

Educação de Jovens e Adultos do/no campo e as políticas educacionais: conquistas a partir dos movimentos sociais

Adalberto Penha de Paula¹, Marina Comerlatto da Rosa²

¹ Universidade Federal do Paraná - UFPR. Licenciatura em Educação do Campo. Rua Jaguariva, 512, Caiobá, Setor Litoral. Matinhos - PR. Brasil. ² Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

Autor para correspondência/Author for correspondence: adalbertopenha@gmail.com

RESUMO. Discute a Educação do Campo e a sua relação com os movimentos sociais do campo, a partir da realidade educativa de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tem como ponto de partida os processos escolares relacionados com a Educação de Jovens e Adultos do/no Campo, considerando as políticas educacionais que se materializam nos documentos orientadores das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da escola do campo. Assume a concepção de educação e escola pautada na Educação do Campo e na Pedagogia do MST, isto é, os princípios pedagógicos e filosóficos que fundamentam a luta pela terra e pelo direito à educação deste movimento social do campo. O estudo problematiza os documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, os materiais produzidos pelo MST e a produção acadêmica sobre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Por fim, apresenta o descaso do Estado com a Educação do Campo e evidencia que com a ascensão dos movimentos sociais surgiu um forte movimento pela educação no Brasil, que luta pela garantia dos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas.

Palavras-chave: Educação do Campo, Escola do Campo, MST.

Youth and Adult Education in the countryside and education policies: achievements from the social movements

ABSTRACT. This paper discusses Rural Education and its relation with the field social movements, from the education reality in a settlement of the Landless Rural Workers' Movement. Its starting point is the school processes related to the Youth and Adult Education in the countryside, considering the education policies registered in the documents that guide the teaching practices carried out in the routine of the field school. It is based on the conception of education and school for Rural Education and the MST pedagogical practices, that is, pedagogical and philosophical principles that support the fight for land and for the right to education within this field social movement. The study problematizes the documents produced by the Education Secretariat of the State of Paraná, the materials produced by the MST and the academic production on Rural Education and Youth and Adult Education. Finally, the results point out the government's disregard with the Rural Education and evidences that with the advent of social movements a strong pro-education movement appeared in Brazil, one which fights for the guarantee of the rights of the peasants, the waters and the forests.

Keywords: Rural Education, Countryside School, MST.

Educación de Jóvenes y Adultos del/en campo y las políticas educacionales: conquistas a partir de los movimientos sociales

RESUMEN. Discute la Educación del Campo y su relación con los movimientos sociales del campo, a partir de la realidad educativa de un campamento del *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Tiene como punto de partida los procesos escolares relacionados con la Educación de Jóvenes y Adultos del/en el Campo, considerando las políticas educacionales que se materializan en los documentos orientadores de las prácticas pedagógicas realizadas en el cotidiano de la escuela del campo. Asume la concepción de educación y escuela pautada en la Educación del Campo y en la Pedagogía del MST, esto es, los principios pedagógicos y filosóficos que fundamentan la lucha por la tierra y por el derecho a la educación de este movimiento social del campo. El estudio problematiza los documentos producidos por la Secretaria de Educación del Estado de Paraná, los materiales producidos por el MST y la producción académica sobre Educación del Campo y Educación de Jóvenes y Adultos. Por fin, presenta el descaso del Estado con la Educación del Campo y evidencia que con la ascensión de los movimientos sociales surgió un fuerte movimiento por la educación en Brasil, que lucha por la garantía de los derechos de los pueblos del campo, de las aguas y de las florestas.

Palabras clave: Educación del Campo, Escuela del Campo, MST.

Introdução

O presente texto problematiza e apresenta a Educação do Campo a partir do contexto educacional de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que foi constituído no ano de 2003. As discussões se relacionam com aspectos da experiência educativa com jovens e adultos realizada na Comunidade Camponesa Emiliano Zapata, localizada no município de Ponta Grossa, estado do Paraná. As reflexões apresentadas são resultado de uma pesquisa realizada em 2010 na Universidade Estadual de Ponta Grossa, que visa contribuir com uma análise histórica e crítica documental (Ragazzini, 2001), busca apontar os avanços e retrocessos da educação de jovens e adultos do/no campo a partir de um contexto específico, isto é, um acampamento. Questiona se a prática dos/as professores/as condiz com a realidade camponesa dos sujeitos, se a política educacional, ou seja, que se expressa através dos documentos produzidos pelo Estado, são coerentes com a realidade camponesa, no caso, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (DCEC) e as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DCEJA) ambas do ano de 2006.

Metodologicamente, utiliza-se o estudo bibliográfico e documental (Caleffe & Moreira, 2006), analisam-se os documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), ou seja, as Diretrizes que orientam o trabalho pedagógico dos/as professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação do Campo (EdoC), além dos documentos produzidos pelo MST que expressam a sua proposta educativa. Realiza-se o diálogo entre estes documentos para compreender a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo que se efetivam na escola existente no Acampamento frente as proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra neste contexto.

O trabalho está organizado em dois momentos, o primeiro apresenta a Formação do MST e as Origens do Acampamento Comunidade Camponesa Emiliano Zapata, no segundo momento discute as políticas públicas de educação expressas nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Paraná.

Após as reflexões realizadas, tecem-se as considerações finais a partir das problematizações ao longo do texto, as quais indicam que existem limites na

discussão sobre a educação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas a partir das suas especificidades, demonstrando o descaso do Estado com a Educação do Campo, principalmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos do/no Campo. No entanto ressalta-se que, com a ação dos movimentos e organizações sociais e populares, a EdoC tem ocupado o espaço das políticas públicas e das instituições como as escolas e universidades.

Formação do MST

Trabalhadoras e trabalhadores rurais indignados com as condições de vida no campo, reflexo dos acontecimentos econômicos e políticos no Brasil na década de 1980, começaram a se organizar a partir da região sul do país, isto é, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e se amplia com o Mato Grosso do Sul e São Paulo. Com esta organização busca-se criar formas de resistência e luta frente a um processo de expulsão da terra promovido pelo governo brasileiro. Além de inserirem em suas bandeiras de luta outras causas importantes como a educação, cultura, saúde e lazer, conforme afirmam Morissawa (2001), Stedile e Fernandes (2005) e Souza (2006).

Importante ressaltar que as/os trabalhadoras/es que se organizaram em

diferentes regiões brasileiras, não tinham conhecimento um do outro, o que indica que a luta os aproxima diante das mesmas causas.

O MST surgiu da reunião de vários movimentos populares de luta pela terra, os quais promoveram ocupações de terra nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso do Sul, na primeira metade da década de 80. Oficialmente, o MST foi fundado em Janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no estado do Paraná, por ocasião do Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com 80 representantes de 13 estados. Atualmente, o movimento está presente em 23 dos 26 estados da Federação, e é capaz de organizar manifestações em duas dezenas de capitais simultaneamente. (Comparato, 2001, p. 105).

Então, durante evento em Cascavel, no estado do Paraná, forjou-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): “estava assim, fundado e organizado um movimento de camponeses sem terra de alcance nacional voltado à luta por terra e pela reforma agrária”. (Morissawa 2001, p. 138). Assim, iniciando a sua importante trajetória enquanto movimento social de luta que visa à transformação social.

O movimento social é uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização

diretiva mais ou menos definida (a organização e a sua direção). (Scherer-Warren, 1989, p. 20).

Depois desse momento de fundação o movimento articula-se de forma nacional, organizando congressos, seminários, encontros regionais e nacionais para fazer novas frentes nos demais Estados. Fortalecendo a luta por terra, educação, reforma agrária popular e demais direitos sociais, visando à transformação da sociedade, forjando novas formas de produzir um modelo societário contra hegemônico. Segundo, Martins (2004) e Caldart (2004) o movimento social se faz enquanto sujeito coletivo e de caráter educativo.

Origens do Acampamento Comunidade Camponesa Emiliano Zapata

Diante desta breve contextualização sobre o MST, apresentamos o Acampamento Comunidade Camponesa Emiliano Zapata, constituído em Ponta Grossa, no estado do Paraná, o acampamento tem importante significado no processo de formação e luta dos sujeitos, neste caso, o sujeito Sem Terra, “... o acampamento é na sua concretude o espaço de luta e resistência, é quando partem para o enfrentamento direto com o Estado e com os latifúndios ... cujas

consequências são (im)previsíveis.” (Fernandes, 1996, p. 239).

Como é sabido o que provocou a formação do MST, foi uma política nacional desenvolvimentista (condições objetivas), mas particularmente, a reação das/os trabalhadoras/es ao processo histórico de desigualdade social (condições subjetivas). No município de Ponta Grossa, não é diferente, pois é reconhecida como polo do agronegócio, das multinacionais, principalmente, da produção de *commodities* como milho, soja, trigo, feijão entre outros. As propriedades produtoras pertencem a grande burguesia agrária da região dos Campos Gerais, uma elite que está à frente dos diversos setores que compõe a sociedade ponta-grossense há muito tempo.

Historicamente, o controle político da cidade esteve centrado nas mãos de famílias históricas, que remontam à formação da sociedade ponta-grossense no século XIX e que se projetam no cenário político local ao longo de sua história. Esse fato está intimamente relacionado à estrutura de desenvolvimento econômico brasileiro ligada à atividade tropeira e à formação de grandes propriedades rurais no interior do Brasil, que ocorreu nos séculos XVII e XIX. (Schimanski, 2007, p. 89).

Já na década de 1970, Ponta Grossa também sofreu mudanças, momento de fervor político-econômico da sociedade

brasileira no que se refere ao desenvolvimento urbano.

... mudanças no quadro socioeconômico da cidade podem ser observadas. O processo de industrialização, o êxodo rural e o crescimento populacional urbano são algumas das transformações evidenciadas no período. Essas mudanças estão relacionadas à crescente industrialização do Brasil e, conseqüentemente, do Estado do Paraná e da cidade de Ponta Grossa verificada na época. (Schimanski, 2007, p. 114).

Neste contexto instalado no Brasil, percebe-se que estas mudanças vieram a culminar em muitos habitantes no espaço urbano, o que acarretou vários problemas sociais, políticos e econômicos. A estrutura urbana não comportava todas estas famílias expulsas da terra, fato que produziu condições de vida miseráveis, as famílias constituíram muitas comunidades localizadas nas periferias urbanas, isto é, vítimas da expulsão do sujeito que vivia e trabalhava a partir da terra, dos bens naturais. Este contexto fortemente motivado pela intensa urbanização e mecanização agrícola, não foi diferente na região de Ponta Grossa,

... a aceleração do processo de urbanização, não só em Ponta Grossa, mas em todo o Paraná, à rápida mecanização da agricultura. Nesse contexto, pessoas ligadas às atividades agrícolas de base familiar, as quais, por falta de condições econômicas não conseguem

acompanhar a evolução tecnológica, descapitalizam-se e perdem suas terras, deixam o campo e passam a procurar na indústria e nos serviços “a sua sobrevivência, deslocando-se para os centros urbanos”; Dessa maneira, um novo contingente populacional vindo de outras localidades acaba por se instalar em Ponta Grossa, criando uma nova configuração urbanística. (Paula, 1990, p. 51).

Diante desta realidade constatada da história do Brasil, em seu processo de um suposto desenvolvimento econômico, também provocou intensas mudanças na vida da população, o que de alguma forma foi a condição material na formação de diversas organizações e movimentos populares, sociais de luta e resistência a um modelo de desenvolvimento somente para uma parcela da sociedade, baseado na exploração e dominação de outra parte da sociedade, ou seja, da força de trabalho da classe trabalhadora.

Este cenário nacional está intrinsecamente relacionado à história da formação do Acampamento Comunidade Camponesa Emiliano Zapata, que é resultado das contradições sociais oriundas do processo de industrialização, mecanização da agricultura, bem como da organização política dos/as trabalhadores/as rurais,

...com um grupo de dez famílias oriundas da região, em uma área cedida por um uma família assentada no assentamento Palmares II no

município de Palmeira-PR, é montado um acampamento que veio a se chamar Antônio Conselheiro. Neste local as famílias permaneceram por nove meses, este foi um período de organização interna e acúmulo de forças. Posteriormente as famílias já melhor organizadas ocuparam uma área da EMBRAPA no município de Ponta Grossa... a ocupação desta área foi curta, pois, a reintegração de posse se deu de forma rápida ... resolveram sair desta área, esta manobra estratégica gerou um acampamento na beira da estrada próximo da área, neste local as famílias permaneceram por mais de três meses até a concretização de uma negociação favorável para as famílias. Após este momento foi negociada uma área da mesma empresa... Onde as famílias constituíram seus barracos, e já começando a produção, tendo como prioridade à subsistência das famílias acampadas. Este local foi batizado de acampamento Emiliano Zapata ... (Troguilho, 2005, p. 42).

São anos de luta por vários direitos, onde um deles é o acesso à escolarização de jovens e adultos do/no campo, no entanto não é algo permanente, visto as situações de ameaça de despejo das famílias, fechamento de turmas e consequentemente fechamento de escolas. Porém, há que se ressaltar, é a escola formal, do Estado, dentro de um território, que ainda busca sua legitimidade frente ao próprio Estado, isto é, ainda estão na fase de Acampamento, buscando reconhecimento e legitimidade para se constituir enquanto Assentamento. O acesso a EJA dentro do Acampamento é

uma conquista, pois, muitas crianças e jovens tem que sair do campo para estudarem em escolas com práticas da educação rural e escolas urbanas, com metodologia e conteúdos descontextualizados da realidade do sujeito Sem Terra.

Percebe-se que na organização deste movimento social existem alguns princípios e prioridades a serem conquistadas. Uma delas é a conquista do conhecimento, onde a escola pública de qualidade se torna um dos meios, pois “o trabalho de educação é uma atividade política importante para o processo de transformação da sociedade”. (Morissawa 2001, p. 241).

Apresentada as singularidades deste movimento social e da formação do Acampamento Comunidade Camponesa Emiliano Zapata, bem como a importância do acesso ao conhecimento, a escolarização e consequentemente da conquista da EJA dentro da comunidade, discute-se, na continuidade das reflexões, elementos das políticas educacionais da EJA e da EdoC, que se constituem enquanto política pública no estado do Paraná.

A Política Educacional: Diretrizes para a Educação do Campo e as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos no estado do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE-PR) são documentos elaborados de forma coletiva, o qual é apresentado às escolas e aos/as professores/as como documentos oficiais e orientadores das práticas educativas realizadas no cotidiano escolar. No Caderno das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, afirma-se que:

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógicos da SEED, na construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. Durante o período de sua construção realizamos seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que aconteceram ao longo de três anos, com intensos debates. (Paraná, 2006a, p. 7).

As DCE-PR no seu conjunto são diretrizes elaboradas de acordo com etapas, modalidades de ensino e de cada disciplina que compõe a organização curricular das escolas do Paraná. É importante destacar que tais Diretrizes são apontamentos para a prática pedagógica, porém ela poderá se efetivar a partir dos esforços de diferentes sujeitos da comunidade escolar, “... a sua implantação e a sua efetiva implementação

dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis...” (Paraná, 2006a, p. 7).

Diretrizes Curriculares da Educação do Campo

As DCEC caracterizam-se como mais um elemento que possa favorecer a concretização da educação, direito universal, em um espaço que historicamente foi negado um olhar mais atento do Estado. Tal proposição busca estabelecer diretrizes de efetivação de políticas de melhorias, que favoreçam a prática educativa docente, bem como o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Neste sentido, a Educação do Campo enquanto política pública,

... vem se concretizando no estado do Paraná, assim como no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo. (Paraná, 2006a, p. 9).

No estado do Paraná, assim como em todo território brasileiro, tais políticas educacionais para a Educação do Campo começaram a ser pensadas a partir da ascensão dos movimentos sociais e organizações populares, que na década de 1980 iniciaram um debate mais aproximado junto ao Estado, sobre várias questões, dentre elas a Educação. Como exposto nas DCEC, “num momento político, final dos anos de 1990, em que os movimentos sociais conquistaram espaço na agenda política ... faz-se necessário apontar algumas diretrizes, com o caráter de contribuições, para a educação do campo”. (Paraná, 2006a, p. 15).

Portanto, cabe enfatizar os diferentes momentos que a Educação do Campo viveu, assim, neste trabalho toma-se como ponto de partida na apresentação da sua trajetória o recorte temporal entre 1960 e 2006. Dentro deste recorte temos os seguintes marcos regulatórios da educação brasileira: na década de 1960 elaborou-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 4024/61, na sequência a Constituição Federal de 1988 e como consequência de uma nova Constituição para o país, a reformulação da LDB na década de 1990, a qual se deu a lei nº 9394/96. Em 2002, têm-se as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em nível nacional, e no estado do Paraná, em

2006, a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Assim, apresenta-se um panorama geral dos projetos que conduziram a educação brasileira na sua história recente e mais especificamente a EdoC após 2002.

Também se destaca, para além das legislações, a reforma do Estado com a ampliação do ideário neoliberal e a ascensão dos movimentos sociais, neste caso, junto à questão da educação. Este conjunto de contextos demarca a necessidade de diálogo entre o Estado e a sociedade civil, além de ser parte do processo de amadurecimento da democracia brasileira, estes cenários situam o quanto a educação dos povos do campo, das águas e das florestas foi e são marginalizados em relação às políticas públicas, as políticas educacionais, no sentido de garantir o direito à educação destes sujeitos a partir das suas singularidades e demandas.

Em 1960, a Lei 4024/61, que “... deixou a educação rural a cargo dos municípios” (Paraná, 2006a, p. 18), evidencia a exclusão das populações do campo, não atende a especificidade de uma população que neste período histórico é predominantemente rural. No entanto, este contexto favoreceu o surgimento de ideias sobre a Educação Popular, mais expressamente do educador Paulo Freire,

ideários que viriam a contribuir nas reflexões referentes à Educação do Campo, além do legado freireano na construção epistemológica e ontológica que produz a EdoC.

Na Lei nº 5692/71, uma nova reformulação das diretrizes e bases da educação, não apareceram mudanças significativas para a escola localizada no campo, o que reforça a afirmação do abandono histórico do Estado, da invisibilidade, por parte dos governantes, dos sujeitos que vivem e trabalham a partir da terra, das águas e das florestas. Com a Constituição Federal de 1988, “... a educação se destacou como um direito de todos”. (Paraná, 2006a, p. 18). Mais tarde, a educação das populações rurais iria aparecer, mesmo que timidamente, na LDB nº 9394/96, conforme artigo 28.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Lei n. 9.394, 1996).

Percebe-se que marco legal começa-se a existir, de maneira mais objetiva e direcionada, uma maior possibilidade de

uma educação coerente com o meio específico no qual ela está inserida, nesse caso “no campo” e “do campo”, visando organizar-se a partir da realidade dos sujeitos, considerando que a noção de campo é ampliada para sujeitos das águas e das florestas. Mesmo que tímido o artigo 28 possibilita efetivar mudanças significativas conforme o contexto das comunidades atendidas, como a questão do calendário escolar, alteração que muitas das vezes reduz a questão da evasão escolar, problema recorrente nas pesquisas educacionais. Essa nova perspectiva para a Educação do Campo aparece nas DCEC:

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação. (Paraná, 2006a, pp. 18-19).

Tais mudanças expressas nos documentos oficiais reforçam a presença do Estado no que se refere à educação aos povos do campo, das águas e das florestas. No entanto não esqueçamos que o Estado, segundo Carnoy (1984, p. 98), “... é simultaneamente, um instrumento essencial para a expansão do poder da

classe dominante e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados”. Diante desta definição de uma das facetas do Estado, é necessário sempre questionar quais as intenções do Estado? Por mais que existam avanços em determinadas políticas educacionais, há que se analisar profundamente o que se revela para além da política em si, como ela se materializa (ou não) no cotidiano das escolas, das comunidades.

Assim, com a forte presença do Estado e pouca participação popular na construção das políticas educacionais, fica evidente os seus interesses nos rumos da educação brasileira, como aponta Camini (2006), principalmente ao considerar a reforma do Estado.

Na década de 1990, assistimos a um movimento nacional articulado pelo governo, visando a promover reformas estruturais no ensino, mudanças que, na essência buscavam atender as medidas de ajuste fiscal e às exigências das agências multilaterais de fomento e financiamento. Os alicerces destas políticas têm como princípios: a universalização, a descentralização, a municipalização, a participação das comunidades na gestão das escolas, um maior controle social do gasto público e dos resultados educacionais, além de definição de critérios justos e objetivos para distribuição e o repasse de verbas. (Camini, 2006, p. 71).

Com a Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a qual estabelece normas para as instituições escolares, conforme seu artigo 2º.

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (Diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo, 2002).

A Resolução trouxe mais força aos movimentos da sociedade civil, que debatem, refletem e reivindicam mais respeito e garantia dos direitos aos povos do campo, das águas e das florestas. Desde o fim da década de 1990, tais grupos organizam assembleias, simpósios e encontros a fim de tornar cada vez mais presente tal discussão entre a sociedade, buscando despertar no Estado e na sociedade civil a urgência de políticas públicas cada vez mais viáveis e efetivas para atender as demandas dos sujeitos e não do Estado em si ou das políticas e oriundas dos organismos internacionais.

Já no contexto do estado do Paraná, no ano de 2006, após diversos momentos

de discussão e debate entre sociedade civil (principalmente com forte atuação dos movimentos sociais do campo) e o Estado, foi elaborado as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Esse documento é um “importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária”. (Paraná, 2006a, p. 9).

As DCEC apresentam as concepções que o Estado tem de campo, ou seja, espaço para construção e fortalecimento da identidade dos sujeitos, respeitando o seu modo de vida, a história, o trabalho (Paraná, 2006a). No Documento estão expressos os eixos temáticos: a) Trabalho: divisão social e territorial; b) Cultura e identidade; c) Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; d) Organização política, movimentos sociais e cidadania. Estes que possibilitam pensar a EdoC a partir das suas problemáticas, necessidades e urgências a fim de construir novas práticas pedagógicas, de alterar o modo de ser da escola destinada ao sujeito do campo, das águas e das florestas.

Também são apresentadas alternativas metodológicas aos/as professores/as, conforme as diferentes

realidades da Educação do Campo, com foco em outra organização pedagógica da rotina escolar, como o regime de alternância dos tempos educativos, isto é, tempo escola e tempo comunidade, inspirados na Pedagogia da Alternância. Tal organização curricular pode contribuir com a permanência dos estudantes na escola, pois potencializa um trabalho pedagógico que considera a realidade do sujeito, respeita os tempos do trabalho familiar.

O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores.... O tempo comunidade que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimentos, nos vários aspectos, Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade (Benjamin & Caldart, 2000, p. 60).

Como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, configuram-se como documento oficial reconhecido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, elaborado coletivamente, envolvendo

diferentes sujeitos da comunidade educativa.

sociedade. (Alvarenga, 2007, p. 25).

Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

O documento traz importantes elementos para pensar a EJA no Brasil, mais especificamente, no estado do Paraná, além de apontar tópicos necessários para a prática pedagógica junto aos sujeitos, que por muito tempo na história da educação brasileira foram usados como meio de garantir fins eleitoreiros de muitos políticos que não tem compromisso com a educação, conforme ponderações de Alvarenga (2007). No entanto, com a acessão dos movimentos sociais e populares, através da Educação Popular, foi possível pensar um projeto educativo aos jovens e adultos que atenda aos seus interesses, por mais que se tenha forte atuação do Estado, porém o diálogo com a sociedade é outro.

Sem dúvida após vivermos a contradição entre a Educação de Jovens e Adultos como importante estratégia de legitimação política do Estado autoritário, levando a desconfianças sobre a ideologização deste campo, e a Educação Popular interpretada como legítima educação forjada pelos movimentos sociais, os amplos debates em torno desta questão vêm consolidando a perspectiva da EJA como política pública flexionada pelo surgimento das novas condições de relacionamento entre o Estado e

Na construção das Diretrizes da EJA, no Paraná, fica evidente em sua organização curricular a busca por melhorias de condições, tanto pedagógicas quanto de compreensão da história de cada sujeito. Esta preocupação pode ser observada no seguinte fragmento,

...permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem não-padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes; ... organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana. (Paraná, 2006b, p. 25).

O Documento também apresenta uma reflexão acerca dos objetivos da escola, da educação de jovens e adultos, pois os/as professores/as que trabalham com essa modalidade de ensino devem compreender o quanto esses sujeitos são diferenciados, exigem uma especificidade no trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Devem entender os sentidos que levaram cada um ao retorno escolar, quais suas motivações, interesses e perspectivas. Após esse diagnóstico qualitativo sobre os sujeitos, as Diretrizes apresentam quais os objetivos da EJA.

...como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual. (Paraná, 2006b, p. 27).

Outro aspecto relevante que merece destaque é a presença da discussão referente ao perfil dos estudantes, afirma que, estes “trazem uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes”. (Paraná, 2006b, p. 30). Característica que deve ser respeitada e valorizada pelos docentes que trabalham com esta modalidade.

No texto outra preocupação evidenciada é com o currículo, para a reflexão de cunho pedagógico indicam que a “proposta metodológica das práticas pedagógicas da EJA deve considerar os três eixos articuladores propostos para as Diretrizes Curriculares: cultura, trabalho e tempo, os quais deverão estar inter-relacionados”. (Paraná, 2006b, p. 35).

Diante dos conhecimentos prévios e da experiência de vida dos sujeitos e a necessidade de um currículo coeso com este contexto, é necessário reconhecer que o estudante da EJA, muitas das vezes antes de tornar-se novamente aluno/a, são

trabalhadores/as, trazem consigo diferentes conhecimentos, oriundos das diferentes experiências de vida, muitas das vezes marcadas pelo mundo do trabalho. Questão que exige dos/as professores/as maior compreensão da realidade dos/as alunos/as, da diversidade cultural e da origem dos conhecimentos. Neste sentido, ao pensar nos sujeitos do campo, das águas e das florestas é condição necessária, também, conhecer o contexto e a história dos sujeitos para se efetivar uma prática docente coerente e significativa.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos a educação é marcada pelos aspectos a seguir:

Política: cuja tarefa é levar à reflexão para desvelar a realidade e os mecanismos discriminatórios e excludentes e vivenciar, por meio de diálogos, debates, discussões, o incentivo a tomada de posições;
Econômica: que tem um papel forte na sociedade, porque rege leis e consegue impô-las aos outros;
Científica: em que o avanço científico e tecnológico tem implicações significativas nos padrões culturais, nas relações sociais, na reorganização do mundo do trabalho, e por efeito, nas concepções e práticas de educação que devem se comprometer, cada vez mais, com o acesso ao conhecimento;
Ético-social: como a dimensão de valores que necessitam ser, constantemente, problematizados, dada sua condição histórico-cultural. (Paraná, 2006b, p. 38).

Com tais conhecimentos, o/a professor/a poderá ter maior conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de educação de jovens e adultos de determinado contexto pedagógico. Porém, sua formação profissional tem um papel importante na prática pedagógica do cotidiano, no entanto conforme Arroyo (2006, p. 17) “... a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”.

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. (Arroyo, 2006, p. 18).

Mesmo diante das contradições entre a formação e a prática, os docentes necessitam contribuir para além da aquisição dos conhecimentos científicos, são necessárias práticas que contribuam com um processo de organização das escolas, que fortaleça uma educação que gere autonomia e emancipação aos

sujeitos. Por fim, o documento traz o aspecto da avaliação, destacando a sua importância frente aos processos educacionais, apontando a importância de um processo libertador e que conduza o estudante a perceber onde deve avançar diante do processo de ensino-aprendizagem.

Mediante estes dois documentos oficiais (DCEC e DCEJA), organizados pela SEED-PR em conjunto com os movimentos organizados da sociedade civil e da rede pública de educação, demonstrando uma maior participação popular na elaboração das políticas, pode-se compreender melhor quais são as possibilidades, limites e desafios da Educação do Campo, mais especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos do/no Campo. No diálogo entre os conteúdos dos dois documentos (DCEC e DCEJA), percebem-se elementos interessantes, com destaque ao ponto que indica a preocupação de compreender a realidade discente, buscando adaptar as práticas pedagógicas à realidade do aluno, utilizando metodologias adequadas e favoráveis àquele grupo específico. É perceptível o interesse de produzir diretrizes que possam garantir o direito a uma educação de qualidade, mesmo com limites, mas que vem suprir uma demanda que historicamente foi negligenciada pelo

próprio Estado, conforme as singularidades, demandas dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Considerações finais

A problemática do trabalho dialoga com aspectos da experiência educativa com jovens e adultos organizada no Acampamento Comunidade Camponesa Emiliano Zapata, no município de Ponta Grossa, estado do Paraná, para assim apresentar os elementos das políticas educacionais, expressas nas Diretrizes da EdoC e da EJA.

Um aspecto abordado se refere à natureza pública e estatal da escola de jovens e adultos do Acampamento, evidenciando que esse espaço educativo tem a presença direta do Estado, no entanto, as orientações emanadas do Estado, por meio das diretrizes não apresenta diálogo com os pressupostos educativos do MST. Essa condição fez indagar novas questões a serem aprofundadas: até que ponto os documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Paraná, são utilizados e efetivados na prática escolar em um Acampamento do MST? Qual a relação da educação efetivada na escola com os princípios educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra? Questões que demandam mais pesquisa, porém é

possível inferir momentos de aproximação com os pressupostos pedagógicos do MST, mesmo que de forma indireta, visto que os estudantes são militantes ao MST e podem compartilhar suas trajetórias e conhecimentos nas aulas, bem como existem professores/as que buscam coerência pedagógica e metodológica, conforme a realidade que se está realizando o trabalho docente.

O envolvimento dos estudantes Sem Terra garante nas discussões e encaminhamentos da prática docente elementos que são presentes somente na vida do sujeito Sem Terra, este que vivencia um processo educativo não formal, para além da escolarização, realizado a partir de um projeto de educação defendido pelo MST (Caldart, 2004), o qual é uma construção coletiva e em constante movimento. Tal formação oferece possibilidades de novas relações com o conhecimento, dando maior sentido aos conhecimentos científicos apropriados na escola, trazendo temas específicos para a sala de aula, como a Questão Agrária, a Agroecologia, os Conflitos Ambientais e Territoriais entre outros, de forma a contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Ao discutir a prática educativa realizada na escola de jovens e adultos no Acampamento, percebe-se que a rotina

escolar não é diferente da realizada no contexto urbano, o que impõe uma prática fundamentada nos princípios da Educação Rural, isto é, do modelo educacional urbano e não da Educação do Campo. Práticas que se distanciam do projeto de educação preconizado pelos movimentos sociais do campo, das águas e das florestas que tem, na sua natureza, o respeito pela identidade, cultura e modo de vida dos sujeitos, esta afirmação é possível a partir do estudo das Diretrizes e dos materiais utilizados pelos docentes.

Os documentos oficiais produzidos pelo Estado apresentam profícuos direcionamentos para os docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo. Entretanto, é notável os distanciamentos entre o contexto da sala de aula e os escritos de tais documentos, principalmente a Diretrizes da EJA, pois com as Diretrizes da EdoC é evidente o diálogo com muitos princípios defendidos pelo MST. O que demanda estabelecer novos diálogos a partir da realidade dos sujeitos, neste caso, sujeitos dos movimentos sociais do campo.

Nos estudos referentes aos princípios educativos do MST, percebe-se a proposta de um projeto alternativo de sociedade que se articula com a educação, visto que logo após a constituição do Movimento na década de 1980, a educação passou a ser

uma das suas grandes bandeiras de luta. Outro aspecto a ressaltar é a Pedagogia do Movimento (Caldart, 2004), a qual não está vinculada a um ou outro teórico, configura-se numa relação de diálogo com as diferentes pedagogias que pressupõe a emancipação dos sujeitos, a transformação social. A teoria pedagógica do MST é balizada por princípios filosóficos e pedagógicos singulares, priorizando as relações entre ser humano, trabalho, natureza e sociedade nas suas formulações e práticas segundo defende Caldart (2004).

Ao realizar o diálogo entre a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos, é possível vislumbrar aproximações das suas intencionalidades. Contudo, é preciso que os docentes e a comunidade se apropriem, com uma análise crítica de tais documentos que fundamentam as práticas educativas e os princípios do MST, bem como o Estado ofereça formação continuada específica para estes professores/as. Assim, as possibilidades de práticas coerentes com os sujeitos da escola de jovens e adultos do/no campo, localizada no Acampamento da Comunidade Camponesa Emiliano Zapata tornam-se mais concretas.

São evidentes os desafios de constituir um processo educativo diferente das práticas pedagógicas hegemônicas, de uma escola pautada por pedagogias

burguesas. No entanto, as contradições são presentes e compreendê-las é uma condição necessária, principalmente ao considerar as especificidades do sujeito coletivo MST. Por fim, entende-se a urgência histórica de avanço no processo de desenvolvimento da consciência de classe e da articulação de estratégias de luta, de modo que os sujeitos se constituam como intelectuais orgânicos, através de processos coletivos que se dão pela educação, enquanto espaço de organização política e cultural.

Referências

- Alvarenga, M. A. (2007). Educação de Jovens e Adultos: percursos dialógicos em face às desigualdades. In Gracindo, R. V., et al. (Orgs.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais* (pp. 25-39). Brasília: Líber Livro.
- Arroyo, M. G. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In Soares, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 17-32). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Benjamin, C., & Caldart, R. S. (2000). *Projeto popular e escolas do campo*. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caleffe, L. G., & Moreira, H. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Camini, L. (2006). Reformas do Estado e Construção das Políticas Educacionais no Rio Grande do Sul no período de 1999-2002: avanços, limites e contradições. In Peroni, V. M. V., Bazzi, V. L., & Pegoraro, L. (Orgs.). *Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado* (pp. 59-94). Porto Alegre, RS: UFRGS Editora.
- Carnoy, M. (1984). *Educação, Economia e Estado (base e superestrutura, relações e mediação)*. São Paulo: Cortez.
- Comparato, B. K. (2001). A ação política do MST. *São Paulo em Perspectiva*, 15(4), 105-118. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000400012>
- Diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo, de 3 de abril de 2002. (2002, 9 de abril). *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>
- Fernandes, B. M. (1996). *MST - Formação e territorialização*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Martins, F. J. (2004). *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*. Porto Alegre: EST.
- Morissawa, M. (2001). *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Paraná. (2006a). Secretaria de Educação: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba, PR: SEED.

Paraná. (2006b). Secretaria de Educação; Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, PR: SEED.

Paula, J. C. M. (1990). *Favelas: um aspecto da expansão urbana de Ponta Grossa – PR* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

Ragazzini, D. (2001). Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?. *Educar em Revista*, 18, 13-27. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.231>

Scherer-Warren, I. (1989). *Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. Florianópolis, SC: Editora USFC.

Schimanski, E. F. (2007). *Conservadorismo e tradição em Ponta Grossa: representação social, mito ou realidade na polícia local?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

Souza, M. A. (2006). *Educação e cooperação nos assentamentos do MST*. Ponta Grossa, UEPG.

Stedile, J. P., & Fernandes B. M. (2005). *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Troguilho, J. C. (2005). *A luta pela terra no município de Ponta Grossa-PR*, (Monografia de Graduação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 07/10/2020
Aprovado em: 10/11/2020
Publicado em: 04/12/2020

Received on October 7th, 2020
Accepted on November 10th, 2020
Published on December, 04th, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Adalberto Penha de Paula



<http://orcid.org/0000-0002-9906-3989>

Marina Comerlato da Rosa



<http://orcid.org/0000-0001-9140-8471>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Paula, A. P., & Rosa, M. C. (2020). Educação de Jovens e Adultos do/no campo e as políticas educacionais: conquistas a partir dos movimentos sociais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10676. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10676>

ABNT

PAULA, A. P.; ROSA, M. C. Educação de Jovens e Adultos do/no campo e as políticas educacionais: conquistas a partir dos movimentos sociais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e10676, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10676>