

*Projeto “educar para emancipar”:
gestão da EJA no campo*

*Education project to emancipate: EJA
management in the field*

Carlos Dias*
Ramofly Bicalho**

Resumo: O presente artigo é fruto de pesquisas realizadas em educação no campo, na sua estreita articulação com os movimentos sociais. Ele é parte da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujo objetivo principal foi identificar as discontinuidades do projeto de educação de jovens e adultos “Educar para Emancipar”, desenvolvido em parceria entre UFRRJ, MST e Fetag, através do Pronera. Utilizamos, predominantemente, a pesquisa bibliográfica, documental e a percepção das coordenadoras pedagógicas do projeto, por meio de entrevistas compostas por

Abstract: This article is the result of the research carried out in rural education in its close articulation with social movements. He is part of the master's dissertation at the PPGEA – Graduate Program in Agricultural Education, UFRRJ – Federal Rural University of Rio de Janeiro, whose main objective was to identify the discontinuities of the education project for young people and adults “Educar para Emancipar” developed in a partnership between UFRRJ, MST and FETAG, through PRONERA. We used predominantly the bibliographical, documentary and perception of the pedagogical coordinators of the project, through interviews composed of semi-structured questions. We conclude that

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Técnico Administrativo da Pró-Reitoria de Extensão da UFRRJ, Campus Seropédica. *E-mail:* carlosdias@ufrj.br

** Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Associado I na UFRRJ – Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc), Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. *E-mail:* ramofly@gmail.com

perguntas semiestruturadas. Concluímos que as políticas públicas em educação no campo são utilizadas no processo de compreensão das demandas educacionais defendidas pelos movimentos sociais do campo, num estreito diálogo com a luta pela terra. Nesse sentido, a falta de infraestrutura básica e a gestão financeira ineficiente produzem impactos negativos na execução dos projetos emancipadores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação no Campo. Pronera.

the public policies in rural education are used in the process of understanding the educational demands defended by the social movements of the countryside, in a close dialogue with the struggle for the land. In this sense, the lack of basic infrastructure and inefficient financial management have negative impacts on the implementation of the emancipation projects.

Keywords: Youth and Adult Education. Field Education. Pronera.

Introdução

Esse artigo é um recorte da pesquisa de mestrado realizada no – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujo objetivo principal foi identificar as descontinuidades do projeto de educação de jovens e adultos “Educar para Emancipar”, desenvolvido numa parceria entre a UFRRJ, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (SMT) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Analisaremos os desafios que os camponeses, por meio dos movimentos sociais, enfrentam em suas lutas por educação no campo.

Lutas que considerem as propostas pedagógicas, histórias de vida, identidades e especificidades dos sujeitos, individuais e coletivos. Os aspectos culturais dos sujeitos que residem no campo, em sua maioria, estão ligados ao modo de trabalho, de produção, de contato com a terra, além das relações sociais estabelecidas. A diversidade das formas de vida e trabalho, nos territórios camponeses, necessita ser reconhecida e aprofundada. Historicamente, o Estado brasileiro negou aos camponeses o acesso à educação escolar e, em tempos mais recentes, quando a formação escolar foi ofertada, não se fez distinção entre a população urbana e camponesa.

Neste artigo, o objeto delimitado são prioritariamente, as relações estabelecidas entre os movimentos sociais do campo e a formação do Educador de Jovens e Adultos (EJA), suas histórias de vida, identidades,

memórias, formação política e ideológica, na estreita articulação com a transformação social e o restabelecimento de atitudes que privilegiem a arte do diálogo e a conscientização na perspectiva freireana. As transformações defendidas podem modificar comportamentos de educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais. O olhar para o chão e sem confiança é algo a ser superado. Valoriza-se a cabeça erguida, o ser sujeito da História, a indignação em relação às injustiças sociais e a autoconfiança na capacidade intelectual das pessoas.

As experiências educacionais e políticas de tais sujeitos serão essenciais para compreender as ações coletivas, o sentimento de solidariedade e a organização que se reforçam no processo de ensino e aprendizagem. Salientamos que a produção do conhecimento, pautada nas observações efetuadas, não estará isenta de valores. A construção crítica e coerente do saber não é neutra. As histórias individuais e coletivas dos sujeitos permearão todo o desenvolvimento deste texto.

É importante sinalizar, neste artigo, a continuidade das nossas reflexões acerca da relação entre educação no campo e movimentos sociais, na busca por direitos humanos, dignidade e respeito às diferenças sociais, culturais e religiosas. Conhecer os princípios políticos e pedagógicos, defendidos pelas escolas do campo, atreladas a projetos emancipadores de educação e demais bandeiras de lutas, é horizonte que poderá ser alcançado. O ambiente coletivo, presente nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária; nas marchas, nos congressos e nas reuniões organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com os demais movimentos sociais, pode cumprir a emancipação humana e libertadora, abrindo novos espaços de atuação, por onde ecoarão as vozes daqueles que, em nome da ética, do respeito às diferenças e da igualdade foram, historicamente, silenciados. Investigamos a dimensão educativa e o fazer pedagógico presente na organização coletiva e na defesa de projetos político-pedagógicos emancipadores, viabilizada pela formação de novos sujeitos sociais, numa perspectiva emancipatória, histórica e de resgate das relações que educadores e educandos guardam com o passado, utopias e trajetórias recentemente vividas na EJA. (BICALHO, 2016).

Um dos objetivos deste artigo parte do pressuposto de que a formação do educador de jovens e adultos deve considerar a atuação dos movimentos sociais, a transformação da sociedade e a conquista de uma nova hegemonia. Em termos metodológicos, o estudo baseou-se numa pesquisa bibliográfica

e documental, orientada para o método de estudo de caso. Com um roteiro constituído de perguntas semiestruturadas, realizamos entrevistas e rodas de conversas com duas coordenadoras pedagógicas envolvidas no projeto, tendo como preocupação as iniciativas de erradicação do analfabetismo no campo. Apoiamo-nos numa perspectiva sociológica de investigação e explicação dos processos sociais de participação dos sujeitos camponeses, enquanto seres históricos e culturais. Importa ressaltar que este não é um trabalho cujos parâmetros são dados pelas técnicas e pelos procedimentos das ciências exatas. Seu cunho é eminentemente histórico e sociológico. Em decorrência de tal especificidade, este estudo teve, como horizonte, o entendimento das relações sociais concretas que se imbricam e determinam a materialização das propostas políticas e pedagógicas em questão. A construção do passado, através da leitura de memórias e do relato oral, pode ressignificar as experiências vividas, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.

Na seleção da vasta bibliografia sobre educação no campo, nosso destaque foi para os documentos oficiais produzidos pelos movimentos sociais. Utilizamos ainda revistas, jornais, textos produzidos por educadores e educandos de escolas no campo; dissertações, teses, livros e artigos em periódicos científicos, que demonstram a relevância da EJA nos movimentos sociais, considerando a participação dos sujeitos coletivos – escolas no campo, secretarias estaduais e municipais de educação, universidades, agentes pastorais, sindicatos e movimentos sociais – na luta pela educação de jovens e adultos do campo, suas bandeiras, os limites e as possibilidades de tal ação política.

O Brasil apresenta elevados índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade. São cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas, segundo levantamento divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com a oitava maior população de adultos analfabetos. (FUENTES, 2017). Essa realidade é ainda mais alarmante nas zonas rurais. Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) apontam a existência de um universo de 32,7% jovens e adultos analfabetos no meio rural brasileiro.

Este panorama educacional tem mobilizado várias iniciativas para promover a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da criação de programas e projetos que buscam minimizar essa grave realidade, principalmente, em áreas de assentamentos de reforma agrária, pelo Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), resultado das lutas dos movimentos sociais camponeses, por uma educação popular que dialogue com a realidade política, social e cultural dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo. (BICALHO, 2017). Por meio deste programa, jovens e adultos de assentamentos têm acesso à alfabetização; ao Ensino Fundamental e Médio; Técnico Profissionalizante, além de cursos superiores e de pós-graduação.

As universidades são as maiores executoras dos programas e, nesse cenário, um dos nossos objetivos é compreender a atuação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) nos projetos educacionais, por intermédio do Pronera, em assentamentos rurais no Estado do Rio de Janeiro, especificamente, o projeto “Educar para Emancipar”. O objetivo deste projeto foi oferecer educação escolar, de nível fundamental (1º ao 5º anos) para trabalhadores(as) rurais, jovens e adultos, em 12 assentamentos e acampamentos do perímetro rural, no Estado do Rio de Janeiro, concomitantemente, com a capacitação de educadores locais, que atuaram no processo de escolarização dos educandos.

É importante ressaltar que o projeto foi elaborado para o biênio 2010-2012. Teve seu início somente no ano de 2011 e foi interrompido no ano seguinte, em 2012. Nesse sentido, uma das nossas preocupações é compreender os elementos conjunturais que contribuíram para a descontinuidade das ações educativas, nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, desenvolvidas pelo projeto “Educar para Emancipar”.

A educação no meio rural

Teoricamente, a educação de uma maneira geral é pensada para atender a todos os indivíduos, de modo que os sujeitos se encaixem em níveis e modalidades de ensino. No entanto, na prática, a formulação das políticas públicas de educação, em sua maioria, são planejadas para atender ao meio urbano. (BICALHO, 2016). Para os territórios camponeses, restam as adaptações curriculares, de calendário, estradas intransitáveis, deficiência na formação docente, matérias didáticas distantes da realidade de educadores e educandos, entre outros aspectos. Segundo Pereira:

A ideologia dominante sempre considerou o camponês brasileiro como matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz; um Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade [...]. As escolas implantadas no campo só contribuíram para

reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade como um pacote pronto: currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade. (2009, p. 178).

Essa visão educacional de transferência do modelo didático-pedagógico, utilizado nas escolas urbanas para as escolas rurais, segundo Arroyo (2007, p. 158), “reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros”. O meio rural é pensado apenas como território e não espaço de socialização, produção de culturas e conhecimentos. As políticas públicas educacionais, em sua maioria, são direcionadas apenas para o meio rural e não para os sujeitos, individuais e coletivo, do campo que atuam nesses espaços de produção crítica e emancipadora do conhecimento. Por outro lado, como destacado por Molina (2008, p. 29), “os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas”. O que significa dizer que, segundo Silva (2006, p. 73), “a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano”.

Nesse sentido, movimentos sociais de diferentes segmentos da população camponesa, na luta por terra, nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, em especial o MST, trazem importantes contribuições para a educação no meio rural, em razão de ser a escola uma exigência imposta pela realidade da juventude rural e das crianças, em idade escolar, que acompanham seus pais nas ocupações de terra. Importante é reafirmar que decorre dos movimentos sociais camponeses um conjunto de propostas acerca da educação no campo e, nela, as especificidades das escolas no campo e seus sujeitos individuais e coletivos. Segundo Fernandes,

estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (2004, p. 53).

No paradigma da educação no campo, os territórios urbanos e rurais são complementares, de igual valor. O antagonismo entre esses dois espaços é superado. Rompe-se com a superioridade do urbano sobre o rural. Nesses aspectos, são considerados os diferentes modos de ser, viver e produzir, próprios do campo, contribuindo com a formação política dos sujeitos, a transformação da realidade e a valorização de suas histórias, memórias e identidades. Admitem-se modelos diferenciados de organização da educação e das escolas no campo, privilegiando o acesso e a permanência de educadores, educandos e comunidade. Dessa forma, o paradigma da educação no campo diferencia-se da educação rural, pois considera as especificidades deste meio, valorizando os debates em torno dos movimentos sociais, da reforma agrária; agricultura familiar, orgânica e agroecológica, além de denunciar o intenso fechamento de escolas no campo, no Brasil. Ao passo que a educação rural se caracteriza como um processo de “adaptação”, autoritária e conservadora, da escola urbana no campo.

É possível dizer que as especificidades educacionais da população camponesa são contempladas a partir da Constituição Federal de 1988, que, ao estabelecer o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo de todos (art. 208, § 1º), considerou os sujeitos que residem e trabalham no campo, independentemente da idade. Os princípios da educação no campo exigem o cumprimento desse direito universal de acesso à educação. O homem e a mulher do campo são sujeitos de direitos. Direito de se constituírem e se formarem como cidadãos, cabendo ao Estado o dever de viabilizar e garantir sua oferta a todos. Isto porque a educação ocupa posição central na acepção de cidadania, destacada por Gohn (2009, p. 16), “como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, estabelece, dentre outras proposições: adequação do calendário escolar rural às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas (art. 23, § 2º, LDB); complementação do currículo escolar a partir das características culturais, econômicas, regionais e locais dos educandos e da comunidade (art. 26, LDB); adequação dos conteúdos curriculares, das metodologias e da organização escolar às peculiaridades da vida rural e da região (art. 28, LDB). Para Leite (2002, p. 54), a LDB/96 representa avanços na educação rural, pois apresenta “a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado ao rural, de certo modo desurbanizado”.

Resultado das articulações entre as universidades públicas e o MST, o Pronera foi oficialmente criado pela Portaria 10, de 16 de abril de 1998, do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), atual Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Em 2001, foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Importante, ainda, é anunciar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1/2002. Ela contempla, segundo Henriques, dentre outros aspectos, os seguintes apontamentos:

O reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (2007, p. 16).

Em 2010, o Decreto 7.352 incorporou o Pronera como política pública de educação no campo, tendo como público-alvo as populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência, a partir do trabalho no meio rural. Um dos objetivos principais deste decreto é a promoção de ações educativas nos territórios campestres, com metodologias de ensino próximas à realidade política, social e cultural dos sujeitos, individuais e coletivos, em diferentes níveis de ensino e modalidades, desde o processo de alfabetização até o Ensino Superior, com as Licenciaturas em Educação do Campo, por área de conhecimento e a pedagogia da alternância.

Ainda segundo o Decreto 7.352, a política de educação no campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Será desenvolvida pela União, em regime de colaboração com estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, define que a escola no campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente às populações do campo.

O Pronera pauta-se nos princípios *da inclusão*, ampliando o acesso dos sujeitos que residem e trabalham nas áreas de reforma agrária, à educação como direito social fundamental, para a construção da cidadania, por meio da oferta da educação pública, democrática, com qualidade e sem discriminação; *da participação*, elaborando projetos de acordo com as demandas educacionais apontadas pela comunidade assentada; *da multiplicação*, ampliando, por meio dos projetos, o número de pessoas alfabetizadas, com curso técnico em nível superior, bem como formação de educadores e agentes mobilizadores, na promoção da educação nos assentamentos; *da interatividade*, com ações desenvolvidas por meio de parcerias e do diálogo permanente entre os órgãos governamentais, as instituições públicas de ensino, os movimentos sociais, sindicais e as comunidades assentadas.

Historicamente, a EJA é a modalidade prioritária no Pronera, em razão dos altos índices de analfabetismo e a baixa escolarização dos sujeitos camponeses, sobretudo, nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Pesquisa realizada pelo Incra, em 2010, indicou que, no período de 1998 a 2010, cerca 400 mil jovens e adultos assentados e acampados pela reforma agrária, receberam escolarização e formação por meio do Pronera. A pesquisa mostra uma considerável queda nas taxas de analfabetismo entre a população assentada, de 23% (apontado pela pesquisa em 2004) para uma média de 15,58%, em 2010. Esses aspectos refletem o resultado positivo do Pronera, na população rural, no Brasil. (BRASIL, 2012).

EJA: “Educar para Emancipar”

O projeto “Educar para Emancipar” foi estabelecido a partir de um convênio entre a UFRRJ e o Incra, por intermédio do Pronera, em parceria com o MST e a Fetag. O objetivo desse projeto era promover a educação escolar, de nível fundamental (1º ao 5º anos) para 240 trabalhadores(as) rurais, jovens e adultos de assentamentos e acampamentos rurais, no Estado do Rio de Janeiro e, concomitantemente, capacitar educadores para atuarem nesse processo de escolarização dos educandos. O projeto foi direcionado para 12 assentamentos e acampamentos, nas regiões da Baixada Fluminense, do Médio Vale do Paraíba e do Norte Fluminense, compreendendo o biênio 2010-2012. O quadro a seguir mostra as localidades atendidas.

Quadro 1 – Localidades atendidas pelo projeto “Educar para Emancipar”

Municípios	Assentamentos
Campos dos Goytacazes	Acampamento 17 de Abril Acampamento Madre Cristina Assentamento Zumbi dos Palmares 4 Assentamento Oziel Alves
Macaé	Assentamento Celso Daniel. Núcleo Cabiúnas Assentamento Celso Daniel. Núcleo Maria Amália Oswaldo de Oliveira
Duque de Caxias	Assentamento Terra Prometida Fazenda São Pedro (Jaceruba)
Barra do Piraí	Assentamento Vida Nova
Nova Iguaçu	Assentamento Campo Alegre
Piraí	Terra da Paz

Fonte: Portilho et al. (2013, p. 59).

As metas do projeto “Educar para Emancipar”, segundo seu documento, eram as seguintes:

§ Capacitar 12 educadores de jovens e de jovens e adultos, 01 estudante universitário e 01 coordenador local, para o trabalho pedagógico de escolarização básica, no âmbito rural, valendo-se da metodologia da alternância. Tal capacitação será realizada em 7 etapas, cada uma delas com 20 horas, totalizando 140 horas;

§ Escolarizar (em nível de Ensino Fundamental – 1º segmento) 240 trabalhadores e trabalhadoras rurais jovens e adultos, no tempo de 24 meses, agrupados em 12 turmas. A proposta será implementada nos assentamentos rurais do Estado do Rio de Janeiro no biênio 2010-2012, totalizando 1600 horas;

§ Acompanhar permanentemente a ação pedagógica nos assentamentos rurais pela equipe coordenadora do projeto, por meio de visitas nas áreas;

§ Produzir materiais didático-pedagógicos adequados à realidade social e cultural dos jovens e adultos integrados ao projeto;

§ Socializar a proposta de escolarização construída pelo coletivo de educadores/monitores/educandos, no contexto do PRONERA, no Estado do Rio de Janeiro no biênio 2010/2012;

§ Realizar 01 encontro regional com a participação dos educandos e educadores no campo, no período de 24 meses, em debates avaliativos-formativos sobre o projeto;

§ Participar de Fóruns e Seminários que discutam a temática da educação em âmbito nacional e regional, dirigida ao campo. (UFRRJ, 2010, p. 07).

A escolarização do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) dos jovens e adultos assentados, maiores de 15 anos, compreendia carga horária de 1.600 horas, sendo 800 horas de estudos, por ano, das disciplinas específicas do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Arte), com carga horária semanal de 20 horas e material didático elaborado pela equipe pedagógica e educadores, tendo por base a realidade social e cultural dos assentados.

A formação e capacitação pedagógica dos educadores e coordenadores regionais centrou-se nas questões pedagógicas, metodológicas, e nas ferramentas para alfabetização e escolarização do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, desenvolvidas em sete etapas, com duração de 30 horas cada. As etapas foram organizadas em oficinas, contemplando as temáticas da Educação de Jovens e Adultos; Educação e Linguagens; Fundamentos Históricos, Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos da Educação; Organização e Política da Educação Básica; Didática; Arte e Educação; Educação e Meio Ambiente – Ciências Naturais. As etapas de formação básica/ capacitação pedagógica comportaram, ainda, oficinas de Metodologias Pedagógicas; Trocas de Experiências; Avaliação permanente e socialização das experiências educativas, nos assentamentos e acampamentos. Esta etapa da formação básica proporcionou 210 horas de atividades presenciais. (UFRRJ, 2010). As ações do projeto tiveram como base, além da realidade dos assentados e acampados, a perspectiva emancipadora presente na pedagogia de Paulo Freire. Para Portilho:

A prática pedagógica do projeto [Educar para Emancipar] se estabelece pela concepção de que os trabalhadores e trabalhadoras do campo podem ser protagonistas de seu momento histórico e político, uma vez que partimos da ideia de que a educação deve servir para **emancipação** das pessoas do campo. (2013, p. 53).

A emancipação, segundo Demo (2011, p. 80), “é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade do ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto”. Destaca o autor que, ao alcançar a emancipação, o indivíduo compreende que sua condição histórica é, ao mesmo tempo, causada e adquirida. As desigualdades sociais decorrem de causas estruturais e históricas. Nesse sentido, o sujeito emancipado abandona a condição de objeto e intervém na própria realidade. Ainda de acordo com Demo (2011, p. 81), “a emancipação emerge de dentro para fora, com base no questionamento crítico”.

Na lógica emancipatória, a educação inclui não apenas a elevação da escolaridade, mas todas as dimensões: econômica, social, cultural, política e subjetiva, que constituem a vida do educando no exercício da cidadania, tendo como perspectiva a crítica social e a transformação. Nessa lógica, a alfabetização / escolarização é trabalhada de forma que os(as) educandos(as) se aperfeiçoem como observadores conscientes de sua realidade, em condições de admirar, “olhar de fora”, refletindo e transformando essa realidade. (SILVA, 2011).

Execução e avaliação do projeto sob a ótica das coordenadoras pedagógicas

De acordo com as coordenadoras pedagógicas envolvidas no Projeto “Educar para Emancipar”, a execução do programa foi norteada por dois momentos distintos. O primeiro, foi a efetivação em si, que compreendeu a seleção dos acampamentos / assentamentos, a pesquisa exploratória da realidade, a escolha dos educadores locais, o levantamento dos temas trabalhados, o contato entre os educadores envolvidos e a formação / capacitação pedagógica dos educadores locais.

Os educadores locais, participantes do processo de formação / capacitação pedagógica, foram escolhidos pela comunidade envolvida, priorizando os assentados com experiências em outras ações educativas. Nos acampamentos e assentamentos, percebemos a negação do direito à educação básica da população do campo e suas marcas, diretas e indiretas, na trajetória da escolarização formal desses sujeitos. Foi necessário ampliar o olhar sobre os educadores locais participantes dos projetos vinculados ao Pronera, de forma a considerar suas histórias de vida, memórias e identidades, além de, segundo Silva (2011, p. 157), “enxergar, em cada uma das

trajetórias, a história perversa de exclusão social, de negação de direitos básicos à vida, ao trabalho e a sobrevivência a que foram submetidos”.

A formação / capacitação pedagógica dos educadores locais ocorreu em encontros presenciais, por meio de seminários e oficinas orientadas por temáticas, que contemplaram os debates acerca da educação de jovens e adultos e seus fundamentos históricos, filosóficos, políticos e sociológicos, além das questões didáticas, de linguagens, artes e meio ambiente. Para Ribeiro, a formação / capacitação da EJA, no campo,

[...] precisa incluir o conhecimento a respeito da situação histórica da terra, abordando questões que focalizem as tensões e conflitos envolvendo o latifúndio, o agronegócio, a monocultura e a agricultura familiar. [...], além da relação trabalho-educação, precisa estar presente na formação dos educadores e educadoras de EJA do campo, os quais não podem ficar alheios aos problemas referentes à reforma agrária, à expulsão da terra, à pressão para a ocupação de terras dos assentados de reforma agrária, dos quilombolas e dos indígenas. [...] E, a partir daí, uma abordagem das formas peculiares de ser um/a educador/a do campo, nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental, médio e EJA. (2013, p. 495-496).

O segundo momento de execução do projeto ocorreu no acompanhamento, *in loco*, da equipe coordenadora e de apoio pedagógico nos assentamentos e acampamentos, realizada por meio de visitas, registros fotográficos e de anotações pedagógicas da prática educativa adotada. Nessa ocasião, evidenciamos a precariedade da infraestrutura dos espaços pedagógicos nos assentamentos e acampamentos. Portilho (2013) aponta para a estrutura precária da educação no meio rural, com turmas de EJA funcionando em espaços comunitários, como barracões. Em sua maioria, sem o mobiliário mínimo necessário, carteiras, mesas, cadeiras e quadro, além da ausência de energia elétrica, dependências sanitárias e água potável. Ou seja, sem uma estrutura mínima necessária à produção crítica e emancipadora do conhecimento, que atenda aos educadores, educandos e à comunidade.

Não obstante a precariedade da infraestrutura dos espaços pedagógicos nos assentamentos e acampamentos, uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas destacou, como ponto positivo do programa, o fato de ele ter

possibilitado um conjunto de aprendizagens por parte dos sujeitos da EJA beneficiados, contribuindo para o entendimento e a interpretação da sua realidade, na perspectiva de transformá-la, configurando-se como ferramenta relevante para a emancipação dos assentados e acampados da reforma agrária. Dessa forma, entendemos que o projeto foi ao encontro das reflexões defendidas por Fávero (2009, p. 91-92), ao ilustrar que, “nos dias atuais, espera-se [...] outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para [...] entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação”.

Por outro lado, pontos negativos foram evidenciados pelas coordenadoras pedagógicas envolvidas. Um deles relacionou-se com a gestão dos recursos financeiros repassados pelo Incra. Na opinião de uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, a forma como a UFRRJ administrou os recursos financeiros do projeto ocorreu de maneira burocrática, com bastante demora e não atendendo às necessidades dos envolvidos no processo. A questão financeira também é apontada por Portilho (2013, p. 60): “Lidamos com permanente dificuldade de gestão financeira do projeto devido às regras institucionais da Universidade, com suas regras para contratação, compra e saída de materiais, disponibilização de material e de estrutura”. No entanto, é necessário atentar ao fato de que o serviço público é regido por normas e exigências em seus procedimentos. Como pontua Perius (2008, p. 114), “construir espaços de gestão participativa e implementação de políticas públicas levando em consideração a relação com os movimentos sociais, com uma lógica menos burocratizada, continua como um desafio”.

Na execução e no acompanhamento do projeto “Educar para Emancipar”, outros aspectos negativos foram apontados: ausência de metodologia de diálogos, baixo nível de comprometimento e desestruturação da equipe de trabalho. De acordo com Durigon (2005), é comum ocorrerem problemas no desenvolvimento de políticas públicas, nas quais existe a participação intensa dos sujeitos, individuais e coletivos, como é o caso dos projetos vinculados ao Pronera. Se os problemas acontecem, precisam ser resolvidos, para que em outros projetos não aconteça novamente.

Para as coordenadoras pedagógicas entrevistadas, a descontinuidade do projeto “Educar para Emancipar” foi apontada como fator negativo. De fato, continuar com o projeto possibilitaria, entre outros aspectos, a ampliação do nível de escolarização dos assentados e acampados, o

desenvolvimento da justiça social e a inclusão social da população camponesa, na maioria das vezes, à margem das políticas sociais. Como destaca Camacho (2014, p. 456), “o Pronera tem a função de corrigir esta histórica exclusão reduzindo a sua marginalização. Mas, não apenas isso, esta política pública abre a possibilidade de construção de uma identidade de grupo social para os camponeses”.

Na concepção das coordenadoras pedagógicas, o “Educar para Emancipar”, mesmo tendo sido desenvolvido apenas no primeiro ano, pode ser avaliado como relevante quanto ao valor social para os assentados e acampados atendidos, sendo inegável sua configuração como forma de acesso desses sujeitos à educação formal, além de contribuir para o empoderamento dos princípios da educação no campo. Nesse ponto, é possível afirmar que o projeto, apesar de interrompido, atendeu aos princípios políticos e pedagógicos do Pronera, de “ampliação do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, e do número de educadores, de técnicos / agentes mobilizadores nas áreas de Reforma Agrária”. (BRASIL, 2004, p. 18).

Considerações finais

O Pronera, além de materializar o acesso e direito à educação de jovens e adultos, é também referência na consolidação das ações e estratégias de fortalecimento da educação no campo. Esta política pública, sempre em movimento, é alimentada pela construção dos processos de formação, que envolvem diversos atores vinculados ao Poder Público, às universidades, aos movimentos sociais, às escolas do campo e à comunidade camponesa, com o objetivo de promover uma educação emancipatória.

Alguns fatores impactaram de forma negativa a execução de projetos do Pronera, tal como observado no “Educar para Emancipar”: falta de infraestrutura básica nos assentamentos e acampamentos, representada pela realidade precária das escolas do campo; dificuldades e limitações dos sujeitos que atuam no trabalho docente, evidenciada pela falta de acesso à educação da população rural; além de atrasos no repasse dos recursos destinados ao projeto, evidenciando a burocracia, por vezes excessiva, ainda presente na gestão dos órgãos públicos. A superação desses entraves torna-se possível, sobretudo, no aspecto financeiro, a partir de maior integração das instituições, tendo em vista a necessidade de observância das normas e dos procedimentos, que devem ser seguidos em suas tratativas comerciais.

Entendemos que as experiências de EJA, nas escolas no campo, podem contribuir com o trabalho coletivo, a formação política, a socialização do poder, os espaços de democratização, a afirmação de identidades de classe e a superação dos desafios. Um dos nossos objetivos principal foi conhecer a educação de jovens e adultos, os movimentos sociais e a educação no campo, permitindo aos educadores e educandos a valorização de suas culturas, histórias de vida, memórias e análise crítica dos saberes populares. Os trabalhos escritos e orais, os seminários e as pesquisas no projeto “Educar para Emancipar”, contribuíram decisivamente para a realização deste texto. O respeito pelos saberes no campo orientou toda a organização do artigo, zelando pela flexibilidade e pelas possibilidades de revisão das atividades propostas, num projeto coerente com a realidade de vida das pessoas. Este estudo teve como horizonte não a generalização de aspectos particulares, mas as relações sociais concretas que determinam a materialização das propostas políticas e pedagógicas em questão.

Tais princípios têm orientado a educação no campo, nos movimentos sociais, na sua estreita relação com os contextos históricos e as realidades dos diversos sujeitos, individuais e coletivos. A defesa é pela diversidade social, cultural, histórica, religiosa, étnica, de geração e gênero neste País. Acreditamos que a valorização das memórias, identidades e histórias de vida dos sujeitos pode contribuir com o fortalecimento das ações de formação continuada, enfraquecendo os mecanismos de opressão e resistindo às injustiças sociais, presentes em nossa sociedade. Quando educadores e educandos da EJA pensam em si mesmos, como protagonistas de suas histórias, outros olhares e reflexões acerca da realidade são possíveis.

Referências

- ARROYO, M, G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BICALHO, Ramofly. *Possíveis interfaces entre educação do campo, educação popular e questões agrárias*. Curitiba: Appris, 2017.
- BICALHO, Ramofly; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.
- BICALHO, Ramofly. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 26-46, jan./jun. 2016.
- BICALHO, Ramofly. Os movimentos sociais do campo e a formação do educador. *Textura Canoas* – ULBRA, v. 18, n. 17, p. 5-26, maio/ago, 2016.
- BICALHO, Ramofly. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.
- BICALHO, Ramofly; GUIMARAES, F. O. Desafios da educação do campo: fechamento das escolas do campo no Brasil. In: BICALHO, Ramofly (Org.). *Possíveis interfaces entre educação do campo, educação popular e questões agrárias*. Curitiba: Appris, 2017. p. 129-158. v. 1.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). *Manual de Operações do PRONERA*. Aprovado pela Portaria/Incra/P/N. 238, de 31 de maio de 2011. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). *Manual de Operações do PRONERA*. Aprovado pela Portaria/Incra/P/n. 282, de 26 de abril de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- CAMACHO, Rodrigo S. *Paradigmas em disputa na educação do campo*. 2014. 806f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente – SP, 2014.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DURIGON, Valdemir Lúcio. *Concepção e Prática de Projetos Educacionais em Assentamentos Rurais no Estado do Rio de Janeiro: o PRONERA no Zumbi dos Palmares em Campos dos Goytacazes*. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2005.
- FÁVERO, Osmar. Educação de jovens e adultos. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direitos e desafios de todos*. São Paulo: Moderna, 2009.
- FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

- FUENTES, André. Brasil é o 8º país com mais adultos analfabetos do mundo. *Veja*, 16 fev. 2017. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- HENRIQUES, Ricardo et al. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. *Cadernos Secad*, Brasília: Secad/MEC, 2007.
- LEITE, Sergio C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação*. Brasília: Incra/MDA, 2008.
- PEREIRA, Antônio A. *Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das ligas aos assentamentos rurais*. João Pessoa: Ideial Ed. Universitária, 2009.
- PERIUS, Lúcia Celia F. da Silva. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – a gestão do PRONERA no Estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001*. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2008.
- PORTILHO, Edilene dos Santos; COUTINHO, Maria Angélica da G. Cabral; FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. Educar para Emancipar: primeiras impressões do projeto de EJA no meio rural. In: GOUVÊA, Fernando; SANCHEZ, Liliane; BICALHO, Ramofly (Org.). *Formação de professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção*. Seropédica – RJ: Edur/UFRRJ, 2013.
- RIBEIRO, Marlene. Formação de educadores de jovens e adultos do campo: quase tudo por fazer. *Perspectiva*, v. 31, n. 2, p. 479-504, maio/ago. 2013.
- SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida; ROSA, Walquíria Miranda. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 149-166, abr. 2011.
- SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Teresinha Cristiane; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão de literatura. In: BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil Rural*. Brasília: Inep/MEC, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. *Projeto Educação de Jovens e Adultos em assentamentos rurais do Rio de Janeiro: educar para emancipar*. Seropédica – RJ: UFRRJ, 2010.