral da população, marcada por mudanças significativas na vida em sociedade. Nessa perspectiva Xavier (2002, p. 16), salienta que:

⁷ As ideias das classes dominantes são, em todas as épocas, as ideias dominantes: é a classe que é força material governante da sociedade, e ao mesmo tempo sua força governante intelectual. A classe que tem à disposição os meios de produção material, controla concomitantemente os meios de produção intelectual, de sorte que, por essa razão, geralmente as ideias daqueles que carecem desses meios ficam subordinadas a ela. ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

De acordo com a visão expressa no Manifesto, a modernização da sociedade dependia de uma mudança de mentalidade que só poderia ser desencadeada por meio da renovação educacional. O Manifesto ressalta a importância da instituição escolar na promoção do livre debate de ideias, na difusão de novos valores e, por fim, na formação de homens capazes de dar continuidade ao processo de modernização em curso.

É importante destacar que as práticas educativas estavam ligadas a questão do progresso, como também ao programa de reforma educacional proposto no Manifesto. O Manifesto ainda via a Escola Nova⁸ como o principal instrumento para que ocorresse a modernização no país, assim, conforme Xavier (2002, p. 17) a educação escolanovista é “fundada no princípio da vinculação da escola com o meio social, a Educação Nova surge orientada por uma nova ética das relações sociais caracterizadas pelos valores da autonomia, do respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social.” Para que se atingisse esse fim, a escola precisava ser única, pública, laica, obrigatória, gratuita e organizada para ser um instrumento agregador de todos os grupos sociais, capaz de influenciar a socialização dos mesmos, desempenhando assim, uma função pública e por ser pública torna-se responsabilidade do estado.

De fato, se o propósito da educação era desenvolver as capacidades democráticas dos cidadãos que estão ligadas aos seus princípios morais e sociais, levando a sua completa formação, o Estado por sua vez é visto como o único que possui a capacidade de realizar o trabalho educativo que iria tornar os sujeitos únicos em uma coletividade social. Entende-se dessa maneira, que o conceito de educação pública proposto no manifesto, estava ligado diretamente à universalização do acesso à educação por todas as pessoas em território nacional.

No plano de reconstrução da educação pública brasileira, o Manifesto posiciona-se com relação à função do Estado, no sentido de ser uma política pública e um programa educacional para ser realizado integralmente em todas as localidades e meios sociais:

⁸ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do séc. XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das ideias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de serem meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. O documento foi assinado por 26 signatários – dentre eles: Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894- 1974), Cecília Meireles (1901-1964), Lourenço Filho (1897-1970) e Edgard Roquette-Pinto (1884-1958). Disponível em: <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/Revista-RioEstudos-OsPrecursosdaEducaçãoNova,Nº227,Nov.2006>. Acesso em: 5 de Mar. 2020.

I – Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

a) a educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente público o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;

b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União a que competem a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação;

c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária, gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus (AZEVEDO, 2010, p. 43).

Diante do quadro descrito por Azevedo, é possível compreender o que representou para a educação pública “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Foi esse grupo de educadores e intelectuais os responsáveis por uma enorme mobilização para que ocorresse a democratização da educação escolar, mesmo enfrentando obstáculos no campo político, econômico e até intelectual, representaram uma geração que estava disposta a ultrapassar qualquer barreira em busca de solucionar os problemas do país.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi o primeiro documento nacional sobre políticas públicas educacionais, a partir de então, percebe-se que os debates sobre a educação ficaram mais intensos nos anos 1933 e 1934, quando estava sendo pensada e preparada a nova constituição. Esses debates e a universalização da educação pública, contribuíram para que se visualizasse a necessidade de uma educação para o campo, já que esse conceito de educação abrangia a todos e, nesse momento a migração do camponês já surtia efeito nos centros urbanos.

3.2 Constituição Brasileira de 1934: educação meio rural

Foi com a Constituição de 1934 que a educação do campo começa a ser contemplada, a se firmar muitos anos depois, em princípios da década de 1990. Porém, por hora, nos ateremos aos elementos principais que a constituição de 1934, tida como progressista e renovadora trouxe, no que diz respeito à educação e aos direitos políticos dos trabalhadores rurais brasileiros.

Dentre as principais mudanças trazidas pela referida constituição, podemos destacar o voto secreto, o ensino primário obrigatório e o voto das mulheres. Nesse processo, percebemos a importância dos pioneiros da educação, pois, uma parte significativa de seus objetivos agora se tornaram oficialmente obrigação do estado, e correspondem aos Artigos 121, 149, 156 da referida Constituição. Traz pela primeira vez à questão da educação do campo no âmbito de uma Constituição Federal. Isso fica explícito no artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934 *online*).

Na luta por direitos democráticos e por um sistema educacional voltado para formação cidadã, cabe a União, aos Estados e Municípios esta formação. Assim, o artigo 149, traz que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934 *online*).

Ainda sobre a questão da modificação das condições educacionais existentes nas cidades e no meio rural, o artigo 156, trata dos recursos financeiros:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. (BRASIL, 1934 *online*).

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934 *online*).

Marcada por significativas discussões sobre a educação nacional e pelo impacto causado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, se faz necessário perceber que essa construção histórica fixou uma ideia de escola e educação do campo, que também já estava sendo discutida por um movimento chamado Ruralismo Pedagógico⁹, pois, notava-se uma

⁹ O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pode perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional.

inadequação pelo fato de não se considerar que o Brasil naquele momento ainda era um país agrícola, onde grande parte de sua população vivia no campo. O ruralismo pedagógico buscava uma escola dinâmica, sendo fundamental pensar uma proposta pedagógica a partir da realidade nacional, com isso, pensar em propostas pedagógicas para o campo.

Conforme Caldart (2012, p. 298), “o fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos”, além do abandono do estado para com essas populações que eram deixadas as margens da sociedade capitalista burguesa.

O pensamento ruralista, em sua quase totalidade, pretendia enquadrar a educação do Brasil num ambiente essencialmente campestre, voltando-se, ainda, a um projeto nacional que considerasse o Brasil de forma unificada, uma vez que foi durante a primeira metade do Século XX que teve início no país a vinda de indústrias estrangeiras e de mão-de-obra imigrante. Era uma preocupação dos educadores ruralistas tentar barrar esse processo com o intuito de manter o Brasil unificado nacionalmente, uma vez que para esses pensadores isso só poderia ocorrer se o Brasil mantivesse suas bases agrárias fortalecidas, mantendo a grande população do campo em seu espaço de formação: o campo (RAMAL, 2011, p. 11).

Na essência da aplicação do pensamento ruralista, propagou-se a ideia de se criar uma Escola de Ruralismo com intuito de reforçar os valores do campo, esse movimento pedagógico buscava criar uma consciência que iria colaborar com a fixação desses sujeitos no meio rural. Isso só foi possível com a criação e a implementação das Escolas Normais Rurais¹⁰, que tinham como objetivos acabar com o analfabetismo no meio rural, trabalhar conteúdos voltados para a realidade local, onde os currículos deveriam ajudar a desenvolver o homem e a agricultura brasileira. Já os professores deveriam ter uma formação que reconhece a importância do homem do campo, e não estimulasse a evasão e a vinda desses sujeitos para os centros urbanos, procurando mudar esse complexo de inferioridade entre campo e cidade. O que queremos dizer é que:

Foi, nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na

¹⁰ A Escola Normal Rural em funcionamento em vários estados brasileiros nas décadas de 1930, 40 e 50 do século XX tinha como propósito declarado formar professores para a docência em escolas do interior, escolas em geral isoladas, de uma sala de aula e um professor. [...] A valorização da escola se justificava, era um estabelecimento que visava à profissionalização de homens para a área da educação por meio de um currículo com ensino teórico e prático aplicados ao campo. Formava indivíduos que valorizavam o estudo e continuaram, em sua grande parte, em outros níveis de ensino, realizando, posteriormente, cursos de ensino médio e superior. Pela disciplina exigente, pela amplitude de formação, pela valorização do ato de estudar e pela qualidade do ensino, as ENR possibilitaram o acesso ao nível superior. Isso, de certa forma, a situa no nível de um ensino secundário com vistas à ascensão ao ensino superior e não apenas como um ensino profissionalizante e complementar ao primário.

agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2016, p. 18).

A ideologia educacional desse período, disseminada pelo governo, queria mostrar através de sua pedagogia nacionalista que era possível viver bem no campo, freando assim, o êxodo rural. A própria consolidação das elites industriais colaborou fortemente para a manutenção da ordem social, política e econômica, tanto das cidades como do campo, pois, as elites agrárias se encontravam em recuperação após a crise de 1929, mais, ainda possuíam poder para defender seu interesse de manter o homem no campo.

Um ponto fundamental era a preocupação do ruralismo com a industrialização e a formação do proletariado, já que a educação rural tinha como função nesse momento combater a migração do campo para a cidade, e impedir o inchaço nos centros urbanos e o aumento da pobreza.

Observa-se segundo Borges (2007), que a burguesia submeteu o campo à dominação da cidade. Criou várias cidades, aumentou maciçamente a população urbana em relação à campesina e, portanto, tirou uma parte expressiva da população da vida rural. Nessa relação de poder, a educação urbana deveria oferecer uma educação técnico-profissional que qualificava os trabalhadores para atender as necessidades das indústrias que precisava de mão de obra qualificada, evitando a exploração e os baixos salários do proletariado, que só tinha sua força de trabalho ao seu favor. Fortalecendo assim, o ideário capitalista na sociedade burguesa industrial:

O capitalismo possui algumas características provenientes das mudanças do mundo do trabalho: o trabalhador deixa de ser dono de sua produção (terra) e passa a ser dono somente de sua força de trabalho, com a concepção de que é livre para vender para quem desejar; a produção é centrada na cidade e na indústria, substituindo a comunidade em sociedade, as relações sociais deixam de ser direitos naturais, e sim estabelecidos formalmente por convenções contratuais dispostas em leis (BORGES, 2007 p. 86).

A educação rural como constructo sócio-histórico se sustenta em uma ideologia situada no campo de disputa de interesses de classes produzida pelo capital. Este período de renovação educacional e os muitos acontecimentos tanto no campo político, social e econômico, permitiram esses sujeitos buscar novas concepções de vida, e perceber que só poderia chegar à ascensão social através da educação. O capital se organizava conforme o lugar que o homem ocupa dentro do processo de produção, seja no campo ou na cidade, definindo dessa maneira a classe social a qual ele pertence.

Para que se atingisse esse fim, o processo de ensino-aprendizagem é assumido na relação da parte com o todo, pois, o que se almejava era uma sociedade moderna e

desenvolvida, com pessoas qualificadas para ajudar nesse processo. A educação rural por sua vez, deveria estar associada à produção agrícola, baseada nos fundamentos do ruralismo, que de modo geral influenciou parte da legislação e as práticas escolares sob a ideologia de um país essencialmente agrícola.

Levando em consideração a relação teoria e prática sobre as ideias de educação do campo, foi realizado em novembro de 1934, o 1º Congresso Brasileiro de Ensino Regional, na cidade de Salvador/Bahia¹¹, que no esforço de conquistar uma educação significativa colaborou para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER) em 1937, com objetivos que foram ao encontro com outros movimentos já citados, como a permanência do homem no campo, melhores condições escolares e expansão do ensino, valorização do meio rural. As novidades estavam a cargo da valorização da arte e do folclore no campo.

A educação do campo também foi contemplada pelo 1º Congresso de Ensino Rural, organizado pela Sociedade Luiz Pereira Barreto, fundada em 1935, que trouxe em seu nome, uma homenagem ao médico, político e cientista que ajudou através de suas pesquisas a desenvolver a agricultura nacional.

3.3 Constituição Brasileira de 1937: Estado Novo

Constatamos que a promulgação das leis por si só, não nos garantem o acesso aos direitos e deveres efetivos e a Constituição Brasileira de 1937, assim como, a implementação do Estado Novo (1937-1945), sob a presidência de Getúlio Vargas, deixaram essa constatação muito evidente. O regime ditatorial getulista trazia características de outras constituições e regimes autoritários vigentes naquele momento em Portugal, Itália e Espanha. Destacou-se pela concentração dos poderes executivos e legislativos nas mãos do presidente, pelas eleições indiretas com mandatos de seis anos, pôs fim ao liberalismo e a defesa da liberdade individual, admitiu que a pena de morte poderia ser instituída em lei para outros crimes, não só com os cometidos em guerras por militares.

Considerando que os trabalhadores já haviam conquistado muitos direitos, a partir de então foram proibidos pelo regime de fazer greve e de lutar por melhores condições de

¹¹ A finalidade desse Congresso foi em estabelecer diretrizes gerais que pudessem ser seguidas pelos governos da União e dos Estados, “estudando, em seus princípios fundamentais, o problema da ruralização do ensino, por ser o que mais de perto interessa a vida nacional”. A conclusão geral do importante conclave, conforme o que noticiou o jornal O Povo de 04 de dezembro de 1934, representou o ponto de partida para políticas mais efetivas no setor da educação rural. Assim, as discussões que emergiram dos dois importantes congressos apenas colaboravam ou refletiam a nova realidade sociopolítica que se anunciava com a promulgação da Constituição de 1934 e a exigência que dela emanava quanto à urgência de se elaborar o Plano Nacional de Educação.

trabalho e salários, suas reivindicações eram severamente combatidas pelo governo, que no espírito nacionalista empunhava o poder do Estado para combater as transgressões e conflitos. Entende-se, portanto, que “os regimes baseados nesses pressupostos foram e são ditaduras, pois, ao apregoarem o fim do conflito político como caminho para a paz e o desenvolvimento, usam o poder do Estado para suprimir outras formas de poder” (D’ARAUJO, 1982, p. 13). Com base nessa citação, é possível perceber que dentro das ações assumidas pelo Estado, estão em:

[...] primeiro plano as questões relacionadas com o fortalecimento do poder de Estado, aperfeiçoamento dos instrumentos de controle e supervisão das diferentes esferas da vida social, bem como dos mecanismos de integração e consolidação do poder nacional (GOMES, 1996, p. 79).

A democracia, antes símbolo de conquista nacional, nesta constituição é deixada de lado e esquecida, os direitos da população foram retirados e os sindicatos de trabalhadores que começavam a ganhar forças foram fechados, mas o setor que sentiu os maiores efeitos das ideologias do novo governo foi à educação, que passou a vincular-se aos valores cívicos e econômicos, deixando de ser um direito de todos, além do forte controle e fiscalização do ensino. Dentro dessa ideologia, destacava-se a importância da educação profissional, que estava focada na industrialização e no desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido:

[...] o caráter do governo – centralizador monolítico, possibilitou a confecção das leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagram o período da Carta de 1937 ao oficializarem o dualismo educacional. E o que era dualismo educacional? Era, nas letras da reforma Capanema a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário pública destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares (GHIRALDELLI, 2001, p. 84).

A partir da perspectiva política/ideológica da constituição, entende-se que a educação contemplada na Carta Magna de 1937, estava voltada para atender a burguesia capitalista, dando assim, prioridade ao ensino particular. Pompeu (2005, p. 71), destaca que essa situação foi “criando um verdadeiro hiato entre o ensino dos pobres, classes menos favorecidas e o ensino daqueles que podem pagar, as classes mais favorecidas”. O ensino primário que era obrigatório e gratuito é um direito de todos, nessa Constituição passa a ser uma exceção para quem provasse ser realmente pobre e comprovasse sua condição na forma da lei.

Não divergindo da Constituição de 1934, que garantia assistência judiciária gratuita aos sujeitos necessitados, firmada no artigo 113, nos itens 32, onde, “a União e os Estados concederão aos necessitados assistência judiciária, criando para esse efeito, órgãos especiais, assegurando a isenção de emolumentos, custas, taxas e selos.” E no item 34, que instituiu, “a

todos cabe o direito de prover à própria subsistência e à de sua família, mediante trabalho honesto. O Poder Público deve amparar, na forma da lei, os que estejam em indigência.” Assim, precisavam comprovar sua situação financeira perante a lei para garantir a gratuidade da educação dos seus filhos, que só era possível com um documento expedido pelo Serviço de Assistência Social da localidade onde residia (BRASIL, 1934).

No tocante à assistência judiciária e nos preceitos da constituição de 1937, ao tratar da infância, da juventude e da assistência familiar, coloca no artigo 127, parágrafo 2º que, “aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole” (BRASIL, 1937).

Os princípios expostos fortalecem a concepção de uma sociedade excludente. No Estado Novo às famílias quando em situação de extrema miséria e vulnerabilidade social cabia ao estado socorrê-las, a educação por sua vez, antes gratuita e acessível para todos, durante o regime passa a ser de cunho particular, e quando não se podia pagar, ficava a cargo do estado e de instituições públicas de ensino a formação dessas crianças. A concessão desses benefícios está disposta no artigo 129 da Constituição de 1937:

A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937 *on-line*).

A compreensão de educação é aqui desenvolvida como uma estratégia para a construção desse novo espaço social, onde, a educação pública era para as classes pobres da sociedade e cabiam as empresas junto ao Estado criar escolas e dar formação especializada aos filhos de seus operários, para formar mão-de-obra qualificada e atender as necessidades da indústria crescente. Diante disso, o dever de solidariedade cabia aos empresários e aos assalariados, com uma contribuição mensal para a manutenção das instituições de ensino público. No artigo 130 é possível perceber essas ações:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937 *on-line*).

Com base nessa citação, é possível perceber como o Estado buscava alternativas para fugir de seu compromisso com a educação. O que de fato precisava fazer eram políticas públicas educacionais que valorizassem e atendessem todas as classes sociais, tanto no campo

como nas cidades, políticas que buscassem elementos teóricos e práticos para reforçar a reflexão e colaborar para a construção de uma identidade cultural em cada região do país.

Vislumbrando os projetos de nacionalização do ensino, outros marcos históricos para a educação foram à criação a partir da do Decreto de Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Comissão Nacional de Ensino Primário (CNEP).

Nesse processo, destaca-se em relação as políticas educacionais voltadas para as pessoas que viviam no campo a criação em 1938, da Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), órgão voltado especialmente, para as questões educacionais, com ligação direta com Ministério da Agricultura e, que mais tarde, em 1940, veio a se tornar a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), ao incorporar-se ao ensino veterinário. Diante dessa situação, “seu escopo consistia em orientar e fiscalizar o Ensino Agrícola e Veterinário em seus diferentes ramos e graus, com especial cuidado para o exercício da profissão agrônômica, cujos diplomas eram [...] registrados e reconhecidos.” (MENDONÇA, 2008, p. 4). Essas mudanças faziam parte da reforma que estava passando o Ministério da Agricultura.

Em que pese a maior valorização da educação rural, em 1940 tem início o projeto de expansão dos Clubes Agrícolas sob a responsabilidade do Serviço de Informação Agrícola (SIA), criado pelo Decreto nº 6.075 em 14 de agosto de 1940. Os Clubes, com o passar do tempo, foram encontrando formas de dar visibilidade a suas ações, retratadas a partir de relatórios, fica claro sua participação efetiva em políticas do Ministério da Agricultura. Em seus apontamentos, Nicolau (2016, p. 36) salienta que:

O S.I.A, era de enorme importância, uma vez que ele era responsável não só por coordenar, mais divulgar as atividades do Ministério da Agricultura através do rádio, jornais, revistas e outros tipos de mídias fazendo a publicidade dos projetos da pasta da agricultura, inclusive relacionado a educação, e portanto dos Clubes Agrícolas, que ficaram sobre sua coordenação (NICOLAU, 2016, p. 36).

No que se refere ao processo de expansão dos Clubes Agrícolas, a troca e a interação de saberes, o Relatório do Ministério da Agricultura (1940, p. 398) afirma que, “os Clubes Agrícolas, cuja orientação se acha subordinada ao S.I.A., e aos quais está destinada a importantíssima missão de dignificar o trabalho manual, elevar e engrandecer a vocação e a profissão de lavrador [...], vem tendo, em todo país, auspicioso desenvolvimento”. Entretanto, o que se evidencia em relação aos princípios orientativos para a educação, são ações em prol do completo desenvolvimento do homem do campo. A educação do campo apesar de ter boas iniciativas e projetos para o desenvolvimento do meio rural, ainda é marcada pelo descaso e falta de políticas públicas específicas para o campo. Nessa ótica, foi realizada a I Conferência

Nacional de Educação em 1941, que buscou demonstrar as precárias condições que a educação rural se encontrava, o Ministro Capanema preocupado com educação nas áreas rurais encomendou junto ao INEP esse estudo, que apontou o abandono do estado para com a educação do meio rural brasileira.

Em 1942, o ministro propôs mudanças no ensino com a Reforma Capanema¹². Menezes e Santos (2001) afirmam que a reforma trazia seis decretos de leis que englobavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Na realidade, percebe-se nitidamente que essa reforma beneficiaria as elites conservadores que ficaram com o trabalho intelectual, pensante e filosófico e o trabalho manual e profissionalizante se destinava as classes operárias empobrecidas. Além de seguir o projeto político ideológico do Estado Novo, a partir, da criação de uma identidade nacional, a educação moral e cívica fecharia o ciclo na formação do caráter dos indivíduos. No que diz respeito sobre a formação do homem, Saviani (2005 p. 154) salienta que:

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Percebemos, que neste período dois Ministérios, o da Agricultura e da Educação sobre o ensino rural passaram a disputar a cena educacional voltada para os setores rurais. Pensamos que havia potencialidades para que a EJA e a educação do campo, pudessem ter sido fortalecidas e possibilitado o atendimento da demanda de educação dos sujeitos que viviam no campo e careciam de atendimento por parte da EJA no/do campo, sobretudo considerando a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942, criado por intermédio do Decreto de Lei 4.958, regulamentado em 1945, pelo Decreto de Lei 19.513, que tinha como ponto central o percurso formativo da educação de jovens e adultos e tendo como objetivo, melhorar e ampliar a educação nacional, visava auxiliar todas as esferas educacionais; nesse caso, criar escolas, implantar cursos supletivos, aumentar o número de

¹² Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945.

Dessa, algumas das características das reformas de Capanema ainda hoje são presentes em nosso campo educacional, por exemplo, a unificação do sistema, os conteúdos ministrados em língua portuguesa, a organização e controle do governo em seus diferentes níveis (Educação Básica e Superior), leis que regulam as profissões no país e o financiamento estatal da educação. Portanto, a compreensão do aparato educacional brasileiro não pode ser feita sem uma discussão sobre a presença e onipresença das medidas de Gustavo Capanema (SOUZA, 2014, p. 10).

vagas e expandir o ensino de qualidade com intuito de frear os índices de analfabetismo que só aumentavam (BRASIL, 1945).

Contudo, num plano geral, a disputa do Ministério da Agricultura com o Ministério da Educação sobre o ensino rural, fez com o que o Ministério da Educação lançasse, segundo Mendonça (2006) a Campanha de Educação de Adultos, coordenada pelo diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (INEP), Lourenço Filho, da época, que não alcançou os jovens e adultos camponeses, se restringindo apenas ao público de jovens e adultos do meio urbano.

Com isso, os camponeses que necessitavam de formação escolar e técnica foram colocados de lado. Esse fato, por sua vez, passou a exigir mais do Ministério da Agricultura, que mesmo sem grandes incentivos governamentais, oferecia uma educação focada no desenvolvimento do homem do campo. Tal momento representou uma mudança de paradigma, dando início às primeiras organizações sindicais do campo, mesmo período no qual se deu a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). Em que pese, este era um momento de forte expansão de fronteiras agrícolas no Brasil, marcado por grilagens e expulsão de pequenos agricultores para dar lugar a grandes plantações. Para Borges (2007, p. 92), “tal situação deflagrou a criação de Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, ligas Camponesas e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Master)”.

Esses fatos formaram à base da organização social do homem do campo, onde sua compreensão histórica como sujeitos pertencentes a um grupo e sua relação com o conhecimento, permitiu lutar por seus direitos e por sua terra, a partir de seus processos formativos e educativos. Ainda, em 1942 o Ministério da Agricultura através da campanha para expansão dos Clubes Agrícolas, lança a Revista Brincar e Aprender junto ao S.I.A. que lhes garantem maior evidência para suas publicações, como também colaborou na busca de novos apoiadores.

No entendimento de Nicolau (2016, p.38) “é nesse período de grande transição e acordos que essas instituições vão sendo difundidas em diversas regiões, mais já sob o respaldo de um projeto de educação no sentido nacional [...]”. A práxis educativa do campo por sua vez, dentro dessa relação de poder, ganha um forte aliado no que diz respeito à educação focada no desenvolvimento técnico e aumento da produção agrícola. No silenciamento do Ministério da Educação em relação à educação do campo, surge os Estados Unidos com sua ideologia capitalista dominante, disfarçada de Política de Boa Vizinhança, trazendo ideias inovadoras para a área rural, consumidas rapidamente pelo Ministério da Agricultura focado no desenvolvimento econômico do país.

Em face ao crescimento dos Estados Unidos como potência e de seu envolvimento na Segunda Guerra Mundial, o permitiram firmar inúmeros acordos com a Pasta de Produção do Ministério da Agricultura, na tentativa de estreitar relações com a América-latina através da Política de Boa Vizinhança e de seus programas de cooperação entre os dois países. Suas ações se consolidam a partir da criação do *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA), fundado em 1942, por Nelson Rockefeller, que já atuava no Brasil por meio de sua fundação filantrópica (MENDONÇA, 2006).

Ressalta-se a criação do primeiro programa de Assistência Técnica que tinha seus esforços voltados para melhorar as condições da saúde, educação e agricultura na América Latina. Para isso, “No ano seguinte, cerca de 2 milhões de dólares seriam gastos especificamente no campo da Educação e a partir de então, a influência norte-americana junto ao setor seria constante” (MENDOÇA, 2008, p. 6).

Estudos críticos posteriores, revelaram que Nelson Rockefeller possuía como intuito, expandir suas fronteiras comerciais, a fim de garantir o mercado brasileiro, no que se refere a compra de insumos agrícolas, que passaria a possibilitar ao grupo o seu enriquecimento, a partir da adoção de práticas de cultivo, voltadas para o aumento da produção, sem contudo, considerar a qualidade e a segurança destes produtos, baseadas na aplicação de inúmeros insumos agrícolas.

A partir daí, foi assinado o primeiro acordo entre o IIAA e o Ministério da Agricultura que originou a Comissão Brasileiro-Americana de Óleo em 1942. Outro fator que se configurou em um acordo, estava relacionado, segundo Mendonça (2010, p. 147), à “dotação de verbas para financiar a tradução, impressão e distribuição de publicações agrícolas estadunidenses, visando vulgarizar métodos e técnicas destinados à elevação da produtividade agrícola no país”.

Este segundo acordo foi firmado entre o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), o Serviço de Informação Agrícola (SIA) que respondiam a Pasta da Agricultura e a agência de inteligência e aplicação financeira *Foreign Office*, ligado ao Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. No que diz respeito ao abastecimento de alimentos, o terceiro acordo chamado de *Food Supply Program in Brazil*, venho para dar mais força na produção de gêneros alimentícios, elevando a qualidade e a quantidade produzida (MENDONÇA, 2006).

Dentre esses, o que mais surtiu efeito foi o quarto acordo, que deu origem a Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios (CBAPGA), em 1942. De acordo com Nicolau (2016, p. 37), a comissão atuaria junto às instituições de ensino

agrícola na região Norte e Nordeste, dando formação técnica, ou seja, qualificava “a mão-de-obra a ser utilizada na produção de gêneros a serem fornecidos aos países aliados durante a Segunda Guerra”, assim, atuavam por meio da educação rural e pela troca de conhecimentos técnicos juntos aos trabalhadores do campo, com o intuito de aumentar a produção agrícola brasileira e fornecer subsídios alimentícios a seus aliados, como também combater as ideias comunistas¹³ que estavam se espalhando pelo mundo e poderiam chegar a países de terceiro mundo como o Brasil.

Sabendo que as ações para educação do campo eram necessárias para o desenvolvimento do meio rural, bem como seus efeitos na economia nacional, foi elaborado pelo Ministério da Agricultura um Plano Quadrienal de Trabalho, resultado das orientações da Terceira Conferência Internacional de Agricultura, realizado em Caracas, no ano de 1945. Em contraste com o Plano Quadrienal o Ministério da Agricultura junto a Fundação Interamericana de Educação, firmam novo acordo englobando a Educação Rural com vigência de dois anos 1946-1948. A demora do Branco do Brasil em depositar os fundos que financiariam as atividades desenvolvidas pelo Plano, fez com que esse acordo demorasse um ano para ter início. Seus objetivos buscavam:

a) Desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola dos Estados Unidos; b) facilitar o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola; c) programar atividades no setor da educação rural que fossem do interesse das partes contratantes (MENDONÇA, 2006, p. 102).

As mudanças no campo da educação rural, a ascensão dos Clubes agrícolas juntamente com o serviço de cooperação norte americano, mostraram-se eficazes nos ensinamentos teóricos e práticos sobre o trabalho e técnicas agrícolas. O novo acordo entre o governo americano e o brasileiro deu origem a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), fomentando assim, um intenso debate sobre os direitos do homem do campo e sua responsabilidade social, mediante ao processo de desenvolvimento rural. A socialização do conhecimento ficava a cargo da CBAR, que tinha por objetivos:

Implantar projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo, etc) e também

¹³ O comunismo na condição de supressão (Aufhebung) positiva da propriedade privada, enquanto estranhamento de si (Selbstentfremdung) humano, e por isso enquanto apropriação efetiva da essência humana pelo e para o homem. Por isso, trata-se do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto homem social, isto é, humano. (MARX, 2004, p. 105). A essência do comunismo está na igualdade social, em uma sociedade sem classe, onde, a propriedade e os meios de produção seja de todos.

a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, p. 32).

Com a CBAR a frente do programa educacional rural do período, a educação de adultos passa a ser de sua jurisdição, no entanto, conforme Nicolau (2016, p. 39) “seu projeto para adultos era o mesmo dos que eram direcionados às crianças e jovens por meio dos Clubes, o qual visava a “modernização” da agricultura incentivando a terceirização da produção”. Preocupada com a realidade dos educandos e suas famílias, buscou fazer levantamentos para conhecer melhor a situação em que se encontravam. Sua reflexão entono da práxis educativa do campo buscou desenvolver uma formação significativa, que ajudasse a construir e fortalecer a educação e a identidade do homem do campo, já que seu alcance era de âmbito nacional entorno de um mesmo ideário.

[...] essa modalidade de educação recebe um grande estímulo em todas as regiões brasileiras, incluindo, entre seus objetivos, a aprendizagem de novas técnicas agrícolas. Visava a introduzir um modelo de agricultura associado às ideias de “desenvolvimento” e “progresso”, de modo a gestar a dependência dos produtos, insumos e da maquinaria próprios do modelo agrícola norte-americano, difundido como mais avançado (RIBEIRO, 2015, p. 85).

Nessa perspectiva, para que o programa de cooperação desenvolvesse seu papel de formação; o processo de ensino-aprendizagem deveria possibilitar um novo olhar sobre o mundo, onde o homem deixaria sua condição de objeto e passaria a qualidade de sujeito social, ativo nas discussões sobre a realidade do campo, seja na dimensão econômica, social ou política. Assim, para que se cumprissem todas as exigências do acordo, o programa de cooperação técnica:

Deveria ainda incluir o fornecimento, por parte do governo norte-americano, de um grupo de especialistas em Ensino Agrícola; a realização, em cooperação com autoridades brasileiras, de estudos e pesquisas através de viagens de educadores e técnicos nacionais à América do Norte; o treinamento local de professores de ensino técnico agrícola; a aquisição de equipamentos e material de ensino — dentre eles rádio e cinema — nos Estados Unidos, além de Missões Rurais Ambulantes (MENDONÇA, 2007, p. 258).

É sabido que há uma preocupação dos órgãos nacionais com o desenvolvimento do meio rural, bem como a preocupação norte-americana em manter sua hegemonia dominante a partir do capitalismo que acelerava a produção de bens de consumo para os novos sistemas emergentes consumidores, permitindo dessa maneira a acumulação financeira, objetivo último do capital.

No contexto de cooperação, Cury (2004 p. 13) afirma que “a educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que a

considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso o capitalismo”, que dissemina suas ideias puramente econômicas de cunho exploratório, através do assistencialismo, que ficou evidente a partir da análise dos acordos firmados por intermédio da sua Política de Boa Vizinhança.

Nicolau (2016, p. 35) explica que “entre 1937 e 1945 ocorreu o início do processo de penetração do capitalismo, principalmente no que se refere a sua base técnica, o que leva a um caminho de subordinação do trabalhador rural aos valores capitalista que avançam gradualmente sobre o meio rural”.

Uma das formas de encontradas para promoção do avanço do capitalismo no campo foi por intermédio da política voltada para enaltecimento da figura das pessoas que vivem nesses espaços, assim como, da importância que o trabalho na terra tinha para o país (NICOLAU, 2016).

Todavia, analisamos que por traz do discurso da importância dos sujeitos do campo, observa-se a intenção de subordinar o seu trabalho e a produção da sua própria vida, assim como a educação destinada a eles aos modos operandi do capitalismo. Onde se buscava forjar na identidade dos sujeitos camponeses a necessidade de adotar técnicas e metodologias voltadas para a maximização da produção, sem contudo, garantir os meios a sustentabilidade tanto do ponto de vista da qualidade de vida do próprio trabalhador camponês, quanto da sustentabilidade do meio ambiente.

3.4 Constituição Brasileira de 1946: democratização?

Em contraste com o fim do Estado Novo e da ditadura de Getúlio Vargas, o Brasil, a partir do governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) vê reestabelecido muito dos direitos democráticos e políticos, antes privados pelo regime militar getulista. Buscando superar tal acontecimento, o novo governo lança em setembro de 1946, a nova Constituição brasileira que teve como marco histórico, o fim da Segunda Guerra e início da Guerra Fria (BRASIL, 1946).

A nova Carta Magna trouxe princípios já existentes nas constituições 1891 (primeira constituição do Brasil República) e 1934, que procuravam defender, preservar e manter a democracia em território nacional. De maneira geral, a nova Constituição previa a igualdade de direito para todos perante a lei; os direitos trabalhistas; a liberdade de expressão, pensamento e imprensa não sofreriam mais censura; torna-se proibido violar correspondência por entender ser sigiloso e particular seus conteúdos; a liberdade de crença,

já o que país naquele momento não tinha uma religião definida; as pessoas só poderiam ser presas no ato do delito (flagrante) ou por mandado expedido por uma autoridade competente, os acusados de crimes tinha o direito de defesa; também há a extinção da pena de morte e o direito a greve foram restaurados (BRASIL, 1946).

O voto, por sua vez, passa a ser obrigatório, secreto e universal; parte intrínseca do processo democrático, pois expressa a vontade, a preferência e a opinião do povo sobre seus governantes, e só podiam votar homens e mulheres acima de 18 anos, exceto os analfabetos. O processo de redemocratização ainda incluía no artigo 36 da Constituição de 1946, que “são Poderes da União o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, independentes e harmônicos entre si” (BRASIL, 1946).

Segundo o ideário da constituição, o Poder Executivo era representado pelo Presidente da República, eleito pelo voto dos cidadãos para um mandato de cinco anos. O Poder Legislativo era constituído pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados, sendo assim, deputados e senadores eram eleitos pelo voto do povo. O Poder Judiciário era formado pelos tribunais federais de cada estado que respondiam ao Supremo Tribunal Federal. Maximiza-se ainda a autonomia política e administrativa de cada estado, permitindo-lhes organizar, legislar e administrar conforme as necessidades observadas pela gestão pública estadual através do centro político e administrativo (BRASIL, 1946).

No conjunto de reflexões sobre os feitos trazidos pela nova constituição, temos inserido nesse contexto a Educação, que devia cumprir seu papel como política social através da gratuidade e como direito estabelecido constitucionalmente.

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece à ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida (RAPOSO, 2005, p. 2).

Em suma, pode-se afirmar que os artigos que tratam da educação nacional apresentaram alterações substanciais, intervindo diretamente no processo formativo para que os sujeitos que se encontravam excluídos do sistema educacional tivessem a possibilidade de voltar as escolas, efetivando assim, a luta pela universalidade dos direitos sociais, a partir do resgate da cidadania, antes privada das populações carentes. Nessa dimensão a constituição traz que:

Art.166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Art.167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (BRASIL, 1946).

Ressalta-se daí os problemas que o Brasil enfrentava; inflamados com a troca de governo e a adaptação a nova Constituição. Na educação, conforme Oliveira (2001, p. 165), “o ponto mais polêmico novamente, foi o do ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado – Igreja Católica”.

Segundo o autor, as discussões giravam entorno da problemática do porquê separar a Igreja do Estado, já que sua relação com a educação vem de longa data, outras questões eram de como seria ministrado o ensino religioso nas escolas públicas, a questão dos horários e seus custos ao governo, como também a imposição religiosa que poderia levar a situações preconceituosas, pois, o Brasil em sua formação tem uma variedade enorme de povos, como também de religiões; representaria assim, um retrocesso democrático. Então, o ensino religioso passa por modificações e volta à Constituição como disciplina escolar, englobando níveis e modalidades de ensino conforme exposto no artigo 168, § V:

A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI – para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII – é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946 on-line).

Como é possível perceber, a Constituição de 1946, transfere para as empresas industriais, comerciais e agrícolas o papel de promover a educação de grande parte dos brasileiros, desde o ensino primário, embora tenha estabelecido que esta fase do ensino fosse

direito de todos e obrigatoriamente devesse ser gratuita. Todavia os anos ulteriores passaram a ser condicionados a comprovação de incapacidade financeira para provê-lo.

O desenvolvimento da educação do campo por estar fora dos quadros habituais de ensino, proporciona um importante espaço para a reflexão de como intervir no processo educacional com o auxílio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, de tal modo que possibilite ações formativas que resultarão no desenvolvimento social dos estudantes do campo. O quesito mais importante para que isso ocorra, é o apoio do Estado através de políticas públicas, que possivelmente se refletirá em práxis para o meio rural, todavia, conforme exposto no art. 168, § 3º, o Estado transfere para as empresas agrícolas a responsabilidade da educação do campo, deixando a mercê dos grandes latifundiários a responsabilidade pela educação de crianças e adultos moradores das zonas rurais.

Considerando o tipo de sociedade que estava em formação naquele período, é possível perceber que essa pseudoeducação resulta diretamente da realidade social existente, ilustrando bem o objetivo das elites que busca impor seu controle sobre todas as coisas, principalmente sobre as pessoas, “de tal maneira, o processo educativo institucionalizado pela sociedade administrada, quer produzir cidadãos economicamente produtivos sufocando a infância antes de se tornarem adultos [...]”, essas ações só são possíveis “mediante grupos elitistas que têm o domínio do capital e dos bens culturais” (GHEDIN; PEREIRA, 2016, p. 438, 439).

De posse dessas informações, percebe-se que o ser humano desde criança está sendo preparado para enfrentar no futuro a concorrência gerada pelo mundo do trabalho, que está a serviço de uma elite mundial.

Consequentemente o Ministério da Educação sendo a entidade que gerencia a educação nacional, presenciou uma série de fatores que sinalizaram urgência para com a educação do campo. Nessas condições, juntamente com a estrutura educacional formada a partir dos acordos entre os EUA e o Brasil, representados pela CBAR, lança a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), em virtude do Decreto-lei 9.613 de agosto de 1946, portanto, contempla a Educação Rural com três tipos de cursos, como parte do conjunto de Leis Orgânicas de cada ramo da Educação Técnica¹⁴, fornecendo dessa maneira novas diretrizes para a Educação Profissional Agrícola¹⁵. Os cursos estavam distribuídos da seguinte maneira, cursos de Formação, Continuação e Aperfeiçoamento:

¹⁴ Tal legislação foi aprovada entre 1945 e 1946, constando da Lei Orgânica do Ensino Primário; do Ensino Secundário; do Ensino Industrial e do Ensino Comercial.

¹⁵ Art. 12. Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino agrícola:

Art. 8º o primeiro ciclo do ensino agrícola compreenderá dois cursos de formação:

1. Curso de Iniciação Agrícola 2. Curso de Mestria Agrícola.

Art. 9º O segundo ciclo do ensino agrícola compreenderá duas modalidades de cursos de formação; os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos.

Art. 10. Os cursos de continuação, que também se denominarão cursos práticos de agricultura, pertencem ao primeiro ciclo do ensino agrícola, e são destinadas a dar a jovens e adultos não diplomados nesse ensino uma sumária preparação que habilite aos mais simples e correntes trabalhos da vida agrícola.

Art. 11. Os cursos de aperfeiçoamento poderão ser do primeiro ou do segundo ciclo do ensino agrícola, e têm por finalidade proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomados, de professores de disciplinas de cultura técnica incluídas nos cursos de ensino agrícola, ou de administradores de serviços relativos ao ensino agrícola (BRASIL, 1946 *on-line*).

Em virtude da necessidade cada vez mais presente de se obter qualificação, a nova lei se tornava inflexível no que diz respeito à qualificação da força de trabalho dos adultos do campo, proporcionando o desenvolvimento comunitário, a partir da educação profissional e técnica oferecida pelos cursos ao trabalhador rural, fornecendo-lhe assim, a oportunidade de sair do obscurantismo causado pelo analfabetismo. Em contrapartida, a preocupação com o analfabetismo sempre esteve em voga nas discussões de professores, intelectuais, nas constituições e em ações que buscam a melhora da qualidade de vida da população através da educação.

As propostas de formação vão ao encontro às recomendações dadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), há países com índices elevados de analfabetismo, com isso, o governo brasileiro deveria fazer campanhas em massa para elevar a quantidade de cidadãos com acesso à educação. Entender esse novo espírito de cooperação, requer compromisso e postura dos órgãos responsáveis; para que as campanhas possam responder com eficácia as demandas educacionais brasileiras. Em linhas gerais, o principal objetivo da UNESCO é:

[...] auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de

a) Escolas de Iniciação Agrícola. § 1º As Escolas de Iniciação Agrícolas são as destinadas a ministrar o curso de iniciação agrícola.

b) Escolas Agrícolas. § 2º As Escolas Agrícolas são as que têm por objetivo ministrar o curso de mestria agrícola e o curso de iniciação agrícola.

c) Escolas Agrotécnicas. § 3º As Escolas Agrotécnicas são que se designam a dar um ou mais cursos agrícolas técnicos. As Escolas Agrotécnicas poderão ainda ministrar um ou mais cursos agrícolas pedagógicos e bem assim o Curso de Mestria Agrícola e o Curso de Iniciação Agrícola. BRASIL. Coleção de Leis do Brasil. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (ONUBR, 2020, *online*).

A educação deve estar constantemente se adaptando as transformações da sociedade, para que as políticas educativas possam oferecer um ensino equitativo e de qualidade, uma vez que se trata obviamente dos saberes básicos, frutos da experiência humana. Há, portanto, a necessidade de reconhecer a experiência adquirida pelo processo formativo, sendo a educação um elemento essencial na vida de um país, pois é ela que em suma, é o caminho que leva a formação completa do ser humano.

Um passo importante no combate ao analfabetismo foi dado com a criação em 1947, do Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA), que tinha como objetivos orientar e coordenar as ações para o Ensino Supletivo. Essas ações são reflexos dos dados do censo populacional de 1940, onde, 56% da população maior de 15 anos se encontravam em situação de analfabetismo. Resulta daí, segundo Oliveira (2014, p. 40), “a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947)) - que visava à erradicação do analfabetismo, por meio de medidas quantitativas,” que possibilitaria perceber sua evolução, a partir da comparação com os resultados obtidos através da campanha. Visto que, a campanha de alfabetização de jovens e adultos fazia parte das propostas políticas da União, que visava uma educação comum a todos em território nacional. Paiva (2003, p. 206), ainda, destaca que:

Apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

São essas considerações que permitiram a assinatura de uma série de convênios entre os estados e os municípios brasileiros para que ocorresse a ampliação de investimentos para o ensino primário. Isso ilustra bem o propósito de controle de uma elite política capitalista, pois, as campanhas limitavam-se apenas a alfabetização, ou seja, os sujeitos recebiam somente a educação primária, o ensino básico.

Dessa maneira, o processo educativo de jovens e adultos formava cidadãos alfabetizados para atender a demanda industrial, como também eleitores aptos a votar, já que não eram passíveis ao voto, dado de sua condição de analfabeto. Todavia, críticas foram deferidas a essa campanha “por ter se tornado um instrumento político de ampliação de bases eleitoreiras, ou uma fábrica de eleitores que eram ensinados apenas a assinar o nome para obter o título de eleitor.” (OLIVEIRA, 2014, p. 41).

As condições trazidas pela campanha se apresentaram dentro do contexto das ideias de integração como justificativa social, e de eficiência da produção como justificativa econômica, além de responder as pressões da UNESCO para o desenvolvimento da educação nacional. No entendimento de Paiva (2003, p. 207):

Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país. Por isso, a educação de adultos convertera-se num requisito indispensável para uma melhor organização social com o sentido democrático e num recurso social de maior importância.

É relevante verificar o contexto em que se desenvolviam as campanhas educacionais brasileiras, pois, o país estava em plena efervescência industrial; e a Política da Boa Vizinhança, fazia com que o campo apresentasse melhoras significativas com o auxílio norte-americano à educação rural. Estreitando cada vez mais as relações, os EUA difundia no mundo o “*American way of life*” ou o estilo americano de vida, sendo visto como o modelo a ser seguido; vendia a imagem de uma padronização social com valores democráticos bem definidos, onde todos eram felizes.

Ainda dentro dessa concepção de Política da Boa Vizinhança com o Brasil, é criado o Zé Carioca na *Walt Disney*, responsável por apresentar o Brasil ao Pato Donald e aos americanos. Carmem Miranda vai morar nos Estados Unidos, tornando-se símbolo da cultura nacional fora do País. A música e o cinema americano maximizavam essas experiências, fazendo com que o Brasil começasse a se americanizar nos costumes, na maneira de se vestir e em seus comportamentos. Nesse intercâmbio cultural é visível o esforço americano para estreitar os laços de amizade e solidariedade com o maior país da América do Sul, dessa maneira Zé Carioca com seu jeitinho brasileiro apresenta o carnaval a América e ao mundo, representado por sua estrela maior Carmem Miranda.

Alô amigos! Trouxe um presente especial para os brasileiros: a estreia do papagaio Zé Carioca, o mais “novo amigo de Donald”. A criação da Disney pretendia resumir, no plano simbólico, os laços de afeto e cooperação que uniam os Estados Unidos e o Brasil. De fato, a sequência mais famosa do desenho se passa durante o carnaval brasileiro, quando o Zé Carioca convida Donald para tomar um trago, este não resiste ao ritmo contagiante da música brasileira e “cai no samba” ao lado de uma linda baiana, ao som da Aquarela do Brasil, composição de Ari Barroso e símbolo do nacionalismo do Estado Novo (1937-1945) (LEITE, 2006, p. 3).

Mesmo com o país ganhando notoriedade internacional a partir de sua política de boa vizinhança com os Estados Unidos e em meio a grande quantidade de transformações tanto cultural, política e econômica, a educação brasileira ainda era um problema a ser resolvido. A

aprendizagem deveria seguir critérios que atendessem as necessidades de toda a população, dando-lhes condições de igualdade dentro do processo educativo, além de permitir aos cidadãos sua contribuição para com o estado, não se restringindo somente ao voto, mais sua participação nas decisões que ganham sentido dentro uma sociedade democrática.

No tocante a educação de Jovens e Adultos era perceptível que o material utilizado não dava conta de atender o processo de alfabetização; cabe enfatizar que seus conteúdos eram transcrições do material disponível nas escolas primárias. Logo CEAA buscou novas alternativas, justificada através de um movimento surgido no México chamado de “Missões Rurais”. Por isso, em 1949 é realizado o Seminário Internacional de Educação de Adultos, com o intuito de criar Missões em território nacional. Essas Missões, de modo geral foram importantes na formação de professores, líderes e agentes comunitários, principalmente para o campo; além de combater o mau do analfabetismo¹⁶ que se encontrava espalhado pelo país.

O analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda ideia de progresso, entrevendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma injustiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contagia e perpetua. O analfabetismo das massas seria a fonte da incompreensão, da indolência, da preguiça, chegando a afetar fisicamente os indivíduos. Na concepção de Miguel Couto, o analfabeto é um microcéfalo: a sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e ideias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha a Inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria (PAIVA, 2003, p. 109).

Percebe-se que a articulação entre os interesses imediatos e estratégicos que visavam acabar com estágio de barbárie causado pelo analfabetismo, se mostraram bem mais complexos e difíceis de resolver, pois, um primeiro passo seria a adequação de todo o material produzido, vinculado à prática, que viabilizaria as reivindicações da população no sentido de sua democratização através educação. Outro fator seria a tomada de consciência de que se

¹⁶ A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FREIRE, 2001, p. 15). Para ele, “[...] o analfabetismo não é nem uma „chaga”, nem uma „erva daninha a ser erradicada”, nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta” (FREIRE, 2001, p. 18). Isso porque a “luta” que seria contra um fenômeno social e histórico no Brasil (analfabetismo), acaba “parecendo” uma “briga” contra os analfabetos. Mas afinal, o analfabeto cria a história ou é a história que cria o analfabeto? É uma questão não difícil de ser respondida, que aponta para a competência nacional, indo além das habilidades individuais. E se “ainda” existem analfabetos “contaminando” a sociedade é porque a palavra de ordem não foi dada. Afinal, problemas relacionados à leitura e à escrita acabam se relacionando a outros problemas, como a desigualdade social, déficit de escolarização, má distribuição de renda e oportunidades, falta de acesso ao bem comum cultural, entre diversos outros. O acesso às letras é, na verdade, uma questão de inclusão ou exclusão social (SILVA, 2007, p. 10).

trata de um problema nacional, derivado de vários problemas sociais históricos, principalmente de exclusão social.

Nota-se, a propósito, que as relações entre os Estados Unidos e o Brasil se estreitaram mais a partir dos anos de 1950, com isso, o apoio financeiro americano mantinha junto a CBAR um quantitativo de especialista em educação e extensão rural, para colaborar com o desenvolvimento do programa; como também bolsas de estudos eram cedidas para o treinamento técnico de brasileiros nas instituições especializadas em desenvolvimento rural norte-americanas. Esses técnicos tinham o papel analisar a área rural que iriam trabalhar, para poder passar o conhecimento técnico correto para aquela localidade, já que haviam muitas variações de solos e de cultivos nas áreas atendidas pelo programa.

Refletir sobre o caráter político e administrativo das campanhas educacionais, implica em perceber que a influência norte-americana surtia efeito sobre as políticas para a educação nacional, pois boa parte das campanhas lançadas tinha o apoio dos EUA, através do programa de cooperação entre os dois países, principalmente no que concerne o ensino agrícola. Com isso, novos acordos foram firmados; destaca-se entre eles a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) lançada pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1952, com o objetivo de coordenar esforços em prol da formação de professores e com isso colaborar com a erradicação do analfabetismo, além da tentativa de evitar o êxodo rural. Nesta linha, é fundado em 1953 pelo MA o Escritório Técnico Americano (ETA) responsável pelos projetos de Extensão Rural, focados na produtividade e no assistencialismo ao trabalhador em si, desvinculado dos projetos educacionais.

Entretanto, os acordos dos anos 50 inauguraram uma nova modalidade de “cooperação”, baseada na implantação de instituições de assistência técnica ao trabalhador do campo, materializadas em novas agências como o Serviço Social Rural do Ministério da Agricultura (1955)¹⁷, o Serviço de Extensão Rural e a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) (MENDONÇA, 2008, p. 10).

Nesse sentido, o Ministério da Educação e Saúde cria em 1955, o Instituto Superior de Estudo Brasileiro (ISEB), por meio do Decreto nº 37.608 em 14 de julho (BRASIL, 1955), responsável por entender a realidade do país naquele momento e como deveria ser elaborado o projeto de desenvolvimento nacional, porém, ações em prol desse fim já estavam sendo aplicadas há algum tempo pela educação, tanto no campo, quanto nos centros urbanos.

¹⁷ De acordo com Mendonça (2008), o Serviço Social Rural visava “introduzir mudanças culturais e tecnológicas no meio rural, utilizando as técnicas de organização e desenvolvimento de comunidades. Trata-se de pôr em prática um conjunto de regras e métodos com grupos humanos para alcançar um melhor nível econômico e social das populações”.

Percebe-se nesse período, discursos que enalteciam o desenvolvimento da indústria nacional; como também os valores e o modo de vida urbano (americanizado), eram vistos como progressistas e inovadores para época. Essas ideias eram largamente difundidas no campo, redefinindo assim, as relações entre o urbano e o rural, pois, “[...] as ideias capitalistas que se desenvolviam em áreas urbanizadas permeiam a organização do meio rural ao reestruturar não só seus aspectos econômicos e políticos como os sociais” (NICOLAU, 2016, p. 45).

Ironicamente, se percebia certo prazer nos apontamentos sobre realidade nacional naquele momento histórico. Frente a essa realidade, podiam-se assumir pelo menos três posições bastante evidentes, que caracterizam a evolução e o progresso nas cidades; tais posições podem ser vistas a partir, da urbanização, da industrialização e na divisão social do trabalho; marcos da imposição capitalista sobre a sociedade moderna. Esse fator, por sua vez, faz com que o processo produtivo migre do campo para as cidades, da agricultura para as indústrias.

Para Borges (2007, p. 88):

A divisão social estabelecida na sociedade capitalista, na cidade ou no campo, coloca os que não possuem propriedade e os que não são donos dos meios de produção em situação de inferioridade. Portanto, não necessitam de conhecimento para desenvolver sua função de trabalho, pois só precisam dominar as técnicas do fazer, por meio do trabalho manual, deixando de lado o conhecimento sistematizado, ou seja, o intelecto, que fica para os que possuem bens e meios de produção.

Para entender melhor o capitalismo como base econômica e social da sociedade moderna, Nascimento (s/d, p. 2) expõe a situação em que o Brasil se encontrava, dado o avanço do capitalismo e as divergências entorno dos investimentos para a indústria nacional.

O avanço do capitalismo para os países periféricos encontrou o Brasil numa forma peculiar de desenvolvimento, onde a entrada de capitais externos era discutida como opção para acelerar o seu desenvolvimento. Havia o consenso entre os grupos sociais na defesa da industrialização como forma de desenvolver o país. No entanto, a burguesia brasileira estava dividida entre os que defendiam a industrialização sob o controle total do capital nacional e os partidários da participação e comando do processo de industrialização brasileira dos capitais estrangeiros.

A partir da perspectiva política e ideológica do capitalismo, deve-se levar em consideração o tempo histórico como característica essencial que contribui para o entendimento da realidade social de uma época, assim, articular os acontecimentos da política nacional, se tornam registros históricos que apontam os direcionamentos que levaram a tomada de decisões, ao mesmo tempo em que tornam possíveis mudanças e transformações que afetam a sociedade como um todo. Nesse sentido, buscou-se discutir sobre alguns governos que contribuíram para o desenvolvimento nacional, através de seus marcos políticos e para entender o contexto em que a educação se encontrava.

Dessa maneira, as potencialidades do governo progressista de Getúlio Vargas, traduziu-se na enorme possibilidade de oferecer esperança de melhorias para um grande contingente de pessoas. O segundo governo (1951-1954) venho muito mais democrático e acessível; suas propostas defendiam a ampliação de benefícios para os trabalhadores, políticas de bem-estar social e focava principalmente na industrialização que culminaria na geração de renda e beneficiaria a economia nacional.

Quanto ao curso dos acontecimentos, seu governo foi marcado por uma forte crise política, centrada principalmente no desenvolvimento econômico, visto que, de um lado tinham os nacionalistas que defendiam a criação de empresas estatais para exploração de recursos e áreas que afetariam diretamente na economia, ao mesmo tempo, o Estado deveria limitar o capital estrangeiro aplicado na economia. Como era de se esperar, os liberais defendiam a utilização do capital estrangeiro para o desenvolvimento nacional; o Estado porém teria suas ações limitadas sobre a economia. Pensando assim, a grosso modo e diante do complexo momento, percebemos que o poder das palavras e os argumentos utilizados para convencer sobre suas ações e decisões, tornaram-se as armas de manobra de Vargas, pois:

Conciliando interesses e procurando um equilíbrio nas soluções econômicas, o Governo consegue imprimir um caráter industrializante ao seu projeto de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que amplia, a nível econômico, as tarefas e o poder de decisão do Estado. Vários órgãos estatais foram criados ou propostos, sendo que alguns, em particular, como a Petrobrás, marcaram o caráter nacionalista do governo. Na medida em que abria mão do auxílio do capital estrangeiro em algumas situações, o governo consentia na ampliação de movimentos sociais hostis à colaboração externa. Além disso, o próprio governo desempenha importante papel nas críticas aos efeitos do capital estrangeiro e na criação de uma mentalidade contrária à participação desse capital no país, quando denuncia publicamente a evasão de divisas do país através de mecanismos que desrespeitavam a legislação vigente sobre a matéria (D'ARAUJO, 1982. p. 146).

Com isso, segundo Castro (2013, p. 31), “Vargas tentava buscar equilíbrio político, econômico e social, mas diversas vezes, ao ‘cobrir uma das partes, descobria a outra’ e a instabilidade acentuava-se em relação ao governo e em seu interior”. Percebe-se então, que as tensões governamentais, estavam ligadas a crise política e aos ataques ao governo gerados pela crise econômica, que ocasionou um progressivo aumento do custo de vida, altas taxas de pobreza e inadimplência da população, que não tinha reajuste salarial há algum tempo.

Todas essas pressões levaram o presidente ao suicídio, com isso, Café Filho (1954-1955) vice de Vargas assume a presidência do Brasil. Seu governo sofre com a instabilidade deixada pela gestão anterior, mas como aponta Gomes (2013, p. 2.290) “os grandes problemas econômicos da época foram combatidos através da limitação do crédito, a redução das

despesas públicas, a criação de uma taxa única de energia elétrica e a retenção automática do imposto de renda sobre os salários.”

Mesmo conseguindo minimizar os problemas nacionais com suas estratégias políticas, Café Filho buscou ajuda financeira junto ao governo dos EUA, para poder cumprir com a folha de pagamentos daquele ano, pois, a situação política e econômica não estavam favoráveis ao governo. Conforme Young (2013, p. 25):

O Escritório de Assuntos Interamericanos aconselha quanto a este problema que seja dada uma ajuda emergencial com intuito de manter o governo brasileiro institucionalmente operacional até que uma nova gestão assumisse o Estado. De fato, naquela mesma época, uma linha de crédito de US\$ 75 milhões foi concedida pelo Export-Import Bank dos Estados Unidos (Eximbank) dias após a emissão do tal relatório.

A luta para organizar o país e as pressões políticas fizeram o presidente Café Filho adoecer, obrigando-o a se afastar de suas atividades de chefe de Estado; quem assume seu lugar é o presidente da Câmara dos Deputados Nereu Ramos, até Juscelino Kubitschek (1956-1961) tomar posse como novo presidente eleito.

O Governo de JK teve como marco histórico o desenvolvimento econômico do país; seu Plano de Metas “conforme o Conselho de Desenvolvimento Econômico, abarcava cinco áreas principais que teriam uma participação pré-determinada no total de investimentos previstos: energia (42,4%), transporte (28,9%), indústria de base (22,3%), alimentação (3,6%), e educação (2,8%)” (YOUNG, 2013 p.77). Seus feitos notórios ficaram a cargo dos investimentos para o crescimento industrial, que chegou a alcançar cerca de 80% do aumento da produção. Com o processo de desenvolvimento, a construção de Brasília como nova capital brasileira representaria o marco do progresso nacional, além da integração econômica com o interior, reforçando dessa maneira o nacionalismo (*Ibidem*).

No conjunto dessas ações que colaboram para o crescimento do Brasil, algumas consequências contribuíram para o agravamento de problemas na própria econômica. Investimentos astronômicos em áreas específicas, fizeram com que o governo investisse pouco em áreas que atendesse a grande massa populacional. Consequência disso foram os baixos investimentos na educação que ficou restrita apenas a formação técnico-profissional, também na alimentação, afetando diretamente a produção de alimentos, a agricultura familiar e na distribuição de terras, que colaborariam com o abastecimento do mercado nacional.

Diante do exposto, Young (2013) ressalta ainda, o aumento da dívida externa do país, consequência dos altos gastos do governo e a evidente necessidade de se buscar empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) através do Programa de Estabilidade

Monetária (PEM) para poder suprir os déficits financeiros gerados com a instabilidade do país.

Nessa atmosfera, o capital estrangeiro encontrava-se atuante em território nacional, não só com os acordos de cooperação técnica para o campo, como também incorporado ao assistencialismo dado ao país, quando de sua instabilidade financeira.

A assistência técnica e a ajuda financeira a projetos considerados viáveis que atendessem inclusive interesses das empresas norte-americanas poderiam ser aqui e ali dosados conforme as circunstâncias se mostrassem adequadas ao desejo norte-americano. O que veremos, no entanto, posteriormente, é que o enquadramento do Brasil e de países da América Latina aos postulados macroeconômicos norte-americanos não ocorreria exatamente no âmbito da cooperação, mas nos momentos em que tais governos estivessem em situação financeira de grande fragilidade cambial sem opção de receber ajuda senão atendendo às exigências que seriam postas na mesa para que fossem cumpridas irremediavelmente (YOUNG, 2013, p. 27).

São evidentes as ações capitalistas sobre os aspectos governamentais, como também em todos os setores da sociedade. Nicolau (2016, p. 44) salienta “que a urbanização ampliou os setores como o bancário, o industrial e as atividades comerciais, levando a um melhor aproveitamento do capital nessas áreas, muito maior do que os vistos/alcançados em áreas do meio rural.” É evidente, que mesmo com a modernização da produção rural promovida pelo capitalismo, como também a promoção da educação, seja ela regular ou em nível técnico ofertada pelos Clubes Agrícolas ou pelas campanhas de alfabetização do Ministério da Educação ou da Agricultura, não foram capazes de fixar o homem no campo. De modo geral, o fenômeno da industrialização nos grandes centros urbanos e a entrada do capital no campo, contribuíram com o êxodo rural que teve início na década de 1950 até os anos de 1960, quando a população urbana já ultrapassava a população rural em números de pessoas. Na visão de Bezerra Neto (2016, p. 174):

[...] Contribuíram, para esse êxodo rural, a falta de uma reforma agrária que levasse em conta os interesses dos trabalhadores e que possibilitasse a fixação do homem no campo a partir da conquista da terra, de forma que lhe possibilitasse tirar dela o seu sustento e a implementação de políticas agrícolas que visavam a concentração de capital nas mãos de uma pequena parcela de nossa elite. Apesar das lutas dos trabalhadores, a educação praticada no campo não passou por mudanças profundas que induzisse a uma melhora nas condições do trabalhador rural, mormente no que diz respeito à utilização de equipamentos modernos para a lavoura. As políticas agrícolas adotadas pelos vários governos que passaram pela administração pública nos últimos cinquenta anos, têm contribuído para dificultar tanto o acesso à terra, como a permanência de pequenos proprietários que dela tiravam seu sustento, tornando-se ainda, fator impeditivo para que os trabalhadores pudessem adquirir maquinários e implementos que pudessem ser utilizados como instrumentos de trabalho.

Por tais razões, a ideologia capitalista como estrutura social predominante nos centros urbanos vê o campo como inferior; o homem do campo é considerado atrasado, sem cultura, preguiçoso; sendo assim, o progresso tem inúmeras consequências negativas, começando com o preconceito gerado no próprio campo, a partir dos interesses do capitalismo agrário, que não via a necessidade de se ter estudo para trabalhar no campo, sob a justificativa de que o trabalho que o camponês desenvolvia não precisava passar pela educação formal, pois o trabalho braçal precisava apenas de força não exigindo o emprego da inteligência. O desrespeito com o modo de vida camponês era alvo de preconceitos das populações ditas modernas que viviam nas cidades, além da exclusão social, concentração de renda nas mãos de poucos e a violação dos direitos humanos quando postos em situação de inferioridade e degradação, eram resultados do antagonismo entre o campo e a cidade.

Tais preconceitos derivam da dominação do rural pelo urbano, a partir da emergência do capitalismo enquanto sistema econômico que privilegia a industrialização, engendrando uma ideologia urbano-industrial, na qual se cria a figura do outro – aquele que impediria o avanço do industrialismo e como tal representaria o atraso. Sob esta ótica passam a categoria de outro todas as populações ditas tradicionais, o que vale dizer todas as comunidades (camponeses, índios, silvícolas, etc.) exploradas pelo sistema econômico, com suas perversas articulações (WHITAKER, 2002, p. 20).

Nessa relação de poder, desfaz-se a ideia de comunidade para dar lugar as classes sociais determinadas pela ascensão do capitalismo. O campo passou a se subordinar a cidade, neste caso segundo Borges (2007, p. 85) “não só quanto à questão econômica, mas a valores, modelos, estilo de vida rompendo com as relações sociais anteriores”. Esse fator corroborou para que boa parte da população rural migrasse para as cidades, como também para a urbanização do próprio campo que começara partilhar de ideias urbanas.

Por isso, na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tende a se mecanizar e adotar formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos [...] a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade ou, dizendo de uma maneira, por uma crescente urbanização do campo. O próprio campo passa a ser regido por relações do tipo urbano (SAVIANI, 2000, p. 154).

Os impactos causados pelo capitalismo e as políticas que vinham sendo adotadas para o desenvolvimento e a modernização nacional, tendem a ser vistos como resultados dos planejamentos educacionais que estavam sendo pensados para este fim. O desenvolvimento da educação era visto sob a ótica de influências internacionais como mecanismo importante para o desenvolvimento do país. Concomitantemente a educação assume o papel na formação integral do indivíduo, conhecedor de seus direitos previstos na constituição, do mesmo modo

que está vinculada as transformações sociais e aos processos que levam a formação do homem. O conhecimento construído é voltado para as práticas do trabalho, exigidas pelo capitalismo, ao mesmo tempo, que possibilita ao ser humano descobrir mecanismos que levam a melhora de sua qualidade de vida.

Logo surgiram novas campanhas que colaborariam com a educação nacional, principalmente nas questões ligadas ao analfabetismo presente nas articulações políticas, pois, segundo Costa, Gabardo e Freitas (2005) “as principais medidas e reformas educacionais foram gestadas e aprovadas por dirigentes, seja por programas criados na esfera do governo central das esferas executivas, sem consulta à população, seja atendendo às demandas da sociedade”. É nesse período que se organiza a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), lançada em 1958, com o objetivo de buscar junto aos professores soluções possíveis para superar os problemas da educação de adultos, que já tinham sofrido impactos com campanhas anteriores, no entanto, “esta campanha trazia novamente a perspectiva que seria o desenvolvimento educacional uma pré-condição para o desenvolvimento econômico e não o contrário: o desenvolvimento econômico é que criaria condições para o desenvolvimento nacional” (OLIVEIRA 2014, p. 46).

Nesse período, admite-se que as campanhas lançadas com os recursos do FNEP, sobretudo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, não foram bem sucedidas. As críticas dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à suas orientações pedagógicas e metodológicas (OLIVEIRA, 2014, p. 43).

Oliveira (2014, p. 43) chama a atenção para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos “que buscou discutir os problemas da educação de adultos em seus múltiplos aspectos (organização, administração, métodos e processos pedagógicos), realizar um balanço das ações públicas e estudar as finalidades, formas e aspectos sociais ligados a este público”, com a finalidade de compreender as razões pelas quais as campanhas de alfabetização não estavam galgando êxito, no Brasil.

Sabendo que as ações governamentais para a educação tanto do campo quanto dos centros urbanos não são suficientes, surgem ainda na década de 1950, e início dos anos de 1960, ações filantrópicas principalmente por parte da Igreja representada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), gerando assim, novos métodos de alfabetização de adultos, educação de base e educação popular. Destaca-se ainda, programas desenvolvimentos por intelectuais, estudante e sociedade civil. De acordo com Molina (2008, p 38):

Destacaram-se, pela criatividade e pelas propostas teórico-metodológicas, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster).

Para Molina (2008), as propostas educativas que surgiram nessa época foram as responsáveis por criar concepções educacionais, principalmente de educação popular definida como um conjunto de práticas que se desenvolvem a partir do processo histórico, no qual se encontrava em constante luta por sua sobrevivência e libertação. Vale lembrar que estes movimentos são paralelos as campanhas governamentais, por fazer parte de ações organizadas pela sociedade civil. Partindo desse pressuposto, têm-se as escolas radiofônicas organizadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB) sob orientação da Igreja para atender a população rural. Em síntese, Molina (2008, p. 38) aponta que esse movimento tinha “como fundamento a educação como comunicação a serviço da transformação do mundo, o trabalho educativo do MEB visava à conscientização, à mudança de atitudes e à instrumentação da comunidade.” Ou seja, ofertar a população rural uma alfabetização mais ampla e de fácil acesso, permitindo-os ter acesso à cultura e ao aprendizado sem perder a essência de sua identidade.

O planejamento e a organização do sistema de alfabetização, contou ainda com a influência do “Método Paulo Freire” para a alfabetização de adultos no início da década de 1960, que propunha uma educação voltada para as práticas democráticas, favorecendo o diálogo e uma perspectiva crítica sobre acontecimentos e problemas de seu tempo, em suma, uma educação libertadora.

Paulo Freire constrói seu método de educação, a partir de sua experiência como educador, tendo como base o “diálogo” entre professor e aluno, uma troca de saberes, onde, o conhecimento científico se relacionaria com o conhecimento de senso comum. Esse diálogo seria o método pelo qual o aluno aprenderia a ler o mundo, a ler as palavras que ganham sentido através da troca de experiência e a transmissão de conhecimento de um sujeito para o outro. O conceito de educação de Freire não acontece quando há imposição de um sujeito sobre outro, mas na relação dialógica entre professor e aluno, um encontro de dois sujeitos históricos, por isso, entende-se que “[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, é uma exigência existencial. [...] Ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos [...]” (FREIRE, 1987, p. 79). A compreensão humana é repleta de conhecimentos gerados entre sujeitos, e para que

isso ocorra é preciso ter empatia, identificação e motivação de ambas as partes. Chama a atenção, a análise do método freiriano de educação popular feita por Brandão (1981, p. 22):

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

Como observamos o método Paulo Freire exige uma postura diferente em relação ao processo de ensino e aos sujeitos que integram o processo. Ele exige que seja rompido com a ideia de que o professor é aquele que apenas ensina e que o educando é apenas aquele que aprende, para a adoção de uma concepção que considera esse processo como uma estrada de duas vidas, na qual ambos ensinam e aprendem em um movimento que considera os saberes e as experiências de vida dos sujeitos.

3.5 A Primeira LDBN/1961

A educação como meio de transformação, se torna muito mais do que um conceito, é via direta para as práticas pedagógicas de qualidade que movem a aprendizagem dos sujeitos. Nesse contexto, o processo de universalização da educação na década de 1960, fez com que fosse promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), sob o Decreto nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tornando-se a estrutura curricular do sistema educacional brasileiro. Visto que, todas as modalidades de educação escolar ficaram sob orientação do Ministério da Educação, inclusive a educação rural, que anteriormente respondia ao Ministério da Agricultura.

Sobre a educação das pessoas que vivem no campo, que era denominada educação rural, é importante destacar que passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, e isso representou um avanço, visto que até então estava a cargo do Ministério da Agricultura. O fato da educação ter estado até então, sob as responsabilidades do Ministério da Agricultura demonstra que havia certo descaso com a educação ofertada as pessoas que residiam no campo, pois se havia um ministério próprio para tratar das questões relacionadas a educação no país, porque esse ministério também não tratava da educação ofertada as pessoas do campo? Também demonstra a subordinação da educação rural a economia, pois a agricultura

é um setor econômico, logo o que era proposto pelo Ministério da Agricultura estava voltado de forma específica, para as questões econômicas ligadas a esse setor.

Considerando as práticas educativas, a LDBN 4.024/61, traz apontamentos em seu Título 1, sobre os fins da educação:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961, *on-line*).

Pela leitura das finalidades da educação trazidas na LDBN 4.024/61, é possível interpretar que ela trouxe avanços para o processo educativo. Interpretamos também, que esses avanços foram influenciados pelas ideias do Educador Paulo Freire, e por sua proposta de educação popular, além da articulação política com os movimentos populares, como por exemplo, o Movimento Negro, que pressionaram para que ela fosse promulgada, uma vez que já estava prevista na Constituição Federal de 1946, mas ainda não havia sido proclamada.

Em relação ao Movimento Negro e suas influências na elaboração da LDBN 4.024/61, cabe-nos reforçar, que por suas lutas, observamos o que expressa a alínea “g”, do Art. 1º, que condena o tratamento desigual e/ou preconceituoso em razão da classe ou da raça dos sujeitos. Em seu Título II, que trata dos Direitos à Educação a referida lei, estabelece que:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, *on-line*).

Percebemos que a LDBN 4.024/61 teve como finalidade garantir em uma legislação específica voltada para a educação, os direitos que já estavam previstos na Constituição Federal de 1946, que em seu artigo 168 estabeleceu, “o ensino primário é gratuito para todos e um ensino posterior ao primário gratuito apenas para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos”.

Ao analisar como a LDBN 4.024/61 visou garantir os direitos estabelecidos na CF/1946, interpretamos que ao tornar obrigatória a matrícula nos quatro anos iniciais do ensino, ao regulamentar a base curricular do sistema educacional e também ao dar preferência ao desenvolvimento do sistema público de ensino, apesar da previsão de cooperação com as instituições privadas.

No que se refere a educação rural, observamos que a primeira LDBN 4.024/61, não avançou para além do que a Constituição Brasileira de 1946, previa, assim, apesar de todas as modalidades da educação nacional terem sido colocadas a cargo do Ministério da Educação, ao tratar da educação e da organização das escolas rurais, manteve o ensino primário a cargo das empresas agrícolas, que deveriam colaborar com a formação de seus funcionários, bem como a de seus filhos. Portanto, o que se percebeu no contexto da educação rural ao não levar em consideração as dimensões socioculturais e as particularidades educacionais do campo, foi que o Estado continuou sem cumprir seu papel como provedor educacional delegando às empresas particulares a função de promover a educação no campo. A partir dessa perspectiva, instituiu que:

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer. [...]

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961, *on-line*).

Reconhecer a importância social da educação escolar para a mudança na vida dos seres humanos, implica preocupar-se com a qualidade do ensino, visto que o tipo de ensino fornecido naquele período registrava experiências de fracasso e de marginalidade, atribuindo ao próprio estudante ou ao seu contexto social tal situação. Assim, as preocupações do Estado voltam-se para a oferta de uma educação de caráter técnico que responderia aos interesses

industriais e comerciais, como também, colaboraria diretamente com a resolução dos problemas políticos e sociais enfrentados principalmente pelos alunos do ensino médio que necessitavam de formação e qualificação para responder com eficácia aos interesses do capitalismo industrial. Nessa dimensão, os cursos técnicos industriais, comerciais e o ensino agrícola, encontravam-se expostos no Capítulo III da LBDN 4.024/61, que tratava do ensino técnico de grau médio e suas orientações (BRASIL, 1961), conforme se observa:

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

O compromisso do Estado com as mudanças na educação, ainda via a fixação do homem do campo como necessária, então, estimulava a adaptação e a vocação agrícola para minimizar o êxodo rural e o inchado dos grandes centros urbanos. Observa-se, no Artigo 105, o incentivo dado através de subsídios a entidades que assumissem este compromisso, pois “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (BRASIL, 1961).

Nesse esforço, deveria ser construída no campo, segundo Caldart (2002, p. 41) uma educação escolar “[...] que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem.” Conquistariam assim, uma educação mais significativa, com novas formas curriculares que permitiriam a fixação do homem no campo, a partir, da função social que o ensino e o conhecimento desempenham na vida do camponês.

A postura ativa e decisiva na construção de uma proposta que atenda às necessidades da educação do campo e suas distintas realidades, se fundem ao método Paulo Freire de ensino, que ganhou notoriedade nesse período, como também aos fundamentos da educação popular e suas ações pedagógicas diferenciadas. Ao expressar sua opinião sobre a educação

popular, Freire (1992, p. 19) faz o seguinte apontamento: “[...] Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica.” Por sua vez, Costa (2002, p. 126) indicam que a educação do campo está nitidamente ligada aos fundamentos da educação popular, “contribuindo no processo de educação das pessoas que vivem e trabalham no campo, para que se encontrem, organizem e assumam a condição de sujeitos na direção de seus destinos, sendo participantes ativos, valorizando seu processo histórico.” Ao que se refere diretamente ao ensino rural, percebeu-se uma pequena brecha na Lei que possibilitou a entrada de novos métodos pedagógicos que facilitou o processo formativo do sujeito do campo.

Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:
 a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
 b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos (BRASIL, 1961 *online*).

Essa situação tende a configurar em 1962, e 1963, maior organização dos sindicatos, organização de diferentes movimentos sociais, como as ligas camponesas e a consolidação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)¹⁸, que tinha como meta a reforma agrária, além de lutas populares pela conquista de direitos trabalhistas e sociais.

3.6 O Golpe Civil Militar/1964 e o endurecimento das “regras”

Foi no governo João Goulart (1961 a 1964) que foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), pela Lei 4.214¹⁹, garantindo assim, alguns direitos aos

¹⁸ A CONTAG é a realização de um sonho do trabalhador e da trabalhadora rural pela sua organização. Desde as lutas libertárias de indígenas, negros e imigrantes, seja fugindo das secas, no combate à escravidão e na tentativa de construir uma nova vida que se formou a agricultura familiar brasileira e a classe trabalhadora. a CONTAG contribuiu para a ampliação e fortalecimento da organização e representação sindical no meio rural a partir de reivindicações, mobilizações, proposições e negociação de políticas agrícolas diferenciadas, direitos trabalhistas, reforma agrária e políticas sociais que resgatem a área rural enquanto espaço de vida, de luta, de trabalho e de construção de conhecimentos capazes de promover as transformações necessárias para um desenvolvimento sustentável em nosso País. [...] As contribuições das Associações de Lavradores, das Ligas Camponesas, da Igreja Católica (MEB, SAR e SORPE, Frentes Agrárias, Círculos Operários, AP, CEBs), do PCB e, principalmente, da ULTAB que criaram o caminho para a sua construção. Disponível em: <http://www.contag.org.br>. Acesso em: 26 abr. 2020.

¹⁹ Definindo o trabalhador rural como “toda pessoa física que presta serviços a empregador rural... mediante salário pago em dinheiro ou *in natura*, ou parte em dinheiro e parte *in natura*”, a Lei nº 4.214 tornou obrigatória a concessão de carteira profissional a todo trabalhador rural maior de 14 anos independente do sexo, estipulou a jornada de trabalho em oito horas e instituiu o direito ao aviso prévio e à estabilidade. Nenhum trabalhador poderia ser remunerado com base inferior ao salário mínimo regional. Os trabalhadores menores de 16 anos receberiam a metade do salário atribuído ao adulto. Além disso, o estatuto assegurou o direito ao repouso semanal e às férias remuneradas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-matematico/estatuto-do-trabalhador-rural>. Acesso em: 26 abr. 2020.

trabalhadores assalariados do campo, que logo viriam a ser sufocados pela Ditadura Civil Militar (1964) através da aprovação do Estatuto da Terra, Lei 4.504/64, que visava adequar a agricultura ao desenvolvimento econômico e social do país. Partindo desse entendimento, Ghiraldelli Jr (2006, p. 112), centra-se na perspectiva de explicar os fatos relacionados à educação ocorridos neste período histórico, assim:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Com o desdobramento do golpe militar a educação sofre os efeitos desse processo de mudança, principalmente a educação popular. A repressão fechou todos os meios de representação, como os sindicatos e as associações; universidades sofriam frequentes intervenções, muitos educadores e lideranças ligadas a estes movimentos foram perseguidos, presos, desapareciam e eram encontrados mortos ou torturados. Muitos viram no exílio uma saída para se manterem vivos, e alguns até passaram a viver clandestinamente no país. Contudo, o analfabetismo continuava a ser um desafio para o governo que queria que o Brasil se tornasse uma potência econômica no cenário internacional, então, foram lançadas campanhas de alfabetização com o intuito de sanar o problema e colaborar para o desenvolvimento nacional.

3.7 Constituição Brasileira de 1967

A Constituição Brasileira de 1967, era caracterizada como essencialmente autoritária, dessa maneira, possibilitou o governo militar impor suas diretrizes ideológicas que viam a educação como meio para difundir seus princípios revolucionários. Na educação, o ideário militar é corroborado pelo discurso que sustenta a ideia desenvolvimentista que visava o crescimento econômico e tecnológico do país, entende-se então, que “a educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação” (VEIGA, 1996, p. 34).

É importante destacar que a educação encontrava-se diante do desafio de proporcionar um ensino que contribuísse para minimizar a crise do sistema educacional,

herança de governos anteriores e agravada pelo golpe civil militar (1964). Visando o fortalecimento da educação o governo militar buscou apoio norte americano através de parcerias firmadas entre o MEC e a agência educacional estadunidense *United States International for Development* (USAID), que tinha a responsabilidade de dar assistência técnica, além de investir financeiramente no sistema educacional brasileiro.

Segundo Ghiraldelli Jr (2001 p. 169), “entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que compreendeu a política educacional do país as determinações dos técnicos americanos.” Os acordos entre o MEC e a USAID tiveram influência nas leis de reestruturação do sistema educacional que buscavam o fortalecimento do ensino primário, o aperfeiçoamento do ensino médio e as reformas no ensino universitário; voltados diretamente para a educação técnica, característica do sistema capitalista. Assim, a:

[...] formação para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2008, p. 296).

Os desdobramentos sobre o direito a educação se encontram previstos nos Art. 168/CF/1967 (BRASIL, 1967), onde se lê, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.” Por sua vez, o Artigo 169, aponta que “os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.” Mediante ao que está exposto, a constituição manteve os sistemas de ensino dos Estados, permanecendo as orientações dadas pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas acrescentando por meio de leis algumas alterações para o ensino médio e superior.

De acordo com o entendimento de Raposo (2005, p. 1), “a educação, enquanto dever do Estado e realidade social não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano.” A incompletude da Constituição justifica a complexidade de relações no período ditatorial, com efeito, a

educação imposta pelo modelo hegemônico, mais uma vez não assume sua responsabilidade pela educação do campo como direito fundamental deixando-a novamente a mercê dos grandes latifundiários, interessados apenas em suas atividades econômicas e produtivas, não na formação intelectual do homem do campo.

Desta forma, a Constituição Brasileira de 1967, apenas reforçou o que já estava previsto na Constituição de 1946, e posteriormente inserido na LDBN 4.024/61, diante disso, o artigo 170 reafirma que:

As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (BRASIL, 1967).

As mudanças mais significativas dizem respeito à educação técnica que teve como objetivo a neutralidade científica, com isso, se valorizava a racionalidade, a eficiência e a produtividade, refletindo assim, o predomínio da meritocracia, onde quem trabalhasse e se dedicasse mais, assim possuindo maior desempenho intelectual seria capaz de prosperar e ajudar no desenvolvimento nacional; ao mesmo tempo em que o ensino médio e superior gratuito seriam aos poucos substituídos por bolsas de estudos financiadas pelo governo, e só poderiam estudar com bolsas os estudantes que se sobressaíssem aos demais; percebe-se então o fortalecimento do ensino privado que buscou atender essa nova clientela, promovendo uma disputa entre estudantes e instituições de ensino particulares. Essas colocações são tratadas no Artigo 176, sobre o direito à educação e suas alterações para o ensino médio e superior:

Art. 176 A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III – o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV – o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará (BRASIL, 1967).

Vale destacar que esse período foi marcado por uma educação centralizadora e excludente, voltada para os interesses militares, a segurança nacional e ao desenvolvimento econômico, deixando de lado o conhecimento historicamente produzido, afetando diretamente

a apropriação da educação como relação social, ou seja, a generalização do modo de produção capitalista subordina a educação aos seus interesses mercadológicos que potencializaram ajustes em seu sistema de ensino, dado as novas situações de exclusão e disputa que surgiram ao longo da Ditadura Civil Militar.

De acordo com Saviani (2005, p. 19) isto foi feito por meio da lei 5.540/68 e do decreto 464/69 no que se refere à reforma do ensino superior e pela lei 5.692/71, no tocante aos ensinos primário e médio que passaram a ser denominados de 1º e 2º graus.

O autor destaca ainda, que a teoria do capital humano passou a ser a orientação pedagógica, direcionando as ações educacionais a partir da década de 1960, até o ano de 2005, em que o estudo do autor foi elaborado a chamada concepção produtivista de educação (SAVIANI, 2005).

3.8 A Nova LDB/1971 (Regime Civil Militar) e Resistências

A Lei Federal 5.692/1971²⁰ tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) para o 1º e 2º graus regular e do Ensino Supletivo. Foi um marco na história da educação de jovens e adultos do campo e da cidade. Seu objetivo geral, expresso no art. 1º, tinha a intenção de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Observa-se, ainda, que ao tratar das escolas rurais a referida lei coloca os seguintes apontamentos no art. 11 e capítulo 2º: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino,” (BRASIL, 1971) permitindo o aluno trabalhar sem maiores danos à sua formação. No entendimento de Leite (1999, p. 26) as principais intenções trazidas pela lei eram:

²⁰ Lei Federal 5.692/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. *Parágrafo único.* O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. § 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam. § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971>. Acesso em: 28 abr. 2020.

- a) Utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer à ideologia empresarial-estatal;
- b) Controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo;
- c) Recriação de infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção.

Nos anos de 1960 e 1970 ainda ganham destaque a Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, que regulamenta o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)²¹ instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, foi um movimento do governo brasileiro que teve suas atividades iniciadas em 1970. Seu objetivo visava o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e contar; proporcionando a alfabetização e o letramento de pessoas acima da idade escolar. Dessa maneira, a educação segundo o Documento Básico do Mobral (BRASIL, 1973, p. 32) era “FUNCIONAL porque faz com que o aluno não se limite a aprender a ler e escrever, mas sim a descobrir sua FUNÇÃO, no TEMPO e no ESPAÇO em que vive.” Assim, “procura-se levar a pessoa: à aquisição de um vocabulário; ao desenvolvimento do raciocínio; à criação de HÁBITOS DE TRABALHO; ao desenvolvimento da criatividade” (ibidem). Conseqüentemente formava sujeitos com habilidades que permitiria seu desenvolvimento, mais alienado aos preceitos militares.

Devem-se levar em conta, que nesse período os movimentos sociais e populares das áreas urbanas e do campo se tornaram atores nos espaços públicos reivindicando melhores condições de vidas, luta por direitos trabalhistas, pela reforma agrária e por uma educação emancipadora; criando assim, um campo de força político social dentro dos processos socioculturais responsáveis por formar a identidade dos movimentos, pois, segundo Caldart (2000, p. 46) deve-se “considerar a experiência humana como parte fundamental do processo

²¹Lei 5.379/67 de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. *Parágrafo único.* Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária. Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967>. Acesso em: 27 abr. 2020.

histórico e, portanto, de qualquer leitura que dele se faça,” para que desse modo cada sujeito seja protagonista de sua história e agente de suas ações dentro dos movimentos que participa.

O processo de reorganização dos movimentos segundo Borges (2007) contavam com o apoio da Igreja católica através dos Movimentos eclesiais de Base e da comissão Pastoral da Terra (CPT), além do apoio político de partidos de oposição ao governo militar, como o Movimento Democrático Nacional (MDB), do Partido Comunista do Brasil (PC do B), do Partido Comunista Brasileiro (PCB), e também do Movimento Revolucionário 8 de Outubro, que deixara a luta armada para se concentrar em ações políticas que contribuíram para o fortalecimento dos movimentos frente ao momento político nacional daquele período.

Nesse panorama de lutas, surge no campo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que começou a se constituir no fim dos anos de 1970, a partir da resistência de camponeses sem terra as propostas governamentais referentes à reforma agrária, anunciando dessa maneira o nascimento de um novo movimento que lutava por seu direito a terra, por liberdade democrática e justiça social que permitisse a igualdade de direito a todos os cidadãos; além de potencializar a luta por uma educação pública de qualidade e essencialmente gratuita.

Uma das principais características do movimento era a resistência às transformações socioeconômicas típicas da sociedade capitalista, que excluí os trabalhadores rurais sem terra, como também a ocupação de terras improdutivas que serviam de acampamento para organização de ações que seriam desencadeadas. Tendo em vista sua origem Caldart (2001, p. 1) salienta que:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

Para Bezerra Neto (1999, p. 18) “o MST difere de todos os movimentos de luta pela terra que existiram na história do Brasil, por constituir-se num movimento organizado e possuir uma proposta socialista de sociedade,” sendo ele elemento fundamental na formação sociopolítica de seus militantes. Observa-se que “essa nova sociedade, segundo MST, deve se dar através da formação educacional implementada pelo movimento, nas regiões de

acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra [...]” (BEZERRA NETO, 1999, p. 18).

No tocante a educação, o MST cria em 1987 o Setor de Educação do MST para que os filhos dos assentados pudessem estudar e usufruir desse direito constitucional, pois, a formação é um processo cotidiano e intenso dentro dos assentamentos. A valorização da educação permitia aos estudantes entender as concepções da realidade em que se encontravam tanto no caráter interno quanto externo, possibilitando-os construir junto aos professores e a família seus próprios meios educacionais que valorizavam sua origem, sua cultura e conhecimentos. Representava de fato um desafio para todos, com isso, estimulava debates dentro dos espaços de formação para que se construíssem condições favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem, permitindo a transformação social dos assentados e consequentemente a inclusão da educação do campo como política pública.

[...] Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. [...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (MORISSAWA, 2001, p. 239).

As lutas e os conflitos pela reforma agrária, e pela valorização do sujeito do campo, colocaram em pauta a discussão sobre políticas que tratassem exclusivamente de questões rurais. Neste âmbito, a educação exerceria o papel formador de sujeitos críticos frente à situação em que o homem do campo se encontrava, sendo assim, se opunha ao capitalismo que trazia como experiências a falta de direitos que se refletiam na sociabilidade, na identidade e nos modos de existência, gerando o lucro de alguns e a miséria de muitos.

De maneira efetiva, os movimentos sociais representaram um dos principais setores de resistência ao regime civil militar, colaborando diretamente com o processo de transição para regime democrático, que veio a ocorrer em 1985, com a queda dos militares e a eleição de Tancredo Neves como novo presidente e José Sarney como vice, fato que deu início ao novo período democrático na história do Brasil, resultando em uma nova Constituição Federal em 1988.

Nos itens anteriores desta seção, tratamos do contexto histórico da Educação do campo brasileira, abarcando da Colônia ao período de redemocratização da década de 1980, mais especificamente, até a promulgação da CF de 1988, e nos itens seguintes enfatizaremos

os eventos ocorridos após a promulgação da referida Constituição Cidadã e nos avanços percebidos desde sua instituição até os dias atuais.

3.9 A Constituição Brasileira de 1988: a redemocratização do país e a Educação do Campo

Ao longo da história brasileira é possível observar como as constituições foram sendo construídas, modificadas e adaptadas as novas realidades, ao mesmo tempo em que direitos iam sendo cedidos ou retirados da população.

Compreende-se que, por detrás de um longo histórico de lutas por direitos, existe um processo de luta de reconhecimento desse sujeito como parte importante dentro da sociedade. O que se percebeu, no entanto, é que os governantes buscavam principalmente a independência econômica nacional através do desenvolvimento industrial; reflexo da influência capitalista sob a égide do mercado internacional, não se importando com os efeitos que ocasionavam principalmente a desigualdade social, afetando diretamente a população empobrecida que vivia a margem da sociedade classicista. Para efeito legal, a nova Constituição traz no Preâmbulo parte de sua abrangência quando instituído o Estado Democrático que estava:

[...] destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional [...] (BRASIL, 1988).

A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, é o marco da reestruturação política e redemocratização brasileira com base nas necessidades políticas e das necessidades da população que havia passado as últimas duas décadas sob a pressão de um regime militar. Isso implica considera-la a frente de seu tempo, pois, resultou no avanço dos direitos individuais e políticos que cabiam ao povo, incluindo o direito ao voto de pessoas analfabetas e maiores de 16 anos, direitos trabalhistas, fim da censura nos meios de comunicação, direito a demarcação de terras indígenas e leis para combater o racismo e o preconceito presentes ainda na sociedade moderna (BRASIL, 1988).

Em síntese Art. 6º da Constituição de 1988, institui que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção

à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Acompanhando a nova estruturação da política nacional a educação como política social tinha como função articular e potencializar as lutas e experiências que foram se acumulando ao longo dos anos no meio educacional; ao mesmo tempo em que a Constituição reafirma-a como um direito de todos; prerrogativa que traduzia a vontade nacional, pois, é um direito que cada cidadão possui ao seu favor e de sua família; evitando de certa maneira o retrocesso dos valores democráticos e de dignidade humana trazidos pela Nova Carta Magna; fortalecendo assim, o papel da educação como lócus na formação humana. Nesta perspectiva, a Constituição traz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ao estabelecer a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, entende-se que a Constituição procurou incluir todos os sujeitos, inclusive os do campo, que na forma da lei possuíam os mesmos direitos educacionais dos sujeitos que vivem em áreas urbanas. Denota-se então, que a educação é um direito que pertence a toda e qualquer pessoa, não podendo ser negada a população do campo, mesmo que essa não se encontre contemplada formalmente nos artigos da Constituição.

No cumprimento das normas vigentes, o Art. 206 traz os princípios do ensino que garantem as condições de acesso e permanência amparados pelo Estado como mantenedor das instituições públicas de educação, mesmo que este não levasse em conta as diferenças regionais; as quais deveriam consideradas dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois, o campo apresenta traços culturais, sociais, políticos e econômicos específicos, necessitando assim, da elaboração de propostas educacionais que contemplem suas particularidades, pois, segundo Caldart (2004, p. 26) o “[...] povo tem direito a ser educado no lugar onde vive: o povo tem direito a uma participação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...]”. Em suma, o artigo 206 trouxe as seguintes especificidades:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...] (BRASIL, 1988).

Neste contexto, presenciaram-se momentos de intensos debates principalmente por parte dos movimentos sociais do campo que questionavam sobre seus direitos a educação e principalmente sobre a reforma agrária que possibilitaria a democratização do acesso a terra e a transformação de sua realidade, pois, “para o camponês sem terra, a ação de ocupar a terra representa a saída do anonimato e seu reencontro com a vida” (CALDART, 2000, p. 109). Outro questionamento era a respeito das responsabilidades do Estado com relação à população camponesa, e de como estavam sendo pensadas as políticas públicas para o campo. No tocante a educação do campo, percebeu-se que essa ganhou força na década de 1990 com as reivindicações dos movimentos sócias e da sociedade civil, que buscavam uma educação específica para o campo, uma educação que valorizasse as características e a identidade camponesa.

A visibilidade adquirida pelo MST permitiu outros sujeitos do campo questionarem sobre seus direitos a educação, já que a mesma é um direito universal, evidenciando assim, a necessidade de políticas públicas educacionais para as áreas rurais, as quais estão sob a responsabilidade do “poder público, a quem compete à obrigação jurídica de viabilizar o direito à Educação, e deve garantir a oferta deste direito a todos considerando o conjunto dos princípios estatuidos na Constituição” (MOLINA, 2008, p. 27). Por sua vez, Souza (2008, p. 117) analisa o cenário que se encontrava a educação do campo nos primeiros anos da Constituição cidadã:

Até o início da década de 1990 quase nada se dizia sobre a população do campo no que tange à sua escolaridade. Muitas escolas foram destruídas ou ficaram abandonadas em meio às pastagens de gados, nas antigas fazendas de café. Com o aumento do número de assentamentos no Brasil, a luta pela reforma agrária gerou inquietações sobre a educação das crianças, dos jovens e adultos. E, também, despertou a atenção para a necessidade da continuidade escolar, demandando atenção governamental para que as políticas públicas garantam formação em nível Superior para a população do campo, valorizando as particularidades do mundo do trabalho e do mundo cultural dos povos do campo.

A educação Brasileira passou e ainda passa por muitos problemas; diante disso, alguns esforços foram empreendidos através das experiências que apontavam um caminho para a consolidação da educação nacional. Este caminho, a duras penas está sendo construído até hoje a partir dos interesses comuns e ações coletivas de movimentos sociais, organizações não governamentais, ONGs, universidades, associações de professores e alguns representantes de órgãos públicos que defendem que os direitos sociais conquistados pelo povo não podem ser sacrificados para atender apenas a vontade de alguns.

Sendo assim, tentando a segurar a igualdade de direito aos desiguais, seja ele do campo ou da cidade, em especial os menores de idade, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069²², que tinha como princípio a proteção integral à criança e ao adolescente, que em seu Capítulo IV sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, discorre sobre o direito a educação de crianças e adolescentes, presentes no Artigo 53:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 2010).

Considerando esses aspectos o ECA por conter ideias de cidadania plena, aponta ainda no Artigo 54 que:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

²² Para Lima (2006, p.15), A teoria da proteção integral parte da compreensão de que as normas que cuidam de crianças e de adolescentes devem concebê-los como cidadãos plenos, porém sujeitos à proteção prioritária, tendo em vista que são pessoas em desenvolvimento físico, psicológico e moral. Não devem, de maneira nenhuma, ser vistos como cidadãos latentes e potenciais. Sua cidadania é plena, sendo-lhes conferidos todos os direitos, inclusive o de participação política, quando se faculta, por exemplo, o voto ao adolescente de 16 anos, ou quando [...] estimula a participação de crianças e adolescentes na política estudantil, com vistas à crítica dos currículos e da organização escolar.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola (BRASIL, 2010).

No contexto internacional, é realizado em 1990 a Conferência de Jomtien na Tailândia, para discutir a educação mundial frente à globalização, dando destaque a educação de jovens e adultos (Ano Internacional da Alfabetização). Assim, a Organização das Nações Unidas (ONU) em consonância com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, debateram sobre as reformas educativas necessárias nesse momento de mudança, levando em consideração as múltiplas realidades encontradas nos países em desenvolvimento, que contribuiriam para as mudanças propostas nessa conferência.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 11), na referida conferência, foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis”.

Analisando que embora o foco da Conferência de Jomtien, tenha sido a educação de jovens e adultos, tendo como pano de fundo ao “Ano Internacional da Alfabetização”, consideramos ao tratar da educação do campo, que foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, logo também dos sujeitos que vivem no campo, ainda que em caráter temporários em acampamentos e/ou assentamentos do MST.

Como observam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) a partir da aprovação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien a educação ganhou destaque entre as políticas sociais mundiais e da mesma forma, no Brasil. Para eles “a Declaração de Jomtien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais”.

É importante destacar que, ao considerar a taxa de analfabetismo nos países as organizações internacionais e nacionais levam em consideração todos os sujeitos da referida nação, sem distinção se vivem no campo ou nas áreas urbanas, logo, a alta taxa de analfabetismo no campo, passa a ser uma preocupação dos governos, em virtude da necessidade de alcançar as metas estabelecidas nas conferências internacionais, e assim, aliadas as pressões e as lutas sociais dos sujeitos que vivem no campo pela garantia do direito a educação e a necessidade de cumprir as agendas assumidas nas conferências, como a de

Jomtien 1990, por exemplo, os governos passam a buscar alternativas para superar o analfabetismo no campo.

Esses aspectos deixam claro a influência internacional sobre as políticas sociais dentro do contexto nacional, que buscou seguir as orientações resultantes da Conferência de Jomtien. Um dos destaques para além da universalização da educação básica e da educação de jovens e adultos diz respeito às reformas educacionais que ocorreram em diversos países; “Assim as reformas desse período tiveram como objetivo a viabilização da “modernização do Estado e a adequação às exigências da economia mundial, se pautando nas relações de gerenciamento empresarial” (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

Diante do exposto, percebe-se que a educação era e é considerada um instrumento eficaz quando se trata de desenvolvimento; no entanto, seguem orientações de projetos de educação internacionais que traziam junto aos seus objetivos as políticas neoliberais, onde, “o mercado passa a ser regulador até dos direitos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106). Percebe-se então, que os mecanismos de mercado encontram-se cada vez mais presentes dentro do estado, fazendo com que ele aja em favor do capital, assim:

Os mecanismos de mercado vêm orientando reformas nos Estados nacionais em diferentes partes do mundo desde a década de 1980. Têm como causa mais visível as estratégias do capital para superar a própria crise estrutural e, como consequência imediata, a reorganização administrativa do aparato estatal, com a implantação da Nova Gerência Pública, ou Gestão Gerencial, no interior do Estado. Constata-se, com isso, a redução drástica dos direitos sociais, incluindo-se as políticas universais, e a retirada do Estado de provedor direto desses direitos, repassando-os para o mercado e/ou para o Terceiro Setor por meio de parcerias público-privadas, inclusive na gestão educacional (COSTA, 2011, p. 59).

Conforme a autora, o mercado está dominando todos os setores, é importante atentar para a redução dos direitos, pois, ao analisar as políticas públicas e sua relação com as desigualdades muitas vezes relacionadas a questões econômicas, percebeu-se que independente da região, a população mais carente dificilmente consegue usufruir de seus direitos como cidadão que se configuram no atendimento as suas necessidades básicas, em especial a educação que deveria ser prioridade quando se trata de um direito social e universal.

Nessa perspectiva, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) buscando justificar as causas da pobreza e da desigualdade social, vê na educação medidas necessárias para combatê-la, assim, conforme exposto na Declaração (UNESCO, 1990, *on-line*) os sujeitos “não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais”, permitindo dessa forma, a aquisição de conhecimentos, como também sua

inserção na sociedade moderna. É a partir desse pressuposto que o neoliberalismo se camufla como política social, como parte integrante de ações que buscam na educação formar cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, aptos a colaborar com a modernização do estado e com as exigências internacionais em especial as colocadas pela Declaração (*Id. Ibid.* p. 56).

Deste modo, quando a Declaração buscou parcerias com empresas privadas para gerir a educação, automaticamente diminuiu o poder do Estado e permitiu a premissa neoliberal mercadológica fazer reformas que atendessem ao capital; tal momento representou uma mudança de paradigma, pois se apresentou uma alternativa ao modelo de educação vigente, redefinindo dessa maneira o papel do Estado. A partir de então, o neoliberalismo:

Pela para a responsabilização de um novo ator – o Terceiro Setor – para substituir o papel do Estado na execução dessas políticas, dentre elas, a da educação, por meio de parcerias. O Estado deixa de agir diretamente na execução de políticas (sociais) públicas, no entanto, financia o Terceiro Setor e, por meio das parcerias entre o público e o privado, institui a política pública (COSTA, 2011, p. 52).

A existência de políticas de desenvolvimento nacional se davam em função de orientações internacionais, pois, o argumento econômico vinha sempre em primeiro lugar, e a abertura dada na década de 1990, fez com que muitos projetos educacionais fossem voltados para a modernização do capitalismo. Nesta perspectiva, houve concretamente uma preocupação com a educação? De fato houve, mais por parte da classe dominante que teve como base as orientações da Declaração que permitiu o setor privado pensar a educação conforme seus interesses. Deste modo, a sociedade foi preparada para essa transição, onde a educação básica tornou-se a chave para a formação de crianças, jovens e adultos e combate ao analfabetismo, sendo ela fundamental para potencializar o crescimento econômico e o desenvolvimento do mercado. A relação público/privado fica clara no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem conforme exposto no tópico 11 dos Princípios de Ações da Declaração de Jomtien (1990) quando buscou parcerias com empresas privadas para colaborar com a educação mundial:

Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores - famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. - participe ativamente na planificação, gestão e

avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica (UNESCO, 1990, on-line).

Portanto, conforme a própria Declaração:

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 1110, *on-line*).

Vale destacar que as reformas educacionais dos anos de 1990, encontravam-se dentro do ambiente da crise educacional em que o país se localizava, por isso, mais uma tentativa na busca pela melhora da educação nacional foi empreendida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) seguindo orientações internacionais. Neste contexto, observou-se a introdução de novos conceitos de sociabilidade capitalista, “tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização mundial” (FRIGOTTO, 1995, p. 144).

Assim, as reformas educacionais são direcionadas a resolver os problemas nacionais através do mundo do trabalho, pois, “as propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado,” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001) que buscou adequar o sistema de ensino brasileiro a política econômica mundial que estava assentada no contexto do pensamento neoliberal de economia e de mercado voltado à globalização.

Segundo Horta (1983, p. 26) quando o Estado está sob o domínio do capital as políticas educacionais tem “[...] a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir o seu papel na reprodução de formação social capitalista, pela reprodução das forças produtivas e das relações de produção.” Esse era o tipo de educação que jovens e adultos encontravam na educação formal difundida pelo capitalismo neoliberal, que pregava o fim da pobreza, melhores condições de vida e elevação social a partir de seus méritos e esforços.

Em síntese, a utopia neoliberal exalta as virtudes abstratas dos mercados, dos prêmios aos mais aptos, da competitividade, da eficiência, das ganâncias, dos direitos de propriedade, e da liberdade de contratação. Critica, em contrapartida, a intervenção estatal e a própria política, taxando-as de perniciosas e ineficientes. Assim se articulam as teses e se prepara o salto à ideia de que os mercados constituem o miolo de um sistema social ideal, automático, o qual garante o bem-estar e a prosperidade (IBARRA, 2011, p. 239, 240).

Assim compreendida as ações neoliberais e seu domínio sob o Estado no campo econômico e social e sua política que se caracteriza pelo conflito e por disputas internas entre sujeitos; a preocupação com a adequação do sistema educacional brasileiro e a erradicação do analfabetismo tornam-se alvo de muitos debates, discussões, encontros, congressos e seminários em todo o território nacional vinculado ao Ano Internacional da Alfabetização (1990)²³, com o intuito de encontrar estratégias que colaborassem para erradicação do analfabetismo. As medidas para erradicação do analfabetismo no Brasil nessa nova fase começa com a extinção da Fundação Educar²⁴ pelo presidente Fernando Collor de Mello (1990/1992) criada através do Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985, e deu lugar ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que pretendia reduzir a quantia astronômica de 70% dos analfabetos brasileiros em 5 anos.

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994, p. 97).

O governo Collor tinha como meta modernizar o país através da revolução tecnológica que estava dominando o mundo, onde a educação mais uma vez é tomada como potencializadora de desenvolvimento, como também de uma sociedade democrática segundo a Teoria do Capital Humano (THC)²⁵, que via a necessidade da educação se adequar a

²³ A decisão de designar o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização (AIA) partiu de uma iniciativa dos Estados-Membros da UNESCO, tendo sido adotada pela Assembleia-Geral da ONU. O objetivo dessa iniciativa foi a defesa e a mobilização de parceiros na luta por uma sociedade plenamente alfabetizada. Com seu secretariado sediado na UNESCO, o AIA desenvolveu sinergias com outros integrantes do sistema da ONU, com ONGs e com governos nacionais. No curto espaço de um ano, o AIA concentrou esforços no levantamento do perfil das questões relativas à alfabetização, por meio de publicações, boletins de notícias, meios de comunicação e outros canais de fluxo de informações. (BRASIL, UNESCO, MEC, 2003, p. 31).

²⁴ A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. Dessa maneira os objetivos só seriam alcançados se fossem firmados convênios e acordos que gerassem contratos e ajustes pertinentes com órgão e entidades públicas e privadas em âmbito federal, estadual e municipal (Grifo nosso). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985>. Acesso em: 1 set. 2020. ²⁵ O capital humano vem de encontro há um conjunto de habilidades, capacidades, competências, inteligências, destreza e aptidões que: [...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas.

Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (LOPES-RUIZ, 2007, p. 18).

demanda da população e as necessidades econômicas do país. Por isso, o grande número de assinaturas de convênios e de repasses financeiros, pois, queria a qualquer custo adequar o Brasil ao cenário internacional, e a erradicação do analfabetismo colaboraria para esse fim, juntamente com o Projeto de Reconstrução Nacional, que segundo Yanaguita (2011, p. 4) “era a de compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativas privadas, reforçando a ideia de que essa articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação brasileira [...]”, pois, seguindo os conceitos neoliberais culminaria no êxito econômico tecnológico e educacional.

Mas, a preocupação com aqueles que não tiveram condições de estudar na idade própria, juntamente com os objetivos do PNAC, se caracterizaram apenas como um programa de grande alcance midiático e de caráter demagógico, pois, as disputas no meio político e as relações estremecidas do governo não permitiram que seus objetivos ganhassem grandes proporções, ficando a maioria no papel ou nos discursos feitos nos meios de comunicação.

No entendimento de Luce, Fávero e Haddad (1992) não se tinha o direito de promover uma grande mobilização em prol da alfabetização e deixar sem respostas as solicitações dela advinda, seja da população ou dos estados e municípios que não receberam os financiamentos para pôr em prática seus projetos de alfabetização que demandavam de ajuda federal dado ao clientelismo governamental, levando muitos ao fracasso. A crise na política levou o governo Collor a sofrer um *impeachment* (1992) deixando como herança para a nação, projetos educacionais fracassados, privatizações e um rombo na economia e na imagem da política nacional.

As experiências acumuladas no governo passado fizeram o então presidente Itamar Franco (1992/1994) pensar em políticas para a educação básica e para o ensino fundamental a partir de diretrizes educacionais expressas no *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, visto como fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), e como parte dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no que tange a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo. De acordo com o Plano, os objetivos para o desenvolvimento da educação básica eram:

- 1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.
- 2- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.
- 3- Ampliar os meios e o alcance da educação básica.
- 4- Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem.

5- Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso.

6- Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.

7- Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 1993, p. 37, 41).

A partir dessas considerações, vale destacar que o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, não se distanciou dos objetivos mercadológicos como se observou, os recursos financeiros serviram para investimentos na qualidade da educação, sendo ele uma estratégia para sua universalização. Ocorre, assim, o entendimento de que a melhoria na qualidade da educação requer ações do Ministério da Educação, através de um sistema de ensino mais eficaz domine o processo de ensino aprendizagem das diferentes clientelas que atende, buscando na gestão escolar resultados na qualidade e eficiência do sistema educativo. Assim, suas ações estavam voltadas para as novas formas de gestão educacional que procurava gerenciar de forma eficaz esse setor, com o propósito de aumentar a produtividade já que estava voltada para uma formação técnico profissional, que gerava disputas acirradas entre instituições, pois, as que melhor se destacavam conseguiam autonomia financeira, administrativa e pedagógica, tornando-se um exemplo da mão invisível do mercado.

Em um determinado tempo e espaço existe um conjunto de tendências que dominam a área educacional, e na década de 1990, não era possível pensar o processo de produção do conhecimento sem relacioná-lo aos projetos de governo que buscavam na educação desenvolver a economia, respondendo aos padrões de qualificação e de reestruturação produtiva no contexto da globalização. Com isso, o governo procurou investir nos diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais, já que o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, foi “formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de financiamento para a educação” (SAVIANI, 1999, p. 129), e não para universalização da educação básica, que de fato deveria ser o seu objetivo.

O campo econômico, como se observou, interferiu diretamente na educação no que tange aos projetos governamentais e reproduções sociais, que acompanharam as mudanças ocorridas com a mundialização do capital. Dessa maneira:

[...] não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (...) não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma

historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 4).

A complexidade no processo de transformação do homem torna-se importante, pois, possibilita perceber que a educação é um fenômeno social do ser humano, e caracteriza uma evidente demonstração de como esse sujeito é influenciado pelo contexto em que está inserido, ou seja, a teoria do capital humano trabalha para manter o *status quo*, no sentido de mostrar que suas ações sob o cenário educacional trazem contribuição para a cultura e para o progresso da sociedade.

Não há como negar que essa teoria compreende a educação como um fator de desenvolvimento social e frente a este desafio o governo de Itamar Franco investiu em todas as áreas da educação, com o objetivo de diminuir os índices de analfabetismo, como também proporcionar a população acessibilidade aos meios educacionais através de investimentos governamentais que seguiam orientações de organismos internacionais.

Assim, na Educação Infantil o governo o investiu na formação de professores, na compra e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, e estendeu a oferta de ensino para o público de 0 a 6 anos de idade. Franco (1993) salienta que “o Ensino Fundamental, por sua vez, teve suas matrículas aumentadas em todo o país e a carga horária estendida, passando a ser de quatro horas mínimas diárias tanto no meio urbano quanto no rural.” Estas medidas, estavam alinhadas a construção e reformas de escolas, construção e ampliação de salas de aula e na distribuição de equipamentos e materiais didáticos²⁶, além do treinamento de professores e técnicos. O Ensino Médio por sua vez continuou dividido em duas partes “enquanto suporte para o prosseguimento de estudos ou para a inserção no mercado de trabalho” (FRANCO, 1993, p. 82), como aparelho ideológico do Estado, que não abdicou do controle da educação escolar, reproduzindo apenas seus interesses.

O Ensino Superior por sua vez, recebeu investimentos em ações pra a “melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, no apoio aos *campi* universitários, e no treinamento e capacitação de recursos humanos” (FRANCO, 1994, p. 112), também foi dada especial atenção a instituições privadas através do crédito estudantil que passou a não mais exigir fiador, democratizando dessa maneira o acesso ao ensino. Vagas foram distribuídas por diversas instituições “com base em verificação da oferta de ensino público, renda *per capita*,

²⁶ Além da distribuição de livro didático, material e escolar e demais recursos complementares, o governo federal investiu, somente em 1992, no treinamento de 54.469 professores e técnicos treinados; na construção de 1.482 escolas; na reforma de 908; no fornecimento de equipamentos a 1180 escolas; na construção de 8.500 salas de aula e na ampliação de outras 9.809; no fornecimento de equipamentos a 16.246 salas de aula; na distribuição de 26.226 módulos didáticos; e no apoio a 1.758 instituições educacionais (FRANCO, 1993).

demanda e necessidades regionais, o que fez aumentar o atendimento de 85.000 para 125.000 alunos” (FRANCO, 1994, p. 113), possibilitando os estudantes procurarem cursos de seu interesse, desde que fossem aprovados pelo processo seleção e cumprissem todos os requisitos do contrato de financiamento.

No centro do processo de formação encontrava-se a Educação Tecnológica, que estava direcionada à “criação de novas escolas, formação e desenvolvimento de recursos humanos, e pela manutenção e aperfeiçoamento das escolas agrotécnicas federais,” (FRANCO, 1993, p. 82).

Neste contexto, as escolas agrotécnicas federais passaram por mudanças e transformações significativas a partir do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que buscou modernizar o sistema técnico de ensino tanto na área pedagógica quanto nos aspectos matérias e estruturais, que incluíam a compra de equipamentos, modernização e atualização de laboratórios e criação de novas escolas.

É possível entender que no campo educacional, o Brasil buscou acompanhar os crescentes avanços da ciência e da tecnologia que se tornavam global naquele momento, marco da primeira metade da década de 1990, e os objetivos dos governos buscavam acompanhar as transformações mundiais, por acreditar, segundo Morin (2000), que o progresso científico levaria ao progresso técnico, este ao desenvolvimento econômico e, por fim, ao progresso sociocultural.

Sob a ótica do bem-estar-social a Ciência e a Tecnologia traziam em seu bojo a utopia da sociedade ideal, justa e comprometida com a felicidade de todos, pois, se tinha a ciência como um “deus” pronto a resolver todos os problemas, que de fato, muitas vezes se agravam mais, quando interferidos por suas ações.

Passaram a confiar na ciência e tecnologia como se confia em uma divindade [...] como consequência do cientificismo que emerge desse processo, a supervalorização da ciência gerou o mito da salvação da humanidade, ao considerar que todos os problemas podem ser resolvidos cientificamente (SANTOS; MORTIMER, 2002, p. 1).

Entretanto, entendemos que nem todos os problemas podem ser resolvidos pela ciência ou pela tecnologia, mas o conhecimento científico e tecnológico e seus avanços, a partir dos anos de 1990, trouxeram para humanidade alguns benefícios. Para efeito de exemplificação: a genética, na cura de doenças, a computação, a física, a química, o avanço na área eletroeletrônica que levou ao desenvolvimento industrial. Diante dessas constatações, entende-se que a educação reflete um compromisso social de todos, por isso, já se discutia no Congresso em 1994, sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBN) que contemplasse a atual situação brasileira, na qual taxa de analfabetismo ainda se apresentava alta, tanto entre os sujeitos que viviam no campo, quanto nas cidades, a fim de superar a ordem social excludente que estava posta na sociedade brasileira.

Com base no exposto, é possível perceber a importância que a escola tem para a manutenção da ordem social, na formação e na construção do conhecimento quando de sua vivência em comunidade. Tal reflexão, nos leva a entender que os sujeitos têm direito a educação em qualquer lugar onde esteja.

Nesse processo a educação do campo através dos movimentos sociais e das suas lutas e resistências buscam o fortalecimento educacional nas áreas rurais, porém, as demais áreas educacionais também precisavam ser assistidas com mais atenção pelos governantes. Essas ações levaram a transformações significativas e a uma nova LDBN, Lei n. 9394/96, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que será tratada no subitem a seguir.

3.10 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Lei N. 9.394/96

É preciso considerar, que mesmo trazendo em seu interior algumas mudanças a nova LDBN, Lei n. 9394/96, deixou a desejar em muitos aspectos, a educação urbana, por exemplo, não alcançou as transformações necessárias, e na educação rural quase nada foi modificado. Diante de tais constatações, nos perguntamos: - porque uma nova LDBN, se de fato poucas coisas foram mudadas?

Dentro desse contexto, entende-se que o Brasil estava enfrentando os reflexos do modelo desenvolvimentista neoliberal adotado pelos governos na década de 1990, que viam a educação como mero instrumento a serviço do capital e que as poucas conquistas educacionais já representava um grande avanço em determinadas áreas da educação. No que tange a educação nacional a nova LDBN 9.394/96 traz em seu art. 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem 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 (BRASIL, 1996 *on-line*).

Desse modo, a educação deveria ser pensada e planejada com o propósito de preparar o indivíduo para “formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia” (TEIXEIRA, 1997, p. 71), por isso, os processos formativos vem desde o nascimento e se desenvolvem em múltiplos aspectos como o afetivo, nas relações e laços familiares, o

cognitivo, desenvolvido na escola e instituições de ensino, e o social que engloba todos os aspectos da vida desses sujeitos, os quais têm responsabilidades e comprometimento com seu grupo.

A educação torna-se necessária para a democracia e para evolução humana, pois, oferece oportunidades reais cada indivíduo compreender os conflitos gerados pela vida em sociedade, possibilitando assim, o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e coletivas.

As transformações socioeconômicas dos anos de 1990 tiveram grande influência no setor educacional, como pode ser observada no art. 2º da LDBN 9394/96, que para além dos princípios de liberdade, solidariedade e desenvolvimento do aluno, visava sua formação para o mercado de trabalho, conforme se observa:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996 *on-line*). Nesse sentido, não se percebeu um aprofundamento nas análises entorno das diversas modalidades educacionais, principalmente em torno da educação do campo e da educação de jovens e adultos, já que a educação profissional urbana era o objetivo central do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

Foi isso que se constatou com relação aos programas, políticas e projetos para educação quando da promulgação da LDBN 9394/96, onde seus esforços estavam direcionados, para atender a demanda industrial, sob o discurso do progresso nacional ideologizado pelo capital.

Partindo desse pressuposto, a educação do campo ainda é um paradigma em construção e podemos dizer que a educação do campo é aquela que ocorre em escolas situadas em áreas rurais e assistidas pelo “poder público, a quem compete à obrigação jurídica de viabilizar o direito a Educação e deve garantir a oferta desse direito a todos, considerando o conjunto dos princípios estatuídos na Constituição” (MOLINA, 2008, p. 27).

O art. 28 da Constituição Federal de 1988, ao tratar da educação do/no campo estabelece que: Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, *on-line*).

A educação do campo representa a luta por direitos e por condições dignas de vida, contribui para o desenvolvimento do campo e para a valorização da zona rural, de modo preciso nasce para contrapor o modelo hegemônico educacional.

A partir desse enfoque, percebe-se que é por intermédio da educação que ocorre às transformações no modo de pensar da sociedade; dessa maneira, “[...] a educação básica do campo necessita se pautar em uma dimensão, ao mesmo tempo política e pedagógica, pensar a aprendizagem para além da escola, valorizar a população que vive e trabalha no campo, e sua capacidade de mobilização e organização social” (PIRES, 2012, p. 130), através dos processos de resistência e de lutas.

Como foi possível perceber até aqui, a educação é parte do processo de uma sociedade em constante desenvolvimento, não se limitando apenas ao fato de instruir seus sujeitos, objetivos de muitos projetos e políticas para educação. Ou seja, oferece um conjunto de maneiras “para o ser humano tentar intervir a situação de dominado em seu favor, pois possibilita o contato com tudo o que a humanidade já produziu em termos de cultura e conhecimento, ajudando-o dessa forma, a conquistar sua liberdade” (GHEDIN; NASCIMENTO, 2016, p. 316).

Ante ao exposto, entende-se que os compromissos firmados a fim de oferecer uma educação do campo com qualidade vão desde promover discussões e reflexões sobre a educação de jovens e adultos, a ampliação do atendimento a essa modalidade educacional, superação do analfabetismo, atendimento aos grupos mais prejudicados da sociedade, além de desenvolver políticas para resolver problemas sociais, principalmente os relacionados à educação que visam responder aos anseios das sociedades locais, sejam elas do campo ou dos centros urbanos.

Para estabelecer os compromissos em relação a oferta da educação do campo, foram promovidos no Brasil, diversos encontros estaduais e nacionais para discutir os rumos e direcionamentos para a consolidação da educação do campo, sendo ela parte importante dos projetos de emancipação social e política dos sujeitos que vivem em áreas rurais.

Diante desse desafio, foi realizado em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) com a parceria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB) resultando desse Encontro, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, e a produção de um documento que trouxe propostas vinculadas ao desenvolvimento do campo e do país, conforme se apresenta:

3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social;
4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade;
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse desafio;
6. Exigimos como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional [...];
11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização;
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (I ENERA, 1997).

A partir de então, analisa-se que a educação do campo começa a ser pensada de forma mais crítica, indo além da reprodução de conhecimentos e de conteúdos programáticos, uma educação que forma cidadãos conscientes e independentes, uma educação que vai além dos interesses do capital, que possibilita a leituras de histórias reais e novos olhares sob as políticas para a educação no meio rural, evidenciando a necessidade do diálogo entre os sistemas de ensino e a sociedade civil.

Em análise ao documento produzido no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) analisa-se que visa políticas públicas educacionais pensadas para o campo, principalmente em áreas da reforma agrária. Nas quais o acesso à educação básica, assim como a luta por justiça social e por escolas públicas gratuitas e de qualidade no campo, busca valorizar a identidade de seus diferentes sujeitos. Sendo estes, segundo Caldart (2004, p. 153) “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais,” reafirmando assim, a necessidade de análise da função social que a educação desenvolve em seus sujeitos dentro de uma comunidade.

Porém, “a relação íntima existente entre política e conhecimento institui um processo educativo que coloca em curso um modo próprio, uma prática de produção, reprodução, transmissão e dimensão do conhecimento” (GHEDIN, 2012, p. 65). Nesse sentido, um ponto fundamental na relação “política e conhecimento” sobre a educação do campo encontra-se na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizado em 1998, na cidade de Luziânia, Goiás, que objetivava a construção de uma educação básica do campo e suas especificidades, como também visava a formação de professores e a construção de um projeto político pedagógico centrado na valorização da identidade dos povos do campo, não se

distanciando de objetivos de programas anteriores que traziam como meta a melhoria da educação para a população do campo. Nessa dimensão destacamos alguns pontos importantes dentro dos Compromissos e Desafios trazidos pela I Conferência:

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional. A Educação do Campo tem um compromisso com a Vida, com a Luta e com o Movimento Social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade.
2. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.
3. Valorizar as culturas do campo. A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes, e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.
4. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização. A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina, e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra. A Escola deve assumir o desafio de exigir e de implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização.
5. Formar Educadoras e Educadores do Campo. A educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para as suas escolas. A escola que forma as educadoras/educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia (I CNEC, 1998 *online*).

É no processo contínuo de luta pela educação do campo, através de reivindicações dos movimentos sociais, de reuniões, conferências e encontros que surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 16 de abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, pela Portaria nº 10/98, incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) a partir de 2001 (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

A partir da Portaria nº 10/98, parcerias foram firmadas entre o governo federal, responsável pelo financiamento do programa, as universidades, responsáveis pela formação dos profissionais que atuam na educação de jovens e adultos, e dos movimentos sociais ou sindicatos que mobilizavam de maneira geral as ações de educadores e educandos. O programa por sua vez, “tem como público alvo a população dos projetos de assentamentos (PA) da reforma agrária, implantados pelo Incra ou por órgãos estaduais responsáveis por políticas agrária e fundiária” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 30).

Por outro lado, propõem-se garantir a alfabetização, a educação básica e formação profissional a “jovens e adultos acampados e acampadas e/ou assentados e assentadas nas áreas de reforma agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária [...]” (FERNANDES, 2008, p. 98), garantindo dessa maneira a escolaridade e a formação profissional, como também formação técnico-profissional de nível médio oferecidas em assentamentos rurais, além da formação superior em diversas áreas do conhecimento. Na defesa de uma educação permanente ao longo da vida a EJA busca reafirmar o direito à educação para todos, imprescindível para a formação de seus sujeitos. O PRONERA chama atenção para seus objetivos no art. 12 que propõem:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

Analisando os objetivos do PRONERA entende-se que foi uma resposta do Estado às diversas reivindicações dos povos trabalhadores do campo pelo direito a educação, pois, observa-se em Souza (2010, p. 43) que a “[...] essência da educação do campo encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos trabalhadores e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais [...]”.

Este programa como política pública mostra-nos que é possível ser oferecida uma educação de qualidade de forma conjunta, e para sujeitos concretos que buscam na de maneira geral mostrar que é possível ter um modelo educacional contra-hegemônico que permite seus sujeitos libertar-se das imposições capitalistas; sendo possível a partir de “Uma educação de resistência, que não aceita a exploração continuada dos oprimidos ou outros pretextos escusos” (SCOCUGLIA, 1999, p. 35).

Dessa maneira, este estudo considera, que o “PRONERA tem, efetivamente, se tornado uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 35).

A partir da análise da política, é possível afirmar que o PRONERA tinha como objetivo geral expandir a escolarização sistêmica dos trabalhadores rurais assentados. E como objetivos específicos: promover a escolarização e alfabetização dos jovens e adultos; - capacitar os educadores pedagogicamente para atuar como agentes multiplicadores e

organizadores das atividades educacionais comunitárias nas áreas da reforma agrária e a escolarização e a formação dos coordenadores.

Também analisa-se, que o PRONERA considerar a necessidade da oferta de uma formação escolar mais prolongada, para que se possa ultrapassar processo de aprendizagem da leitura e da escrita dentro de uma educação dita formal e automática relacionada à alfabetização funcional, que de modo geral traz um caráter mais instrumental vinculado a educação de adultos, fundamentada pelas teorias de capital humano e percebidos na maioria dos programas desenvolvidos em território nacional.

A partir do exposto, defende para a educação do campo, uma proposta pedagógica ancorada nos princípios que possibilitem aos sujeitos da sua prática, ir além da funcionalidade do ato de decodificar, produzir e/ou reproduzir os códigos da escrita e da leitura, possibilitando construir uma formação ampla política e social, para que atuem no meio em que estão inseridos, valorizando suas identidades, formas de construir o seu cotidiano e, sobretudo, a própria história.

A partir das lutas anteriores, no ano de 2001 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo pelo parecer CNE/CEB 36/2001, homologado em 12 de março de 2002, como forma de contribuir para a permanente construção da história da educação do campo, produzida por meio de reflexões e ações principalmente dos movimentos sociais, que em luta constante vem conseguindo avanços para essa modalidade educacional. Uma dessas lutas diz respeito à identidade da escola no/do campo, definida no Art. 2º, Parágrafo único da seguinte maneira:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (BRASIL, 2002, p. 37).

Assim, a educação do campo é um elemento de permanente participação coletiva, de identificação comunitária e de desenvolvimento das capacidades internas e externas, pessoais e coletivas através das experiências vividas, pois, a educação sempre será na sociedade um bem essencial para a formação do ser humano. Essa concepção parte da crença, segundo a qual só por intermédio da educação será possível resolver os problemas nacionais, de maneira geral, conforme apresenta o art. 3º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo 2001, a seguir:

Art. 3º - O Poder Público, considerando a magnitude da importância da Educação Escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 37).

Denota-se que a educação do campo é garantida por meio de leis, que determinam que as práticas educativas devem atender as necessidades e os interesses da população que vive no campo, que contemple ações e oriente práticas futuras de políticas de Educação a partir de decisões coletivas dentro dos diversos grupos e movimentos sociais que fazem parte da comunidade, pois o sentido da educação, conforme Sousa e Reis (2003, p. 27) “[...] está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma postura diante do meio em que convivem e de que, nessa busca do (re)conhecimento si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história), possa intervir e transformar a ambos.”

Essa transformação ganha sentido quando esses sujeitos se tornam mais críticos e capazes de ter voz e vez dentro de uma sociedade cada vez mais excludente, além de se reconhecerem como construtores de suas próprias histórias, situados em tempos e espaços que claramente perpetuaram seu legado para as gerações futuras, seja cultural ou educacional.

Entende-se que a educação do campo é uma modalidade nova da educação, que nasce para ocupar o espaço anteriormente ocupado pela educação rural. O seu nascimento e reconhecimento se dá a partir da década de 1990, tendo fortes relações com as lutas sociais dos movimentos camponeses e do MST, na exigência da criação de novos direitos, bem como da valorização dos direitos até então instituídos nas legislações nacionais e internacionais.

Como destacam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 14) “nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo”.

Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 14) recordam também que “no vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública”.

Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos. Fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas, significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14, 15).

Como resultado das pressões e das ações implementadas pelos próprios movimentos rurais, em prol da educação do campo, a década de 1990, foi bastante promissora para esta nova modalidade da educação brasileira, e destacamos como um dos principais avanços a implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Analisa-se que ao final da década de 1990, e a partir do início do século XXI, novos programas, ancorados em concepções construídas ao longo da década de 1990, foram criados a fim de garantir aos sujeitos que vivem no campo, o acesso a uma educação de maior qualidade. No quadro 2 a seguir organizamos um histórico destes programas em ordem cronológica, a fim de melhor exemplificá-los e possibilitar sua identificação no tempo:

Quadro 2 - Programas criados nas décadas de 1990, 2000 e 2010

Programas	Anos de criação	Objetivos
Escola Ativa	1997	Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas (classes que tem um único professor trabalhando com 2, 3 ou mais séries ao mesmo tempo) das escolas do campo.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	1998	Executar políticas de educação em todos os níveis nas áreas de Reforma Agrária; Fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas; Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; Melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.
Programa Saberes da Terra	2005	Promover a formação de jovens agricultores/as que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores.
Programa Projovem	2005	Promover a reintegração de Jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.
Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo ligado ao Procampo.	2007	Apoiar a implementação de cursos regulares de <i>Licenciatura em Educação do Campo</i> nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo.
Programa Projovem Campo – Saberes da Terra	2008	Promover a fusão dos programas Programa Saberes da Terra e Projovem criados em 2005; Aumentar o acesso e a qualidade da educação a essa parte da população brasileira; Oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.
Pronatec Campo	2011	Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.
Programa Nacional de Educação do Campo –	2012	Unificar os programas voltados para o públicos dos estudantes da EJA no/do campo.

Pronacampo		
Escola da Terra	2012	Promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

Fonte: organizado pelo autor, a partir dos dados disponíveis no portal do MEC.

Os programas descritos no quadro anterior foram e estão sendo colocados em prática, a fim de garantir acesso ao processo educativo aos jovens e Adultos que vivem no campo e fazem parte de um projeto de país e de campo, cujas raízes históricas e sociais têm a educação como a base para um país forte e independente, um país onde o crescimento e o desenvolvimento sempre foram o objetivo central de muitas políticas e programas educacionais.

Pode-se dizer que muitos desses programas, foram criados a partir da consideração da realidade educacional brasileira, que tem possibilitado o direcionamento de importantes esforços, empreendidos para a consolidação da educação do campo, dentre eles, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI)²⁷ pelo Ministério da Educação, através do Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004, tendo como objetivo viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças, exatamente um ano antes da criação dos Programas Projovem e Saberes da Terra, criados em 2005.

Destaca-se que as ações da CEDADI voltam-se para a formação inicial e continuada de professores, para o desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos específicos, na promoção de melhoria da infraestrutura física e tecnológica para as escolas, na oferta de ações de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos, no acompanhamento da frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social, além de políticas educacionais para educação especial, quilombolas, indígenas e do campo.

Levando em consideração os avanços para educação do campo, foi criada pela SECADI a Coordenação Geral da Educação do Campo, que significou a inclusão na estrutura

²⁷ Criada em 2004 como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, em 2011 englobou as ações estatais para diversidade, sendo renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, de acordo com dados oficiais “em articulação com os sistemas de ensino implementa 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 apresentado ao público é o de 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 Inter setoriais” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em: 20 out. 2020.

federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e características.

Consideramos que a criação da SECADI em 2004, possibilitou grandes avanços no que refere a educação do campo, entretanto, como é possível observar a partir das informações dispostas no quadro 142 estas ações também já vinham sendo pensadas e implementadas antes da sua criação.

Dentre os programas que vinham sendo executados pelos governos, destacamos de forma mais detalhada o “Escola Ativa” implementado em 1997, segundo o Ministério da Educação “buscava melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas (classes que tem um único professor trabalhando com 2, 3 ou mais séries ao mesmo tempo) das escolas do campo” e trazia como principais estratégias: “implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (BRASIL/MEC, 2018, S/P).

Passados dez anos de progressos e críticas, em 2007 ele foi realocado do FNDE/FUNDESCOLA²⁸ para a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECADI), e sua gestão fica agora sob a responsabilidade da Coordenação-Geral de Educação do Campo. Em 2009, depois de sua reformulação deixou de atender somente as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste para atender todos os Estados e Municípios brasileiros, por intermédio do Plano de Ações Articuladas – PAR²⁹, se tornando um programa de grande alcance e importância na formação de professores, na melhoria do trabalho docente e de maneira geral, na melhoria da infraestrutura das escolas.

²⁸ Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem por Missão: prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos. Visão: ser referência na implementação de políticas públicas. Valores: compromisso com a educação; ética e transparência; excelência na gestão; acessibilidade e inclusão social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acoes/fnde-estrategico/plano-estrategico/historico/item/2226>. Acesso em: 20 out 2020.

FUNDESCOLA oferece aos gestores dos sistemas de ensino sua contribuição ao tratamento de mais uma das dimensões dos padrões mínimos de funcionamento da escola, a que diz respeito ao ambiente físico escolar, composto pelo espaço educativo, pelo mobiliário e equipamento escolar, e pelo material didático. Assim, do ponto de vista do ambiente físico, os padrões mínimos de funcionamento das escolas expressam, portanto, a presença de condições que viabilizam a oferta dos serviços essenciais ao desenvolvimento do processo educativo escolar. Disponível em:

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pmfefe_guiia_consulta.pdf. Acesso em: 20 out, 2020.

²⁹ O MEC implantou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cuja linha-mestra era o PAR, em 2007. Essa política passou a balizar as ações de assistência voluntária da União aos estados e municípios na educação básica. O Ministério disponibilizou para os municípios considerados prioritários apoio técnico, através de consultores que auxiliaram na elaboração do PAR nos municípios; o PAR, contudo, era acessível para todos os municípios e passou a balizar as ações voluntárias de assistência técnica e financeira do MEC na educação básica. O PEA, através do PAR, seguiu uma operacionalização que consistia no acompanhamento e monitoramento de suas ações. Esse processo de gestão do programa foi compartilhado em cada estado por uma instituição pública de ensino superior, além de outras entidades.

O Programa Escola Ativa apesar de ser direcionado apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a escolas e turmas multisseriadas, significou mais um avanço em termos de políticas públicas para educação do campo. Dentro dessa perspectiva, o governo federal juntamente com o MEC viu a possibilidade de unificar todas as políticas públicas para essa modalidade educacional em uma única política denominada Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, lançado em 20 de março de 2012, pelo MEC e instituído pela Portaria 86 de 01 de fevereiro de 2013, através do Decreto nº 7.352³⁰, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

No que se refere aos Princípios da Educação do Campo, esse decreto aponta no artigo 2º características e ações para a melhoria da educação do campo e seu pleno desenvolvimento a partir de seus princípios e demandas históricas que englobam todos aspectos que legitimam os sujeitos participantes da educação do campo, dando assim, um direcionamento às políticas educacionais até então construídas em um contexto muitas vezes demagógico, e com discursos que davam esperança aos menos assistidos pelo poder público.

Destaca-se, então, a luta dos movimentos sociais pela universalização da educação pública, a luta por uma educação emancipadora e pelo acesso e permanência do aluno do campo em escolas dentro de suas comunidades. Consequentemente, não se pode esquecer da luta para formar profissionais para trabalhar diretamente com o campo, onde os processos educativos são exclusivamente direcionados a realidade local, as práticas cotidianas, a ver e pensar para a vida a partir de sua origem camponesa.

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

³⁰ Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, e considerando o disposto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e no Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, resolve: Art. 1º -Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo -PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2012, p. 82).

As políticas educativas não podem deixar de ser questionadas e reivindicadas por ser um grande desafio, chama-se mais uma vez a atenção para o fato de essas políticas serem o norte que contribui para que o mundo seja melhor, para o desenvolvimento humano, para a compreensão do coletivo, da renovação diária da democracia e do respeito às diferenças. Justifica-se aí o Pronacampo, que se constituiu como uma política de educação específica para o campo, uma política *una* que abrange uma série de outros programas governamentais para a educação do campo que já estavam em curso e que respondiam diretamente ao MEC.

O Pronacampo, por sua vez, busca dar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, proporcionando a ampliação do acesso à educação em todos os níveis, através da melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, da formação inicial e continuada de professores, da produção e da disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013).

Para que seus objetivos fossem cumpridos o Pronacampo estabeleceu 4 eixos de ações, a saber: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e infraestrutura física e tecnológica³¹, para tanto, Santos (2018, p. 219) ao tratar dessas ações enfatiza que:

Estas iniciativas previstas atendem demandas históricas dos movimentos sociais do campo. Incentiva a permanência da juventude camponesa, valoriza saberes e pode contribuir com a oferta de condições adequadas de funcionamento nas escolas com turmas multisseriadas. Na maioria dos casos, tais escolas estão localizadas nas comunidades rurais, distantes das sedes dos municípios e, geralmente, apresentam quantitativos de educandos que não atingem o contingente estabelecido pelas secretarias de educação para compor uma turma por série, além de funcionarem precariamente, na sua grande maioria, em locais improvisados.

Diante ao exposto, pode-se dizer que o Pronacampo é uma possibilidade de reversão das velhas políticas educacionais para o campo e um novo horizonte de possibilidades, oportunidades e melhoria nas condições educacionais e de vida das populações rurais, pois ao acentuar as especificidades da educação do campo o Pronacampo promete um novo futuro, garantindo a sobrevivência desses sujeitos no próprio campo. Entretanto, como em toda política existem pontos de tensões que geram críticas e discussões, um desses pontos é o

³¹ Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>. Acesso em: 01 nov. 2020.

relacionado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2013).

O Pronatec ao centrar suas propostas em relação à educação do campo, cria um novo programa intitulado “Pronatec Campo”³² que busca promover cursos de nível técnico e de Formação Inicial e Continuada (FIC) para o meio rural e tem como objetivos ajudar na “agricultura familiar e o desenvolvimento rural sustentável em bases territoriais e agroecológicas” (BRASIL, 2013, s/p.), além de:

Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região (BRASIL, 2011, s/p).

Os cursos oferecidos pelo Pronatec campo atende diversos públicos, dentre eles alunos de escolas públicas e estudantes da modalidade EJA, agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, assalariados rurais, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, caiçaras, além de beneficiários de programas de transferência de renda (Bolsa Família), pessoas com deficiências e adolescentes e jovens em conflito com a lei, que estejam cumprindo medidas socioeducativas para seu retorno e convívio em sociedade.

Os princípios da educação do campo foram incorporados pelo Pronacampo em muitos aspectos dentro de suas ações e programas, mas em alguns se afastou completamente, e está aí o principal ponto de tensão desse programa, uma vez que o Pronatec campo investe na formação profissional das populações rurais, através de instituições particulares de ensino. Um exemplo é o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAR)³³, fortemente ligado há perspectiva de desenvolvimento rural disseminada pelo agronegócio e por uma política de imposição econômica que submete ao campo ao grande latifundiário.

³² Criado em 2011, está integrado ao Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), do Ministério da Educação, e incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Recebe apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e disponibiliza vagas no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e -Tec) e nos cursos de formação inicial e continuada (FIC).

³³ O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural é uma instituição criada pela Lei Federal nº 8.315 de 23 de dezembro de 1991, e regulamentado pelo Decreto Federal nº 566/92, como entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite. Tem como objetivo organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a Formação Profissional Rural e a Promoção Social de jovens e adultos que exerçam atividades no meio rural.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão idealizada das relações materiais dominantes, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

A partir da afirmação de Marx e Engels, percebe-se que estamos diante de uma relação íntima entre os detentores do poder/dos meios de produção (riqueza material) e os detentores das ideias, riqueza espiritual (intelectual). Assim, se a educação trata especialmente das ideias propagadas em um determinado momento histórico, não podemos analisá-la sem fazer a análise, de como se dá a relação entre os detentores do poder e as ideias difundidas por eles, pois é neste contexto, que a atuação dos grandes empresários e latifundiários voltam os esforços para a educação do campo através da formação ofertada em parceria com o MEC. Um exemplo é o acordo entre o MEC e a Confederação Nacional da Agricultura (CNA) junto ao Senar, que ofereceu um quantitativo de mais de 50 mil vagas em cursos de educação profissional por meio do PRONATEC.

Para a execução das atividades propostas por esses cursos, é necessário a elaboração de planejamentos que muitas vezes vêm repletos de ideias desenvolvimentistas que visam sanar os problemas do sistema educacional, para que seus objetivos possam ser alcançados e atender aos requisitos socioeconômicos modernizador por meio da formação técnico profissional dos sujeitos assistidos por esse programa.

Com base nessa perspectiva, Bicalho, Macedo e Rodrigues (2020, p. 28) chamam a atenção para o fato de que, “as políticas de educação profissional rural estão submissas aos ditames das orientações teórico-ideológicas hegemônicas, com fundamentos educacionais que resultam em um discurso propositivo e relativamente crítico [...]”, uma vez que, a transferência de recursos públicos para o setor privado tem gerado muitas críticas ao Pronatec e suas ações, pois segundo Frigotto (2014), esses cursos não elevam a qualidade da educação, muito menos a escolaridade dos trabalhadores que necessitam do mínimo de conhecimento para poder compreender todo esse processo de formação.

Essas políticas, sem a base do ensino médio, constituem um castelo de areia. A meta até 2014 anunciada pelo Ministério da Educação é de 8 milhões de vagas, a maioria no Sistema S, especialmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Com o aporte de dinheiro público do BNDES de R\$ 1,5 bilhão, pavimentasse esse castelo, mas continuaremos negando a efetiva cidadania política, econômica, social e cultural à geração presente e futura de nossa juventude. Na expressão de

Florestan Fernandes, “continuaremos a ser um Brasil gigante com pés de barro”. Vale dizer, um gigante econômico com uma democracia efetiva frágil e formal e uma sociedade absurdamente desigual (FRIGOTTO, 2014, p. 15).

Frigotto (2014), igualmente chama atenção para os cursos da modalidade FIC, denominados cursos rápidos de 160 horas, que segundo o MEC visam à formação inicial e continuada, como também a qualificação profissional, esses cursos estão organizados para preparar seus participantes para a vida produtiva e social, promovendo dessa maneira, a inserção e reinserção de jovens e adultos trabalhadores ao mercado de trabalho. Há que se destacar a crítica que Frigotto faz a esse programa, pois “uma pessoa que não teve ensino médio, que não teve ensino fundamental, não vai conseguir se inserir no mercado com um curso de 160 horas.

Concordamos com o autor, pois em qualquer área de formação o sujeito não aprende se não tem base, se não tem os fundamentos. Com isso, evidenciamos que se deve concentrar toda energia que está centrada nas disputas de interesses particulares, para o que de fato é fundamental, formar esse cidadão desde a educação básica, para haver o fortalecimento da educação e dar conta dos processos de conhecimento e descobertas que estão em curso, exercitando sua própria capacidade de análise e decisão, sobre aspectos que se apresentam na sua vida cotidiana e que colaboram para a construção de novos saberes, por isso, é necessário se ter uma formação, para poder ter maior compreensão e entendimento das qualificações ofertadas pelos cursos em discussão.

Entre os outros programas que se integraram ao conjunto de ações ou foram desenvolvidos pelo Pronacampo está o “Escola da Terra”³⁴ que tinha como base as parcerias entre o Governo Federal, e os Governos Estaduais e Municipais, nos quais a principal característica era a formação de professores que ficava a cargo das Universidades Federais, que tinham plena autonomia para definir projetos pedagógicos para esses cursos, conforme a região e suas necessidades. Portanto, ao promover a formação continuada de professores buscavam atender às necessidades específicas de funcionamento das escolas no/do campo, assim como, as necessidades dos estudantes. O programa Escola da Terra visava:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2018, p. 9).

³⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/SECAD-educacao-continuada223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em: 20 out. 2020.

Esforços têm sido empreendidos na formação de professores para atuar nas escolas no/do campo, e no atendimento dos seus alunos, seja no ensino fundamental, médio ou na EJA, adaptando-se dessa maneira, as suas realidades. Essas experiências têm apontado caminhos para a consolidação da Educação do Campo, dentre esses caminhos trilhados, apontamos a criação do “Projovem Campo – Saberes da Terra”³⁵ implementado em 2008, a partir da junção de dois programas que já vinham sendo executados desde 2005, o “Projovem Campo” e o “Saberes da Terra”. A partir da sua fusão destes dois programas buscam oferecer formação e qualificação profissional, assim como, escolarização a Jovens e Adultos agricultores familiares que tenham entre 18 e 29 anos e que não conseguiram concluir o ensino fundamental. Como é de praxe em programas governamentais, seus objetivos não diferem muito, dos objetivos de outros programas que também vinham sendo implementados, assim:

O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo (BRASIL, 2013, s/p).

Contudo, a educação como aparelho de reprodução social executa seu trabalho na formação dos cidadãos, que veem na educação o único meio para livrarem-se do analfabetismo e dos retrocessos que ele traz dentro de uma sociedade excludente e alienante, pois o ato de ler, de maneira geral é conteúdo indispensável para a inserção social e inclusão, na constituição da cidadania desses sujeitos e na participação ativa dentro de uma sociedade organizada.

Dessa maneira, Teixeira (2009, p. 139) destaca que “a educação enquanto uma constante em todas as culturas e sociedades reflete as intenções e os pressupostos político-ideológicos dominantes, cumprindo no decorrer dos tempos, as funções de elaboração e difusão de formas de pensar, trabalhar, agir e de formas de ser”. Essa educação é resultado de uma sociedade que produz sujeitos sem história, irresponsáveis e acríticos, submetidos ao controle das elites que tem o domínio do capital e dos bens culturais.

Para que ocorra mudanças de atitudes no cotidiano educacional, de forma específica na educação do campo, faz-se necessário reiterarmos a construção do espaço educativo, visando as mudanças das relações sociais por meio da ética e da democracia, juntamente com a participação dos sujeitos que buscam a transformação efetiva da sociedade.

³⁵Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/215-noticias/568057805/65411-gestores-doprojovem-campo-se-reunemem-brasilia-para-curso-de-formacao>. Acesso em: 20 out. 2020.

Nesse contexto, a importância de se ter profissionais com formação específica para essa realidade educacional, tornou-se possível a partir do “Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)”, que visava apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo em instituições públicas de ensino superior de todo Brasil³⁶, promovendo dessa maneira, a formação inicial de educadores que atuam em escolas no/do campo e que possuíam apenas o ensino médio, sem a possibilidade de frequentar uma universidade regularmente, sendo sua formação direcionada especificamente para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Nesse sentido:

Os cursos de Licenciatura do campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, pois, numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa (MENEZES NETO, 2009, p. 25).

Evidenciamos que a formação de professores para o campo, juntamente com as políticas públicas de Educação para as áreas rurais, têm o compromisso de romper com os projetos de desenvolvimento hegemônico que buscam impor a cultura do agronegócio sobre a agricultura familiar que é desenvolvida dentro dos assentamentos e das pequenas comunidades rurais.

Assim consideramos, que embora existam críticas a esse programa, também houve conquistas que significaram muito para a formação de professores no/do campo, pois a ampliação de políticas que levam em conta as experiências e as reflexões feitas entorno da educação do campo, colaboraram para o fortalecimento de valores e princípios defendidos pelos movimentos sociais, que buscam através da educação e da formação de professores contribuir com a construção política e identitária dos sujeitos do campo. Sendo assim, “esta perspectiva de abordagem defende a formação dos trabalhadores como classe e sujeitos de um projeto histórico que valorize os ideais de justiça, igualdade social e emancipação humana” (BICALHO; MACEDO; RODRIGUES, 2020, p. 29).

Concomitantemente, as políticas públicas para a educação do campo desde o ano de 2016, quando ocorreu o processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, do

³⁶ O PROCAMPO tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>. Acesso em: 25 out. 2020.

Partido dos Trabalhadores (PT), vem sofrendo duros golpes por parte do projeto neoliberal empreendido pelo golpista Michel Temer (2016-2018), que desarticulou políticas públicas para a educação do campo, retirou recursos, encerrou programas e ações voltadas para a população rural.

Segundo Bicalho, Macedo e Rodrigues (2020) essa retaliação por parte do governo, rompe com a construção democrática e o diálogo que os movimentos sociais tinham com o Estado. Alguns exemplos dizem respeito ao Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), que passou a ser coordenado pelo Ministério da Agricultura, por meio do Decreto nº 9.660, de 1º de Janeiro de 2019, como parte das primeiras ações do Presidente Jair Bolsonaro que chega ao governo com promessas de melhorias e desenvolvimento para o país. Embora lutemos para acreditar que existam boas intenções por parte do governo, a realidade social concreta nos obriga a considerar, que o Ministério da Agricultura tem seus interesses vinculados aos ruralistas e ao agronegócio, se distanciando do objetivo da população do campo, que busca a reforma agrária e o respeito a sua cultura e modo de vida.

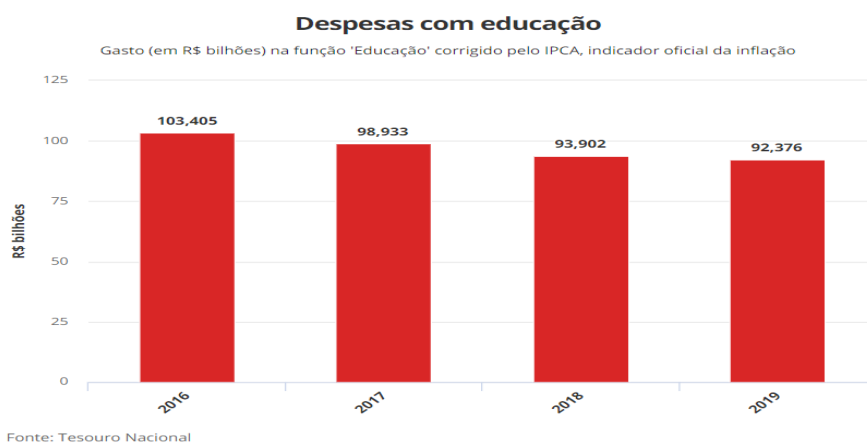
Outro setor que atendia as reivindicações do campo e que sofreu mudanças com o novo governo foi a SECAD, que possuía instâncias diretamente voltadas para a defesa e articulação das políticas direcionadas para a oferta da educação do campo, como a Coordenação da Educação do Campo, e o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), integrado por representantes dos movimentos sociais e de órgãos vinculados ao Ministério da Educação, ao Ministério da Agricultura e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (JAKIMIU 2021).

Ao Referir-se a SECAD, importa destacar que ela foi criada em 2004, por demanda de movimentos sociais, e que era o órgão responsável por inúmeros programas, ações e políticas ligados as diversidades educacionais, como: - Educação Especial; - Educação de Jovens e Adultos; - Educação do Campo; - Educação Escolar Indígena; - Educação Escolar Quilombola; - Educação para as Relações Ético-Raciais; - e Educação em Direitos Humanos. Apesar da sua importância foi extinta tão logo o ex-ministro Vélez Rodriguez assumiu o MEC em 2019, e substituída pela Secretaria de Alfabetização através do Decreto nº 9.645, de 2 de Janeiro de 2019.

Analisa-se que a extinção da SECAD, representa significativo retrocesso nas políticas educacionais voltadas para as áreas rurais, cujos grupos sociais foram excluídos dos sistemas educacionais brasileiros e dentre estes grupos estão os sujeitos que demandam a oferta da Educação do campo.

Neste viés, pode-se compreender o processo vicioso e cruel pelo qual a educação do campo tem passado ao longo dos anos. Tal processo, se intensifica com o governo Bolsonaro, que reduziu os fundos para a educação e a pesquisa, chegando a cortar 30% do orçamento das universidades e institutos federais. Não obstante, em 2021, o MEC já anunciou um corte de 18%, nos recursos que serão destinados à educação, tomando como justificativa os problemas advindos da pandemia do coronavírus, a grave crise econômica e o possível retorno as aulas, conforme é possível observar no gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Despesas do governo federal com a educação no período de 2016 a 2019



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do MEC.

Constata-se que os cortes realizados no orçamento da educação nos últimos 4 anos chegam a mais de 10 milhões. A partir desta constatação, nos questionamos: - quantas crianças, jovens e adultos deixaram de frequentar as escolas por falta de incentivo do governo? - Quantos jovens e adultos deixaram de ir para as universidades? - Quantas desistências e prejuízos para a educação nacional?

Realizamos estes questionamentos a fim de provocar algumas reflexões, pois acreditamos que apenas por intermédio da educação, poderemos transformar o nosso país, que está imerso em uma política autoritária, que ameaça a democracia nacional e os direitos conquistados pelo povo. Elevando dessa maneira, a desaprovação do governo e a crise partidária, além das questões relacionadas a Amazônia, aos indígenas, a reforma agrária, desmatamento, uso de agrotóxicos, a crise diplomática com alguns países, a crise na saúde e na economia.

Analisa-se que o governo que está instituído é um governo para poucos, onde a maioria da população se encontra em estado de miséria, e os estados em situação de calamidade pública, pois “a gripezinha” mencionada pelo presidente, até o mês de setembro de 2021, já causou mais de 500 mil mortes em todo o país e continua com seu lastro de morte,

enquanto ele nega e empreende esforços mínimos no sentido de garantir o acesso da população a vacina, único meio eficaz de prevenção e erradicação do vírus, que assola todo o mundo, e em especial, nações em desgovernos, como é o caso da nação brasileira.

Para finalizar esta seção concluímos, que a trajetória da educação do campo desde o Brasil colônia até o Pronacampo demonstram avanços e retrocessos, lutas e conquistas através de leis que no debate atual sobre a educação do campo demonstram discussões que se prolongam há muito tempo. No entanto, a transformação da Educação depende, naturalmente de uma transformação global e profunda da sociedade. Assim, o direito e o acesso universal a educação priorizam a formação humana integral e emancipadora, que busca superar a sociedade de classes, a partir das transformações sociais. A educação do campo, para além dos conhecimentos e direitos já construídos, busca por intermédio das lutas empreendidas, imprimir seu protagonismo através das reivindicações históricas, afim de melhorar a qualidade de vida e do acesso à educação dos trabalhadores que vivem e resistem no campo.

Assim encerramos o contexto histórico de constituição da Educação do Campo, no Brasil e seguimos na próxima seção com o contexto histórico da EJA, no Brasil abarcando da Colônia aos dias atuais.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: PERCORRENDO UM POUCO DA NOSSA HISTÓRIA

Nas seções anteriores tratamos de questões históricas, culturais, políticas, sociais e econômicas relacionadas a educação brasileira do campo, e na presente seção, trataremos de forma mais específica, questões relacionadas a modalidade da educação básica, Educação de Jovens e Adultos. Assim, transitaremos na história da EJA no Brasil e no Estado de Mato Grosso, a fim de trazer as Políticas Públicas voltadas para o público que tem demandado o atendimento por esta modalidade de educação, tanto em âmbito nacional, quanto estadual, por intermédio da análise teórica e dos documentos legais voltados para esta modalidade da educação.

4.1 Aspectos históricos e os marcos legais/constitucionais da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil

Para compreender os aspectos relacionados a EJA no Brasil, buscamos uma imersão nos contextos histórico, social, cultural, político e econômico, nos quais esta modalidade de educação nasce e se desenvolve no país, a fim de perceber como o seu surgimento e desenvolvimento estão atrelados além das questões educacionais, também a esfera social, cultural, política e econômica, dentre outras.

Para início da seção, se faz importante destacar que a LDB 9394/96 em seu Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo I – Da Composição dos Níveis Escolares Art. 21, especifica que “a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.

Aqui, estamos tratando então, de uma das modalidades que integra o nível da educação básica, nas fases do ensino fundamental e do ensino médio. É importante apresentar também, que além da organização da educação brasileira nos dois níveis mencionados, a LDBN 9394/96, no Capítulo II – Da Educação Básica, Seção V – trata da Educação de Jovens e Adultos, e em seu Art. 37, estabelece que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A partir do que está explícito no art. 37 da LDBN 9394/96, visualizamos que a EJA no Brasil, nasce com a missão de garantir àqueles, que por qualquer razão, não tenham obtido o acesso à educação básica suficiente, para a conclusão do ensino fundamental e/ou ensino médio nas idades entendidas como ideais, para a aquisição destes níveis educacionais. Logo, ela nasce para instituir e garantir os direitos destes cidadãos a partir do entendimento de que eles têm direito e de que estes lhes foram, por inúmeras razões, históricas, sociais, políticas e econômicas negados. Vale destacar de princípio, que estes direitos não foram instituídos sem que houvesse uma forte manifestação, por parte da sociedade civil e organizada, principalmente, ligada aos movimentos sociais, que se colocaram na luta por mais direitos, dentre os quais se incluem, os direitos a educação.

A partir dos documentos legais podemos afirmar, que a concepção de Educação de Jovens e adultos foi definida a partir da Constituição Federal (1988), que em seu art. 205, instituiu que a Educação é um direito de todos, independente de idade, conforme descreve, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Vale destacar ainda o art. 208, da Constituição Federal (1988) que institui, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A Constituição Federal (1988), em suas disposições transitórias, também definiu as metas e os recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Branco (2014) cita o art. 214 da Constituição Federal (1988), que determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo. Conforme segue:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III - melhoria da qualidade do ensino;
IV - formação para o trabalho;
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Segundo Branco (2014, p. 591) “quando se fala em analfabetismo, em geral, se remete àquela parcela da população que, por diferentes motivos, não teve oportunidades de escolarização na infância e adolescência”.

Dessa forma, pode-se considerar que os déficits do atendimento educacional resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não obtiveram êxitos. Na maioria das vezes, o Poder Público optou por iniciativas de caráter emergencial e improvisado, cujas linhas em comum informam a preservação do quadro histórico de distribuição desigual de bens materiais e simbólicos, bem como da negação dos direitos fundamentais à maioria dos brasileiros, como o direito à educação de qualidade (BRANCO, 2014, p. 591).

Até se chegar a promulgação da Constituição Federal de 1988, a elaboração da LDBN 9394/96 e do novo Plano Nacional da Educação (2010), muitas ações foram desenvolvidas pela sociedade civil e organizada, visando o atendimento da demanda por educação, dos jovens e adultos brasileiros, enquanto que o Estado relegava a educação voltada para este público a segundo plano, conforme será possível constatar a partir da história da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Brasil, que apresentaremos a partir deste trecho desta dissertação.

Este histórico é fundamentado especialmente nos teóricos, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, que realizam uma descrição histórico-crítica acerca da educação de jovens e adultos no Brasil, compreendendo desde o período colonial brasileiro aos dias atuais. Porém, é especificamente, focado nos processos educacionais concernentes aos espaços de educação formal, ou seja, a educação oferecida pela escola, enquanto instituição que possui o papel de possibilitar o acesso e a construção dos conhecimentos sistematizados às pessoas nestas fases da vida e do ensino, que hoje é uma modalidade da educação nacional, mas, que seguiu um longo percurso até ser reconhecida e instituída como tal.

É importante ressaltar ainda, que o texto “detém o olhar, sobretudo, na segunda metade do século XX, em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar voltadas para os jovens e adultos adquiriram identidade e feições próprias” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 1), a partir das quais de acordo com os autores é possível e necessário pensar seu desenvolvimento futuro.

Por meio de tais citações é possível perceber que os autores empreendem a escrita deste texto objetivando possibilitar vislumbres para o futuro desta modalidade de ensino no Brasil, tendo sido reconhecido como uma ação possível e necessária ao seu desenvolvimento.

De acordo com Arroyo (2001), a EJA no Brasil viveu em seu percurso histórico, uma relação muito mais tensa do que a história da educação básica. Relações estas que se manifestaram e se manifestam nas relações de poder que se cruzaram e se cruzam com diversas intencionalidades, que se colocam explícitas e/ou implícitas nas perspectivas e nas ações educacionais voltadas para o público da Educação de Jovens e Adultos do país.

Para Arroyo (2001) estas ações partem de perspectivas conflituosas em relação as condições social, política e cultural dos sujeitos da EJA, e tem condicionado as concepções diversas, que embasam as ações de educação que a este público tem sido oferecida ao longo da história da EJA, no Brasil.

Para o autor, estas perspectivas, concepções e ações têm reservado ao público da EJA, no Brasil, no contexto das políticas públicas nacionais, lugares sociais marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis e da mesma forma, condicionado o lugar reservado a educação deles, no conjunto das políticas oficiais, assim como, os lugares reservados aos setores populares da sociedade brasileira, conforme será possível perceber ao longo das próximas reflexões realizadas por este estudo.

4.2 Educação de Jovens e Adultos no Brasil Colônia

Conforme Haddad e Di Pierro (2000) a educação de jovens e adultos teve início desde o Brasil colônia, por meio da ação educativa missionária dos jesuítas, inicialmente para os índios e posteriormente para os escravos. A educação oferecida a estes grupos no período referido, estava voltada para a catequização e “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 2).

A Educação oferecida ao público da EJA era diferente da educação oferecida para os filhos da elite, os proprietários de terras. A educação destinada a estes sujeitos, visava segundo Perius (2008) prepará-los para assumir a ordem religiosa ou continuar os estudos nas Universidades da Europa, enquanto que educação voltada para os índios e escravos, como afirma Haddad e Di Pierro (2000) visava a catequização, a transmissão de normas de comportamentos e a construção de conhecimentos voltados para a execução dos trabalhos necessários ao funcionamento da economia.

Como recorda Romanelli (1987, p. 23) “a história da educação brasileira retrata o movimento da sociedade estando historicamente a serviço dos grupos que detêm o poder, e o

ensino desenvolvido durante o período colonial era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados”.

Percebemos que da Colônia até os dias atuais muitas mudanças foram observadas, avanços e retrocessos, não se caracterizando como um movimento linear. Contudo, muitos processos de exclusão ainda perduram em nossa sociedade.

4.3 Educação de Jovens e Adultos e a Constituição Federal de 1824

Estamos tratando aqui do período que compreendeu o Império Brasileiro, (1822 – 1889), no qual de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) os primeiros textos legais que instituíram a obrigatoriedade da oferta do ensino para jovens e adultos no Brasil, data de 1824, período de promulgação da primeira Constituição Brasileira, que inspirada nos princípios europeus, instituiu a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 2), ou seja, também para o público estudado. Entretanto, como afirmam, não passou do aspecto legal, pois na prática, pouco ou quase nada foi efetivado concretamente. Todavia, por ter arraigado na cultura jurídica do país, manteve-se nas Constituições Brasileiras promulgadas posteriormente.

Cury (2004) destaca, que a educação escolar gratuita, a que se refere a primeira Constituição Brasileira 1824, era reservada exclusivamente aos cidadãos. No entanto, para ser considerado cidadão naquele período, era necessário que fosse livre ou liberto. Associada a esta questão social, o autor destaca também, o fato do Brasil ser um país escravocrata, agrícola e de grande dimensão, no qual a educação escolar voltada para escravos, caboclos e indígenas não era prioridade, por ser considerada inútil, vez que bastava a estes aprender por intermédio da oralidade, as práticas necessárias ao desempenho do trabalho e da obediência.

Haddad e Di Pierro (2000) concordam com Cury (2004) ao afirmar que dentre as razões que impossibilitaram que o ideal legal da Constituição Federal de 1824, se efetivasse na prática do ensino brasileiro, durante o império, está o fato, de que apenas uma minoria das pessoas que viviam no império, a saber, a elite possuía a cidadania.

Tendo em vista tais conjunturas, pode-se afirmar que durante o império brasileiro, pouco ou quase nada foi realizado visando a oferta do ensino escolarizado para os jovens e adultos no Brasil, e que o pouco realizado se deu por parte das províncias. O resultado disto, foi um percentual de 82% da população brasileira com idade acima de 5 anos analfabeta, contabilizados no ano de 1890, final da Império Brasileiro.

4.4 Educação de Jovens e Adultos e a Constituição Federal de 1891

No período da primeira república, Haddad e Di Pierro (2000) demarcam a instituição da Constituição de 1891, que instituiu a descentralização do ensino primário para as províncias e para os municípios. Mais uma vez, de acordo com os autores, o governo central se reservou a obrigação de cuidar do ensino das elites, vez que era esta classe social que tinha acesso ao ensino secundário e superior, cuja oferta era de responsabilidade da União.

Não bastasse a falta de ações voltadas ao desenvolvimento da educação como direito de todos no território brasileiro, como assegurava a Constituição Federal de 1824, de acordo com Freitas e Pinheiro (2017) a primeira Constituição federal promulgada na República, em fevereiro de 1891, retrocedeu em relação ao direito à educação, pois não mais garantia o livre e gratuito acesso ao ensino.

Para a autora, esta situação trouxe ainda consequências no plano político, pois o art. 70 em seu § 1º inciso II, determinava que os analfabetos não tinham direito ao voto. As poucas referências à educação encontradas na Constituição Federal de 1891, se limitavam a dispor sobre a competência não privativa do Congresso em animar no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências e criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.

O período da Primeira República de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) foi marcado pelo princípio da tentativa de se dar alguma organicidade ao ensino primário brasileiro, razão pela qual, foram empreendidas diversas reformas educacionais nos âmbitos provinciais, que poucas mudanças significativas trouxeram, devido a precariedade financeira das províncias, que impossibilitaram a efetivação das propostas.

Como comprovação da referida afirmação vale destacar que em 1920, 30 anos após o início da Primeira República, 72% da população acima de 5 anos ainda era analfabeta, ou seja, em 30 anos, apenas 10% da população havia tido acesso a alfabetização, em relação ao total contabilizado no final do período imperial.

Além do retrocesso em relação ao direito a educação, instituído pela Constituição Federal de 1891, outra questão apontada por Haddad e Di Pierro (2000) como uma das razões que impossibilitaram o desenvolvimento da educação nacional foi a instituição do ato adicional de 1934, que colocou sob a responsabilidade das províncias, a obrigatoriedade de cuidar de todos os aspectos relacionados e instrução primária, pois desprovidas de recursos, as províncias sem condições para assumir tal responsabilidade, acabaram por oferecer uma educação escassa e com baixa qualidade, às classes populares, ou seja, precária tanto no que

se refere aos aspectos quantitativos (acesso), quanto qualitativos (qualidade) do ensino. Enquanto que ao governo central, coube o total desinteresse por esta fase do ensino, optando por cuidar dos interesses educacionais da elite, que tinha acesso à educação superior.

4.5 Educação de Jovens e Adultos e a Constituição Federal de 1934

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) apenas durante meados da década de 1940, já no período Vargas, (1930 - 1945) e (1951 - 1954), é que se começa a pensar pedagogicamente e politicamente ações voltadas especificamente, para a educação de jovens e adultos no Brasil, influenciados dentre outras razões, pelas baixas estatísticas de alfabetizados nacionais, em comparação com as estatísticas dos demais países sul americanos e pelo movimento dos educadores e da população, em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria da qualidade do ensino, que se tornou uma preocupação das autoridades brasileiras, devido à necessidade de atendimento das novas exigências que se fizeram à sociedade industrial e urbanizada, que se desenvolvia no país, acompanhando o processo mundial de industrialização e urbanização.

Sobre este aspecto, Silva (2019, p. 49) destaca que “a universalização de direitos é uma busca de quase todos os países do mundo. Um país bem desenvolvido é caracterizado por uma população educada para enfrentar os desafios contemporâneos”. Compreendemos que dentre estes direitos, que demandavam universalização estava a educação, vez que muitos ainda não tinham acesso a este direito, o que influenciava para um alto índice de pessoas analfabetas, especialmente, jovens e adultos.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 4) lembram que ao final da década de 1940:

A educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Para os autores, o período Vargas representou um marco inicial na reformulação do papel do Estado na prestação dos serviços públicos à população. No que tange a educação, por meio da Constituição Federal de 1934, foram criados o Plano Nacional da Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal. Além disso, foi fixado constitucionalmente um percentual de investimento para a área da educação, à cada esfera governamental, a saber:

federal, estadual e municipal, visando a coparticipação das esferas, para o desenvolvimento do ensino no Brasil.

Haddad e Di Pierro (2000) cita a criação INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no ano de 1938, e afirmam que através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, que visava o desenvolvimento desta fase do ensino, incluindo Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, como *lócus* destinatário dos recursos deste fundo. No ano de 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, p. 5).

Haddad e Di Pierro (2000) destacam ainda no período varguista, a criação de mecanismos internacionais como a UNESCO em 1945, que passou a desenvolver estudos sobre as desigualdades educacionais entre os países e alertar sobre o papel da educação no desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas. Destaca ainda a criação em âmbito nacional da SEA - Serviço de Educação de Adultos, que nasce como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, com a finalidade de reorientação e coordenação dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, que culminou no desenvolvimento de diversas atividades, vez que integrou os serviços já existentes na área, viabilizou a produção e distribuição de materiais didáticos, com a mobilização tanto da opinião pública, quanto dos governos estaduais e municipais e a iniciativa particular, para esta problemática, demonstrando a importância do desenvolvimento do ensino para os jovens e adultos brasileiros.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam também algumas campanhas realizadas no período de 1947 a 1950, em prol do desenvolvimento da oferta do ensino supletivo. A primeira, denominada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA influenciou positivamente no movimento ou processo de pensar e executar as ações voltadas para a educação formal destinada a este público. Entretanto, outras duas, a Campanha Nacional de Educação Rural 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo 1958, de acordo com os autores tiveram vida curta e pouco realizaram.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que o período Vargas foi marcado pela expansão dos direitos sociais, da cidadania e da responsabilização do Estado no tocante à prestação dos serviços públicos à população, dentre os quais se incluem a educação por duas razões específicas, a primeira foi o crescimento da população urbana e sua explícita reivindicação por melhores e mais serviços públicos, como expressão das tensões populares e a segunda,

pela necessidade de adequação das classes populares para o atendimento as necessidades de desenvolvimento do país, cujo analfabetismo passou a ser visto como um entrave.

Independente das razões que influenciaram no desenvolvimento da educação para os jovens e adultos brasileiros, assim como as demais modalidades do ensino, é importante ressaltar que segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 5):

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos.

Os avanços da década de 1940 e 1950, nos quais predominaram os governos de Getúlio Vargas (1930 - 1945) e (1951 - 1954), Gaspar Dutra (1946 - 1951) e Juscelino Kubitschek (1956 - 1961) seguiram no governo subsequente, conforme será possível perceber no subitem seguinte.

4.6 Educação de Jovens e Adultos: Plano Nacional de Alfabetização (PNA) 1964 e o golpe civil militar

O período de 1958 a 1964, que compreendeu o governo final de governo de Juscelino Kubitschek e o governo de João Goulart é apresentado por Haddad e Di Pierro (2000) como o período das luzes para a educação de jovens e adultos no Brasil, nesse contexto, é importante ressaltar a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958, no qual passou a pensar métodos diferenciados para a alfabetização das pessoas nesta fase da vida, vez que, até então os métodos utilizados eram os mesmos adotados na educação de crianças.

Vale destacar ainda a realização dos Seminários Regionais preparatórios para o Congresso, especialmente, o ocorrido no Recife, que contou com a presença do professor Paulo Freire, e no qual se discutiu de maneira especial a renovação dos métodos e processos educativos, sobretudo, para os jovens e adultos. Neste período, segundo os autores a educação de jovens e adultos passou a ser vista como mecanismo de formação política, através da qual as diversas instituições buscaram impor suas ideologias. E é influenciado por este movimento que a educação para esta camada da população se torna cada vez mais democrática. Dentre os movimentos destacam-se:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

O referido Plano Nacional de Alfabetização (PNA) instituído pelo governo federal por intermédio do Ministério de Educação e Cultura, foi homologado pelo Decreto nº. 53.465, de janeiro de 1964, e oficializou, em nível nacional, a utilização do referencial de alfabetização de Paulo Freire, que previa a democratização da escolarização básica, por todo o Brasil, tendo o próprio Paulo Freire sido convidado para coordenar o Plano (CUNHA; GOES 2002, p. 14).

Vale destacar que segundo Cunha e Goes (2002) logo em seguida a homologação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em janeiro de 1964, em abril de 1964, 14 dias após o golpe de Estado (Decreto nº. 53.886), o PNA foi extinto, sob alegação de ser de teor subversivo. Todos os avanços percebidos na educação de jovens e adultos brasileiros, nas décadas de 1930, 1940, 1950 e início de 1960 sofreram, forte golpe a partir da instituição do período da ditadura civil militar no Brasil.

Como afirmam Haddad e Di Pierro (2000) a educação de jovens e adultos sofreu sérias e drásticas interferências por meio do poder militar, pois, a educação destinada a esta camada social, da forma que vinha sendo realizada, contrariava os objetivos que os detentores do poder possuíam, de dominação, repressão e controle sob a sociedade civil, especialmente, as pessoas das classes menos favorecidas econômica, social, educacional e politicamente. Neste cenário, grande parte dos projetos que tinham como objetivo a escolarização e a politização das pessoas nesta fase do ensino foram tolhidos, ao passo que seus idealizadores e executores passaram a ser perseguidos. Dentre estas pessoas, destacamos o educador Paulo Freire.

4.7 Educação de Jovens e Adultos e a Constituição Federal de 1967

No que se refere a Constituição Federal promulgada no ano de 1967, durante o regime civil militar, de acordo com Teixeira e Vespúcio (2014) percebe-se que a preocupação do legislador com o acesso à educação abarcava apenas a restrita faixa etária dos sete aos quatorze anos. O ensino médio e superior público seriam destinados aos mais necessitados e, ainda assim, seriam gradualmente mais restritivos, posto que a Constituição previa que a

gratuidade daria lugar a bolsas de estudos que deveriam ser restituídas. Poder-se-ia esperar que estudantes de famílias com menos recursos e menos qualificados abandonassem os estudos, com receio de que não dispusessem de condições de restituir as bolsas recebidas, enquanto que a educação de jovens e adultos sequer fora contemplada no texto da referida constituição.

No plano oficial, segundo Haddad e Di Pierro (2000) apenas algumas ações foram autorizadas, entretanto, estavam mais especificamente ligadas à evangelização e seu caráter era disciplinador e não de educação popular para a cidadania, como as propostas anteriores ao golpe. Como se observa houve grande retrocesso, e os conteúdos assim como, as metodologias retrocederam ao período colonial, em que a educação era realizada pelos Jesuítas. Todavia, como afirma Haddad e Di Pierro (2000) a educação de jovens e adultos não poderia ser abandonada pelos governos ditadores, por seu caráter emergencial para o desenvolvimento do plano dos governos, e:

Em respostas vieram com a fundação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização –, em 1967, e, posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 6).

Apresenta-se então, o MOBREAL e o Ensino Supletivo como as principais ações criadas pelos governos militares no sentido de promover ou de restringir a educação de jovens e adultos no Brasil, pois o MOBREAL, como afirma Haddad e Di Pierro (2000) tratou-se apenas de mecanismo de controle e ao mesmo tempo, preparação da classe operária para servir aos ideais econômicos do governo e do setor privado, impulsionado pelos meios de comunicação e por investimentos financeiros, como nunca antes havia sido destinado. Enquanto que, o “Ensino Supletivo visou se constituir em uma nova concepção de escola, em uma nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez, assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial da Lei de Diretrizes Nacionais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 10). Vale ressaltar que o Ensino Supletivo segundo os autores, era definido “como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém, com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 11).

Havia, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 11) a intenção de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, fosse “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada ou formando a força de trabalho. Além de defender que deveria ter uma

doutrina e uma metodologia apropriadas aos grandes números característicos desta linha de escolarização” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 11).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) o Ensino Supletivo tinha como objetivos repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, e para tal foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Vale ressaltar que cada função possuía objetivos distintos:

A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim, que o Ensino Supletivo resultasse um “simulacro” do Ensino Regular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 11).

Após o demorado processo de redemocratização do país eis que o Estado volta a democracia, e os atores dos movimentos que impulsionaram o seu retorno, começam a ocupar os espaços de representação política, conforme será possível constatar na leitura do subitem seguinte.

4.8 Educação de Jovens e Adultos: redemocratização e a Constituição Federal de 1988

Apesar do retorno à democracia, e do início da volta à cena educacional dos defensores de uma educação política e social, segundo Haddad e D’ Pierro (2000, p. 13), este período foi marcado pela contradição dos discursos jurídico-legal, nos quais “materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal” e os efetivos avanços percebidos no campo das políticas educacionais para os jovens e adultos no Brasil. Todavia, merece destaque neste período, a criação e promulgação da nova Constituição Federal Brasileira de 1988, pensada de forma democrática e participativa, que reafirma o direito a educação para todos, especialmente, no artigo 208, que consagrava a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, e instituía o dever de criar uma nova LDB para a educação nacional, que apenas ocorreu no ano de 1996.

Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais 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; DI PIERRO, 2000, p. 14).

O primeiro governo civil brasileiro após a ditadura civil militar rompeu com as políticas de formação de jovens e adultos do período ditatorial, por intermédio da extinção do MOBREAL, muito criticado por seu caráter pouco político e fortemente disciplinador e repressor. Todavia, deixou como herança tanto os recursos humanos, quanto as suas estruturas de funcionamento, ou seja, “estruturas burocráticas, e concepções e práticas político-pedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 14).

A partir do rompimento supramencionado, passaram-se a pensar em outros caminhos para a construção de novas políticas de formação para os jovens e adultos, para o novo momento que a sociedade vivenciava em seus aspectos sociais, políticos e culturais, para isso, foi criada uma comissão, que formulou novas diretrizes político-pedagógicas para a EJA. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 14):

A Fundação Educar incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. O paralelismo anteriormente existente foi rompido por meio da subordinação da Fundação Educar à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC. A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Haddad e Di Pierro (2000) empreende o desafio de apresentar a educação de jovens e adultos com base nos três planos e nas duas leis de educação criadas no período pós-redemocratização brasileira, mais especificamente, após o início da década de 1990, na qual o governo Collor assumiu a presidência, extinguindo a fundação Educar, ação que basicamente transferia para os municípios a responsabilidade de cuidar da educação básica de jovens e adultos, ao passo que mais uma vez, desresponsabilizava o governo central dessa atribuição.

Tentando descrever rapidamente cada um dos planos os autores lembram, que o primeiro trata-se do elaborado e prometido pelo governo Collor, denominado Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções, que basicamente visavam substituir a atuação da extinta Fundação Educar, por meio da transferência de recursos federais para as instituições públicas, privadas e comunitárias a fim de promover a alfabetização e a elevação dos níveis de

escolarização dos jovens e adultos brasileiros. Todavia, “desacreditado com o governo que o propôs, o PNAC foi abandonado no mandato-tampão exercido pelo vice-presidente, Itamar Franco” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 15).

O segundo trata-se do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, visto como fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), pensado durante o governo de Itamar Franco, que como vice-presidente ocupou o papel de Collor, com a finalização do processo de *impeachment*, e visava possibilitar que o Brasil pudesse ter acesso prioritário aos créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial, realizada em Jomtien.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 15) “concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, 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”.

Outro ponto que se destaca no Plano é o que trata da *sistematização da educação continuada de jovens e adultos* que consideramos como necessário para se pensar a construção de políticas públicas para a EJA. Um reflexo disso é a mercantilização da educação, que traz implícita junto às propostas governamentais seu ideal capitalista de mercado, que se adapta e se transforma, a partir das relações público/privado, facilitando suas ações sob as políticas públicas educacionais através de aberturas dadas pelo governo e órgãos internacionais. Dessa maneira:

Faz-se necessário estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos entre 15-29 anos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados. Entretanto, eles deverão resultar de amplos acordos entre as administrações estaduais e municipais de ensino, instituições especializadas de formação profissional e organizações não governamentais aptas a operá-los em sistemas descentralizadas, com elevada flexibilidade e versatilidade. Nesses acordos é necessária a participação de associações representativas das clientelas a serem atingidas, sobretudo as de trabalhadores e as patronais (BRASIL, 1994, p. 49).

O terceiro plano foi elaborado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que assumiu a presidência do país em 1994, e foi reeleito para um segundo mandato de 1998, a 2002. É importante lembrar que segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 15) o referido governo:

Colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

No subitem seguinte, enfatizaremos as duas leis referidas por Haddad e Di Pierro (2000) que tratam-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9394/96 e o Plano Nacional da Educação - PNE (2001 – 2010).

4.9 Educação de Jovens e Adultos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e o Plano Nacional da Educação - PNE (2001 - 2010)

Concomitante as discussões para a elaboração da nova LDBN 9394/96, o Congresso Nacional elaborava o documento, “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”, que veio a se concretizar no ano de 1994. O referido documento mais uma vez empreendia esforços na busca para atender as diferentes necessidades da população jovem e adulta, respeitando suas características culturais, sociais e econômicas, além da diversidade de situações e contextos em que cada um se encontrava. Assim, o Ministro da Educação, Murilo de Avellar Hingel, ao pronunciar-se na introdução destaca que:

[...] o documento de diretrizes da Política de Jovens e Adultos, que o Ministério da Educação e do Desporto tem a grata satisfação de editar e divulgar, organizado com a participação da Comissão Nacional de Jovens e Adultos, deverá ser entendido como a manifestação da vontade política do Governo de cumprir o que determina o Artigo 208, caput, inciso I, parágrafo 1º e 2º, isto é, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente (HINGEL, 1994, p. 7).

Neste cenário, é possível perceber que o documento traz discursos ideológicos construídos dentro do projeto do capital empreendido pelo Estado, pois busca atender a população trabalhadora que precisa de formação e qualificação. Porém, a EJA deve ser pensada, construída e buscada, como uma ferramenta que cobra do Estado, maior incentivo e políticas públicas para essa modalidade educacional, e não como instrumento que colabora com seus objetivos mercadológicos e econômicos.

Nesta perspectiva analisa-se, que a EJA deve ser empregada como um instrumento que permita aos sujeitos que dela necessita, recuperar sua identidade e se tornar novamente protagonista da sua história enquanto cidadão trabalhador, que busca por intermédio do conhecimento sair da situação excludente gerada pelo analfabetismo e pela mundialização do capital.

A análise das Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos 1994”, levou ao entendimento de que, nas linhas de ação que o documento apresenta está implícito o reconhecimento do esforço feito pelo governo e pela sociedade civil com vista a garantir a oportunidade de acesso à escola e ao ensino.

- ampliar a oferta de educação básica para os jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino, mantê-la enquanto não tiver sido assegurada a todos a efetiva oportunidade de acesso e progressão com sucesso à escola fundamental na idade própria;
- propor à escola redimensionar o seu atendimento a jovens e adultos, encontrando modos que, sem renunciar à sua função recíproca de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora (HINGEL, 1994, p. 18).

Analisa-se que o discurso manipulador, trouxe implícito a utopia de que a EJA teria melhores resultados a partir das Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, e assim, os projetos de desenvolvimento e de mudanças legitimaram o enfoque de uma experiência formadora em potencial. Nessa lógica, o que se viu concretizado no sentido de políticas públicas para a EJA foi a descentralização das responsabilidades do Estado, que promoveu uma ampla participação de diversos setores da sociedade, dos municípios, do setor privado e de agências não-governamentais.

Esses encaminhamentos voltados para a EJA, indicaram, que as reflexões que surgiram a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) deixaram de lado o discurso regulador das relações sociais e passou para um discurso pedagógico instrucional, que na prática nada mais representou, que a cobrança e a busca por resultados, expressos nas propostas neoliberais.

Em suma, é possível perceber que o processo educativo passou por diversas adaptações, tendo que se adequar a mudanças que ocorreram com o tempo, uma vez que a necessidade do novo sempre era vista como a melhor opção e a educação por ocupar seu papel formador dentro da sociedade era colocada a serviço das novas ideologias e dos novos modelos adotados pelos governos a serviço dos que detém o poder econômico, político e cultural, ao mesmo tempo difundidos dentro das escolas.

De modo, a escola como espaço sociocultural tem sido levada a estabelecer relações concretas que unifiquem as ações dos seus sujeitos a partir de suas normas, regras, propostas pedagógicas e curriculares, a fim de propiciar uma educação contextualizada ao meio em que os sujeitos estão inseridos, seja no campo ou em áreas urbanas, refletindo assim, a dimensão do cotidiano escolar em busca de desenvolver o potencial crítico e reflexivo em seus

protagonistas, em especial, os alunos da EJA que foram privados do direito ao acesso à educação, colocada conseqüentemente, como de qualidade pelo governo e alienada ao capital.

Dessa maneira:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

Seguindo o percurso da educação na década de 1990, após a publicação do documento das Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos 1994, foi promulgada a nova LDBN 9394/96, que refere-se a educação de Jovens e Adultos, e ao tratar de todos os níveis da educação nacional, possibilita que os alunos que não tiveram acesso ou por algum motivo tiveram que abandonar seus estudos, voltem para as salas de aula e tenham a oportunidade de concluí-los, proporcionando sua qualificação, a possibilidade de conseguir colocações melhores no mercado de trabalho e a elevação social, objetivos de muitos dentro das sociedades de classes, nas quais os sujeitos valem o que têm.

Para isso, Nóvoa (1995, p. 30) afirma que “a formação implica a mudança dos professores e das escolas” que precisam ser ambientes prazerosos e profissionais que compreendam a realidade do seu aluno para além do ambiente escolar, pois, identificam os problemas relevantes à realidade educacional e possíveis soluções através de diferentes olhares, já que a temática em torno da educação é de longa data, usada como instrumento de manobra política. A LDBN 9394/96 concebe a educação de Jovens e adultos como uma oportunidade enriquecedora que permite a recuperação de oportunidades educacionais e profissionais, assim:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 16) apresentam que a “verdadeira ruptura introduzida pela LDBN 9394/96, com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum”, contudo, analisam que para a sua elaboração não foi tomado como base o projeto discutido negociado anteriormente, por 8 anos, e com isso,

trouxe poucas transformações no que tange ao texto referente a educação básica de jovens e adultos, salvo a novidade da seção que estabelecia “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” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 16).

É possível observar, que com as mudanças estabelecidas pela LDBN 9394/96, para o ensino, a EJA ficou praticamente reduzida a cursos e exames supletivos, de modo que a redução da idade para a prestação dos exames representou um incentivo para que jovens abandonassem as classes regulares de ensino e começassem a frequentar as da modalidade EJA com o intuito de concluir sua formação escolar em menor tempo, suprindo sua carência de escolarização (educação compensatória), mais que isso, buscava atender as novas demandas da sociedade e das expectativas de crescimento profissional. Assim, a LDBN 9394/96, fragmenta a educação para EJA como pode ser visto no art. 38:

Art. 38 - os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Reconhece-se que os debates em torno da educação de jovens e adultos ganharam força com a promulgação da LDBN 9394/96, que amplia a obrigatoriedade do direito a educação para EJA, reforçado sob Base Nacional Comum Curricular³⁷, que definiu os direitos a aprendizagem de todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Diante disso, durante esta década a EJA passou por grandes transformações principalmente, no tocante a seu crescimento e abrangência em território nacional face à precariedade da oferta de formação nessa modalidade educacional.

Em função dessa mobilização, programas educacionais foram substituídos, e outros implantados com intenções e objetivos voltados a propor uma educação de qualidade,

³⁷ Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

relacionada ao processo de inclusão escolar, de inclusão social e combater ou erradicação do analfabetismo.

A educação é um processo que se torna natural ao ser humano, pois, ao socializar-se entre si, produzem relações de conhecimentos e de aprendizagem. É nesse sentido que em 1996, foi realizado o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos em Natal - RN, resultado de diversos encontros estaduais e regionais promovidos pelo MEC e orientados pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA)³⁸ contando com a participação de universidades, organizações não governamentais e do setor público, com o objetivo de participar em 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), na cidade de Hamburgo, na Alemanha.

Desse encontro foi redigido um Documento Final, onde seus participantes orientados pelos princípios de equidade, integração, autonomia, qualidade, flexibilidade e pluralidade, e reconhecendo que o estado de miséria das populações interfere negativamente nos resultados educacionais, firmaram compromissos para que a EJA pudesse alcançar seus objetivos. Assim, ficou estabelecido no referido documento, que cabe aos governos federal, estaduais e municipais desenvolver políticas voltadas à resolução dos problemas da exclusão social, promovendo políticas industrial, agrícola e de reforma agrária, de forma a estimular a geração de emprego, a redistribuição da renda e da terra, a fim de:

2º Promover a reflexão e discussão permanentes sobre a vinculação da EJA à melhoria de vida e ao desenvolvimento socioeconômico do país e sobre as políticas educacionais mais adequadas, comprometendo os governos Federal, estaduais e municipais com a superação do analfabetismo e a elevação dos níveis de escolaridade da população.

3º Promover a continuidade e institucionalização de programas e projetos educacionais em todas as instâncias governamentais e não-governamentais, visando à consolidação de uma política nacional de educação continuada.

4º Ampliar significativamente o atendimento da demanda por EJA sob formas diversas e flexíveis, assegurando a continuidade de estudos e eliminando simultaneamente os problemas da evasão e repetência, até que sejam alcançadas as metas de superação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

5º Atender as especificidades dos grupos sociais prejudicados em seu acesso à educação, dentre os quais destacam-se as mulheres, os negros, os trabalhadores rurais, os povos indígenas, os portadores de deficiência e os presidiários.

6º Prever, valorizar e disseminar iniciativas das organizações da sociedade civil, bem como fomentar a expansão de programas de educação continuada de jovens e adultos que venham atender às demandas das sociedades locais (UNESCO/MEC, 2004).

³⁸ Segundo Di Pierro (2000, p. 107-108) A Comissão Nacional foi nomeada pela Portaria Ministerial 1181 de 12/08/1994 com vistas a subsidiar a formulação e implementação de políticas de educação de jovens e adultos, tendo em consideração as disposições constitucionais permanentes e transitórias, bem como as diretrizes e objetivos do Plano Decenal de Educação de Todos. Sendo ela o único canal de diálogo com a sociedade civil existente no período.

Em relação ao PNE (1996) foi previsto por meio da LDBN 9394/96 e refere-se a um plano decenal que a União deveria encaminhar para votação no Congresso Nacional, consoante a Declaração Mundial de Educação para Todos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Vale ressaltar que a sociedade por meio da articulação de organizações estudantis, sindicais e científico-técnicas de educadores fez convergir para o II Congresso Nacional de Educação (Belo Horizonte: nov. 1997) um conjunto de propostas para a educação denominado “O PNE da sociedade brasileira”, também convertidos em projeto de lei (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 16).

O plano e o projeto mencionados eram divergentes em diversos aspectos, no que se refere a educação de jovens e adultos mas também convergiam-se em alguns pontos, exceto, aos relacionados as metas e ao seu financiamento. A junção dos dois, resultou no PNE aprovado nas Comissões do Senado, no ano 2000, estabeleceu o plano para a educação nacional de 2001 a 2010.

Seguindo o percurso histórico e social da Educação de Jovens e Adultos, Haddad e Di Pierro (2000) abordam a reforma educacional brasileira iniciada em 1995, e a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF.

Sobre a reforma educacional, lembram que teve como meta principal reduzir os investimentos do governo federal na educação, partindo para a descentralização e a instituição de obrigações municipais e estaduais, em relação ao financiamento e desenvolvimento do Ensino Fundamental, estando a União incumbida apenas de suplementação dos recursos, nos casos em que os Estados e Municípios não alcançassem o recurso financeiro mínimo, estipulado por educando, em sua rede de ensino. Vale destacar que segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 17):

O principal instrumento da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global.

Para financiamento desta fase do ensino por parte dos Estados e Municípios foi criado o FUNDEF, que reunia a maior parte dos recursos públicos, voltados para a educação em um único fundo, que retornava aos Estados e Municípios, segundo a disponibilidade financeira do fundo e a quantidade de matrículas realizadas no Ensino Fundamental regular, em cada rede de ensino, ao ano. Entretanto, não foi permitida a contabilização dos educandos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, na fase do ensino básico, visto que o fundo tinha como público alvo as crianças de 07 a 14 anos, matriculados na rede regular do Ensino

Fundamental. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos que já estava a margem dos interesses da União, passou a estar também, à margem dos interesses dos Estados e dos Municípios, que responsáveis pelo ensino básico, investiam praticamente todos os seus recursos no Ensino Fundamental regular, em detrimento de outras fases da educação formal, a saber: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

É com base nestas afirmações, que Haddad e Di Pierro (2000) mencionam, que a Educação de Jovens e Adultos passou a concorrer com a Educação Infantil, no âmbito municipal e com o Ensino Médio, em âmbito estadual, pela sobra dos recursos voltados para a educação, que não eram capturados pelo FUNDEF.

Com isso, segundo os autores, as diretrizes para a reforma educacional, influenciaram para que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal, que sempre ocupou nas políticas públicas em âmbito nacional e experimentou no período da década de 1990, uma das maiores dificuldades para a sua realização.

Na sequência Haddad e Di Pierro (2000) abordam os três programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos, elaborados pelo Governo Federal na década de 1990, a saber: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR (1995); o Programa de Alfabetização Solidária – PAS (1996); e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1997).

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador - PLANFOR, descrito não como Ensino Fundamental ou Médio, mas, entendido como formação profissional, complementar e não substitutiva à educação básica, foi concebido no ano de 1995 e coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MT) e descentralizada a coordenação financeira para as Secretarias Estaduais de Trabalho e Emprego. Este programa foi operacionalizado por intermédio de uma ampla rede de parceiros públicos e privados, dentre os quais se incluem as Secretarias estaduais e municipais e outros órgãos públicos de formação profissional, organizações não governamentais, como sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Programa de Alfabetização Solidária – PAS, criado em 1996, pelo Ministério da Educação, porém, coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza) que basicamente consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas

nos quais se encontrassem os índices mais elevados de analfabetismo do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Já o último mencionado pelos autores, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, foi criado no ano de 1997, em parceria com o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e o Movimento dos Trabalhados Rurais sem Terra – MST, operacionalizado no ano de 1998 e, coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Haddad e Di Pierro (2000) analisam que nenhum dos respectivos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos mencionados, foram executados diretamente pelo Governo Federal.

Com relação aos objetivos destes programas federais Haddad e Di Pierro (2000) lembram, que o PAS tinha como objetivo desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século; o PRONERA promover a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados, que se encontrassem na condição de analfabetismo absoluto; e o PLANFOR oferecer qualificação profissional à população economicamente ativa.

Silva (2019, p. 64) destaca ainda entre os programas voltados para a EJA, no Brasil, nos anos finais da década de 1990, e início da década de 2000, “o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e os programas Alfabetização Solidária ou Movimento da Alfabetização - MOVAS, Alfabetização Solidária (1998-2002) como outras iniciativas que foram criadas após a extinção da Fundação Educar”.

Ainda em relação as ações voltadas para a EJA, que tiveram início no final da década de 1990, no Brasil, Silva (2019, p. 64) destaca “os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) tiveram início em 1998 e continuam sendo realizados até hoje” e os Fóruns, que segundo Souza e Bognar (2014 *apud* Silva, 2019, p. 64) se responsabilizaram em formatar discussões e manter o debate em torno das políticas públicas de EJA que garanta a esses sujeitos o direito de aprender ao longo da vida e por toda vida em todos os espaços sociais que ocupar.

Silva (2019) destaca ainda que os ENEJAS possuem como objetivo aprofundar o cenário de mudanças, chamando a atenção sobre a EJA como direito, enquanto que os Fóruns, tem como a perspectiva a troca de “experiências, discutir políticas para a modalidade e contribuir com os municípios que ainda não têm organização própria para a modalidade (SILVA, 2019, p. 64).

Haddad e Di Pierro (2000) abordaram os principais desafios para o desenvolvimento desta modalidade de ensino no Brasil. Lembrando que os autores escreveram esta obra no ano de 2000, logo, a 21 anos, e destacaram como principais desafios, tanto para o período da escrita, quanto para o futuro, hoje, a democratização da educação e a superação do analfabetismo.

Por intermédio da análise crítica referente a democratização da educação, os autores se adiantam em afirmar que tem se visto nas últimas décadas, um esforço em universalizar a educação, sem contudo, equalizá-la. Com isso, o acesso tem sido ampliado, no que se refere ao ingresso, porém, a qualidade do processo educativo não tem sido equitativa, o que concorre para a retenção, evasão ou não permanência dos educandos nos sistemas de ensino, gerando uma nova categoria de excluídos, que Bourdieu (1990) define como os excluídos do interior. Pois, se antes lutavam por ingresso, hoje, embora dentro do sistema escolar, continuam a margem da sociedade, visto que a qualidade da educação não possibilita que superem as desigualdades culturais, sociais, educacionais, econômicas, dentre outras percebidas entre os sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Os autores ajuízam também, que se o analfabetismo ao longo da década de 1990, caiu para 15% em relação aos jovens acima de 15 anos, é importante lembrar que a taxa de progressão para as fases mais elevadas do ensino, continuam demasiadamente altas. Sendo que, “quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer quatro anos de estudos e aqueles que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos, representavam mais de dois terços da população nessa faixa etária” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 20).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) pesquisas mostraram que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida, para que um cidadão adquira as habilidades e as competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado, diante as exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira.

A partir de tais constatações, Haddad e Di Pierro (2000) apresentaram como um dos desafios ao desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, possibilitar o acesso à educação, não apenas àquelas pessoas que nunca frequentaram o ambiente escolar, mas também, àquelas que frequentaram, e não tiveram condições de construir os conhecimentos mínimos necessários para saírem das condições de analfabetos funcionais, para alfabetizados e, principalmente, garantir que possam construir aprendizagens suficientes,

para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida.

Haddad e Di Pierro (2000) chama atenção para a questão dos jovens e da nova identidade da Educação de Jovens e Adultos, e a destaca esta nova identidade, como mais um dos desafios a serem enfrentados por esta modalidade de ensino. Segundo os autores a cada dia, a demanda atendida ou reprimida por esta modalidade possui idades mais baixas. Lembra ainda que no passado, a maioria das pessoas atendidas pela EJA se tratavam de sujeitos em idade adulta ou idosos, a maioria de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares, e que atualmente, esta demanda tem sido grandemente representada por grupos juvenis, em grande parte, adolescentes excluídos da escola regular, jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida.

Sobre este novo perfil de pessoas atendidas pela EJA, Haddad e Di Pierro (2000, p. 21) afirmam que “carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades, em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação”. Além disso, “mantém com ela, uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior, [...] enquanto que o grupo de pessoas com idades mais avançadas, veem “na escola uma perspectiva de integração sociocultural” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 21).

Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 21).

Para finalizar o texto, Haddad e Di Pierro (2000) fazem uma retomada do histórico realizado acerca da escolarização ou Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por meio do subitem “O direito à educação e o papel do Estado na oferta de ensino aos jovens e adultos” reafirmando que no Brasil, as responsabilidades voltadas para este ensino estiveram compartilhadas pelo Estado e pelas organizações societárias, e que em grande parte dos períodos, ocupou pouca importância nas políticas educacionais promovidas por parte dos governos, especialmente, por parte da União, sobretudo, a partir da década de 1990, devido as políticas de ajustes da economia do país.

Haddad e Di Pierro (2000) ao abordarem a questão da difusão das parcerias e o debate sobre serviços públicos não-estatais nas ações voltadas para a oferta da EJA no Brasil, reafirmam, que é justamente nos momentos em que o Estado se esquivava da responsabilidade da oferta da Educação de Jovens e Adultos, que as organizações não-estatais e a sociedade civil organizada, assumem compromisso por intermédio das parcerias envolvendo “universidades, movimentos sociais, associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores, fundações privadas, organismos empresariais, que se aliam aos órgãos públicos das três esferas de governo, visando o desenvolvimento de projetos de alfabetização, elevação de escolaridade e/ou de formação profissional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 22).

Como arremate, Haddad e Di Pierro (2000) abordam a educação continuada ao longo da vida e apresenta que vem sendo observada na práxis de países desenvolvidos da Europa, Norte Americanos e do Sudeste Asiático, movimentos opostos aos que temos experienciados no Brasil, que têm sido colocados, com o objetivo de promover o esvaziamento do direito de jovens e adultos à escolaridade básica. Nos países mencionados, as pessoas nesta fase da vida vêm dispendo, de “oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização permanente, subsidiadas pela extrema valorização que a educação possui nas sociedades pós-industriais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 22), relacionada à “aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações, que tornaram a formação continuada um valor fundamental para a vida dos indivíduos e um requisito para o desenvolvimento dos países perante sistemas econômicos globalizados e competitivos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 22).

Dentre as características que esta modalidade de ensino possui nos países descritos por Haddad e Di Pierro (2000) está a parceria entre as instituições educacionais formais e demais instituições inerentes a vida social, que também são percebidas como espaços educativos, nos quais, os processos educacionais acontecem. Assim, as escolas formais correspondem apenas a uma pequena parcela da formação permanente dos indivíduos.

Em relação ao Brasil, Haddad e Di Pierro (2000) concluem, que na entrada do século XXI, está integrado cultural, tecnológica e economicamente as sociedades pós-industriais, e seu contexto apresenta desigualdades expressivas, que colocam o desafio da formação continuada ao longo da vida, como uma necessidade para milhões de pessoas. Todavia, embora o século seja novo, o desafio maior, segundo os autores, continua sendo do século passado, ou seja, superar os desafios impostos à Educação de Jovens e Adultos, ainda no campo da universalização da alfabetização.

Segundo os autores, apenas depois de superados estes paradigmas é que se poderia falar em democratização do ensino primário no Brasil, vez que não basta universalizar, é preciso equalizar, para que além do ingresso, seja possível, a permanência, a qualidade, a terminalidade e a continuidade dos estudos, por parte destes educandos, almejando e conquistando novos patamares educativos de formação, que a premissa da educação continuada ao longo da vida, exige.

4.10 Educação de Jovens e Adultos - EJA no século XXI

Uma vez explanado sobre as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, até o final da década de 1990, a partir deste trecho do estudo, buscaremos analisar como se encaminharam estas políticas no Brasil, a partir do início do século XXI, especialmente, após o início do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003.

Chegamos ao ano 2000, segundo Silva (2019) com a divulgação do IBGE, que indicava a taxa de 12,8% de analfabetos, entre a população com mais de 10 anos, no Brasil. E com a participação do país na Conferência em Dakar, na qual assumiu o compromisso de reduzir a taxa de analfabetismo do povo brasileiro para 6,7% até 2015.

De acordo com Silva (2019, p. 57), “o compromisso do Brasil foi um desafio que o país não conseguiu alcançar até 2015, porém a UNESCO (2014) reconhece que o país tem implementado políticas para reverter essa situação”.

Silva (2019) cita dentre os acontecimentos importantes que podem ser traduzidos como resultados da Conferência em Dakar, dois documentos que registram a trajetória percorrida pelo País, Educação para Todos: avaliação da década e Avaliação Educação para Todos (EFA): avaliação do ano 2000, informe nacional Brasil, que forneceram diagnósticos, parcerias e indicativos importantes para assegurar responsabilidades governamentais e sociais no campo das políticas afirmativas para a EJA.

Ao abordar as principais acontecimentos que envolveram, a EJA no Brasil, no início do século XXI, não se pode deixar de mencionar a promulgação do Parecer Nº 11, de 05/2000/CNE, que segundo Silva (2019) versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, na qual, afirma-se, ao público de jovens e adultos inscritos na Modalidade de Educação Básica, modos próprios que relevem e se alinhem às características desses sujeitos, o que implicou em grandes desafios aos governos, de acordo com a Lei 10.172/2001, que institui o PNE. Afirma ainda, que “esse parecer é

reconhecidamente um marco de excelência para a institucionalização da EJA” (SILVA, 2019, p. 64).

Em relação ao Parecer N° 11, de 05/2000/CNE, é importante destacar, que traz o entendimento de que a EJA, possui três funções importantes, que precisam ser levadas em consideração, no processo de organização e oferta desta modalidade de ensino, sendo a Reparadora, a Equalizadora e a Qualificadora.

No quadro 3 a seguir, trazemos o que expõem o Parecer N° 11, de 05/2000/CNE em relação a cada uma destas funções:

Quadro 3 - As funções da EJA, segundo o Parecer N° 05/2000/CNE

Funções	Principais características
Reparadora	<p>A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.</p> <p>Deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.</p> <p>Se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades.</p>
Equalizadora	<p>Vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.</p> <p>Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho.</p>
Qualificadora	<p>Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações.</p> <p>Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.</p>

Fonte: Organizado pelo autor, com base no Parecer N° 11, de 05/2000/CNE.

No ano seguinte, da criação do Parecer N° 11, de 05/2000/CNE, em 2001, segundo Silva (2019, p. 66) “foi aprovado o Plano Nacional da Educação, previsto pela Lei n°. 10.172/2001, apresentando diagnósticos, diretrizes, metas e objetivos a serem executados até 2010”.

A intenção era propor novos patamares ao conjunto estrutural da educação, de modo a desenvolver suas habilidades, atualizar e ressignificar conhecimentos, socializar a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), assim como a Educação Superior e as modalidades educacionais (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena). (SILVA, 2019, p. 66).

Outro elemento importante que passou a integrar as políticas nacionais como um todo a partir no início dos anos 2000, e teve também sua extensão à EJA no Brasil, segundo Silva (2019, p. 69) foi o início da realização das avaliações externas em larga escala, conceituadas pela autora como “um conjunto de testes objetivos padronizados para todo o país, aplicadas pontualmente a determinado público alvo”.

A partir do que expõem Silva (2019) podemos compreender que estas avaliações são frutos da implantação de vários mecanismos de controle e regulação dos setores públicos, com perspectivas de expandir o setor privado e aumentar o poder de mercado. No que concerne a EJA, Brasil (2002 apud SILVA, 2019, p. 68) destaca, que em 14 de agosto de 2002, o MEC designou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), garantido pela Portaria n° 2.270 e apresentado como um instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A EJA não foi inserida nas avaliações que definem o IDEB, porém o ENCCEJA é um instrumento que insere a EJA na onda dos sistemas nacionais de avaliações. A primeira versão do ENCCEJA pretendia certificar os brasileiros com quinze anos completos que estudavam o ensino básico fora do País. De acordo com o EDITAL N° 32, de 8 de junho de 2018, ele foi estendido às pessoas em privação de liberdade, pessoas que respondem por medidas socioeducativas em parceria com as Secretarias de Segurança Pública de cada estado. Na vigência do presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), a aplicação do ENCCEJA foi interrompida aqui no Brasil em 2003, pelo então ministro Cristovam Buarque, retornando somente em 2013 (SILVA, 2019, p. 68, 69).

Seguindo o percurso histórico, de acordo com Silva (2019) a partir do ano de 2003, o Brasil passou a ser governado pelo presidente Lula, que em 2007, deu início ao seu segundo mandato. A autora recorda, que o então presidente, assumiu o compromisso social de ampliar o atendimento a segmentos da população de excluídos do acesso a bens sociais e de consumo e que durante seus dois mandatos criou várias iniciativas com a finalidade de “melhorar o

cenário do Brasil, atacando fragilidades decorrentes da má distribuição de renda, porém analisa que não foi possível, atingir todos os resultados previstos.

Dentre as experiências que materializam as ações do referido governo, Silva (2019) destaca os Programas, “Brasil Alfabetizado”, instituído pela Lei nº 10.880/2004, e o “Fome Zero” instituído em (2003). Para a autora, o Programa “Brasil Alfabetizado” também é um marco positivo na redução do analfabetismo e o Programa Fome Zero, segundo Aranha (2006 *apud* Silva, 2019, p. 55) buscou com a participação social, superar as causas elementares da pobreza, como, por exemplo, atacar as causas estruturais da fome, melhorar a condição de educação alimentar e a qualidade das merendas escolares de forma digna e sustentável.

Sobre o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, Silva (2019, p. 69) destaca como “um dos grandes esforços destinados à implantação de políticas públicas para a erradicação do analfabetismo da população jovem e adulta em nosso país”. Pois segundo Brasília (2008 *apud* Silva 2019, p. 69), abrange todo o território nacional. Apesar de dar prioridade aos locais onde as taxas de analfabetismo são maiores, os municípios, estados, Distrito Federal e União podem vincular-se ao Programa para oportunizar acesso às pessoas que estão em processo de alfabetização. Entre 2003 e 2005, o programa foi disseminado em todas as regiões do país, atendendo a mais de 14 milhões de pessoas consideradas analfabetas a partir dos quinze anos de idade (BRASÍLIA, 2008).

Silva (2019) mesmo considerando a importância do Programa Brasil Alfabetizado, destacou algumas das suas fragilidades e dentre elas enumera: - o caráter voluntariado; a seleção de indivíduos não habilitados para alfabetizar; - e o vínculo com as políticas públicas aligeiradas que visam a erradicar o analfabetismo no Brasil. Prossegue a autora, enfatizando que o Programa Brasil Alfabetizado:

Acopla-se ao trabalho voluntariado ao admitir profissionais sem formação específica para alfabetizar com baixo rendimento. A falta de formação e experiência do alfabetizador é uma das fragilidades do programa, pois obscurece os direitos à educação de qualidade e são iniciativas ineficazes. A principal preocupação é o custo financeiro relativamente baixo. Os resultados simulam realidades favoráveis ao Estado em relação ao analfabetismo, mas inadequadas e desprovidas de uma reflexão contextualizada e crítica aos que adentram o programa para aprender. O cidadão perde sua centralidade. A preocupação não é com o sujeito que está sendo alfabetizado, mas sim com o custo (SILVA, 2019, p. 69, 70).

Silva (2019, p. 70) destaca que “a adesão ao PBA foi cancelada gradativamente por falta de recursos destinados à manutenção do programa. Em 2016, no governo do presidente Temer (2016-2018), foi suspenso definitivamente”.

Em relação ao Programa “Fome Zero”, Silva (2019), destaca que fazia parte das políticas emergenciais do governo Lula, e estava interligado a outras frentes por intermédio de outros “projetos paralelos e coligados em seus objetivos, que davam sustentação para a superação das desigualdades econômicas, entre os quais estava o condicionamento à frequência escolar e ao recebimento de renda das camadas da população abaixo da linha mínima de pobreza” (SILVA, 2019, p. 55).

Silva (2019) enfatiza o caráter intersetorial das políticas de combate as desigualdades sociais, promovidas pelo então presidente e entendemos que tanto o Programa “Brasil alfabetizado”, quanto o “Fome Zero” tinham como objetivos fortalecer direta e indiretamente a educação, que para a autora, é um mecanismo de combate as desigualdades. Já a EJA, para Silva (2019, p. 55) “é uma política educacional de correção, sendo componente de um aglomerado de estratégias para alavancar êxitos em vários atenuantes socioeconômicos que insistem em manter essas diferenças”.

Compreendemos que a oferta de uma educação com a qualidade e na quantidade necessária, nas fases da infância e da adolescência à população brasileira, são os caminhos necessários, para que mais tarde, esta população não venha a demandar a oferta desta modalidade de ensino, nos moldes que ela é ofertada no Brasil, pois como já constatamos, a EJA nasce e se desenvolve no país, justamente para corrigir uma falha dos sistemas educacionais brasileiros, que não oferecem o acesso à educação básica, nas fases ditas como ideais, para os sujeitos.

Entendemos ainda, que a universalização do acesso a educação básica às crianças e aos adolescentes brasileiros, entendendo o acesso, tanto do ponto de vista da quantidade, quanto da qualidade, possibilitaria ao país, alcançar o nível de educação dos jovens a adultos observado nos países desenvolvidos, nos quais ela tem como um dos principais objetivos, a formação em nível de aperfeiçoamento profissional, e não apenas como meio de correção de uma lacuna, deixada pela falta de acesso à educação básica, como no caso do Brasil.

Ao analisar as perspectivas e objetivos da Declaração de Dakar – Educação para Todos, em relação a Educação de Jovens e Adultos, Silva (2019, p 56) destaca que:

Algumas ações voltaram suas atenções para a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida. A Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA), em suas várias edições, é, possivelmente, o marco internacional mais importante na constituição e instituição da EJA. As CONFITEAs são eventos que priorizam a integração dos atores governamentais do mundo todo, que pretendem dar melhores e maiores rumos à educação de jovens, adultos e idosos.

Silva (2019, p. 56) informa que “antes da realização de cada CONFINTEA, os países são responsáveis pelo processo preparatório, promovendo debates e proposições com a participação da sociedade civil”.

No Brasil, uma das maiores interlocuções se dá por meio dos fóruns de EJA (atualmente denominados Fórum de Debates Permanente da EJA - FPDEJA), que reúnem profissionais e educandos da área, gestores municipais e estaduais, universidades, movimentos sociais e sindicais, além de muitos outros sujeitos que têm interesse pelo contexto (SILVA, 2019, p. 56).

Segundo Souza e Bognar (2014) os Fóruns de EJA “defendem uma prática pedagógica libertadora e emancipatória para os sujeitos da educação de jovens e adultos”, e “estão constituídos em vários estados brasileiros. Em Mato Grosso, devido à sua extensão territorial e à força que esse movimento conquistou, ele está espalhado em 18 polos regionais, criados a partir de 2001” (SILVA, 2019, p. 56).

Como destaca Silva (2019, p. 57), em se tratando do contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, as CONFINTEAs têm grande prestígio. E vêm sendo “realizadas desde 1949, começando em Elsinore (Dinamarca). Depois, seguiram-se: 1960 - Montreal (Canadá), 1972 - Tóquio (Japão), 1985 - Paris (França), 1997 - Hamburgo (Alemanha)”.

A última CONFINTEA de acordo com Silva (2019, p. 57) “ocorreu em 2009, em Belém (Pará), e seus frutos ainda estão sendo colhidos”, pois o período de vigência das ações que deveriam ser realizadas a partir dos acordos firmados nesta CONFINTEA foram de 2009 a 2020.

São realizadas de doze em doze anos, com o objetivo de os governos participantes movimentarem ações que estimulem o reconhecimento da educação e a aprendizagem de pessoas sem escolarização como elemento importante e fator contribuinte para adotar a educação e aprendizagem de jovens e adultos como instrumento fundamental para a consumação das atuais agendas e programas de educação e de desenvolvimento internacionais (SILVA, 2019, p. 57).

Como já relatado, reforçamos que segundo Silva (2019, p. 50) “a educação é reconhecida como âncora principal para superar a pobreza, pois, para qualquer nação, ela é concebida como componente fundamental dos direitos humanos”. O Brasil é um país de tamanho continental, com grandes diferenças em relação as condições econômicas, sociais, distribuição populacional e recursos dos diversos aspectos. Ao longo da sua existência promoveu diferentes níveis de distribuição das políticas públicas em suas regiões e em suas unidades federativas, isso tem implicado em diferentes condições das populações para o acesso aos serviços públicos educacionais e contribuído para que sejam observados

diferentes níveis de redução do analfabetismo nas regiões brasileiras, assim como em seus estados federados.

No que se refere aos dados recentes, voltados para a redução do analfabetismo no país, destacamos que segundo o IBGE (2017), no ano de 2016, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais no país teve uma pequena redução, de 7,2%. No ano de 2017, esta taxa chegou a 7,0.

Como afirma Silva (2019, p. 50) esta realidade “ajuda a justificar que existem dificuldades em alcançar a meta 9 do PNE (2014/2024), que previa a redução do analfabetismo para 6,5% até 2015, apesar de que, das 27 unidades da federação brasileira, quatorze já conseguiram alcançar a meta desse PNE.”

Observado os dados do IBGE 2017, que apontou o percentual de 14,5% de analfabetos entre a população residente na região Nordeste, Silva (2019, p. 50) afirma que “os problemas regionais parecem bem acentuados no Brasil”. Concordamos com autora, pois comparando o percentual de analfabetos do Brasil, que é de 7,0 percebemos que na Região Nordeste, a taxa possui índice de mais 100%, em relação a média nacional.

Com base em Silva (2019) voltamos ao documento cuja elaboração foi solicitada pela Unesco, a fim acompanhar o desempenho dos países que aceitaram o acordo, Educação Para Todos - EPT, firmado em Dakar, no ano 2000, por 164 países, dentre os quais está o Brasil, que teve como objetivo criar uma agenda comum de políticas para a educação mundial. Esses países assumiram o compromisso de alcançar diversas metas até o ano de 2015, e o documento solicitado pela UNESCO, segundo Silva (2019, p. 51) tinha a missão de descrever “a trajetória nacional, detalhando os resultados, estratégias e desafios encontrados para atingir essas metas e as intencionalidades para os anos vindouros, pós 2015”. Como destaca Silva (2019) junho de 2014, a versão preliminar do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 foi entregue ao país e segundo ela:

Os dados apresentados nesse documento geraram controvérsias ao serem interpretados de formas diferentes. Para a UNESCO, o Brasil não conseguiu expandir em todo seu território o ensino na primeira infância, não totalizou a oferta que assegure os direitos de aprendizagens e habilidades de pessoas jovens, adultos, indígena, quilombola e com deficiências.

Seguindo o percurso em relação a taxa de analfabetismo no Brasil, entre pessoas acima de 15 anos, destacamos que conforme os dados do IBGE este percentual continua em queda, chegando ao ano de 2018, com a taxa de analfabetos em 6,8%, e em 2019 baixando para 6,6%.

Como podemos observar o Brasil conseguiu atingir a meta assumida em Dakar, no ano 2000, de baixar a taxa de analfabetismo no país para 6,7% até 2015, apenas no ano de 2019, quando atinge o percentual de 6,6%. Todavia, a meta 9 estabelecida pelo PNE 2014/2024, que previa a redução do analfabetismo para 6,5% até 2015, não foi atingida. Desta forma, mesmo considerando o que afirma Silva (2019) quando descreve que das 27 unidades da federação brasileira, 14 já conseguiram alcançar a meta 9 desse PNE, é preciso ajuizar que, o acordo EPT, defende que todos devem ter acesso a educação, e como observado, nem todos os Estados brasileiros, foram capazes de assegurar este direito, observando as metas estabelecidas, tanto no acordo de EPT firmado em Dakar, 2000, quanto nos PNE 2001/2010 e 2014/2024.”

Devemos destacar ainda, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, publicada em 2020, apesar dos avanços no alcance da meta 9 estabelecida, no PNE 2014/2024, é preciso considerar que, no ano de 2020, em que foi publicada a pesquisa, tínhamos o total de 11 milhões de brasileiros acima de 15 anos analfabetas.

Para finalizar este percurso histórico da EJA no Brasil, podemos destacar algumas situações importantes: a EJA é uma modalidade de educação que nasce e se desenvolve no país, devido a não universalização da educação básica, ela foi durante muitos anos marginalizada por parte do Estado e apenas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, passou a fazer parte da educação básica e a receber um pouco mais de atenção por parte dos governos brasileiros, pressionados pelas lutas sociais, por organizações internacionais e pautados na necessidade de elevar os níveis de formação da população brasileira, visando atender as demandas da sociedade capitalista globalizada.

Tendo encerrado este subitem que traz um histórico em relação a EJA no Brasil, passaremos na próxima seção, a tratar desta modalidade da educação básica brasileira no âmbito do Estado de Mato Grosso.

4.11 Educação de Jovens e Adultos - EJA no Estado de Mato Grosso

Partimos nossa jornada em relação a história da EJA no Estado de Mato Grosso, destacando que segundo Bignarde (2013, p. 130) “o desenvolvimento da EJA em nosso estado, “está marcado pela implantação do Programa de Educação Integrada (PEI), que está ligado ao segundo momento do MOBREAL”. De acordo com Santos e pessoa (2015, p. 11):

A primeira etapa do MOBRAL desejou atingir o objetivo de aniquilar o analfabetismo no Brasil por intermédio do Programa de Alfabetização Funcional. Esse programa era desenvolvido durante cinco meses, em casos dos alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem, acrescentavam-se mais um mês para que os mesmos melhorassem seus rendimentos. Após essa primeira fase, os alunos passavam a participar do Programa de Educação Integrada. Por isso, na própria Lei 5.379/67 é enfatizada uma alfabetização funcional e continuada.

Santos e Pessoa (2015, p. 11) entendem que os dois programas supracitados foram os principais programas desenvolvidos na perspectiva do MOBRAL, “pois estavam ligados a ideia de formação continuada. Isto é, iniciavam-se as atividades do Programa de Alfabetização funcional e seguia-se com a Educação Integrada. Estes por sua vez, estavam preocupados com a formação educativa do homem para o mundo do trabalho”.

Santos e Pessoa (2015, p. 6) contextualizam o período de 1967 a 1985, em que o MOBRAL, foi planejado e implementado no Brasil e recordam que:

A sociedade vivenciava um momento conturbado, onde o desenvolvimento econômico apresentava-se como algo prioritário e incontestável, assim, tudo e todos os âmbitos da sociedade estavam ordenados a contribuir para a elevação econômica do país, para a melhoria da qualidade de vida de todos, inclusive das classes subalternas.

Santos e Pessoa (2015, p. 11) analisa com base em Escobar 2007, que o MOBRAL apresentou-se como sendo mais do que uma proposta de educação, uma campanha de massa. Por isso, constituiu-se um dos meios mais relevantes e eficazes que permitiu o intermédio entre o governo ditatorial e a população. O MOBRAL serviu de mediação entre o governo dos militares e os setores populares.

Com base em Santos e Pessoa (2015, p. 7), destacamos algumas questões de grande relevância que merecem ser consideradas ao tratarmos do MOBRAL. A primeira, é o entendimento de que “para os analfabetos a educação proposta pelo Estado Militar fundamentou-se numa educação que habilitasse o sujeito para cumprir uma função social, o trabalho”. A segunda, que “o trabalho constituía-se o caminho do desenvolvimento, e o analfabetismo, o impedimento para tal conquista” (SANTOS; PESSOA, 2015, p. 7). E a terceira:

Que nesse contexto, o preconceito contra os analfabetos ultrapassou o limite da tolerância, atribuindo a essa população à responsabilidade do subdesenvolvimento do país, ou seja, o olhar acerca desses sujeitos era de que constituíam a causa dos problemas sociais e econômicos, e não o efeito (SANTOS; PESSOA, 2015, p. 7).

Segundo Santos e Pessoa (2015, p. 13) “assim, a propaganda do MOBRAL foi promovida, afirmando a culpabilidade dos sujeitos analfabetos que estavam à margem da

sociedade”. As autoras observam também, que “a promoção do MOBRAL esteve baseada na discriminação dos sujeitos que não dominavam as técnicas de leitura e escrita, culpando-os dessa condição de analfabetos, como se os mesmos não tivessem nenhum conhecimento prévio” (SANTOS; PESSOA, 2015, p. 13).

Foram nestas perspectivas que os Estados buscaram promover a educação dos jovens e adultos em seus territórios, segundo o que orientava o governo civil militar central. Aqui no Estado de Mato Grosso, destacamos na década de 1970, o Projeto Minerva, ofertado em 1973, que segundo Kabeya (2010), oportunizava por intermédio da oferta de módulos o ensino supletivo, executado com o emprego do rádio, enquanto ferramenta de disseminação do conhecimento às pessoas adultas, via educação a distância.

Como destaca Santos e Pessoa (2015, p. 13), “a própria Lei 5.379/67, em seu Artigo 11, certifica que” “os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos constituirão um sistema geral integrado no Plano a que se refere o art. 3º.” Em análise ao MOBRAL, Santos e Pessoa (2015, p. 12) compreendem que:

Surgiu para ser mais um dos instrumentos de monitoramento e de poder nas mãos dos governantes militares que não estavam preocupados com as carências educacionais, políticas, econômicas e sociais do povo, porém, desejavam extrair desse povo sua força de trabalho para atingir seus próprios interesses, de viés econômico.

Seguindo o estudo das ações voltadas para a EJA, realizadas no Estado de Mato Grosso, no período da ditadura civil militar, em que predominou o MOBRAL em todo o território nacional, destacamos que, segundo Kabeya (2010), no ano de 1974, a partir de orientações do MEC, organizou-se no estado, os Centros de Estudos Supletivos - CES, que vieram a se caracterizar nos Núcleos de Estudo Supletivo – NES 1983-1986, e se transformaram mais adiante, nos Núcleos de Educação Permanente – NEPs 1988. De acordo com a autora, a oferta da EJA nos referidos Centros, depois transformados em núcleos de Estudos, se dava por meio de módulos flexíveis, com o objetivo de possibilitar que os estudantes se organizassem, segundo o tempo, disponibilidade e interesse próprios, desta forma, o atendimento aos estudantes individual ou por vídeos, lhes facultavam a presença na unidade escolar.

Analisando os estudos de Boff (2002), Ribeiro (2015) e Bignarde (2013), entendemos que a EJA em Mato Grosso surgiu na década de 1970, mas que foi verificado um desenvolvimento próprio desta modalidade da educação, apenas a partir dos anos 1990, já que

o Governo Federal provocou uma descentralização da oferta da EJA para os Estados e os Municípios.

De acordo com Boff (2002), ao realizar uma leitura do que se teve como EJA na década de 1990, no estado de Mato Grosso, não podemos dissociá-la, dos programas que foram implementados nas duas décadas anteriores, já mencionadas anteriormente. Já no início da década de 1990, como afirma Silva (2019, p. 64) no Estado de Mato Grosso, foi criada a Resolução N° 75/90 do Conselho Estadual de Educação – CEE, que “assegura importante conquista à modalidade, legitimando aos alunos o ingresso no Ensino Fundamental através da eliminação da obrigatoriedade da apresentação de comprovante de escolaridade”. Segundo a autora, a partir desta Resolução foi impulsionada a demanda por escolas, com a finalidade de dar prosseguimento aos processos de formação escolar.

Boff (2002) explica que no ano de 1991, foi publicada a Resolução n° 137 do Conselho Estadual de Educação, e com ela foram instituídos os CES, os NES e os NEPs e, no lugar deles, criadas as Escolas de Suplência. O autor avalia esta nova configuração, como um fator de grande retrocesso, devido à descontinuidade no que vinha sendo feito até então, enquanto concepção e prática educacionais.

Bignarde (2013) destaca, que a Resolução n° 137/1991, elaborada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT) deu início a uma discussão quanto à oferta da Educação de Jovens e Adultos e complementa, que nela foram estabelecidas normas gerais para o chamado Ensino Supletivo. Destaca também, que o seu artigo 2º, inciso I, institui que a Suplência, visa suprir a escolarização regular de Ensino Fundamental para maiores de 14 anos, e a de Ensino Médio para maiores de 18 anos, que não tenham seguido ou concluído em idade própria (BIGNARDE, 2013, p. 131, 132).

Com a publicação da Resolução n° 137/1991 - CEE/MT, Bignarde (2013, p. 132) explica “que buscou-se desenvolver uma oferta de EJA aos que retomavam os estudos para a conclusão de sua escolarização”. Em relação a organização das matrículas, dias letivos, carga horária e subdivisão da modalidade, Bignarde (2013, p. 132) esclarece que:

Possibilitava ao aluno a matrícula a cada seis meses, o semestre tendo 100 dias letivos, com a carga horária de 540 horas aulas, e subdividia a modalidade em: Suplência I, destinada às séries iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pelo menos em dois anos ou quatro semestres; Suplência II, para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo ofertado da mesma forma da Suplência I; e a Suplência III, contemplando o Ensino Médio, tendo a duração de três semestres.

Dentre as ações desenvolvidas na EJA, por intermédio do ensino supletivo, no Estado de Mato Grosso, entre os anos de 1990 a 2000, Boff (2002) destaca os projetos:

Homem & Natureza, Inajá II e Futuro Certo, sendo este último, denominado posteriormente, Projeto Geração.

A década de 1990, e o início dos anos 2000, foram marcados por importantes acontecimentos na educação nacional, que influenciaram todas as etapas do ensino no Brasil, como a aprovação da LDBN 9394/96, a elaboração do PNE 2001/2010, e outros acontecimentos que marcaram diretamente a EJA, como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) que tiveram início em 1998, a criação dos Fóruns permanentes, com o objetivo de fomentar as discussões e manter o debate em torno das políticas públicas voltadas para a EJA (SOUZA; BOGNAR, 2014), a criação do Parecer Nº 11, de 05/2000/CNE, e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que considerando as especificidades do público atendido pela EJA, trouxeram exigências, de que fossem levadas em consideração as características desses sujeitos e estabeleceu que as Funções desta modalidade da educação devem ser: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora (SILVA, 2019).

A partir dessas novas diretrizes e perspectivas para a EJA nacional, o Estado de Mato Grosso, extingue a oferta desta modalidade de educação, por regime semestral no ano de 2000, e tem publicada uma nova Resolução pelo CEE/MT, a Resolução nº 180/2000, que fixou novas normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino (BIGNARDE, 2013). Silva (2019, p. 66) afirma que a referida Resolução, “fixava normas para a modalidade no sistema estadual de ensino até 2010, reafirmando as funções previstas no Parecer 11/2000”.

Dentre as principais razões para a extinção do ensino supletivo, Bignarde (2013, p. 132) destaca a LDB 9394/96, que em seu Art. 38 estabelece que:

Os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular, significando a EJA a equivalência aos que tiveram acesso à escolaridade e aos que nela não puderam permanecer. Assegurando, assim, o que está estabelecido no Parecer nº 11/2000 e na Resolução nº 01/2000/CEB, o direito público subjetivo dos cidadãos à conclusão da educação básica, cuja oferta gratuita é de dever do poder público, recomendando ainda a superação do termo Ensino Supletivo, por conta de uma visão compensatória de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência.

Assim, observamos que houve o entendimento da necessidade de substituição do caráter supletivo, que remetia diretamente ao princípio compensatório, pelos princípios da reparação, equalização e da qualificação, aos sujeitos da EJA, conforme destaca Bignarde (2013, p. 132):

A Resolução nº 180/2000 - CEE/MT atribuiu à Secretaria de Educação de Mato Grosso a responsabilidade por estabelecer um programa para Educação de Jovens e Adultos que, em consonância com a legislação nacional, em seu artigo 3º assumia a condição de modalidade da Educação Básica, tendo as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Adentramos então ao século XXI, tanto em âmbito nacional, quanto estadual com novas perspectivas legais e novas concepções, em busca de novas ações e práticas voltadas para a EJA. Assim, para trazer estas novas diretrizes, perspectivas e concepções para o campo da ação prática da EJA, em Mato Grosso, segundo Bignarde (2013, p. 132, 133):

A SEDUC/MT, por meio da Portaria nº 240/2000, instituiu uma comissão interinstitucional para elaborar o programa de Educação de Jovens e Adultos para o sistema estadual de ensino. Comissão esta composta por representantes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, das Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), e da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Dentre as ações realizadas pela referida comissão Bignarde (2013) destaca que no ano de 2001, ela organizou e orientou, os Seminários regionais e um Seminário estadual, com representantes de vários segmentos que compõem a EJA. Os debates realizados, tinha como objetivo promover a compreensão da nova concepção de EJA, a ser desenvolvida por um novo programa para a modalidade. O autor recorda, que o programa foi regulamentado pela Resolução nº 177/2002 – CEE/MT, e instituiu como objetivos da EJA:

Promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional, aumentar as taxas de escolarização (RESOLUÇÃO nº 177, CEE/MT, 2002, p. 01).

A exemplo do que já vinha ocorrendo em âmbito nacional, na mesma ação de criação do programa da EJA para Mato Grosso, foi elaborada a Carta da Cidadania, que teve dentre seus objetivos, constituir um Fórum Permanente de Debate da EJA para o Estado, (FPDEJA), que foi aprovado e instituído ao final do Seminário. Observando o que expressa Conte e Boff (2018) e Mello (2010), destacamos que entre os anos de 2004 e 2009, outras iniciativas vieram a contribuir para o alargamento da oferta da modalidade EJA, que vinha sendo ofertada nas escolas do estado de Mato Grosso. Tratam-se do Programa Letração e do Projeto Beija-Flor implantados pela SEDUC/MT.

O Programa Letração, foi desenvolvido de 2004 a 2007, exclusivamente voltado para o processo de alfabetização de Jovens e Adultos, mais “pouco avançou no tocante à alfabetização de jovens e adultos” (CONTE; BOFF, 2018, p. 633). Em relação ao Projeto

Beija-Flor, Mello (2010) descreve, que foi implantado de forma experimental para os municípios que não atendiam a EJA, assim como, para aqueles que desejassem ampliar esta oferta. Destaca ainda, que possibilitava organização diversa, a fim de atender ao seu público, que também era muito diverso. Desta forma, ofertava as seguintes possibilidades: - EJA presencial; - presencial por disciplina; - presencial – terceiro; - semipresencial para as populações indígenas e do campo; - semipresencial de finais de semana; - e semipresencial para a população do sistema prisional. Conte e Boff (2018, p. 633) afirmam, que o projeto teve início em 2006, vigorou até o ano de 2009 e “sumiu sem muitas explicações por parte da SEDUC/MT, embora tenha iniciado com salas de EJA em 57 dos 141 municípios do estado”.

Conte e Boff (2018) recordam que não foram publicados estudos com o objetivo de avaliar aspectos precisos relacionados a operacionalização do Projeto Beija-Flor, e ponderam que dentre os fatores que contribuíram para seu término, podem estar, demandas “de ordem política, relacionadas às metas da Seduc/MT, à não aposta dos municípios devido à sua fragilidade estrutural, até às muitas mudanças repentinas que sofrera, as quais dificultaram a compreensão da proposta e causaram desentendimentos entre os entes envolvidos”.

Silva (2019), Conte e Boff (2018) e Bignarde (2013), destacam que no ano de 2007, foi publicada no estado de Mato Grosso, por intermédio da SEDUC, a Portaria n° 393/2007 que instituiu a Comissão Interinstitucional, com o objetivo de encontrar alternativas para a oferta da EJA no estado, a partir da necessidade de implementação de uma proposta de educação, que dialogasse com o público alvo desta modalidade, que contemplasse as múltiplas peculiaridades do seu público e as múltiplas possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica, adotando tempos e espaços flexíveis e trazendo um novo sentido para a educação escolar dos jovens e adultos de Mato Grosso. Nesse sentido, Silva (2019, p. 75) considera, que esta nova proposta veio ao encontro do que está instituído, no “Artigo 214 da Constituição Federal, que assegura direitos sociais e individuais, sobretudo a erradicação, universalização e qualidade da educação”.

A partir dos trabalhos desenvolvidos pela referida Comissão Interinstitucional foram discutidos os principais aspectos em relação a EJA no estado de Mato Grosso, assim como, as peculiaridades do seu público. Nestes processos de discussão foram identificadas fragilidades como: - evasão escolar; - inadequação das práticas ao perfil dos educandos; - o desenvolvimento de currículos fragmentados e cientificistas, assim como a necessidade, de que fosse oportunizado, uma organização curricular que potencializasse a seleção e organização de conteúdos significativos para os sujeitos da EJA (MATO GROSSO, 2007).

A partir destas discussões, fragilidades e necessidades levantadas a Comissão Interinstitucional, propôs o redimensionamento da EJA no Estado, visando à criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de superar os desafios e atender as necessidades identificadas (MATO GROSSO, 2007). Que trataremos de maneira especial, no subitem a seguir desta seção.

4.12 Educação de Jovens e Adultos – EJA no Estado de Mato Grosso após a constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS

Conte e Boff (2018) afirmam que com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no ano de 2007, percebe-se um interesse maior por parte das instituições estaduais de educação em oferecer cursos voltados para o público da EJA, vez que os Estados passaram a receber recursos do referido fundo. Silva (2019, p. 77) corrobora com Conte e Boff (2018) ao afirmar que:

Em março de 2005, o presidente Lula, junto com o ministro da educação, Tarso Genro (de 1/2004 a 7/2005), dedicou atenção especial ao encaminhamento dos recursos financeiros destinados à educação, cumprindo uma das promessas de campanha do seu programa de governo: a de melhorar a qualidade do ensino, da formação de professores e de recursos para educação. Em 2006, num processo de transição da política de financiamento do Governo Federal, traz-se a progressiva inclusão da modalidade ao Fundo de Financiamento da Educação Básica – FUNDEB, Lei 11.494/2007 e Emenda Constitucional Nº 53, gerando novas perspectivas para a modalidade na agenda das políticas nacionais. São inúmeras as iniciativas contempladas na década da alfabetização (2003-2012) nas três esferas do governo.

Assim, Conte e Boff (2018) recordam que foi justamente no ano de 2007, que o Estado de Mato Grosso, por intermédio da SEDUC, publicou a Portaria nº 393/2007 que instituiu a Comissão Interinstitucional, que ao final de diversas discussões e levantamento de desafios e necessidades chegaram à proposta de criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS, para o Estado de Mato Grosso. Bignarde (2013, p. 134) afirma que os CEJAS, foram criados através do Decreto SEDUC/MT nº 1.158, de 11 de fevereiro de 2008, “na perspectiva de ser uma política curricular que proporcione avanços no atendimento da proposta da EJA no Estado de Mato Grosso”. Também:

Apresenta em suas Regras de Organização Pedagógica (ROP) o ano letivo dividido em três trimestres por área de conhecimento. Nesse modelo o aluno pode fazer sua matrícula na modalidade presencial, por disciplina ou por área de conhecimento, sendo a primeira para alunos egressos dos exames supletivos, ou outra forma de

certificação dos saberes. Permitindo, assim, aos educandos percorrer trajetórias de aprendizagem não padronizadas. Visa-se, portanto, minimizar os efeitos negativos da evasão escolar, ao longo do ano letivo. Por outro lado, o tempo curricular do aluno não deve ser resumido às experiências de sala de aula. Os projetos pedagógicos e planos de curso deverão desse modo, organizar o tempo escolar com flexibilidade, de modo a promover, compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas (BIGNARDE, 2013, p. 135).

Como afirma Silva (2019) são as Regras de Organização Pedagógica (ROP) que discriminam toda especificidade e complexidade do atendimento ofertado aos estudantes nos CEJAS/MT. Estas ROPs, tomam como fundamentação para a sua elaboração, a Resolução nº 180/2000, como expõem Bignarde (2013, p. 135):

As Regras de Organização Pedagógica (ROPs), com fundamentação na Resolução nº 180/2000 - CEE/MT, traz o trabalho pedagógico organizado por área do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagem. Todas têm a mesma quantidade de aulas, uma área não é considerada mais importante que a outra. Não há uma hierarquização dos conteúdos escolares e sim, uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estão articulados à realidade em que o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.

Mato Grosso (2008) descreve outras especificidades presentes nas ROPs, como: a carga horária dividida em aulas coletivas, oficinas pedagógicas e plantões pedagógicos. Nas quais os estudantes possuem acesso não apenas as aulas coletivas, mas possibilita ainda participação em oficinas pedagógicas voltadas para o seu interesse, com o objetivo de integrar os diferentes conhecimentos disciplinares da área de conhecimento trabalhada e a plantões pedagógicos, com a finalidade de sanar dúvidas, segundo as suas necessidades. Sobre esta forma de organização do tempo educacional, Bignarde (2013) analisa que não resume o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes às experiências de sala de aula, pois considera que a formação acontece também em espaços diferenciados, envolvendo métodos e tempos próprios.

Silva (2019, p. 75) considera que os Centros de Educação e Jovens e Adultos (CEJAs) foram criados na efervescência por implantar alternativas políticas, pedagógicas e administrativas, para ressignificar e revitalizar a oferta da Educação de Jovens e Adultos no estado. Em análise ao Decreto nº 1.123/2008, Silva (2019) enfatiza, que os CEJAs necessitaram realizar adequações em seus Projetos Políticos Pedagógicos, com o objetivo de atenderem a especificidade pela qual foram criados e de acordo com as bases legais que regem a modalidade.

De acordo com Mato Grosso (2010 *apud* SILVA, 2019, p. 75), a forma de oferta e atendimento dos CEJAS é diferenciada das escolas que têm autorização para ofertar a

modalidade, pois eles se caracterizam como espaços de referência de formação, de concepções, de práticas pedagógicas, de currículo, de avaliações que expressem democraticamente a proposta que convém ao coletivo e que inspirem a efetivação da identidade pessoal, profissional e institucional. Para Silva (2019) a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos teve como proposta, transformar estes centros em espaço de excelência de oferta desta modalidade da educação no estado de Mato Grosso.

Seguindo o percurso histórico da EJA no estado, é importante destacar, a elaboração das Orientações Curriculares para a EJA (2010) que foi um documento elaborado com a ampla participação dos sujeitos que atuam no contexto das práticas voltadas para esta modalidade, no estado. Assim, as Orientações Curriculares para a EJA (2010) trazem em seus conteúdos, os fundamentos da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso, destacando sua vinculação as ações educativas não formais, devido ao pouco comprometimento dos governos com esta modalidade de educação, situação que se busca superar.

O documento ainda na construção deste percurso histórico, percorre a história da EJA no Brasil e no Estado de Mato Grosso, destacando as principais documentos legais elaborados ao longo da trajetória desta modalidade da educação nacional e estadual, assim como, a importância do pensamento do educador Paulo Freire, para o processo de construção de uma EJA, que valorize os sujeitos da prática educativa.

As Orientações Curriculares para a EJA (2010) trazem também, os princípios e as diretrizes da política pública de Educação de Jovens e Adultos, novas perspectivas para esta modalidade da educação, bem como, as concepções que precisam ser superadas, para que estes princípios e diretrizes possam ser atendidos no cotidiano dos sujeitos nas instituições. Em suma, analisamos que as Orientações Curriculares para a EJA, trazem um conjunto de reflexões sobre os principais desafios a serem superados no âmbito da EJA, no Estado de Mato Grosso e apresenta adequadamente, as orientações para a superação dos desafios, bem como possibilitar a garantia do direito aos sujeitos desta modalidade da educação, no estado.

As Orientações Curriculares para a EJA (2010) foram regulamentadas pela Resolução Normativa Nº 005/2011-CEE/MT, que Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. E de acordo com Silva (2019, p. 82):

Essa normativa foi elaborada em decorrência de consultas aos profissionais e representações sociais que nela atuam por intermédio da SEDUC-MT, CEE, Fóruns de EJA, no mandato do ex-secretário de Educação, Ságua de Moraes Sousa, quando

Silval Barbosa era governador do estado, com a finalidade de ressignificar carga horária, conhecimentos significativos, assegurando, fortalecendo e ampliando oportunidades de acesso e qualidade de atendimento, ela preconiza as diretrizes estaduais para a EJA.

Seguindo a lista de documentos normativos criados no âmbito do estado de Mato Grosso, a fim de subsidiar as políticas públicas de educação voltadas para a EJA, destacamos que no ano de 2015, foi publicada a Portaria 218/2015/SEDUC/MT, que teve como objetivo Instituir Comissão responsável por realizar a avaliação da oferta dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências. Segundo o Art. 3º, da Portaria 218/2015/SEDUC/MT, a comissão constituída ficou incumbida de:

Realizar a avaliação da oferta dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e a partir dela conduzir os estudos para a reestruturação da Proposta Pedagógica dos CEJAS do Estado de Mato Grosso, das Regras de Organização Pedagógica, discutir as portarias nº 018, 309 e 345/14 para garantir o atendimento às necessidades das SA da EJA, em consonância com esta proposta e em relação à composição, números de alunos nas turmas, atribuição de aulas, formação continuada específica à Modalidade, capaz de promover o acesso, permanência e a qualidade desta Proposta.

Como destaca Bignarde (2013, p 177) os trabalhos da comissão mencionada culminou na “produção de instrumentos para levantamentos de dados a respeito das práticas pedagógicas, do currículo, da avaliação, e da própria organização da política, possibilitando informações para uma reflexão dos avanços e dos desafios da EJA em Mato Grosso”.

Bignarde (2013) trouxe para o seu estudo, algumas análises preliminares em relação ao levantamento dos dados, referentes as diversas dimensões apresentadas pela comissão, e dentre os desafios expostos pelo autor, estão dificuldades como: - dúvidas e a falta de definição em uma especificidade curricular; - poucas evidências do princípio da interdisciplinaridade, apresentado pelas Orientações Curriculares de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso em 2010 (OCs/MT, 2010); - sensação de se perder em questões burocráticas, sem discutir questões do cotidiano que angustiam os professores; - frágil cuidado com a proficiência e o desempenho dos alunos; - falta de reflexão por parte do coletivo da escola, acerca dos resultados alcançados, sobre a avaliação e o desempenho dos alunos, considerando os dados sobre aprovação, reprovação/retenção e evasão levantados pela Comissão de Avaliação dos CEJAs; - falta de direcionamentos em relação ao levantamento realizado, que não discute sobre as medidas adotadas pela escola e outros.

Seguindo o percurso histórico da EJA em Mato Grosso, Silva (2019, p. 82) recorda que:

Em 2016 durante o governo de Pedro Taques (2015-2018), motivada por melhores condições de trabalho, a maioria dos profissionais da educação, liderados pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica – SINTEP/MT, desencadeou o movimento grevista no estado durante sessenta e dois dias letivos, com adesão dos Centros.

De acordo com Oliveira (2018, apud SILVA, 2019, p. 82) após o período de greve na rede de Educação do estado de Mato Grosso, os CEJAs foram notificados que haveria uma mudança na forma de atendimento da modalidade nos Centros e como consequência haveria extinções de funções e assim ocorreriam cortes de profissionais, segundo o governo, para contenção de gastos, tal como no cenário nacional houve um desmonte em várias políticas públicas, especialmente na EJA. Neste contexto, sem discussões sociais mais abrangentes, a EJA passa por mudanças da matrícula por área de conhecimento para carga horária por etapa, via Orientativo Referente à Reposição das aulas dos CEJAs e sob a justificativa da necessidade de conclusão do ano letivo de 2016.

Também no ano de 2017, as ROPs passam por mudanças que leva a retrocessos na EJA, ofertada no estado de Mato Grosso. Segundo Silva (2019, p. 83) essas mudanças “são produto de projeções governamentais ideologicamente capitalistas, predominantes na economia atual, que acredita que trabalhar mais com menos é favorável ao crescimento da sociedade”. Neste sentido, percebemos, que é com o objetivo de atender estas demandas ideológicas e capitalistas, que apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas para a EJA no Estado de Mato Grosso, como a constituição dos CEJAs, e da sua caracterização como centros de excelência para a oferta da educação para o seu público, também foram colocados em funcionamento outros programas, conforme apresentam Conte e Boff (2018, p. 634):

Em 2007 foram colocados outros Programas em funcionamento, praticamente simultâneos à criação de 24 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em 20 municípios do estado, sendo escolhidos aqueles dentre os mais populosos, com altos índices de “evasão” e também em processo de desenvolvimento econômico.

Com base em Conte e Boff (2018) e Mello (2010) foi possível perceber que o governo do Mato Grosso pressionado pelo setor empresarial para formar mão de obra qualificada, e, por outro lado, verificava-se a ausência de acompanhamento avaliativo e interativo, além da desintegração de equipes de trabalho e da não qualificação de alfabetizadores dos CEJAS, os quais foram implantados entre 2008 e 2009. Silva (2019) nos lembra, que o Estado de Mato Grosso, manteve sua adesão ao Programa Brasil Alfabetizado até que ele fosse gradativamente cancelado pela falta dos repasses de recursos necessários à sua manutenção e que ele foi formalmente suspenso no ano de 2016, pelo presidente Temer (2016-2018).

Nesse mesmo ano, a SEDUC-MT implanta o Projeto Muxirum para dar continuidade à redução do analfabetismo no estado, campanha similar ao PBA. A estrutura, os profissionais, a formação pedagógica (ou falta dela), os recursos financeiros, os espaços físicos para funcionamento das salas de aulas seguem os mesmos moldes do PBA. No Muxirum, o caráter de voluntarismo associa-se ao de mutirão (SILVA, 2019, p. 79).

Conforme informa SEDUC-MT (2018 *apud* SILVA, 2019, p. 71) dentre as metas do Projeto Muxirum, estão a de reduzir as taxas de analfabetismo no estado, que segundo o IBGE (PNAD/2014), é de 7,1%, sendo que 5,9% estão na faixa de quinze a sessenta e nove anos de idade que não possuem conhecimento básico da leitura e da escrita. Como podemos observar, o Estado de Mato Grosso, está entre os estados brasileiros que não conseguiram alcançar a meta do PNE 2014/2024 que previa a redução do analfabetismo para 6,5% até 2015, e do Acordo firmado pelo Brasil, na Conferência em Dakar, na qual assumiu o compromisso de reduzir a taxa de analfabetismo do povo brasileiro para 6,7% até 2015. Também é importante destacar, que no ano de 2017, a média de analfabetismo no estado de Mato Grosso estava um pouco acima da média nacional, que era de 7,0%.

Foi com a intenção de superar esta taxa de analfabetismo no estado de Mato Grosso, que segundo a SEDUC-MT (2018 *apud* SILVA, 2019, 71) no ano de 2017, foram criadas 486 turmas em vinte municípios que aderiram ao projeto, entre eles, os que foram pré-determinados pela situação geográfica e baixa escolarização: Acorizal, Chapada dos Guimarães, Ipiranga do Norte, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Tapurah e Várzea Grande. Em 2017, foram alfabetizadas 4.679 pessoas, entre jovens e adultos e a meta era alfabetizar em torno de 11.200 jovens, adultos e idosos até dezembro de 2018 em 21 municípios do estado.

Como foi possível observar, no Estado de Mato Grosso coexistiram a partir da década de 1970, ações voltadas para a EJA, no âmbito da educação formal e no âmbito de programas e projetos voltados exclusivamente para a alfabetização, e para a formação profissional. A exemplo do que ocorre com as demais fases da educação, no Brasil e no estado, as ações não tiveram um desenvolvimento linear, assim horas avançaram e horas retrocederam, ficando a mercê das perspectivas e interesses dos governos, bem como, daqueles que estiveram à frente das políticas educacionais.

Tendo apresentado o percurso histórico da EJA, no estado de Mato Grosso, passaremos no próximo item desta seção a analisar a Educação de Jovens e Adultos no/do campo no Brasil, no Estado de Mato Grosso.

4.13 Educação de Jovens e Adultos - EJA do campo no Brasil e no Estado de Mato Grosso

Destacamos aqui nosso objeto de estudo, “a Educação de Jovens e Adultos no/do campo”. Assim, transitaremos na história da EJA no contexto da Educação do Campo no Brasil e no Estado de Mato Grosso, a fim de trazer as Políticas Públicas voltadas para o público que tem demandado o atendimento por estas duas modalidades de educação, tanto em âmbito nacional, quanto estadual.

Para entender a EJA no/do campo no Brasil, percebemos também a importância da imersão nos contextos histórico, social, político e econômico, nos quais a modalidade de educação EJA, passa a se preocupar também com a educação oferecida às pessoas que vivem no espaço tempo do campo. Desta forma, destacamos que estamos tratando de maneira conjunta de duas modalidades da educação nacional, que se entrecruzam, a fim de atender as necessidades da Educação de Jovens e Adultos que vivem no campo.

A partir desta perspectiva, é possível afirmar que esta preocupação está relacionada ao entendimento das especificidades das pessoas que vivem no campo e da mudança do olhar direcionado a elas, como pessoas que demandam uma educação que olhe para as suas particularidades, que seja pensada, planejada e executada não apenas para elas, mas com elas e por elas, perspectivas que surgem a partir das lutas dos movimentos sociais, especialmente do campesinato, e do MST.

Sobre o nosso interesse em analisar conjuntamente estas duas modalidades de educação e seus entrecruzamentos, voltamos ao que expõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, no Capítulo III, que trata das Modalidades da Educação Básica, em seu Art. 39, e institui, “cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância”.

Consideramos a partir dos conhecimentos construídos nas seções e subitens anteriores, que tanto a EJA, quanto a educação do campo, são modalidades educacionais que foram relegadas pelos governos brasileiros, e por grande parte dos dirigentes da educação nacional a segundo plano, e que colocadas a margem dos processos educacionais carregam as fortes marcas do descaso. Se pararmos para analisar que os sujeitos da modalidade EJA, foram pouco privilegiados pelas políticas públicas educacionais brasileiras, ao pensar os

sujeitos da EJA no/do campo, podemos inferir que passaram e passam por desafios ainda maiores, para obterem acesso à educação.

Entendemos que a EJA no/do Campo também nasce, e se desenvolve no país, tendo o seu surgimento e desenvolvimento atrelados não apenas as questões educacionais, mas também as questões ligadas as esferas social, política e econômica, pois como afirma as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso (2012, p. 113) “a compreensão da história da Educação no campo no Brasil está vinculada a história agrária brasileira, pois foi a partir desse momento de luta pelo acesso à terra que se vislumbrou uma nova modalidade de ensino aos povos do campo”. Sendo esta nova modalidade a educação do campo, que traz um novo sentido as políticas educacionais empreendidas para as pessoas que vivem no meio rural.

Molina e Freitas (2011, p. 18) nos ajudam a compreender o processo de construção desta nova modalidade de ensino aos povos do campo, ao afirmarem que, no final da década de 1990, e início do século XXI, “Os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação”. Os autores recordam, que a Educação do Campo, é assim reconhecida e denominada pelos próprios sujeitos da luta pelo direito a esta modalidade de educação no Brasil, que antes não haviam ocupado a cena educacional e que devido ao forte protagonismo dos trabalhadores rurais, nas lutas e nas conquistas voltadas à educação do campo, possibilitou que o seu conceito se vinculasse “necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 18).

A partir das lutas mencionadas exigindo o reconhecimento dos sujeitos da EJA e da educação do campo como sujeitos de direitos, houve a construção de uma gama de documentos legais que visam garantir em seus conteúdos, o direito a educação para estes dois grupos sociais, que durante muito tempo, foram excluídos das políticas públicas educacionais brasileiras. Porém como afirma Molina e Freitas (2011, p. 252) “os direitos garantidos por lei no Brasil não são suficientes para que os adultos brasileiros tenham de fato acesso à educação escolar, e os movimentos sociais do campo e da cidade têm lutado ao longo da história para mudar essa situação”.

Ao visitarmos as leis que asseguram este direito, partimos da Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 208 estabelece 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 tiverem acesso na idade própria”, logo, incorpora a obrigatoriedade de oferta da EJA por parte do Estado. Não por acaso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.393/1996, em seu artigo 37, deixa claro que, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996), logo também deve contemplar os sujeitos que vivem no campo.

Araújo (2012, p. 252) expõem que a educação de jovens e adultos (EJA) “é uma modalidade específica da educação básica, destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso à e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude”. A autora acrescenta que “as razões para esta negação estão ligadas a vários fatores, como condições socioeconômicas, falta de vagas, sistema de ensino inadequado e outros (ARAÚJO, 2018, p. 252).

Araújo (2018, p. 253) que dedica um estudo exclusivamente a EJA, “na perspectiva da Educação do Campo, como fruto das lutas camponesas para assegurar aos trabalhadores do campo o acesso à educação” e afirma que:

No campo brasileiro, caracteriza-se como educação de jovens e adultos as práticas educativas escolares e não escolares desenvolvidas com e para os trabalhadores jovens e adultos que habitam no campo brasileiro e que, nas suas trajetórias de vida, não tiveram a oportunidade de entrar na escola, ou, ainda, os que entraram e não puderam nela permanecer na idade regular. A EJA é ainda uma resposta às demandas por escolarização colocadas pelos sujeitos sociais do campo, demandas estas fruto de um longo período histórico de exclusão dos trabalhadores do acesso à educação escolar. A EJA é mais do que alfabetização apenas (embora esta seja a condição fundamental).

Molina e Freitas (2011) assinalam que a demanda da EJA no/do campo, nasce principalmente, da insuficiente disponibilidade de vagas e das precárias estruturas destinadas ao atendimento da demanda dos sujeitos que vivem no campo. Conforme especificam, “um dos maiores problemas é a insuficiente oferta educacional: há, de forma muito precária, cobertura somente para os anos iniciais do ensino fundamental” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

Em relação as estruturas afirmam que as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet (MOLINA; FREITAS, 2019). Em relação a disponibilidade de vagas nas escolas do campo, os autores asseguram que:

A relação de matrícula no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e médio, com seis vagas nos anos finais do ensino fundamental correspondendo a apenas uma vaga no ensino médio. Essa desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que estariam almejando continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território (; MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

Os resultados desta falta de comprometimento com a educação dos sujeitos que vivem no campo, segundo Molina, Montenegro, Oliveira (2009) são graves carências, dentre as quais destacam: alta taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos.

Na intensão de trazer maior materialidade aos problemas observados, na precária oferta da educação voltada para os sujeitos que vivem no campo, Molina, Montenegro, Oliveira (2009) comparam as taxas de escolarização líquida dos sujeitos no ensino médio, entre 15 a 17 anos e dos sujeitos no ensino superior, entre 18 a 24 anos, das áreas urbanas com as taxas das áreas rurais e observam que a taxa de escolarização líquida no campo é extremamente baixa, sendo as taxas nos respectivos níveis de ensino e respectivas faixas etárias analisadas, discrepantes conforme se observa, no ensino médio (15 a 17 anos), a área rural apresenta uma taxa de 30,6%, enquanto na área urbana é de 52,2%; no ensino superior (18 a 24 anos), a área rural apresenta uma taxa de 3,2%, enquanto na área urbana esta taxa é de 14,9%.

Às baixas taxas de escolarização líquida correspondem os altos índices de distorção idade-série no campo, que já se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 69,4% (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009).

Vale destacar, que a educação do campo brasileira, tem enfrentado também o desafio de superar a realidade de desvalorização dos sujeitos da sua prática, assim como, dos espaços nos quais ela se desenvolve, e que a superação desta realidade, perpassa pela necessidade de superação de concepções preconceituosas arraigadas no imaginário de gestores públicos, pois conforme destaca Molina e Freitas (2011, p. 20):

Ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Isto funciona não só

com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Quanto aos educadores, eles não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e suas condições de trabalho são extremamente precárias.

É no sentido de superar estes inúmeros desafios, que juntos formam a triste realidade, desta modalidade de educação no Brasil, que entendemos que se dão as lutas em defesa de uma educação do campo, que valorize os sujeitos da sua prática e os espaços nos quais ela se desenvolve. Assim, segundo Molina e Freitas (2011, p. 19), “parte relevante do Movimento da Educação do Campo tem-se voltado para a redução das intensas desigualdades e da precariedade do acesso à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural”.

O projeto de educação no campo no/do campo também tem sido empreendido, com a intenção de resistir a lógica da oferta educacional voltada para a formação da mão de obra empregada para suprir a demanda de trabalho no processo de reprodução do capital. Ou seja, empreendida no sentido de garantir aos sujeitos da educação do campo, um processo educativo que esteja ligado as lutas pela garantia de seus direitos, à terra e à educação (MOLINA; FREITAS, 2011).

Caldart (2010) destaca, que tem sido observado na realidade do campo, fortes contradições, que surgem como consequência da expansão das relações capitalistas na agricultura. Segundo a autora estas contradições se caracterizam na polarização entre a agricultura voltada para a produção de alimentos, que se dá no sentido da lógica do trabalho voltado para reprodução da vida, identificada como agricultura camponesa, e a agricultura voltada para o negócio, sobretudo para produção de commodities, que ao contrário se liga a lógica do trabalho para reprodução do capital, denominada abertamente por agricultura capitalista, do agronegócio, ou, ainda, de agricultura industrial. Como destaca Molina e Freitas (2011, p. 19):

A forte dominação econômica e hegemonia cultural da agricultura capitalista sobre a camponesa, ainda vista por muitos como relacionada ao atraso e em vias de extinção ou de subordinação total à lógica do capital, não eliminou essa polarização; ao contrário, ela vem sendo acirrada à medida que as contradições da lógica capitalista vão ficando mais explícitas.

Molina e Freitas (2011, p. 19) destacam que a educação do campo nasce por força das lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se dão como forma legítima de resistência contra expropriação de terras. É nesse sentido, que as autoras compreendem, que a educação do campo vincula-se “à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento

hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil”, além de vincular-se, a um projeto maior de educação voltado para a classe trabalhadora, tendo como base a necessidade de construção de novo projeto de sociedade para a nação brasileira.

A educação ofertada ao povo influencia de forma direta na forma com que este povo se relaciona com as questões ligadas a vida cotidiana, especialmente, as relações que se estabelecem com o trabalho, com o meio ao qual este trabalho se vincula, com os mecanismos ou recursos empregados na produção do trabalho e por fim, com os frutos, resultados do trabalho realizado. Esta concepção está muito clara para os sujeitos que integram os movimentos sociais ligadas a terra e a defesa da educação do campo, e por esta razão a luta por uma educação que privilegie as formas de vida defendidas por eles privilegiadas.

Observa-se também que a educação do campo brasileira, defendida pelos próprios sujeitos da prática educativa está intrinsecamente voltada para a superação das concepções que estão arraigadas na cultura e no imaginário nacional, de que as formas de produção da vida e do trabalho camponês são formas atrasadas, e de que a produção em larga escala, promovida por intermédio do agronegócio, cujas safras são destinadas as indústrias nacionais e internacionais e servem para enriquecimento de poucos, via exploração da mão de obra operária é considerada como avanços. Assim, percebemos que há grandes diferenças em relação a qualidade e as potencialidades que a agricultura familiar pode trazer para a vida dos sujeitos, e aos desafios que a agricultura patronal impõem a vida concreta dos sujeitos que nela atuam, conforme expõem Veiga (1996, p. 395):

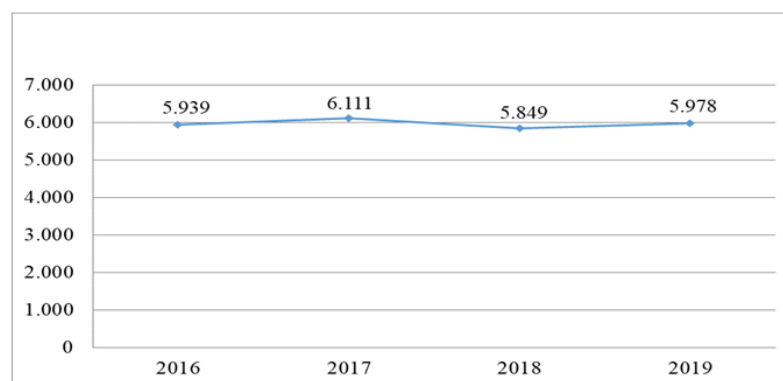
A agricultura patronal, com suas levas de boias-frias e alguns poucos trabalhadores residentes vigiados por fiscais e dirigidos por gerentes, engendra forte concentração de renda e exclusão social, enquanto a agricultura familiar, ao contrário, apresenta um perfil essencialmente distributivo, além de ser incomparavelmente melhor em termos sócio-culturais. Sob o prisma da sustentabilidade (estabilidade, resiliência e equidade), são muitas as vantagens apresentadas pela organização familiar na produção agropecuária, devido à sua ênfase na diversificação e na maleabilidade de seu processo decisório. A versatilidade da agricultura familiar se opõe à especialização cada vez mais fragmentada da agricultura patronal.

Com base no que expressa o autor e outras considerações, ressaltamos que ao contrário, os modos de produção de vida e da sobrevivência camponesa, são por nosso estudo compreendidos e defendidos como avançados em suas concepções, proposituras e resultados. Uma vez que acrescenta qualidade de vida aos sujeitos que produzem seus modos de vida a partir da perspectiva da agricultura camponesa, possibilita a produção de alimentos com

qualidade superior, do ponto de vista da segurança alimentar, além de garantir maior sustentabilidade ambiental.

Dados da EJA no/do Campo no Estado de Mato Grosso, apresentam que a taxa de sujeitos atendidos por estas duas modalidades de educação conjuntas tem se mantido com pouca variação desde 2016 a 2019. Conforme demonstra o gráfico 5, a seguir:

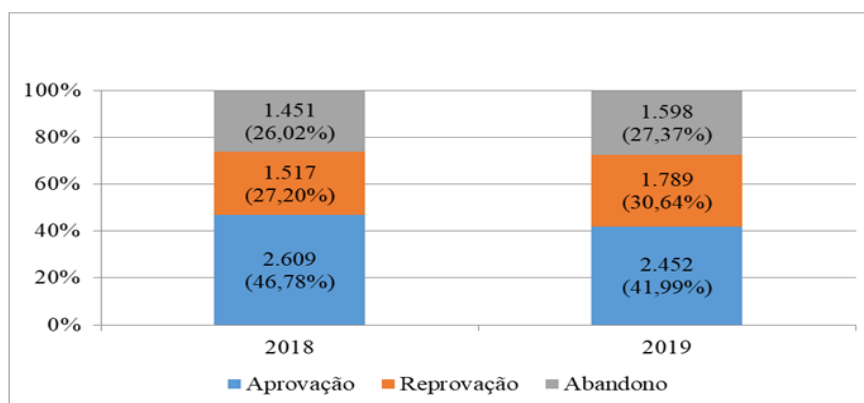
Gráfico 5 - Evolução do quantitativo de matrículas na EJA no/do campo em Mato Grosso de 2016 a 2019



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do INEP (2020).

Os dados dispostos no gráfico 6, a seguir apresenta a situação dos sujeitos que foram matriculados na EJA no/do campo no Estado de Mato Grosso, nos anos de 2018 e 2019.

Gráfico 6 - Situação dos matriculados na EJA no/do campo 2018-2019



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do INEP (2020).

Como é possível observar os índices de reprovação assim como de abandono/evasão na EJA no/do campo são altos. No ano de 2018 menos da metade dos sujeitos que efetuaram a matrícula na EJA no/do campo conseguiram ser aprovados, enquanto que 53,22% ficaram pelo caminho, por reprovação ou por abandono. No ano de 2019, o índice dos que foram aprovados cai ainda mais, chegando a 41,99% e os índice dos que reprovaram ou abandonaram os estudos sobe para 58,01%.

Os subitens a seguir, trazem alguns dados referentes a escolarização dos sujeitos que vivem no campo, no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso.

4.14 Escolarização dos sujeitos que vivem no campo no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso: o que demonstram os dados do Censo Agropecuário 2017

Segundo dados do Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2019), dos mais de 5.073.324 estabelecimentos³⁹ rurais existentes no país, estão em atividade 15.105.125 trabalhadores rurais. Os dados também apontam baixíssima escolaridade na agricultura familiar: 21% dos produtores brasileiros não sabem ler nem escrever; 15%, nunca frequentaram a escola; e 43% têm até o ensino fundamental. Os dados expostos no quadro 4 a seguir, foram extraídos do Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2019), e se referem a dimensão da escolaridade dos produtores rurais brasileiros, abrangendo diversas categorias de análise:

Quadro 4 - Da escolaridade dos produtores rurais brasileiros

Escolaridade do produtor	Total
Não sabe ler e escrever	1.164.710
Nunca frequentou a escola	783.925
Classe de Alfabetização – CA	639.800
Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA	77.209
Antigo primário (elementar)	1.205.896
Antigo ginásio (médio 1º ciclo)	302.936
Regular do ensino fundamental ou 1º grau	970.673
EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 1º grau	19.768
Antigo científico clássico, clássico, etc. (médio 2º ciclo)	26.253
Regular de ensino médio ou 2º grau	643.454
Técnico de ensino médio ou 2º grau	76.412
EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 2º grau	12.342
Total	5.073.324

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019⁴⁰).

Nos dados apresentados no quadro 4 anterior, é possível perceber todas as formas possíveis que a modalidade de educação de jovens e adultos vem sendo ofertada nas últimas décadas no Brasil, observa-se que o maior índice apresentado no quadro 4, se refere ao

³⁹ O conceito de estabelecimento agropecuário, conforme recomendado pela FAO, é o que corresponde à unidade econômica de produção agropecuária sob administração única, incluídos os produtores sem área, os produtores que exploram áreas próximas distintas como sendo um único estabelecimento (mesma maquinaria, mesmo pessoal e mesma administração), e os produtores que exploram terras de imóveis rurais na forma de arrendamento, parceria, ou aquelas simplesmente ocupadas.

⁴⁰ Os dados do Senso Agropecuário de 2017, foram publicados pelo IBGE no ano de 2019.

número de pessoas que vivem no campo que não foram alfabetizadas, ou seja, não sabem ler e escrever, que totaliza 1.164.710.

Os dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) anual, de 2018, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que existem grandes diferenças quanto à escolaridade da população adulta, no Brasil quando comparadas as pessoas que vivem nas áreas urbanas e áreas rurais. Segundo a referida fonte, 60% da população urbana com mais de 18 anos possui o fundamental completo, entretanto apenas 26,5% da população possui este nível educacional.

Chama a atenção também, o fato de ser muito superior o número de sujeitos que tiveram acesso as Classes de alfabetização – CA e a Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA, que juntos totalizam 717.009, sendo mais expressivo o número dos que frequentaram as Classes de Alfabetização – CA, chegando a 639.800. É um número muito superior se comparado ao número dos sujeitos que tiveram acesso a EJA - Educação de Jovens e Adultos e exames Supletivos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, que juntos totalizam apenas 32.110.

Estes dados demonstram que muitos sujeitos não tiveram acesso as escolas da EJA, para fins de conclusão do ensino fundamental e/ou médio, mas que ao adentrarem nas Classes de Alfabetização e na Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA, estão sendo atendidos por programas e projetos não formais, que visam possibilitar que sejam alfabetizados, para posteriormente buscarem ou terem acesso as fases que possibilitarão maiores avanços em relação a escolarização formal.

Oportuno também apresentar os dados em relação as faixas etárias destes sujeitos e seus níveis de escolarização no Brasil, conforme apresenta o quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Os sujeitos que vivem no campo que nunca frequentaram a escola

Faixa etária	Nunca frequentou escola		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	2.389	31	15
De 25 a menos de 35 anos	18.069	264	99
De 35 a menos de 45 anos	77.396	1.462	533
De 45 a menos de 55 anos	150.620	4.309	1.759
De 55 a menos de 65 anos	199.684	7.910	3.206
De 65 a menos de 75 anos	200.723	9.087	3.426
De 75 anos e mais	135.044	6.401	3.313
Não se aplica	-	-	-
TOTAL	783.925	29.464	12.351

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

A análise dos dados presentes no quadro 5 anterior, possibilita perceber que quanto menor a idade, também é menor o número de sujeitos que nunca frequentou a escola, considerando tanto os índices nacional, da Região Centro Oeste e do Estado de Mato Grosso. Contudo, o número ainda é elevado, mesmo entre os mais jovens, no caso em questão menores de 25 anos, em todas as divisões territoriais analisadas.

Quando analisamos a representação da taxa de sujeitos que vivem no campo que nunca frequentaram a escola da Região Centro Oeste, em relação a taxa nacional, no ano de 2017, percebemos que ela representa o total de 3,75%, que em números absolutos representa 29.464 pessoas. Porém, ao analisar a representação da mesma taxa em relação ao Estado de Mato Grosso, e a Região Centro Oeste, percebemos que o referido estado é responsável por 41,91%, do total de pessoas que vivem no campo que nunca frequentaram a escola, o que significa o 12.351 pessoas, ao levar em consideração que a região é composta por três Estados: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, ajuizamos que Mato Grosso é o maior responsável, pela taxa de pessoas que nunca frequentaram a escola na Região Centro Oeste.

Também é possível observar que a maior taxa de sujeitos que vivem no campo que nunca frequentou a escola, está representada entre aqueles com idade de 65 a 75 anos, em todas unidades de análise. Esta taxa apresenta um decréscimo em relação as pessoas de 75 anos ou mais, que pode estar diretamente relacionado a longevidade dos sujeitos que vivem no campo. Ou seja, a partir do 75 anos esta população tende a ser menor.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2017) aponta que há diferença em relação a expectativa de vida da população rural, que em média vive 3 anos a menos que a população urbana. Sendo a média respectivamente de 71,5 para as pessoas que vivem no campo e 74,5 para a população urbana.

Os dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) anual, de 2018, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também indicam quanto a escolaridade da população idosa brasileira, que 30% dos analfabetos do país, são representados por idosos, ou seja, pessoas acima de 65 anos de idade. A pesquisa indica ainda, que a população nesta faixa etária possui cerca de 3,3 anos de estudo completos a menos que a média nacional. Chama também a atenção o fato de 783.925, que vivem no campo em todo o país em 2017, terem informado que nunca tiveram acesso a escola. Sobre esta realidade vivenciada por um elevado número de pessoas que vivem no campo, Haddad (2003) afirma que a educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos. Por isso, também é chamada um direito de síntese, porque, ao mesmo tempo em que é um fim em si mesma, ela

possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los quanto no de desfrutá-los – atualmente, uma pessoa que nunca frequentou a escola tem maiores dificuldades em realizar o direito ao trabalho, por exemplo.

Em relação aos sujeitos da EJA no/do campo que revelaram ter frequentado as Classes de Alfabetização – CA, o número de pessoas com menos de 25 anos, também é menor em todas as unidades de análises e a maior incidência está dentre as pessoas com idade entre 55 a 65 anos para as unidades nacional, regional e estadual. A análise dos dados nos leva a perceber que um grande número de pessoas, não tiveram acesso a escola e buscam por intermédio das CAs, conseguir sua alfabetização.

Quadro 6 - Dados dos sujeitos que vivem no campo que frequentaram as CA, 2017

Faixa etária	Frequentou as Classes de Alfabetização - CA		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	3.328	31	8
De 25 a menos de 35 anos	27.319	283	86
De 35 a menos de 45 anos	96.949	1.453	509
De 45 a menos de 55 anos	154.909	3.626	1.366
De 55 a menos de 65 anos	167.508	5.511	2.021
De 65 a menos de 75 anos	125.681	5.003	1.707
De 75 anos e mais	64.106	2.753	782
Não se aplica	-	-	-
TOTAL	639.800	16.662	6.479

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

É importante destacar que ao tratarmos de pessoas entre 55 a 65 anos, estamos falando de pessoas que nasceram entre 1956 e 1966, logo, no período da ditadura civil militar brasileira, que tiveram seu direito a educação escolar negado, tanto no período da infância e da adolescência, quanto posteriormente, ou seja, ao longo das suas vidas.

Oportuno recordar que o artigo 26 da Declaração universal dos direitos humanos, de 1948, reconhece o direito de todas as pessoas à educação. Ao reconhecê-lo como direito humano, elege sua realização universal como objetivo prioritário de toda a organização social (HADDAD, 2003).

A exemplo do que ocorre com os sujeitos do campo que frequentaram as CAs, também um número menor de sujeitos com idade menor que 25 anos revelaram ter frequentado a Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA, em todo o Brasil, em 2017, e igualmente, a maior incidência de pessoas que frequentaram esta forma de oferta da modalidade EJA, também se dá entre aquelas dentre 55 a 65 anos, conforme apresenta o quadro 7 seguinte:

Quadro 7 - Sujeitos que vivem no campo que frequentaram a AJA, 2017

Faixa etária	Frequentou a Alfabetização de Jovens e Adultos - AJA		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	743	15	11
De 25 a menos de 35 anos	4.476	82	36
De 35 a menos de 45 anos	13.164	317	163
De 45 a menos de 55 anos	19.689	646	309
De 55 a menos de 65 anos	20.071	725	334
De 65 a menos de 75 anos	13.606	534	262
De 75 anos e mais	5.460	204	76
Não se aplica	-	-	-
TOTAL	77.209	2.523	1.191

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

Sobre estas constatações, podemos observar o que lembra Graciano (2005, p. 23), em relação ao direito social da educação:

O Brasil, como signatário de declarações e pactos internacionais de proteção aos direitos humanos, e tendo inscrito a educação, ao lado de outros direitos sociais, na Constituição Federal, além de regulamentá-los por uma série de leis de diretrizes, normas técnicas e outros instrumentos normativos, conferiu-lhe a condição de exigibilidade e justiciabilidade. Assim, sua efetivação por meio de políticas públicas pode ser exigida aos órgãos executivos das três esferas do governo nacional, inclusive acionando os instrumentos de garantia e proteção de direitos que integram o sistema jurídico do País, além do internacional.

Todavia, mesmo com a declaração dos direitos humanos e outras legislações criadas em âmbito internacional, que instituíram o direito a educação para todos, a população brasileira, sobretudo, a residente no campo, continuou sem ter acesso à educação. Contudo, ao analisar a taxa de pessoas que nunca frequentaram a escola, assim como, dos que têm buscado o acesso as CAs e a AJA, que apresentam menores índices, ao se tratar de pessoas mais jovens, com idade abaixo de 25 anos, podemos relacionar estes dados mais positivos, ao fato de que a escola tem sido ao longo dos últimos anos mais democratizada, e tem conseguido atender mais, a demanda por educação da população, ainda em suas fases iniciais da vida, ou seja, quando crianças, adolescentes e jovens, mesmo considerando a educação do campo. Porém, analisamos que estamos tratando aqui de fases elementares do processo, ou seja, da alfabetização e não das fases mais elevadas da educação básica, como o ensino fundamental completo e/ou o ensino médio.

Os dados dispostos no quadro 8 seguinte, apresentam o que exemplificamos no parágrafo anterior, pois demonstram que em relação ao acesso a EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental, 1º grau aos sujeitos no/do campo, o número dos que tiveram acesso a esta fase da educação por intermédio desta modalidade de ensino, nas

escolas de educação básica, foi bem menor, se comparados aos que tiveram acesso, a CA e a AJA, logo, via outras formas de oferta da educação, viabilizados por programas e projetos não formais, que possuem como objetivos a alfabetização, processo educacional elementar.

O dado que pode ser considerado positivo é que também a taxa é menor, quando se refere a demanda atendida de jovens com menos de 25 anos. Esta taxa indica que, possivelmente as políticas educacionais voltadas para a educação básica, tem possibilitado mais acesso às crianças e aos adolescentes que vivem no campo ao ensino regular, e por esta razão, percebemos um menor número de pessoas mais jovens que precisam ser atendidas pela EJA. Já em relação ao maior número de estudantes nesta fase do ensino no/do campo, percebemos que está dentre as pessoas que se encontram na faixa etária de 45 a 55 anos de vida.

Em relação aos avanços no que se refere a democratização do acesso à educação básica, que tem possibilitado reduzir a demanda da EJA, entre os sujeitos mais jovens, nas últimas décadas, devemos considerar que ocorre, segundo Silva (s/d, p. 4), mediante a pressão da demanda social e efetiva na cidade e no campo, cobrando dos governos políticas educacionais capazes de superar os atrasos em relação ao modelo de desenvolvimento em curso no contexto mundial, ou seja, exigindo que o Estado saia de uma posição passiva e busque soluções para as crises provocadas pela pressão social, principalmente advindas dos movimentos sociais camponeses e do MST, no que se refere as lutas pela educação do campo.

Quadro 8 - Sujeitos que vivem no campo que frequentaram a EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 1º grau

Faixa etária	Frequentou a Alfabetização de Jovens e Adultos - EJA 1º grau		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	606	16	6
De 25 a menos de 35 anos	2.489	94	38
De 35 a menos de 45 anos	4.861	288	113
De 45 a menos de 55 anos	5.522	438	150
De 55 a menos de 65 anos	3.985	386	117
De 65 a menos de 75 anos	1.764	175	56
De 75 anos e mais	541	61	16
Não se aplica	-	-	-
TOTAL	19.768	1.458	496

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

Os dados dispostos no quadro 9 a seguir, revelam que e em se tratado do acesso a EJA no 2º grau os dados seguem a mesma tendência observada em relação aos sujeitos que tiveram acesso a EJA, no ensino fundamental, convergindo para a queda entre a demanda atendida por essa modalidade de educação aos sujeitos que vivem no campo, com menos de

25 anos de idade. Em relação a maior incidência, a exemplo do que ocorre na EJA ou Suplência 1º grau, também se apresenta dentre os sujeitos que possuem entre 45 a 55 anos.

Quadro 9 - Sujeitos que vivem no campo que frequentaram a EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 2º grau

Faixa etária	Frequentou a Alfabetização de Jovens e Adultos - EJA 2º grau		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	377	29	17
De 25 a menos de 35 anos	1827	126	63
De 35 a menos de 45 anos	3084	278	144
De 45 a menos de 55 anos	3446	393	159
De 55 a menos de 65 anos	2340	325	121
De 65 a menos de 75 anos	971	113	37
De 75 anos e mais	297	42	16
Não se aplica	297	-	-
TOTAL	12.342	1.151	557

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

Essas taxas menores de sujeitos mais jovens sendo atendidos pela EJA, no/do campo tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, são resultados das lutas empreendidas pelos movimentos sociais ligados as pessoas do campo, em especial ao MST, que tem cobrado o acesso à educação, tanto para as crianças e adolescentes, quanto para os jovens e adultos.

Além de reivindicar o direito a educação, estes atores sociais vem cobrando desde a década de 1990, que a educação voltada a eles, possua uma vinculação direta com as suas formas de reprodução da vida, considerando as especificidades da realidade social das pessoas que vivem no campo e a dimensão da luta pela terra e pela própria educação, além da defesa de um modo de vida mais sustentável. Conforme destaca Gomes (2020, p. 52):

Percebe-se, pelo modelo de agricultura capitalista, que muitas pessoas passam fome, outras estão obesas ou acima do peso, alguns comem muito, sem alimentar-se direito, e há, também, muito desperdício de alimentos, grande extensão de terras improdutivas - concentração da terra para nada produzir, mas sim atender ao agronegócio e à mercantilização da terra. Tudo isso vai no sentido contrário da necessidade do ser humano para ter a sustentabilidade, saúde e acesso aos produtos agroecológicos, a alimentos saudáveis. Para romper com esse modelo capitalista na agricultura, surge o grande desafio: produzir com qualidade e coletivamente junto à família.

Todavia, percebe-se que a sociedade possui preconceitos em relação esta proposta de produção das relações sociais, de trabalho e da própria educação que a Educação do campo defende, e que estes preconceitos estão arraigados, sobretudo no próprio modelo capitalista, hegemônico, que produz e se reproduz nas relações sociais, educacionais e econômicas,

fundamentados nos princípios tecnocráticos e no discurso de que a tecnologia e a produção em massa, capas de alimentar o “consumo/consumismo”, são os caminhos mais viáveis para o desenvolvimento social, entretanto por traz desse discurso está a defesa da acumulação do capital, que se centra nas mãos de poucos.

4.15 Escolarização dos sujeitos da agricultura familiar no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso: o que demonstram os dados do Censo Agropecuário 2017

Afunilamos um pouco nossa coleta de dados, com intensão de apresentar uma maior aproximação com o espaço territorial que a nossa pesquisa busca analisar, ou seja, o espaço ocupado prevalentemente por sujeitos da agricultura familiar. Assim, na busca de materialização desta aproximação, destacamos dados que se inserem em âmbito mais geral, Brasil (o todo), desmembrando até o mais particular, a Região Centro Oeste, chegando ao Estado de Mato Grosso, (partes) sendo esta última, a menor parte que buscamos evidenciar a partir dos dados apresentados nos quadros seguintes, que possuem como objetivo, contribuir para responder a importante questão: qual a escolarização dos sujeitos da agricultura familiar que vivem no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso?

O quadro 10 apresenta os dados referentes aos sujeitos em âmbito nacional, regional e estadual que nunca frequentaram a escola, como é possível perceber, o total geral chega a 699.519 pessoas. É um dado chocante, sobretudo, se considerar que estamos tratando dos sujeitos que foram atendidos, logo, não estão inclusos neste dado a demanda reprimida.

Estamos em pleno século XXI, e ao longo do percurso da educação em âmbito internacional, este direito já foi garantido desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em âmbito nacional desde a 1824, na primeira constituição federal, criada ainda na império instituiu em seu inciso “*XXXII. a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos*”, este direito passou a ser construído e marcado por avanços e retrocessos, foram alcançados subsequentes progressos, chegando ao discurso atual, presente na Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual estabelece em seu art. 6º, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Entretanto, como afirma Haddad (2012, p. 218) e corroborado pelos dados da pesquisa, “ocorre que a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou até hoje”.

Seguindo a análise dos dados disposto no quadro 10 observamos que seguem a mesma tendência notada em relação aos dados que tratam da população que vive no campo em geral, sendo menor a taxa dos que nunca frequentaram a escola entre os mais jovens, com idade abaixo de 25 anos, e maior incidência entre os sujeitos com idade entre 65 e 75 anos, que chega ao número de 189.924 no Brasil, 8.281 na Região Centro Oeste e 2.137 no Estado de Mato Grosso.

Temos nos dados apresentados acima, uma relação que merece ser destacada, ao tratar dos sujeitos hoje na faixa etária entre 65 a 75 anos, estamos tratando de pessoas que nasceram entre 1946 a 1956, que configura a demanda populacional por educação primária a partir da década de 1960. Como é de conhecimento da sociedade, por ter sido apontado em diversos estudos, a década de 1960, foi marcada pelo início da ditadura civil militar que trouxe grandes retrocessos as políticas sociais brasileiras, incluindo a educação.

Como afirma Ferreira Jr e Bittar (2008), estes retrocessos se deram no sentido de garantir os avanços econômicos do país, pois “os feitos econômicos só se realizaram graças ao sacrifício da política”. Assim, os civis militares no comando do país, marcado pelo capitalismo periférico, fundamentados no já conhecido discurso liberal e neoliberal que defende a enganosa proposta, de que o avanço econômico garante os avanços sociais e a melhoria de vida de toda a população sacrificaram as políticas públicas sociais, voltadas para a classe trabalhadora.

A década de 1950 foi marcada pela formulação de propostas de políticas públicas voltadas à organização do sistema de ensino brasileiro, ordenadas por intelectuais e integrantes dos movimentos sociais, que defendiam a democratização do ensino, a fim de superar as diversas expressões que o capitalismo já impunha a sociedade brasileira, que se traduziam nas desigualdades socioculturais, e possibilitar a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e preparados para os desafios econômicos. Todavia, estas políticas foram avaliadas como subversivas e tolhidas a partir do golpe civil militar de 1964, que promoveu a sua substituição por uma proposta tecnocrática, acrítica e antidemocrática.

Ante a análise histórico-crítica que almejamos realizar, podemos afirmar, que estes sujeitos, atualmente na faixa etária entre 65 a 75 anos, analfabetos, são frutos das políticas ou da falta delas, diante do pouco comprometimento dos governos civis militares em relação as políticas educacionais direcionadas a classe trabalhadora brasileira. São frutos também, das políticas subsequentes, elaboradas a partir do processo de redemocratização do país, que embora tenha avançado na garantia dos direitos sociais, inclusive a educação, ainda não foi capaz de superar o analfabetismo no território nacional.

A partir de tais constatações, reforçamos a defesa das modalidades de educação de jovens e adultos e da educação do campo, que têm como propósitos contribuir para que a democratização da educação e sua futura universalização possam se tornar realidades em nosso país. Todavia, ressaltamos que é preciso cuidar para que os processos voltados para a democratização e posterior universalização da educação do campo, não venha a ser empregados como meios para se colocar em ação o projeto dominante do capital, conforme ajuíza Peripolli (2009, p. 12) que constata “a universalização da educação (rural e urbana) não foge à regra imposta pelo capital, qual seja, a de que todos tenham um mínimo de informação e instrução que venham ao encontro dos valores do projeto burguês”.

Peripolli (2009, p. 12) é enfático ao afirmar que projeto educacional do capital “não foi criado para servir às classes pobres, ou seja, os trabalhadores rurais/do campo e/ou urbanos. Foi pensado/montado, sim, de tal forma a atender os interesses do capital com o objetivo de formar “cidadãos-trabalhadores”. Com base no autor devemos ter em mente, que a crença disseminada de que a educação por si será capaz de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista, é uma crença falsa, pois ela apenas pode ser capaz destas virtudes ao ser pensada a partir de uma perspectiva contra-hegemônica.

Assim, reforçamos mais uma vez a importância de políticas públicas, que de fato promovam a valorização da EJA no/do campo, e garanta aos jovens e adultos que vivem nestes espaços, os mesmos direitos dos sujeitos que vivem nas áreas urbanas, e que sobretudo, mantenham o respeito as particularidades destes sujeitos, valorizem a suas histórias coletivas e individuais e suas formas de produção da vida, assim como dos diversos aspectos que a compõem, ou seja, suas formas de ensinar e de aprender, de buscar a subsistência, de manejo com a terra, e de resistir aos aspectos dominantes que o capitalismo empreende as pessoas, inclusive àquelas que vivem e resistem no campo brasileiro. Pois como afirma Peripolli (2009, p. 5), “ao considerarmos a realidade como processo, entendemos que, assim como a conquista da terra, a construção da escola se faz a partir de um conjunto de condicionantes, tanto internos quanto externos à escola e à comunidade”.

E ao tratar desta construção da escola, estamos tratando de um elemento que vai além da instituição física destas unidades e do fato de serem colocadas em funcionamento, abrangendo, sobretudo, a construção dialógica que se faz do dia a dia, dos sujeitos que compõem estas instituições e que nela atuam, nos diversos âmbitos de participação. Peripolli (2009, p. 5) destaca ainda que “importa-nos, sobretudo, mostrar que, quando vista numa perspectiva dialética, a escola, ao mesmo tempo em que reproduz o status quo (limites), pode servir de instrumento de transformação social (possibilidades)”.

Realizando o cruzamento dos dados, inseridos no quadro 10 e contextualizando-os, podemos afirmar, que dos 699.519 sujeitos da agricultura familiar que vivem no Brasil, que nunca frequentaram a escola 3,6%, representando o total de 25.457 pessoas, estão inseridas na Região Centro Oeste e quando cruzamos os dados nacionais com os dados do Estado de Mato Grosso, podemos afirmar que o Estado representa 1,4% destes sujeitos, que significa 9.953 pessoas que nunca frequentaram a escola.

Cruzamos ainda os dados da Região Centro-Oeste com os dados do Estado de Mato Grosso e constatamos, que dos 25.457 sujeitos que nunca frequentaram a escola na grande região, 39,09% residem no referido estado. Os dados apontam para a necessidade de intensificação das políticas voltadas para a alfabetização dos sujeitos que vivem no campo, tanto no âmbito da Região Centro-Oeste e do referido estado, quanto nacional.

Trazemos para dialogar com estes dados Peripolli (2009) que identifica, por traz da falta de políticas voltadas para alfabetização dos sujeitos, sobretudo que vivem no campo, está a existência de um projeto hegemônico ligado ao capital, que não tem como interesse garantir a autonomia dos sujeitos, pois conhecimento é liberdade e garante a vivencia da cidadania.

Quadro 10 - Sujeitos da agricultura familiar que nunca frequentaram a escola

Faixa etária	Nunca frequentou a escola		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	2.074	21	9
De 25 a menos de 35 anos	14.991	182	71
De 35 a menos de 45 anos	62.532	1.071	408
De 45 a menos de 55 anos	124.146	3.404	1.394
De 55 a menos de 65 anos	179.007	6.856	2.795
De 65 a menos de 75 anos	189.924	8.281	3.139
De 75 anos e mais	126.845	5.642	2.137
Não se aplica	-	-	-
TOTAL	699.519	25.457	9.953

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

Seguimos no quadro 11, com a apresentação dos dados referentes aos sujeitos da agricultura familiar que no de 2017, revelaram ter frequentado as Classes de Alfabetização. Como observamos, os índices caem ao passo que a faixa etária também cai, ou seja, os que possuem idade igual ou inferior a 25 anos, representa o menor grupo de pessoas, quando analisamos esta categoria, e o maior se constitui daqueles com idade entre 65 a 75 anos.

Quadro 11 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram as Classes de Alfabetização – CA

Faixa etária	Frequentou as Classes de Alfabetização CA		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	2.759	25	6
De 25 a menos de 35 anos	21.960	223	77
De 35 a menos de 45 anos	76.230	1.057	308
De 45 a menos de 55 anos	125.789	2.820	1.088
De 55 a menos de 65 anos	147.794	4.621	1.714
De 65 a menos de 75 anos	117.575	4.396	1.525
De 75 anos e mais	59.126	2.225	667
Não se aplica	-	-	-
TOTAL	551.233	15.367	5.385

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

O cruzamento e a contextualização dos dados possibilitam afirmar que dentre os 551.233 sujeitos da agricultura familiar que afirmaram ter frequentado as CA, 15.367 ou 2,78%, residem no Região Centro Oeste e 0,97%, que representa 5.385 pessoas no Estado de Mato Grosso.

Sobre os dados nacionais, regionais e do Estado de Mato Grosso, referentes aos sujeitos da agricultura familiar que informaram no ano de 2017, que frequentaram a Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA, seguiu-se a mesma tendência de queda em relação as faixas etárias mais baixas, porém em relação ao maior índice foi identificado entre os sujeitos com idade entre 45 a 55 anos.

O cruzamento e a contextualização dos dados levam a afirmar que dos 65.690 brasileiros, que integram a agricultura familiar, que revelaram ter frequentado a AJA no ano de 2017, apenas 3,2% que representa 1.988 pessoas residem na Região Centro Oeste e, 1,43 ou 943 pessoas residem no Estado de Mato Grosso.

Quadro 12 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram a Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA

Faixa etária	Frequentou a Alfabetização de Jovens e Adultos - AJA		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	637	9	7
De 25 a menos de 35 anos	3.651	52	22
De 35 a menos de 45 anos	10.335	223	118
De 45 a menos de 55 anos	15.832	493	237
De 55 a menos de 65 anos	17.547	588	265
De 65 a menos de 75 anos	12.688	460	229
De 75 anos e mais	5.000	163	65
Não se aplica	-	-	-
TOTAL	65.690	1.988	943

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

Por entender que os objetivos das CA e da AJA são semelhantes e que os sujeitos que as frequentam possuem características também semelhantes, ou seja, não foram alfabetizados nos permitimos reunir no quadro 13, a seguir os índices destas duas formas de oferta da EJA, ou seja, apresentamos o conjunto geral dos sujeitos que frequentaram as CA e a AJA, tanto no Brasil, quanto na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso.

Quadro 13 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram as Classe de Alfabetização e a Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA, em 2017

Formas de oferta da Modalidade de educação EJA	Frequentou a CA e a AJA		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Frequentou a Classe de Alfabetização	551.233	15.367	5.385
Frequentou a Alfabetização de Jovens e Adultos - AJA	65.690	1.988	943
TOTAL	617.057	17.355	6.328

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

Como observamos, o total de pessoas que revelaram ter frequentado estas duas formas de oferta da EJA em 2017, chega a 617,057 no Brasil, 17.355 na Região Centro Oeste e 6.328 no Estado de Mato Grosso. Vale destacar que estamos tratando daqueles que frequentaram as CA, e a AJA em 2017, e não necessariamente das demandas reprimidas, que consideradas, possivelmente pode elevar estes níveis.

Tendo como base as ideias já construídas em análises anteriores e considerando que uma análise crítica precisa buscar os elementos históricos que contribuem, interferem e mesmo determina a realidade social, nos desafiamos a questionar: - como teriam sido a história e, sobretudo, a vida escolar destes sujeitos, que hoje buscam superar o analfabetismo ao se constituírem sujeitos das CA e da AJA, em nosso país, caso as propostas educacionais que vinham sendo construídas desde a década de 1950, não tivessem sido suplantadas pelos governos que se sucederam a partir do golpe civil militar no Brasil?

Questionamos ainda, em relação as políticas que foram construídas após o processo de redemocratização do país, dentre as quais, incluímos em âmbito geral, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que por sua proposta cidadã e participação social, avançou no sentido de garantir uma educação mais democrática a todo o povo brasileiro, e em âmbito específico, a promulgação da LDBN 9394/96, a criação dos três PNE, 1994-2004, de 2004-2014 e o atual 2014-2024, além é claro, das políticas voltadas especificamente, para a EJA e a Educação do campo, que ainda não têm sido capazes de garantir que o país possa superar o analfabetismo, que possui uma relação direta e intrínseca com a incapacidade do Estado ofertar as políticas públicas voltadas para todas as etapas da educação básica, especialmente, nas fases dos anos iniciais da vida dos brasileiros.

Entendemos que esta oferta daria ao país o potencial não para extinguir a EJA, mas para que esta modalidade pudesse ser pensada em nossa sociedade, na mesma perspectiva que vem sendo adotada nos países europeus, concepção também defendida na VI CONFINTEA, realizada no Brasil, no ano de 2009, da qual resultou o documento, “Marco de Belém” cuja defesa também está presente na “Convenção internacional sobre aprendizagem ao longo da vida”, cujo conceito de Educação de Jovens e Adultos passou a considerar uma educação ao longo da vida, que portanto, necessita garantir políticas de aprendizagem também voltadas para esse fim.

Todavia, enfatiza-se que os desafios em relação a educação brasileira, como afirma Haddad e Di Pierro (2000), continuam sendo os velhos desafios de democratizar, sem ainda poder falar em universalização da educação nacional, sobretudo, em relação a EJA. Além disso, devemos nos atentar para os ajuizamentos realizados por Peripolli (2009), ao tratar do projeto de educação que o estado tem reservado aos sujeitos da educação do campo, que visa possibilitar que os interesses do capital possam ser colocados acima dos interesses dos próprios sujeitos da prática educativa, o que precisa colocar as pessoas, que constroem as práticas educativas juntos a estes sujeitos, para a necessidade de firmarem seu compromisso com os sujeitos da sua prática, a fim de potencializar o projeto social, cultural, histórico, econômico que a eles é conveniente em contraposição ao projeto hegemônico, forjado no seio do capitalismo. Além disso, como recorda Graciano (2005, p. 24) “a inscrição em leis, nacionais e internacionais, por si só não significa a efetivação de direitos, tampouco o reconhecimento, por parte do Estado, de seus sujeitos”

Ao tratar dos dados referentes aos sujeitos da EJA, que vem sendo atendidos no âmbito das CA e da AJA, devemos destacar também o que afirma a VI CONFINTEA, em relação a necessidade da política possibilitar aos sujeitos que buscam superar o analfabetismo ir além, alcançando avanços em relação a sua condição educacional, pois ainda que se tenham “as políticas de educação inicial/alfabetização como alicerce, mas que não é por si só suficiente”.

Nesse sentido, chegamos aos dados referentes aos sujeitos da agricultura familiar no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso, que revelaram no ano de 2017, terem frequentado a EJA, 1º grau, quadro 14, e seguindo a mesma tendência os índices entre os sujeitos com 25 anos ou menos é bem menor que os observados entre a população que compõem as faixas etárias mais elevadas, estando o pico entre os sujeitos na faixa etária de 45 a 55 anos.

Ao cruzar e contextualizar os dados desta categoria, enfatizamos que dos 15.624 sujeitos da agricultura familiar no Brasil, que revelaram em 2017, ter frequentado a EJA 1º grau, 19,9% ou 3.002 pessoas residem na Região Centro Oeste e 2,24%, residem no Estado de Mato Grosso. Ao cruzar os dados da Região Centro Oeste com os do Estado de Mato Grosso, é possível afirmar, que dos 3.002 sujeitos, 11,69% que representa 351 pessoas residem no referido estado.

Quadro 14 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram a EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 1º grau

Faixa etária	Frequentou a Educação de Jovens e Adultos – EJA 1º grau		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	499	10	5
De 25 a menos de 35 anos	1.933	63	23
De 35 a menos de 45 anos	3.638	198	78
De 45 a menos de 55 anos	4.278	314	105
De 55 a menos de 65 anos	3.308	269	86
De 65 a menos de 75 anos	1.540	130	45
De 75 anos e mais	428	30	9
Não se aplica	-	-	-
TOTAL	15.624	3.002	351

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

Seguimos a apresentação dos dados nacionais, regional e do Estado de Mato Grosso e o quadro 15 apresenta os sujeitos da agricultura familiar que nas respectivas divisões territoriais afirmaram em 2017, terem frequentado a EJA 2º grau. A tendência que se seguiu foi a mesma observada em relação aos índices ligados aos sujeitos com idades entre 25 anos ou menos, o que reforça a tese de que possivelmente, se deve a maior democratização do ensino, observada nas últimas décadas. Sobre a maior taxa foi encontrada entre aqueles que possuem entre 45 a 55 anos.

O cruzamento e a contextualização dos dados revelam que dos 8.833 sujeitos da agricultura familiar no Brasil, que revelaram ter frequentado a EJA no 2º grau, em 2017, o total de 9,2% ou 819 residem na Região Centro Oeste e 4,13% residem no Estado de Mato Grosso. Quando cruzamos os dados da referida região com os do referido estado, os dados revelam que dos 819 sujeitos, 44,56% ou 365 pessoas residem no Estado de Mato Grosso.

Quadro 15 - Sujeitos da agricultura familiar que frequentaram a EJA – Educação de Jovens e Adultos e Supletivo do ensino fundamental ou do 2º grau

Faixa etária	Frequentou a Alfabetização de Jovens e Adultos – EJA 2º grau		
	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso
Menor de 25 anos	289	21	12
De 25 a menos de 35 anos	1.322	87	46
De 35 a menos de 45 anos	2.151	174	95
De 45 a menos de 55 anos	2.437	253	102
De 55 a menos de 65 anos	1.735	186	77
De 65 a menos de 75 anos	779	76	25
De 75 anos e mais	210	22	8
Não se aplica	-	-	-
TOTAL	8.833	819	365

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017, (IBGE, 2019).

Observamos que o maior índice de pessoas que frequentaram a EJA no 2º grau, tanto em âmbito nacional, quanto regional e estadual, está representado pelas pessoas com idade entre 45 e 55 anos.

Como apresentado nos dados anteriores, percebemos que muitos são os sujeitos jovens e adultos, pertencentes a agricultura familiar e residem no campo, que tem buscado suas formações na educação básica, seja no ensino fundamental ou no médio, no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso.

Entendemos que estes sujeitos não tiveram acesso nas idades consideradas ideais as políticas de formação educacional, e conscientes da necessidade que o ensino nas suas vidas, retornam para a EJA, do Campo, em busca de alcançarem o processo formativo almejado. Consideramos que estes sujeitos possuem o direito de serem atendidos em suas múltiplas especificidades, em seus processos educacionais, pois são sujeitos da educação do campo e da EJA, e cabe aos sistemas de ensino garantir a qualidade na formação destas pessoas, que foram marginalizadas ao longo da história educacional brasileira e garantir que eles possam assumir posições e protagonismos, nos seus processos formativos, considerando as lutas, as conquistas legais, conceituais e as experiências de vida destes sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais deste estudo, retomamos nossos objetivos, geral e específicos, a fim de averiguar se fomos capazes de atender a cada um deles. Partimos, dos específicos que foram transformados em tarefas, realizadas com o intuito de alcançar o objetivo geral. O Balanço de Produção, apresentado na seção 3, intitulado, “A implementação de políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos nas escolas do campo”, indicou que a temática das Políticas Públicas voltadas tanto para EJA, quanto para a Educação do Campo, vem sendo tema de muitas pesquisas no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil, resultando em uma diversidade de estudo, que foram acessados e analisados na presente pesquisa, que possibilitou compreender diversos contextos educacionais que envolvem estas modalidades de educação, assim como, os sujeitos que vivem no campo e que buscam uma educação formal e de trabalho, para garantir melhores condições de vida.

De forma geral o Balanço de Produção indicou que essas pesquisas tendem a reforçar o peso e a importância da educação de jovens e adultos do campo, para erradicar o analfabetismo por intermédio das políticas públicas vigentes e fortalecer a consolidação da sua identidade e características específicas.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a educação do campo e sua relação humana revelada no balanço da produção científica nos anos de 2014 a 2018, versam, que dentro do processo histórico, formado pelas relações sociais de fortalecimento e lutas, a educação adquire a força e o poder para libertar ou oprimir sujeitos e/ou grupos.

Desse modo, todos os trabalhos encontrados se relacionam e ganham importância, no que diz respeito as lutas por uma educação do campo emancipadora, de qualidade e de respeito à diversidade. Portanto, construir esse balanço de produção corroborou para mostrar que a realidade educacional do campo exige uma nova postura, em que se destaca um ensino voltado à pesquisa e busca a construção de novos conhecimentos numa interação com a realidade onde se encontram inseridos.

Em relação as análises empreendidas acerca da documentação bibliográfica e a gerada pelo poder público (nacional, estadual e municipal) referente as políticas de inclusão da Educação do Campo, foi possível compreender, que até década de 1990, era denominada e encaminhada pelo estado como educação rural, e não versava sobre as características dos sujeitos que viviam no campo, mas que a partir da década de 1990, como resultados dos embates travados, sobretudo, os relacionados ao MST e a luta dos camponeses, assentados da reforma Agrária, em reivindicação a uma educação que respeitasse aos sujeitos que vivem e

produzem suas condições de subsistência nestes espaços, passando assim, a ser denominada Educação do Campo e a ter uma relação mais próxima aos sujeitos da prática educativa, que vivem e estudam no campo.

Em relação as análises empreendidas acerca da documentação bibliográfica e a gerada pelo poder público (nacional, estadual e municipal) referente as políticas de inclusão da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, foi possível compreender que esta modalidade da educação nacional, atualmente está inserida no âmbito da educação básica e que apenas após ter sido implementado o FUNDEB, passou a contar com recursos garantidos à sua execução.

Foi possível perceber também, que EJA durante muito tempo, foi colocada em segundo plano pelos governos, que adotaram ao longo da história, políticas pouco comprometidas com essa modalidade da educação. Com isso, a maioria dos programas voltados para esta modalidade, sobretudo, aqueles ligados aos processos de alfabetização de jovens e adultos, tiveram nas suas execuções que contar com a caridade de instituições e de pessoas não ligadas diretamente a educação escolar.

Outras características comuns aos projetos voltados para a EJA, que observamos é concessão de espaços não escolares para o funcionamento das turmas, muitos destes ambientes inadequados, sem estruturas suficientes para possibilitar o bom andamento dos trabalhos, além é claro da parte pedagógica, que tem ficado a cargo de pessoas sem a devida qualificação para o exercício das práticas docentes junto aos sujeitos que compõem a demanda pela EJA.

A partir da relação que estabelecemos com este objeto de estudo, foi possível compreender que a EJA, nasce e se desenvolve no país, para trazer respostas a crise educacional brasileira, marcada pelo alto índice de analfabetismo e pelas cobranças em âmbito internacional, pressionando para que os países em desenvolvimento, baixem suas taxas de analfabetismo, é claro pensando no sobrevivência do capital, que necessita de mão de obra minimamente capacitada para fazer funcionar a engrenagem econômica.

Também em paralelo as questões expostas anteriormente, consideramos importantes neste processo de construção das políticas voltadas para a EJA, as lutas empreendidas pelos movimentos populares em prol do direito à educação dos jovens e adultos brasileiros, assim como, a defesa de intelectuais ligados a estes movimentos, que reforçaram a necessidade de criação de mecanismos que conduzisse o país a uma maior igualdade, a partir da democratização do ensino, sobretudo, daqueles que lhes fora negado este direito, ao longo das suas histórias pessoais e coletivas.

Foi possível ainda entender que EJA é, atualmente nas políticas públicas entendida como modalidade que tem a função de reparar, equalizar e qualificar os jovens e adultos brasileiros que não tiveram o acesso a educação básica, nas fases da infância da adolescência, ou que apesar de estarem no processo, não foram atendidos em suas especificidades e acabaram por não obter sucesso em sua trajetória.

Ao tratar das duas modalidades que juntas formaram nosso objeto de estudo, ou seja, a EJA no âmbito da Educação do Campo, foi possível perceber que nasce para trazer respostas a demanda por educação dos jovens e adultos que vivem no campo, e que por inúmeras razões, dentre as quais, se incluem o fato de viverem no campo, não tiveram acesso à educação nas fases iniciais da vida, ou seja, na infância e na adolescência.

Entendemos a partir da relação estabelecida com esse objeto de estudo, e com cada um deles separadamente, que a EJA, do Campo, precisa ser pensada a partir das características do seu público, que são jovens e adultos, e também a partir das características do espaço em que estes sujeitos estão inseridos, o campo. Logo, as mesmas práticas empregadas à EJA não podem ser as mesmas que são empregadas às crianças e aos adolescentes, assim como, as práticas realizadas na EJA nas áreas urbanas, não são capazes de atender aos anseios do público da EJA que reside no campo. Entendemos então, que as práticas educativas precisam ser contextualizadas, para atender aos sujeitos e seus anseios por conhecimento, respeito, valorização da identidade e cidadania.

Sobre os dados extraídos do Censo Agropecuário (IBGE, 2019), foi possível por intermédio deles conhecer um pouco do perfil educacional dos sujeitos que vivem no campo, especialmente, os ligados a agricultura familiar no Brasil, na Região Centro Oeste e no Estado de Mato Grosso, que tiveram acesso a EJA do Campo, no ano de 2017. Os dados indicaram que estes sujeitos tiveram acesso as várias formas de oferta desta modalidade da educação, sendo as Classes de Alfabetização, a Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA, a EJA ensino fundamental e a EJA ensino médio.

De forma sintética, observamos que a maioria dos sujeitos que têm buscado atendimento por intermédio da EJA do Campo, no Brasil, na Região Centro Oeste, no Estado de Mato Grosso, são pessoas que se encontram nas faixas etárias, acima de 25 anos, o que sinaliza para os avanços alcançados no âmbito da educação básica, voltados para o atendimento de crianças e adolescentes, das últimas décadas, que tem levado os mais jovens a necessitarem cada vez menos das políticas da EJA do Campo.

Foi possível observar também, que quanto mais elementar as fases da EJA, ou seja, a alfabetização realizada nas Classes de Alfabetização – CA ou na Alfabetização de Jovens e

Adultos – AJA, menos é observada a presença de pessoas mais jovens, e quanto mais elevado o nível da educação básica, ensino fundamental e médio, menores são os números de sujeitos de forma geral. Outro dado que chamou a atenção, foi que é muito alto o índice de pessoas que não sabem ler e escrever e/ou que nunca frequentaram a escola, que vivem no campo, quase 2 milhões de pessoas.

Foi possível perceber tanto os sujeitos da educação do campo, quanto da EJA foram inscrevendo suas marcas nestas modalidades da educação, ao longo da história educacional brasileira, e com lutas foram sendo ouvidos e assumindo protagonismo na construção de projetos de educação do campo e da EJA, que valorizem os sujeitos da prática educativa. Assim observamos, que alguns importantes avanços foram observados nas políticas públicas voltadas para estes públicos da educação.

No caso da Educação do campo, podemos destacar como uma das conquistas mais relevantes a ruptura com a Educação Rural, que era o formato educacional privilegiado pelo Estado até a década de 1990, e a adoção dos conceitos, princípios e práticas do paradigma da Educação do Campo. Esta conquista está relacionada com o protagonismo dos movimentos sociais, dentre os quais destacamos o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Em relação a EJA, também percebemos que ao longo da história da educação brasileira teve momentos de avanços e retrocessos, que se relacionaram diretamente com a concepção de educação que os governantes foram imprimindo ao Estado. Em momentos de diálogos mais profícuos entre a política e a sociedade, especialmente daqueles que defendem uma Educação de Jovens e Adultos mais justa e igualitária, foi observado maior protagonismo dos sujeitos da EJA nos processos formativos, e dentre os maiores avanços alcançados, podemos mencionar a adoção das ideias do educador Paulo Freire e de suas metodologias didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Ante aos resultados alcançados, podemos considerar que foi possível alcançar o objetivo geral deste estudo e a responder a nossa questão problema. Assim, ao concluirmos nossa expedição, afirmamos que a Educação do Campo é uma bandeira de luta que precisa ser cada dia mais elevada, pois possui a capacidade de reparar diversas frentes de injustiças praticadas contra as pessoas que vivem no campo, pois a necessidade de acesso a EJA, tal qual ela é ofertada no Brasil, se dá em virtude de não ter oferecido a estas pessoas o acesso à educação básica, nas fases iniciais da vida, ou seja, quando crianças e adolescentes, além da falta da oferta de uma educação do campo que respeite as particularidades dos sujeitos que vivem e resistem no campo brasileiro.

Por fim, destacamos que para nós, a educação possui caráter político, crítico, dialógico e democrático e faz parte da sua função social, além de atuar na escolarização, na transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos, e na construção de novos saberes, também possibilitar aos sujeitos e aos grupos exigir e exercer seus direitos, formando pessoas para o pleno exercício da cidadania, pois entendemos, que esta é a postura educativa que colabora para o desenvolvimento integral das pessoas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, C. M. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- AQUINO, Alles Lopes de. O PROEJA: avanços e retrocessos entre a lei e os resultados vivenciados na atualidade, no IFCE - Campus Fortaleza. 2014. 117f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.
- ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 11, p. 09-20, 2001.
- _____, M. **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, B. T. de. **Políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos: um olhar sobre o estado de São Paulo - 2018**. Universidade de São Paulo – USP- 2018. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 >. Acesso em 25 jun. 2019.
- ARAÚJO, G. C. **O Letramento Estético na Consolidação dos Processos de Leitura e Escrita de Educandos Jovens e Adultos da Educação do Campo**. Marília, 2018. 319p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 >. Acesso em 25 jun. 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Instruindo e divulgando: comunicados de imprensa. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1941.
- AZEVEDO, F. A cultura brasileira. 4.ed. Melhoramentos. São Paulo - SP, 1964. Disponível em: <http://www.scielo.br/scieloOrg/php/similar.php?lang=en&text=%20A%20cultura%20brasileira>, acessado em 31 de julho de 2021.
- AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 – Recife**: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BARBOSA, D. D. F. Uma semente para o futuro [manuscrito]: os clubes agrícolas escolares e a formação de mentalidades ruralistas (Goiás, 1930-1960). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2017.

BARROS, L. A.; LIHTNOV, D. D. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as Leis, Diretrizes e Bases do ensino no e do campo no Brasil. *Geographia Meridionalis*. v. 02, n. 01 Jan-Jun. 2016.

<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3675/1/REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20RURAL%20E%20DO%20CAMPO.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2021.

BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra Aprende e Ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BICALHO, R.; MACEDO, P.; RODRIGUES, G. **Políticas públicas de educação do campo: reflexões sobre o Pronacampo**. *ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, v. 2, n. 1, p. 19-32, 27 jun. 2020.

BIGNARDE, K. G. A organização curricular na política de currículo da EJA para os CEJAs em Mato Grosso de 2008 a 2011. (2013). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – Programa de Pós Graduação em Educação. Cuiabá. Brasil.

BOFF, L. A. As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/ 2001: Internalidade e Diálogos com o Mundo de Jovens e Adultos. Dissertação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: ____ NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227

_____. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934.

_____. Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil, de 16 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil/Constituicao>. Acesso em: 05 mai. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 6.075, de 14 de Agosto de 1940. Serviço de Informação Agrícola (SAI).

_____. Decreto-Lei nº 4.958, de 12 de novembro de 1942. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de novembro de 1942.

_____. Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de agosto de 1945.

_____. Coleção de Leis do Brasil. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

_____. Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Institui a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **DISPONÍVEL EM:** <www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>. Acesso em: 24 jun. 2010.

_____. Decreto-Lei nº. 37.608, de 14 de julho de 1955, que Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre seu funcionamento e dá outras providências. Relatório Sucinto das Atividades do Iseb, de janeiro de 1955 a novembro de 1960. Biblioteca Nacional: seção de manuscritos: Arquivo INL (Instituto Nacional do Livro): Rio de Janeiro.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 14 abr. 2020.

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 abr. 2020.

_____. Decreto nº 62.455 de 1968. Institui, no âmbito nacional, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/decreto/62455-1968.htm. Acesso em: 08 de mai. 2020.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano decenal de educação para todos. Brasília, 1994.

_____. M. D. (s.d.). PRONATEC Campo: Formação profissional para o fortalecimento da agricultura familiar e o desenvolvimento rural sustentável em bases territoriais e agroecológicas. Cartilha. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_23/cartilha%20PRONATEC_baixa.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020.

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

_____. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 16 de maio. 2014.

_____. Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/arquivos/port_86_01022013.pdf>. Acesso em: 16 de maio. 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO: Documento Orientador. Brasília: MEC, 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf](#) (senado.leg.br). Acesso em: 18 jan. 2021.

_____, Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2000a.

_____, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Acesso em: agosto de 2021.

BRASIL, Ministério da Agricultura. Relatório de Ministro (RMA), Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. (1940 – 1951).

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRANDÃO, C. R. O que é educação? 1ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRANCO, R. F. C. **Educação de Jovens e Adultos**: uma dívida a ser resgatada. Eixo temático: 5. Educação, diversidade e justiça social. Categoria: Trabalho completo. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Colóquio Internacional de Educação 2014.

BOFF, L. A. **As políticas públicas de educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso 1991/2001**. 2002. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BORGES, H. S. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. *Educação do campo: a epistemologia de um horizonte de formação*. Manaus: Editora da Universidade do Estado do Amazonas, 2007.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do Campo e pesquisa – II: questões para reflexão. Brasília: Nead. 2010a. p. 103-126.

_____, Roseli S. PEREIRA, I. ALENTEJO, P. FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

_____, R. S. A escola do campo em movimento. In: Por uma educação básica do campo, nº 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

_____, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. São Paulo, Ed. Expressão, 2004.

_____, R. S. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo**. *Estudos Avançados*, vol.15 no. 43, São Paulo Sept./Dec. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 29 mai. 2020.

CALDART, R. S. *Sobre educação do campo*. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html> Acesso em 27 de julho de 2021.

CASTRO, C. C. M. M. **O Governo Democrático de Getúlio Vargas através dos Cinejornais**. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2013. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1718.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2021.

COSTA, M. O. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

COLARES, G. S. **ProJovem Campo: O olhar da Comunidade Japuara em Canindé/Ceará**. 107 f.: il. color. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 >. Acesso em 25 jun. 2019.

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. **Práticas educativas dialógicas como referência para reconceituar a educação de jovens e adultos: estudo de uma experiência do proeja no instituto federal do Pará/campus de castanhal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 >. Acesso em 25 jun. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 013, de 15 de fevereiro de 2006. 2006. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CONTE, I. I.; BOFF, L. A. **Educação do campo e educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso: um percurso instável**. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 627-649, abr./jun. 2018.

COSTA, L. G. **A educação do campo em uma perspectiva da educação popular**. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Iara Andrade; GABARDO Cláudia Valéria Lopes; FREITAS Dúnia Anjos de. (ORG). *Tempos de Educar: os caminhos da História do Ensino na Rede Municipal de Joinville/SC – 1851-2000*. Joinville: UNIVILLE, 2005.

CUNHA, L. A.; GOES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CURY, C. R. J. Política e Gestão da Educação: impasses, limites e desafios. In: FERREIRA, Naura S.C.; AGUIAR, Márcia A. S. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004.

D'ARAUJO, M. C. S. **O Segundo Governo Vargas (1951-1954): Democracia, partidos e crise política**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1982.

DI PIERRO, M. C. JOIA, O. RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

DIAS, C. A. de O. **Educação de jovens e adultos – “Educar para Emancipar”**: estudo sobre a gestão do projeto em áreas rurais do estado do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/UFRRJ, Seropédica, RJ, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 >. Acesso em 25 jun. 2019.

FERNANDES, I. L. C. Educação do campo: a trajetória de um projeto de mudança para os povos do campo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FERREIRA JR, A.; BITTAR M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. CEDES** vol.28 no.76 Campinas Sept./Dec. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>. Acesso em: Fev. 2021.

FRANCA, D. de M. C. **Políticas Públicas de Educação para a População do Campo**: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva. Porto Alegre, 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 >. Acesso em 25 jun. 2019.

FIGUEIRA, E. *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

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

_____. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, N. R.; PINHEIRO, M. L. Educação para jovens e adultos não alfabetizados no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 17, n. 36, p. 75-86, jan.- jul., 2017. Disponível em: Acesso em 03 de julho de 2021.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90

FRIGOTTO, G. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. 1995. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>. Acesso em 02 dez. 2020.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 31 de julho.

FRANCO, Itamar A. C. Mensagem Presidencial de 1993. Dispõe sobre a atuação do governo federal no ano de 1992. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 22 jun. 2013.

_____, Mensagem Presidencial de 1994. Dispõe sobre a atuação do governo federal no ano de 1993. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2020.

FIORI, N. A. Clube Agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 231-260, jul./dez. 2002.

FURASTÉ, P. A. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**: Elaboração e Formatação. Explicação das Normas da ABNT. 14ª. ed. Porto Alegre: s. n., 2008.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa**: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes. 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GHIRALDELLI JR, P. História da educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, E. **Educação do campo: epistemologia e práticas** (ORG.). – 1. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

GOMES, Â. M. C. (org.). Olhando para dentro: 1930-1964. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

GOMES, M. J. S. **Práticas educativas da educação do campo na Escola Estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes**. 143 f. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc. Cáceres, 2019. Disponível em:

<http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/MARIA%20JOSE%CC%81%20DE%20SOUZA%20GOMES.pdf>. Acesso em julho de 2021.

GONÇALVES, A. J. Migrações internas: Evoluções e desafios. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.15, n.43,set./dez. 2001.

GONÇALVES, T. G. G. L. Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA. São Carlos: UFSCar, 2014. 199 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351>. Acesso em 25 jun. 2019.

GRACIANO, M. A educação como direito humano: a escola na prisão. 153 f. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/Graciano-2005.pdf>. Acesso em julho de 2021.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, mai-ago, 2000, pp. 108-130. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

_____, S. **O Direito à Educação no Brasil**. In: LIMA Jr, J. B. e outros (Org.) **Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais**: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. Projeto Relatores Nacionais em DhESC. Recife, 2003. p 201-252.

HADDAD, S. Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: MEC-INEPSEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS), Brasília, p.86-108, 1994.

HINGEL, Murilo de Avellar. Discurso de Abertura. In.: MEC-INEP-SEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS) , Brasília, 1994.

HORTA, J. S. B. Planejamento Educacional. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Agropecuário 2017: resultados definitivos. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>>. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

IBARRA, D. O neoliberalismo na América Latina. **Revista de Economia Política**, vol. 31, nº 2 (122), pp. 238-248 abril-junho/2011.

JAKIMIU, V. C. L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2 n. 3. 2021.

KABEYA, Renata Barros Abelha. Alunas negras e trajetórias de escolarização: Perfil da EJA. Cuiabá: UFMT, 2010.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica no Campo**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, S. F. Um pouco de malandragem. **História Viva**, n. 30, abril de 2006. Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/um_pouco_de_malandragem.pdf, acesso em: 25 de mai. 2020.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação, debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUCE, M. B., FÁVERO, O.; HADDAD, S. Sobre a contribuição das comissões estaduais do PNAC: subsídios para uma avaliação. 1992.

MACHADO, L. C. T. **Da educação à educação do campo: conceituação e problematização**. EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação. 2016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf. Acesso em 27 de julho de 2021.

MARINHO, R. E. Um olhar sobre a educação rural brasileira. Brasília: Universia, 2008).

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. Resolução nº 177/2002 - CEE/MT. Aprovação do Programa da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E., 26/06/2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 393/2007 – SEDUC/MT. Constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: D.O.E., 10/10/2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Decreto nº 1.158, de 28 de maio de 2012 Cuiabá: SEDUC/MT, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. Resolução nº 180/2000 - CEE/MT. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação. Cuiabá: D.O.E., 01/02/2001.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 005/2011 - CEE/MT. Fixa normas para oferta de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: D.O.E., 28/12/2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 137/1991 - CEE/MT. Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no sistema de educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC; CEE/MT, 1991.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Aprendizagem Conectada. Disponível em: Revista Educação Básica em Foco, v.1, n1, abril a junho de 2020 da Educação, <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/ensino-fundamental>. Acesso em: 04 fev. de 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Contratos. Disponível em: <http://www.transparencia.mt.gov.br/-/servidores-em-atividades>. Acesso em 05 de fev. de 2020.

_____. Conselho Estadual de Educação. Aprendizagem Conectada. https://teams.microsoft.com/_#/pre-join-calling/19:2f5b084b745d4f35be670467d73edeb3@thread.tacv2. Acesso em 06 de fev. de 2020.

_____. PORTARIA N° 218/2015/GS/SEDUC/MT. Institui Comissão responsável por realizar a avaliação da oferta dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** São Paulo: Martins Fontes, 2007. 119 p.

MELLO, Â. R. C. A implantação dos centros da educação de jovens e adultos em Mato Grosso. In: MOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 8. São Paulo. Anais... São Paulo, 26 a 28 out. 2010. São Paulo: UNIMEP: 2010. Não paginado. Disponível em: Acesso em outubro de 2020.

MENEZES, K. M. G. **“Agora é a Minha vez de ir pra Escola!”: Os desafios na educação para mulheres velhas em um programa de EJA, em Fortaleza – CE - 2017**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 >. Acesso em 25 jun. 2019.

MENDONÇA, S. R. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)**. Estudos Sociedade e Agricultura, abril 2006, vol. 14 no. 1, p. 88-113. ISSN 1413-0580.

_____, S. R. **Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961)**. Tempo: Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010.

_____, S. R. **Estado, Educação Rural e Influência Norte-Americana: 1930-1961**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

_____, S. R. **As políticas de educação rural do Ministério da Agricultura (1945-1961)**. V Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008, Aracaju: Universidade Tiradentes; Sergipe: Universidade Federal de Sergipe. [Anais] Aracaju – Sergipe: UFS/UNIT, 2008.

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

MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo.** In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. v. 5.

_____, M. C. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, B. M. *et al.* **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Reflexões a partir da tríade:** campo – políticas públicas – educação. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Memória e história do PRONERA:** contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17 – 31. Abr / 2011.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Raízes, Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2 e v. 29, n. 1, p. 174–190, jan./2009 a jun./2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rop de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro:** algumas discussões. Educ. rev. no.31 Curitiba 2008.

NICOLAU, N. S. Clubes Agrícolas: um projeto de educação, trabalho e cooperação para jovens rurais (1942 – 1958). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências e Filosofia. Departamento de História. Niterói, 2016.

NÓVOA. A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio .(Org.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, R. P. **A Educação da Assembleia Constituinte de 1946. In.: A Educação nas Constituições brasileiras 1823 – 1988.** Osmar Fávero (org.) – 2ª edição, Campinas SP: Autores Associados, 2001.

OLIVEIRA, M. I. de; LIMA, E. G. dos S. **Guia Prático:** Projetos de Pesquisa e Trabalho Monográfico. 5. ed. Revisada e ampliada. Cáceres: Ed. Unemat, 2012.

OLIVEIRA, R. B. **UNESCO e EJA: a perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro.** 110 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/658/1/rodrigobelleioliveira.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2021.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. Unesco – Organização das Nações Unidas para a **Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

PÁDUA, E. M. M. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 6º Ed. São Paulo: Loyola, Brasil, 2003.

_____, V. P. História da Educação Popular no Brasil - educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PERIUS, L. C. F. S. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – a gestão do PRONERA no Estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo. Grande, Mestrado em educação, 2008. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8036-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-a-gestao-do-pronera-no-estado-de-mato-grosso-do-sul-1998-2001.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

PERIPOLLI, O. J. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: A mercantilização da terra e da escola**. Porto Alegre, RS, 2009.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

POMPEU, G. V. M. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**. Rio – São Paulo: ABC, 2005.

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

RAMAL, C. T. **O Ruralismo Pedagógico no Brasil: Revisitando a História da Educação Rural**. X Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil. História da Educação: Intelectuais, Memória e Política. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). 2011.

RAPOSO, G. R. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/revista/texto/6574>. Acesso em: 12 abr. 2020.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, vol. 41 nº. 1, São Paulo Jan./Mar. 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (193/1973)**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1987.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

- SANTOS, A. R.; PESSOA, A. D. L. B. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF**: democratizando memórias e desvelando propostas legais e pedagógicas. GT3: Educação em Direitos Humanos e Processos de Democratização/Redemocratização 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/ixsidh/ixsidh/paper/viewFile/4318/1711>. Acesso em: 26 de fev. de 2021.
- SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio**. V. 02, n. 2, Dez. 2002.
- SANTOS, P. VINHA, J. F. S. C. Educação do/no Campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. 2018. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf. Acesso em: 5 de mar. 2020.
- SANTOS, D. M. D; MIRANDA, R. D.; SANTOS, R. F. Educação do campo e políticas públicas. 2012. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Dayna%20Mara%20Sanchez%20Santos.pdf>. Acessado em 30 de julho de 2021.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. 33. Ed. rev. Campinas: autores Associados, 2000.
- _____, D. As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, em 25/agosto/2005.
- _____, D. O legado educacional do regime militar. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.
- SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2.ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 1999. 182p.
- SERPA, R. P. D' A. **A Educação de Jovens e Adultos no campo: estudo de uma experiência de educação no Pontal do Paranapanema – SP**, 2017. Mestrado em andamento em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 >. Acesso em 25 jun. 2019.
- SILVA, M. S. Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustenavel.pdf>. Acesso em 14.04.2020.

SILVA, M. L. S. **Políticas públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres – MT.** 186 f. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc. Cáceres, 2019. Disponível em <http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/MAURENILCE%20LEMES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2021.

SOARES, S. M. **À docência camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a pedagogia do trabalho associado camponês para a auto organização da juventude do Assentamento Roseli Nunes.** 186 f. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc. Cáceres, 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/SANDRA%20MARIA%20SOARES.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2021.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, K. A.; BOGNAR, I. **Fórum EJA de Mato Grosso: Co-Participação na Efetivação das Políticas Públicas Para Modalidade no Estado 2º SEEJA PUC**, 2014.

SOUZA, I. P. F.; REIS, E. S. R. Educação para a convivência com o Semiárido: reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá. São Paulo: Petrópolis, 2003.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRL, 1997.

TEIXEIRA, D. V.; VESPÚCIO, C. R. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 4117, 9 out. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Acesso em julho de 2021.

TEIXEIRA, M. F. **Educação do campo e formação de educadores: o duelo entre hegemonia e resistência.** In: COUTINHO, A. F. (Org.). Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo. São Luís: EDUFMA, 2009 (Coleção Diálogos Contemporâneos, 4).

TEREMUSSI NETO, B. **Implementação do proeja no IFSP: limites e contradições.** Presidente Prudente, SP, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3022351 >. Acesso em 25 jun. 2019.

VEIGA, Ilma Passos (coord.). Repensando a Didática. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 1996.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932).** Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

YANAGUITA, A. I. **As políticas educacionais no Brasil nos anos de 1990.** Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, 2011. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acessado em 16 de setembro de 2021.

YOUNG, V. A. F. Desenvolvimento Econômico e Financiamento Externo: Relações entre Brasil, Estados Unidos e FMI no Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). 113 f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Instituto de Economia. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico. Campinas – SP 2013. Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/286101/1/Young_VictorAugustoFerraz_M.pdf. Acesso em 31 de julho de 2021.

WHITAKER, D. C. A. **Sociologia Rural: Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Ed. Letras a Margem, 2002.