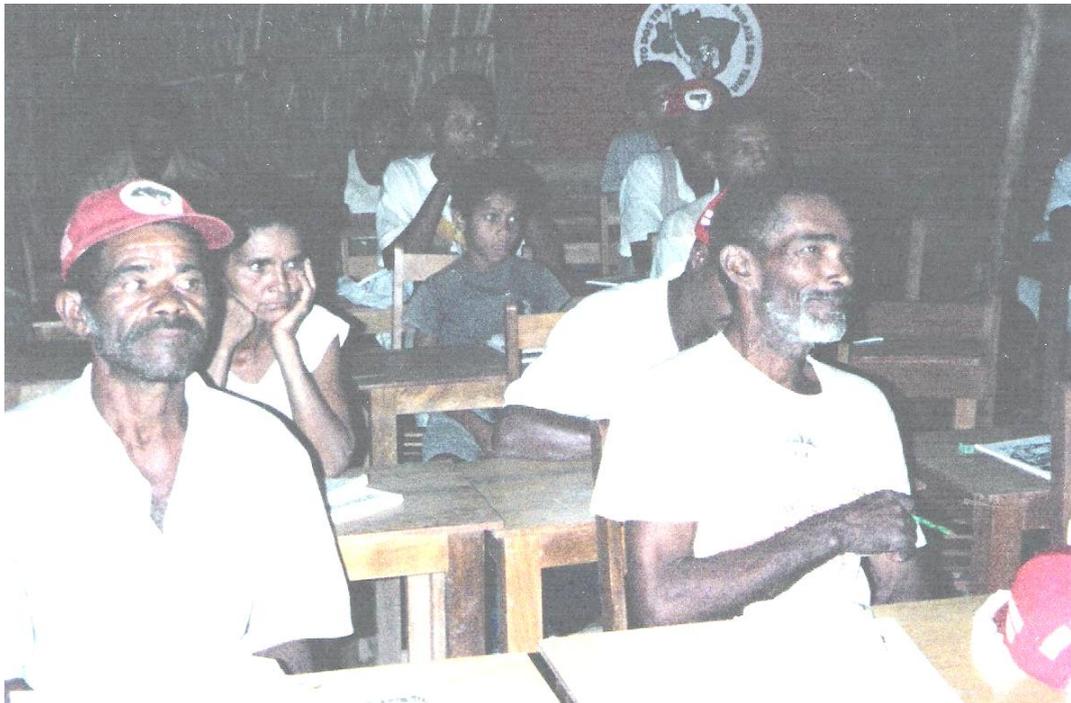


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÔNICA MACHADO MOTA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REFORMA AGRÁRIA:

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURRÍCULO (1995-2000)



São Cristóvão/SE

2007

MÔNICA MACHADO MOTA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REFORMA AGRÁRIA:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURRÍCULO (1995-2000)**

Dissertação de Mestrado apresentada à comissão julgadora do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

ORIENTADORA

Profa. Dra. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

São Cristóvão/SE

2007

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a DEUS por estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Josefina Machado Mota e José Pereira Mota, que fizeram o possível e o impossível para dar o maior tesouro que é a educação. Mãe, obrigada pelo exemplo de mulher e de guerreira. Amo vocês.

A meu esposo Aldemir, pelo incentivo, carinho, força e compreensão em todos os momentos. Te amo.

A meu filho Pedro, por me ensinar a ver o mundo de outra forma. Por me proporcionar um novo aprendizado em meio à escrita desta dissertação.

Aos meus irmãos Marcos e Marcondes, minha cunhada Ana Silvia e sobrinhos Carine, Charles e Allan pelo carinho, apoio e incentivo. Amo vocês.

Toda minha família de sangue e às famílias de coração que tenho adotado no decorrer da minha vida.

Às amigas Adeilma, Angélica, Ana Acácia, Denice, Fatinha, Marilene, Sandra pelo apoio, torcida e companheirismo. Vocês são minhas irmãs.

Aos meus colegas do curso de Mestrado 2005, Alessandra, Meirevandra e Nelly pelo carinho. Josivan e Ucinide pelo companheirismo, força e amizade construído desde a seleção até hoje, muito obrigada.

A turma do Baralho, por compreender minha ausência, pela torcida e presença marcante e importante na minha vida. Vocês fazem parte da minha família adotiva.

Aos assentadas e assentados do MST do Estado de Sergipe pela disposição em nos receber. E pela razão de ser deste trabalho, meu muito obrigado.

Ao amigo Edson da Secretaria do NPGED, obrigada pela força e carinho.

Aos que fizeram e fazem o NEPA e o NETE por todo apoio em disponibilizar material de pesquisa.

Aos professores do NPGED que contribuíram para minha formação.

A minha querida Orientadora Doutora Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, pela pessoa educada, amiga, meiga e principalmente sensível como ser humano. Muito obrigada pelo incentivo e por mostrar um universo de possibilidades enquanto pessoa e pesquisadora.

RESUMO

O Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe através do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (NEPA/DED/UFS), em 1995 iniciou um processo de implementação de projetos de Educação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária em parceria com os movimentos sociais do campo. O primeiro projeto teve o financiamento do MEC, o segundo foi financiado pelo MTb/FAT e o terceiro projeto pelo INCRA. O objetivo desses projetos era desenvolver estratégias em que os trabalhadores (as) tivessem acesso à escola por meio de currículos específicos voltados para a realidade vivenciada na luta pela terra. Desse modo, esta pesquisa analisou os currículos desenvolvidos nos projetos de EJA de 1995-2000. A pesquisa desenvolvida possibilitou identificar nos projetos que a proposta pedagógica priorizou trabalhar com a problematização da realidade e com temas geradores, e principalmente, envolvendo os sujeitos do processo na construção do currículo da educação do campo. Ao recorrer aos documentos observou-se que a proposta curricular, além de contribuir para a escolarização dos sujeitos do Estado de Sergipe, também foi importante para a construção da proposta pedagógica do PRONERA, especialmente, porque priorizou metodologias que permitem, na compreensão dos movimentos sociais e dos educadores, uma construção crítica da realidade e uma maior aproximação entre a leitura, escrita e a realidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; educação do campo; currículo; movimentos sociais.

ABSTRACT

The Department of Education of the Federal University of Sergipe through the Nucleus of Studies and Research in Alphabet (NEPA/DED/UFS), in 1995 initiated a process of implementation of projects of Education of Young and Adults in areas of the Agrarian Reformation in partnership with the social movements of the field. The first project had the financing of the MEC, as it was financed by the MTb/FAT and the third project for the INCRA. The objective of these projects was to develop strategies where the workers had access to the school by means of specific resumes directed toward the reality lived deeply in the fight for the land. In this way, this research analyzed the resumes developed in the projects of EJA of 1995-2000. The developed research made possible to identify mainly in the projects that the proposal pedagogical prioritized to work with the problematização of the reality and generating subjects, and, involving the citizens of the process in the construction of the resume of the education of the field. When to appeal to documents observed that the proposal curricular, besides contributing for the pertaining to school of the citizens of the State of Sergipe, also was important for the construction of the proposal pedagogical of the PRONERA, especially, because it prioritized methodologies that allows, in the understanding of the social movements and of the educators, a construction criticizes of the reality and in the greater approach between the reading, writing and the reality of the citizens.

WORDS-KEY: Young education of e adult; education of the field; resume; social movements.

LISTAS

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Assembléia no acampamento São Roque, Cristinápolis (SE), 1996.....	17
Foto 2 – Sala de aula no Acampamento Campo Alegre, Estância (SE), 1997.....	19
Foto 3 – Curso de capacitação assentamento Quissamã 1998.....	20
Foto 4 – Atividade de Trabalho no Assentamento São Roque, Cristinápolis (SE), 2002.	76
Foto 5 – Material produzido pela equipe pedagógica da UFS para alunos e monitores do Projeto de EJA	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Infra-estrutura das salas de aulas por assentados em 1998/1999.	25
Gráfico 2 - Condições de Trabalho das salas de aula por assentamento em 1998/1999. .	26
Gráfico 3 - Percepção dos monitores quanto a possibilidade de alfabetizar a partir de temas geradores.	71
Gráfico 4 - Percepção dos monitores quanto a motivação dos temas trabalhados para a aprendizagem e participação dos estudantes.	72
Gráfico 5 - Percepção dos monitores quanto ao maior problema para trabalhar os temas geradores.	73
Gráfico 6 - Percepção dos monitores quanto à crença nas aulas a partir do Ciclo de Aula (leitura, debate e produção de textos).....	74

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- ANDE** – Associação Nacional de Educação
- ANPEd** – Associação nacional de Pós-Graduação em Educação
- CBAR** - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEDES** – Centro de Estudos de educação e Sociedade
- CEPLAR** – Campanha de Educação Popular
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNEA** - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural
- CODEFAT** – Conselho Deliberativo do Fundo do Amparo ao Trabalhador
- CONTAG** – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
- DED** – Departamento de Educação
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FETASE** – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Sergipe
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF** – Indicador de Alfabetismo Funcional
- INCRA** – Instituto Nacional de Educação na Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP** – Movimento de Cultura Popular
- MEC** – Ministério da Educação
- MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEB** – Movimento de Educação de Base
- MEPF** – Ministério Extraordinário de Política Fundiária
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MOVA** – Movimento de Alfabetização
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
- MTb** – Ministério do Trabalho
- NEPA** – Núcleo de Estudos e Pesquisa em alfabetização

PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro – Americana à Educação Elementar

PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SINTESE - Sindicato dos Trabalhadores/as em Educação do Estado de Sergipe

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
A ORIGEM DE MINHAS MOTIVAÇÕES	1
CAPÍTULO I – A Educação de Jovens e Adultos no campo no Estado de Sergipe	8
1.1 Antecedentes Históricos: EJA no Brasil.....	8
1.2 A Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária no Estado de Sergipe.....	15
1.3 O PRONERA em Sergipe.....	24
1.4 A Proposta Teórico- Metodológica Desenvolvida nos Projetos do EJA de 1995 a 2000.....	27
CAPITULO II – Questões Curriculares.....	31
2.1 As Questões Curriculares e a Educação de Jovens e Adultos no Campo .	31
2.2 Origem e desenvolvimento dos paradigmas de currículo no Brasil.	32
2.3 A Teoria Crítica	43
2.4 A Educação e o Currículo a partir de Paulo Freire.....	49
CAPÍTULO III – Os Currículos no Projeto de EJA.....	52
3.1 Concepção de alfabetização.....	54
3.2. Metodologia dos projetos	63
3.3 Material pedagógico	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
Referências Bibliográficas.....	84
APENDICE (S) E/OU ANEXOS (S)	88
APÊNDICE A - Fontes Primárias de Pesquisa por Ano, Título e Autor	89
APÊNDICE B – Participantes do Projeto.....	90

APÊNDICE C – Participantes do Projeto.....	91
APÊNDICE D – Participantes do Projeto	92
APÊNDICE E – Participantes do Projeto.....	93
APÊNDICE F – Participantes do Projeto	95
APÊNDICE G – Participantes do Projeto	96
ANEXO A - Município e Assentamentos/Acampamentos participantes em 1995.....	97
ANEXO B - Salas de Aula por Região, Município, Assentamento, Números de Turmas e de Alunos	98
ANEXO C - Municípios e Assentamentos/Acampamentos envolvidos no Projeto, ano 1996/1997.....	99

INTRODUÇÃO

A ORIGEM DE MINHAS MOTIVAÇÕES

Durante a caminhada como professora e pesquisadora dedicada ao campo da educação deparei-me com diversos problemas que me fizeram refletir e buscar respostas mediante a pesquisa, dentre elas questões relacionadas ao currículo.

O referido interesse começou a fazer parte do meu cotidiano quando ainda cursava Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e participei, em 1993, de um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido pelo Departamento de Educação da mesma instituição, direcionado aos profissionais de apoio e serviços gerais da UFS. Nasceram daí diferentes interesses pertinentes a um projeto desta natureza, que por sua vez conduziam a muitos questionamentos sobre o currículo. A minha participação nesse projeto foi como bolsista, ministrando aulas, além de participar dos momentos de planejamento, debates e seminários organizados pela coordenação.

A partir desta experiência, outros projetos começaram a ser desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (NEPA) do Departamento de Educação. Em 1995, o referido Núcleo protagonizou a primeira experiência institucional com o “Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe”, em parceria com trabalhadores (as) assentados (as) e acampados(as) do Estado de Sergipe. No mesmo período, o Governo Federal instituiu a política de Educação de Jovens e Adultos intitulada “Alfabetização Solidária”, na qual diversos municípios sergipanos se engajaram de forma efetiva, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão da UFS. Entretanto, os projetos relacionados a EJA desenvolvidos pelo NEPA apresentavam-se com características diferenciadas e inovadoras para atender às demandas postas pelos acampamentos e assentamentos nas áreas de reforma agrária.

Os projetos do NEPA, coordenado por professores do Departamento de Educação e representantes dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contavam com a participação de egressos do Curso de Pedagogia, além de acadêmicos que assumiam a orientação pedagógica.

O objetivo desses projetos era desenvolver estratégias em que os trabalhadores (as)

tivessem acesso à escola e ao conhecimento construído socialmente. Nesses projetos, priorizou-se a construção de processos educativos que dependiam diretamente de uma postura de partilha de conhecimentos, uma vez que não conhecíamos a realidade do campo e os movimentos tinham dificuldades de compreender a lógica acadêmica institucional.

Ao mesmo tempo, os movimentos e a universidade estavam descobrindo formas de desenvolver uma prática educativa a partir da necessidade de construir uma educação diferenciada do modelo existente nas escolas rurais. Modelo esse, historicamente construído em diferentes experiências sociais, visíveis nas relações de trabalho dos latifúndios, nas relações de poder de coronelismo, na segregação e na expulsão de inúmeros trabalhadores provocada pelas transformações econômicas, a partir de 1970.

Embora os dados e as reformas oficiais fizessem referência à educação rural¹, somente a partir de 1997, se desencadeou o movimento de Articulação Nacional em defesa da universalização da educação básica do campo que propôs a alteração dessa lógica de educação rural. É nesse contexto que o projeto em Sergipe também foi se delineando, tanto do ponto de vista político, quanto pedagógico.

“A educação rural tende a ser uma projeção da educação urbana, sem nenhuma relação com o meio rural” (PETTY, TOMBIM e VERA, 1981, p.34). Desta forma, a concepção de educação rural se restringiu a uma educação sem relação com a vida do sujeito do campo.

Entendendo que a luta pela educação do campo é legítima, visto haver urgência na universalização da educação básica, tendo em vista que os avanços na política educacional brasileira são reduzidos no que se referem às pessoas que vivem ou trabalham nas áreas rurais do país, os movimentos sociais propugnam por algo que ainda não tem lugar em seu estado pleno e propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das manifestações do cotidiano, a crítica ao instituído, ao passo que ampliam o horizonte da educação inclusiva dos trabalhadores que vivem no campo, dos ribeirinhos/as, dos extrativistas, dos meeiros/as, dos parceiros/as, dos trabalhadores/as da agricultura familiar, dos diaristas, entre outros.

Neste sentido, observa-se que os problemas não residem somente no acesso à educação, mas também na qualidade desta. Tradicionalmente, as escolas rurais procuraram adequar os currículos a partir de uma lógica pensada na cidade, desqualificando o modo de

¹ O ensino regular em áreas rurais surgiu no final do 2º Império pela necessidade das estruturas socioagrárias do país. As revoluções agroindustriais e a industrialização obrigaram as classes dominantes do meio rural concordarem com a presença da escola em seus domínios. É neste contexto que a escola rural surge, de forma tardia e descontínua. A partir de 1930, a idéia dos do grupo de Pioneiros consolidou-se com o “ruralismo pedagógico”. Eles defendiam uma escola rural típica e acomodada aos interesses e necessidades da região em que se encontrava (CALAZANS, 1993, p. 15-18).

vida do povo camponês, desmistificando os seus saberes e práticas e, incentivando-os a sair de seu meio para viver na cidade, pois esta é apresentada como uma referência de melhoria de qualidade de vida. A lógica instituída é de que a cidade é o melhor caminho para todos/as. Viver na cidade é moderno, é desenvolvido, no campo é atrasado².

Os movimentos sociais vêm lutando pelo direito à educação e por escolas no campo, não desejam uma escola fora do espaço onde vivem, nem uma escola da cidade no campo. Eles desejam construir uma escola do campo o que significa “pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite” (CALDART, 2002, p.35).

Uma das questões presentes na escola do campo é a exigência de currículos que resgatem a identidade desses sujeitos, por meio do estabelecimento de matrizes pedagógicas que valorizem os conhecimentos, as práticas sociais e a cultura do povo do campo. É esta educação associada ao desenvolvimento político, econômico e social que poderá contribuir para não mais expulsar os trabalhadores/as do seu meio. Assim pensa os movimentos sociais que lutam e resistem no campo. Desta forma, o campo precisa de uma educação de qualidade, voltada para o seu contexto, principalmente, para que os jovens e adultos não precisem mais sair do campo para continuar a estudar e, sim, estudar para viver no campo.

Todos esses aspectos se concretizam no cotidiano das escolas do campo, e, o estabelecimento de prioridades do que ensinar e do que aprender passa pela discussão direta dos currículos e da sua relação com esses sujeitos. A partir desse entendimento, surgiram muitas questões: Como os currículos vão refletir os diferentes interesses sociais, particularmente, os interesses dos trabalhadores/as rurais? De que forma essa escola poderia possibilitar uma construção curricular com esses sujeitos? Para responder a tais questionamentos, foi necessário elaborar e organizar estratégias de ensino que tinham por base o interesse e a realidade dos alunos(as). A estratégia metodológica privilegiou no primeiro momento um trabalho com professores residentes nos próprios assentamentos, envolvidos com a luta pela terra e pelos direitos à educação, à saúde, entre outros.

No assentamento, e nos cursos de formação dos professores, concebia-se a escola

² A lógica do atraso dos que vivem no campo vem sendo alimentada por um modelo de desenvolvimento capitalista que instituiu este espaço como apenas o locus da reprodução econômica. O processo de industrialização iniciado na década de 50, o avanço da chamada “revolução verde”; a produção em larga escala para exportação da soja e da carne bovina, são alguns dos exemplos, de como está sendo reconstituído este espaço: sem gente e com alta tecnologia. A esse respeito trabalhos como os de Jesus (2003), Molina (2003); Arroyo e Fernandes (1999) discutem essa problemática e as conseqüências para a educação.

como um dos espaços de convívio da comunidade, o locus da discussão sobre os problemas e as alternativas de vida nas áreas assentadas. Isso implicou na definição de escolhas teóricas e metodológicas mediante as histórias de vida, a opção política e a concepção pedagógica que alimentavam essas escolhas.

Os princípios norteadores da prática pedagógica dos projetos traziam uma reflexão e propunham ações que partissem das necessidades individuais e coletivas, tanto na organização social como no aprendizado escolar. Os conhecimentos trabalhados tinham o objetivo de provocar atitudes diferentes no questionamento de cada um como sujeito de sua própria história, a exemplo, das discussões mais abertas sobre as formas de organizações de trabalho, o cuidado e a defesa do meio ambiente, entre outros.

O processo de (re)elaboração da ação pedagógica partia de temas geradores e da sua problematização. Esta acontecia em seminários específicos, em reuniões nos assentamentos e acampamentos, nos cursos de capacitação e em pesquisas realizadas nos assentamentos pelos estudantes de graduação de diferentes áreas. Tomava-se como referência a dura realidade que os alunos enfrentavam, desde o tempo em que estavam acampados embaixo de uma lona, a resistência em permanecer na terra, o que plantar com o recurso que chegava atrasado, a falta de crédito, os problemas da seca no semi-árido, entre outros.

Essa linha de trabalho era encorajada nos estudos realizados (1995 a 2000), cujos temas geradores eram tratados como um recurso metodológico que “permitia a articulação do trabalho prático com as várias áreas do conhecimento” (SANTOS e SANTOS, 2001, p. 35). Em outras palavras, o currículo estava sendo construído não somente pelo questionamento, mas também por elos entre os saberes advindos da vida das comunidades e os conhecimentos científicos. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem parecia se tornar significativo, principalmente, porque a alfabetização estava implicada com os interesses de resolução dos problemas práticos desses sujeitos. Realizar esse processo não foi nada fácil para o grupo que, estava acostumado a pensar propostas sem essas implicações diretas, mesmo com o conhecimento de uma vasta literatura que defendia a aprendizagem significativa. Havia, nessa proposta, uma cobrança direta por parte dos sujeitos da relação intrínseca entre teoria e prática, entre o que se aprende e o que se faz, entre o que se pensa no presente e como se projeta as ações que possam restituir o protagonismo dos sujeitos: suas histórias, seu passado, suas relações sociais e econômicas e tantos outros.

Após cinco anos de trabalho intensivo de EJA que contribuiu para a alfabetização dos(as) alunos(as) assentados (as), para a produção de materiais didáticos, a publicação de materiais de diferentes níveis acadêmicos, a produção de relatórios, a análise de documentos

e, principalmente, o avanço na formação dos assentados da Reforma Agrária, tornou-se possível questionar: em que medida essa proposta curricular, ao ser desenvolvida no âmbito dos assentamentos e acampamentos, gerou conhecimentos e práticas sociais inovadoras para a educação, considerando o que foi acima mencionado?

Pesquisar este objeto de estudo, é um desafio para quem vivenciou os processos educativos, pois há um exercício de afastamento necessário ao desenvolvimento da pesquisa, algo nada fácil, ao mesmo tempo, em que há necessidade de reconhecer a importância desta pesquisa nos estudos realizados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA para a necessidade de aprofundamento nos currículos escolares (ANDRADE, 2004).

A partir destes interesses, definimos então, como objetivo principal desta pesquisa analisar de que modo a concepção de alfabetização e práticas educativas presentes nos projetos de EJA desenvolvidos em áreas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária em Sergipe, pela Universidade Federal de Sergipe e Movimentos Sociais nos anos de 1995 a 2000, podem ser tomadas como parâmetros para o desenvolvimento de políticas de EJA no campo.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida a partir de dois objetivos específicos:

1. Identificar concepções e estratégias de EJA que comportam os currículos dos projetos desenvolvidos pela UFS e monitores (as) dos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe;

2. Analisar nos Projetos desenvolvidos, elementos que apontem as especificidades curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Campo;

Estas questões são relevantes para a educação porque proporcionará uma reflexão sobre as práticas educacionais e a sua relação com o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária, principalmente, quando as escassas políticas públicas desenvolvidas nestas áreas estiveram sempre justificadas por compensações de carências culturais, econômicas e políticas. Os projetos objetos do estudo, ao contrário, desenvolveram-se como meio de recriação de uma política não compensatória marcada pela participação democrática objetivando contribuir para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores (as) do campo.

Outro aspecto importante está na contribuição que esta pesquisa poderá suscitar para subsidiar as discussões nos cursos de formação de professores em nível médio e superior, no

que diz respeito às teorias curriculares (metodologias de ensino, tempos e espaços de aprendizagem, formas de avaliação e de gestão, etc), bem como, favorecer a análise crítica sobre a importância de se construir currículos que tragam a especificidade dos povos do campo como elemento fundamental na recriação do próprio campo, como espaço vivo e território de lutas sociais.

No desenvolvimento da pesquisa analisamos a origem das opções teóricas e como elas contribuíram na construção do trabalho pedagógico. Como todo trabalho de construção as dificuldades fizeram parte da caminhada, por isso, precisam fazer parte da reflexão. Também observamos que a equipe pedagógica passou por um processo de construção, na medida que fazia a escolha de que caminhos a proposta pedagógica deveria seguir e no aprofundamento das questões trazidas pelas comunidades. Essas informações são fundamentais quando se estuda sobre a construção de um processo pedagógico específico para áreas de reforma agrária.

A metodologia da pesquisa objeto deste estudo é qualitativa e tem como estratégia o Estudo de Caso. Esta estratégia possibilita uma análise aprofundada das relações estabelecidas na luta pela terra e por todos os demais direitos sociais dos trabalhadores do campo que vivenciam e produzem os conhecimentos, saberes e práticas presentes na proposta curricular desenvolvida nos cursos de EJA nos assentamentos. São os dados particulares da experiência realizada entre 1995 e 2000 que, pelas suas características de promoção de inclusão e da formação humana, são tomados como referenciais importantes para uma reflexão capaz de influir na definição de políticas públicas de Educação do Campo. A abrangência desta pesquisa é o estudo dos currículos desenvolvidos nos projetos de EJA da UFS em parceria com o Ministério da Educação (MEC) no ano de 1995, o MTb/FAT no ano de 1996/1997 e o MDA/INCRA de 1998 a 2000.

A pesquisa é do tipo documental e bibliográfica. Para o seu desenvolvimento, lançamos mão de leitura analítica e crítica de propostas curriculares desenvolvidas entre 1995 e 2000, de planejamentos de ensino, de diários de campo dos educadores que constam a trajetória das práticas em sala de aula na alfabetização, entre outros documentos. Esses diários trazem os conteúdos e as dinâmicas de desenvolvimento das aulas, possibilitando fazer um estudo comparativo entre o planejado e o realizado. Também foram utilizados os relatórios finais dos projetos do período em questão, relatórios de campo dos coordenadores do projeto (movimentos sociais e da UFS) e demais publicações técnico-científicas. Todos esses materiais estão disponíveis no acervo do NEPA no Departamento de Educação da UFS.

A análise crítica dos currículos nos projetos de EJA, desenvolvidos nos acampamentos

e assentamentos implica em questionamentos sobre conhecimento, poder e identidade como espaço de construção, onde a produção do conhecimento reflete nas desigualdades existentes nos espaços de contestação, onde podemos citar a escola como um destes espaços. A teoria crítica tornar-se uma ferramenta e ajuda os monitores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence e principalmente, que o currículo é uma construção que vem das lutas e relações sociais e políticas.

O conjunto desses instrumentos fornece dados que subsidiaram a análise e interpretação dos dados através das categorias selecionadas. É com um olhar focado nas categorias emancipação, relações sociais e resistência que estamos mergulhando nos instrumentos de pesquisa, tais como, projetos, relatórios, planejamentos e os diários de campo dos monitores e identificando, o contexto e a prática em que cada um opera e o modo como concebem o conhecimento e como superam as lacunas em um saber que é possível ser aplicado.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o histórico dos projetos desenvolvidos pelo NEPA/DED/UFS de 1995 a 2000, bem como as propostas teórico-metodológicas desenvolvidas nestes projetos. Os projetos analisados são: 1- Projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe (financiado pelo MEC/FNDE); 2- Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe (financiado pelo MTb/CODEFAT); 3-Projeto de Educação em Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe, PRONERA (financiado pelo INCRA).

No segundo capítulo trabalhamos com as questões do currículo, a partir de pensadores que desenvolvem a teoria crítica do currículo. Este arcabouço teórico tornou-se o referencial que nos ajudou a fazer uma análise crítica do que foi vivenciado nas experiências de EJA.

O terceiro capítulo foi construído a partir de uma leitura atenta dos relatórios, projetos, diários de campo, entre outras fontes. Foi a partir desta leitura que as categorias de análise emergiram, como também o amadurecimento para a escolha do que coletar e analisar. No entanto, nas considerações finais ousamos estabelecer as relações entre as teorias e a pesquisa documental.

Esperamos com esta dissertação contribuir com o repensar das políticas de EJA no campo sergipano.

CAPÍTULO I

A Educação de Jovens e Adultos no campo no Estado de Sergipe

1.1 Antecedentes Históricos: EJA no Brasil

Desde a chegada da Companhia de Jesus, as reformas do Marquês de Pombal, as leis provinciais e as reformas da instrução pública são marcos importantes na história da educação brasileira, podemos verificar ao longo dela que esta educação foi restrita a elite de cada época e as classes inferiores tinham pouco acesso à instrução. Segundo FARIA FILHO (2003), as províncias discutiam a necessidade de escolarização da população, principalmente, das camadas inferiores da sociedade. No século XIX, as classes foram possibilitadas ao ensinamento da leitura, da escrita e das contas. A eles não eram ofertados o ensino secundário nem o superior. “Para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras” (2003, p.136)

Segundo Marta Carvalho, após a Proclamação da República, os governantes organizaram um sistema de ensino modelar com o propósito de remodelar as escolas de outros estados. Surgem as reformas educacionais que defendiam os métodos e os processos de ensino. Os centros urbanos foram mobilizados em torno do lema “representação e justiça”, que influenciou os intelectuais na articulação em torno das reformas educacionais nos estados, este movimento é chamado por Jorge Nagle de “entusiasmo pela educação” (CARVALHO, 2003, p. 231). Com a finalidade de expandir a escola para as populações operárias, o problema do analfabetismo estar visto de forma vergonhosa e que precisava ser urgentemente erradicada. Na tentativa de erradicar o analfabetismo, foi implantada em São Paulo a Reforma Sampaio Dória, que reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro anos para dois.

O discurso renovador que pautava a educação brasileira, no final do século XIX, no período denominado de “escolanovismo”, estava associado aos apelos da nova sociedade moderna. A modernidade exigia no que se refere ao trabalho, trabalhadores com uma escrita

rápida e legível e uma leitura eficiente para entender e utilizar os manuais de uso. Para Vidal, a contribuição da Escola Nova para a educação brasileira não foi com a constituição de um novo modelo escolar e sim com a atualização dos princípios e práticas escolares, com as novas formas e a atualização da cultura escolar (VIDAL, 2003,p.515).

A história da alfabetização de adultos em nosso país não foi diferente, foi construída durante séculos em diversos formatos. As iniciativas governamentais se constituíam de forma lenta. Várias mobilizações e campanhas foram organizadas para aumentar o nível de escolaridade dos adultos brasileiros. O analfabetismo foi considerado uma “calamidade pública”, ele foi comparada a uma peste e a uma praga, expressões que fizeram parte dos discursos dos higienistas e sanitaristas. Foram criadas várias organizações para combater o excessivo número de analfabetos brasileiros, a exemplo do Clube Militar do Rio de Janeiro (1915); Liga Brasileira contra o analfabetismo; a Associação Brasileira de Educação entre outras (ALBUQUERQUE, 2004, p. 37).

O início do século XX foi marcado por mobilizações que estavam centradas na erradicação do analfabetismo em um curto espaço de tempo. O analfabeto era considerado um improdutivo, um incapaz, um degenerado. E estas mobilizações além de alfabetizar tinham que dar uma formação moral transformando-os em pessoas produtivas e regeneradas.

Na década de 30 do século XX, o país viveu uma revolução. Alguns autores caracterizam este momento como o da implantação do capitalismo no Brasil. Um novo regime administrava o país e a alfabetização de adultos não era prioridade e algumas iniciativas isoladas foram desenvolvidas.

Segundo Albuquerque, após o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, surgiu uma nova iniciativa na alfabetização de jovens e adultos. O governo, em 1947, lançou uma campanha nacional objetivando alfabetizar a população. O governo foi pressionado a tomar esta atitude. A situação político- social com a aproximação das eleições diretas, era caótica, pois mais da metade da população era analfabeta. Isto com certeza seria um grave problema uma vez que os analfabetos, também, precisavam exercer o direito ao voto. A campanha foi uma forma de responder às pressões internacionais, neste caso a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que estimulavam os programas de educação nos países membros e, principalmente, os considerados atrasados. Esta Campanha criou dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país e deu infra-estrutura aos estados e municípios para atender a esta demanda. Diversos materiais pedagógicos foram publicados, como cartilhas, livros de leitura entre outros (ALBUQUERQUE, 2004, p.41-42).

Essa campanha nasceu da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), ela teve o intuito de preparar mão-de-obra alfabetizada e melhorar a situação do país nas estatísticas mundiais de analfabetismo. A campanha objetivava o combate ao marginalismo, pois, o adulto analfabeto passou a ser considerado um ser marginal e incapaz. A campanha seria o meio no qual os adultos pudessem ajustar-se a vida social e colaborar com o progresso social (PAIVA, 2003, p.206-207)

A campanha nacional foi a primeira iniciativa governamental nesta área. Mas aos coordenadores faltavam experiência e estudos sobre alfabetização de adultos, conseqüentemente uma produção de argumentos pedagógicos e didáticos. Eles tinham como base a educação das crianças. Um dos mentores da campanha declarou que, educar adultos era mais fácil, simples e rápido que educar crianças, o material poderia ser usado de qualquer forma, o alfabetizador poderia ser qualquer um e ganhando qualquer coisa. A Campanha Nacional de Alfabetização não possuía uma boa base para sustentar um projeto nacional de alfabetização para todos os adultos do Brasil. Várias críticas ocorreram. Uma delas dizia respeito à organização dos cursos devendo ter por base a realidade dos alunos. Outra foi sobre o material didático que era uma adaptação dos que já estava sendo utilizado pelas crianças, de certa forma infantil para o adulto. Essa campanha funcionou até 1963 (ALBUQUERQUE, 2004, p.42-43).

A idéia de que qualquer coisa serviria para trabalhar na educação de adulto, precisou ser revista. Para Vanilda Paiva, no que se referia ao analfabeto, ele precisava ser valorizado como elemento participante da produção, com visão própria, que raciocina e soluciona os problemas da vida e merece respeito (PAIVA, 2003, p. 214).

A partir de 1950, outras campanhas foram criadas, entre elas, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que nasceu em 1952, e foi um importante marco para o movimento em favor do ensino rural. Tinha a pretensão de contribuir no processo evolutivo do homem rural despertando o espírito comunitário. Funcionava através de missões composta por uma equipe com veterinários, agrônomos, médicos, enfermeira sanitaria entre outros graduados da área e técnicos. O trabalho era realizado através de investigações e interesses da comunidade, do estudo e debate dos problemas comunitários realizadas em reuniões. As missões funcionavam em vários Estados do país, principalmente no Nordeste. A atuação educativa das missões provocava inquietações e transformações nas comunidades. Desta forma, as lideranças locais não permitiam a presença das missões. A CNER desenvolveu suas atividades até 1963 (PAIVA, 2003, p.225-230).

Uma segunda campanha foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

(CNEA) criada em 1958, nasceu como um programa experimental de desenvolvimento comunitário com vistas a pesquisas de métodos educativos. Preocupava-se com a educação popular de crianças e na contribuição do desenvolvimento econômico-social. A campanha mostrava resultados positivos, entretanto, por motivos financeiros em 1961 ela foi extinta (PAIVA, 2003, p.243-247).

Neste mesmo período, movimentos de educação e de cultura popular surgem no país, alguns deles vinham desenvolvendo as idéias de Paulo Freire, a exemplo do Movimento de Educação de Base – MEB, criado à época pela iniciativa dos bispos católicos da Arquidiocese de Aracaju e da Arquidiocese de Natal e assumido institucionalmente pela Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; o Movimento de Cultura Popular – MCP, ligado a Prefeitura do Recife; os Centros Populares de Cultura – CPC, organizados pela União Nacional dos Estudantes - UNE; a Campanha de Educação Popular – CEPLAR; o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal. Mesmo sendo movimentos ocorridos em diversas regiões do país, foi no Nordeste que houve a maior concentração e expressão destes movimentos. Este período foi marcado pelo populismo, pelo nacional – desenvolvimentismo e pelas reformas de base. Tudo isso influenciou na educação e particularmente na educação de adultos, que era um forte instrumento de ação política, afinal, mais da metade da população era analfabeta e conseqüentemente não participava da política partidariamente, ou seja, não podiam votar e nem ser votada (ALBUQUERQUE, 2004, p.44)

Em 1963, foi encerrada a Campanha Nacional de alfabetização iniciada em 1947 e Paulo Freire foi convidado para elaborar um Plano Nacional de Alfabetização no Ministério da Educação. A ação não foi concretizada por conta do Golpe Militar 1964 e, conseqüentemente, os movimentos sociais comprometidos com uma educação conscientizadora e voltado para as camadas populares, foram extintos e os militantes cassados e exilados, Paulo Freire também sofreu estas punições (ALBUQUERQUE, 2004, p.45).

Com o objetivo de fortalecer a aliança entre o capital internacional e os militares, foram organizadas Conferências Nacionais de Educação para determinar que educação deveria ser dada ao povo brasileiro. Onde o governo determinou a forma de organização educacional e os participantes eram meros expectadores. O Brasil viveu um período de grande repressão (VALE 1992, p. 32).

Com o golpe militar, em 1964, a alfabetização de adultos que estava sendo desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular. Esses movimentos trabalham com a problematização e conscientização da realidade dos adultos analfabetos mas, agora, passam a funcionar de forma contrária: a alfabetização ficou restrita ao ensino do desenho do

nome. Em 1967, foi criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Porém, só em 1969, começou a funcionar com uma estrutura autônoma ao Ministério da Educação. Esta foi mais uma campanha nacional com muitos recursos financeiros (ALBUQUERQUE, 2004, p.45 e 46)

Não era exigida dos alfabetizadores uma formação específica qualquer um que soubesse ler e escrever poderia ensinar. Os métodos e materiais didáticos pedagógicos partiam das palavras-chaves, semelhante aos elaborados pelos movimentos de educação e cultura popular. A semelhança era superficial, pois o conteúdo crítico e problematizador foram esvaziados e as palavras-chaves serviam apenas para trabalhar com os padrões silábicos da língua portuguesa. O mais agravante, neste contexto, foi que o material era padronizado para todo o país. Desta forma, as palavras trabalhadas no nordeste eram as mesmas trabalhadas em qualquer outra região (ALBUQUERQUE, 2004, p.46).

Em 1985, com a Nova República e o fim do regime militar, o MOBREAL foi extinto e em seu lugar surgiu a Fundação Educar, passando a fazer parte do Ministério da Educação, com a função de supervisão e acompanhamento de programas de EJA junto às instituições e secretarias. Em 1990, o presidente Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar e com isso, apareceu a política do governo federal retirar-se como gestor de políticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil (ALBUQUERQUE, 2004, p.47).

No entanto, apesar da intervenção estatal desmobilizar a luta pelos direitos a educação, os movimentos continuam. Ana Maria do Vale ao analisar a atuação dos movimentos sociais e como eles se estruturam e organizam-se levando em consideração a classe social a que estavam ligadas. Os movimentos sociais fortaleceram a defesa dos ideais dos segmentos populares. Lutavam em defesa da democracia, da liberdade e do direito à educação. Durante o período de repressão estes movimentos foram calados. (VALE, 1992, p. 33).

Após a ditadura, no processo de abertura política e no bojo da luta pela redemocratização do país, reiniciou-se a luta pelos direitos sociais. Neste momento, alguns segmentos ligados à educação foram restaurados e “novas entidades surgem com o objetivo de mobilizar os educadores desarticulados politicamente, dado o forte processo de repressão a que tinham sido submetidos nessa época” (VALE, 1992, p.34 e 35). Entre elas podemos citar, Associação Nacional de Educação – ANDE; Centro de Estudos de Educação e Sociedade – CEDES; Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. A ANPEd foi criada pelo Estado autoritário mas sofreu as influências dos educadores progressistas e a SPBC abriu um espaço de discussão de diferentes aspectos da sociedade civil e contribuiu para organização de diversas

categorias sociais. (VALE, 1992, p. 35).

Os professores das universidades públicas e privadas, bem como os professores da rede pública de ensino, dos níveis fundamental e médio (antigo 1º e 2º graus) organizaram-se em associações, fortalecendo a luta pela melhoria do ensino. A partir destas inquietações apareceu a necessidade de retomada das Conferências Nacionais de Educação com o intuito de articular e de dar uma fundamentação teórica aos que lutam pela democratização da sociedade, pela autonomia e participação coletiva no processo educacional. A I Conferência Brasileira de Educação foi em 1980 em São Paulo e até 1992 foram realizadas seis conferências. “As conferências enquanto fórum de educação constitui num espaço dos educadores dedicados a formação, bem como a organização política da categoria” (VALE, 1992, p. 35 e 36).

Desde esta época, a Educação como direito público subjetivo tem se evidenciado em todo o mundo, basta que observemos a Declaração de Jomtien de Educação para Todos, proclamada em 1990 em que o Brasil também é signatário. No Brasil, o proclamado direito universal à educação tem sido uma difícil conquista dos movimentos sociais, em especial dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem ou residem no campo, especialmente, dos grupos que historicamente têm sido excluídos do modelo de desenvolvimento capitalista que legitima tantas injustiças e ainda culpa as vítimas pelas próprias desgraças. Também é luta dos educadores e educadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96.

É também a partir da década de 1980 que os movimentos sociais avançam na sua organização e luta em defesa da reforma agrária. Dentre vários movimentos sociais que existem no Brasil, gostaríamos de especificar o MST dentro deste contexto e por ser elemento desta pesquisa.

O MST foi criado formalmente em 1984, fruto de articulações das lutas pela terra. Segundo Caldart, o MST é um “movimento social com características muito próprias e definidas” (2004, p.30). Ele tem como principal foco de reivindicações, a luta pela terra e pela reforma agrária, e vem ao longo da sua história marcando presença na luta pela educação dos sujeitos do campo propondo uma escola que valorize a história de luta.

Para JESUS, o MST organiza e aglutina os trabalhadores da terra nas ocupações e nas transformações sociais do campo pelo direito social da terra. “A primeira demarcação desse direito está na posse da terra. Os trabalhadores exigem que o seu direito seja reconhecido pelas leis que os desrespeitam” (2003, p.182)

Na luta por seus direitos os movimentos têm acrescentado a educação como um

elemento fundamental na construção dos sujeitos e dos seus espaços. Eles exigem que respeitem as diferenças entre as culturas do povo brasileiro que resiste no campo e na floresta contribuindo para reconstrução dos seus saberes sem subalternização ou hierarquização aos conhecimentos acadêmicos.

O Estado brasileiro tem uma dívida incalculável com o seu povo no que tange a educação básica, adentrando o século XXI, sem eliminar as desigualdades sociais. As informações obtidas junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000) apresentam um abismo crescente entre os que usufruem do direito e os que são excluídos destes. Também se observa que as políticas postas em prática são paliativas para este gravíssimo problema. Em se tratando da educação, os dados são denunciadores das grandes desigualdades. De acordo com os dados estatísticos sobre o analfabetismo no Brasil (IBGE, 2000), verificou-se que a taxa de analfabetismo de pessoas a partir de 15 anos de idade atinge 13,63%. Entretanto, quando se observa o que ocorre com os tidos alfabetizados, esta taxa é muito superior em função do que é conhecido como analfabetismo funcional. Trabalhos realizados pelo Instituto Paulo Montenegro (2005) explicitam que somente 26% da população brasileira na faixa etária de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Destes 53% são mulheres e 47%, homens. Do total, mais de 70% têm até 34 anos. Já entre os 7% que são analfabetos, 64% são homens, 77% têm mais de 35 anos e 81% pertencem às classes D e E.

(...) 30% estão no Nível Rudimentar, ou seja, conseguem ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita. Quase 33% são da classe C e 64%, das classes D e E. Somente 6% deles usam computadores, mas 52% dizem ler jornais e 48%, revistas. Outros 38% dos brasileiros estão no Nível Básico de analfabetismo. Estes conseguem ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. As principais deficiências estão concentradas, portanto, entre pessoas das classes C, D e E. Nesse nível, 60% das pessoas têm ao menos o ensino médio completo, 54% usam computadores, 83% dizem ler jornais e 84%, revistas. A divulgação destes resultados integrou a programação do I Encontro LEMA, que contou com a presença de especialistas do Brasil e do exterior em práticas e promoção de habilidades de leitura, escrita e matemática.³ (INAF, 2006).

No caso da realidade educacional no campo e, em especial nas áreas de reforma agrária, observa-se, por meio dos dados da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nas áreas de Reforma Agrária em 2004, que das 8.679 escolas e dos 987.890 estudantes pesquisados, identificou-se que 36,5% estavam matriculados na EJA nas séries iniciais e estavam estudando por iniciativas de programas especiais e não por responsabilidade da rede pública de ensino (municipal/estadual). Apenas 0,7% estavam no ensino médio, 83,7% dos adultos nunca foram

³ Disponível em: <http://www.ipm.org.br/an_ind_inaf_5.php?in=5>. Acesso em: 24 de novembro de 2006.

alfabetizados e 79,8% não possuíam o ensino fundamental nos anos iniciais, além de 99,3% dos jovens e adultos não possuírem o ensino médio.

No nordeste brasileiro estes números apresentam-se de forma mais alarmantes, observando-se que 57,1% dos assentados não freqüentaram a escola, sendo que, destes, 31,4% nunca freqüentaram e não liam e não escreviam (MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA-PNERA, 2005).

Também é possível observar na política educacional brasileira, que os avanços com relação a Educação do Campo até 2004 ainda eram pouco expressivos. Estudos comparativos entre os anos de escolaridade média da população a partir de 15 anos de idade da zona urbana e rural apontavam para uma grande defasagem em relação a esta última. Na zona urbana, os anos de estudo chegaram a sete anos, enquanto que na zona rural a média atingiu 3,4 anos (MEC, 2004).

Neste contexto, entende-se que essa realidade necessitava ser transformada. No entanto, somente poderia ocorrer através do que foi observado na história da educação brasileira. Isto é, por amplos movimentos em defesa da educação como direito público, conforme estabelecido na própria Constituição Federal (1988) e na LDBEN(1996). Um país em que a sua população não consegue passar dos primeiros anos do ensino fundamental, ou que não consegue, ao menos, ter acesso aos anos iniciais, não poderá ser uma sociedade avançada no âmbito do atendimento aos direitos sociais básicos. A situação estudada exige uma discussão aprofundada sobre o princípio da democracia no país. Sabemos que a educação sozinha não transforma, mas ela é um importante instrumento para mudança juntamente com outros processos que ocorrem fora da escola, a exemplo das lutas por aumento do trabalho, da terra, da preservação do meio ambiente e os cuidados com a água, dos transportes, entre outros. Portanto, acredita-se que o conjunto destes fatores, quando resolvidos, pode contribuir para mudar o quadro social da desigualdade.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária no Estado de Sergipe.

Desenhar a história dos projetos de EJA em áreas de reforma agrária é importante para situar a problemática do nosso estudo, pois quando identificamos a trajetória e os motivos que lhes deram origem, podemos discutir com mais pertinência as questões curriculares, as escolhas e as exclusões no campo das práticas pedagógicas.

O primeiro projeto⁴ foi desenvolvido em 1995 por meio de um convênio com o MEC voltado à capacitação de alfabetizadores, tinha como título “Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe”. A coordenação geral e pedagógica era formada por professores, técnicos e estudantes da UFS⁵. Nesta época não havia nenhum trabalho de educação nesta instituição para atender às necessidades da educação do campo. Ressalta-se que este foi o primeiro convênio institucional de educação junto a um movimento social, em particular, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, firmado no Brasil. Esse projeto tinha como principais objetivos

[...] a) ampliar as oportunidades de jovens e adultos terem acesso e permanência à escola com qualidade; b) desenvolver a alfabetização; e c) ampliar a compreensão do processo produtivo a partir do trabalho na terra, com melhor qualidade e maior produção agrícola”. (UFS/NEPA/DED.Relatório.1996, p.1).

O “I Curso de Capacitação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais de Sergipe” objetivou fomentar a necessidade da construção de uma proposta de alfabetização de adultos para os assentamentos a partir da realidade de cada região. O curso foi financiado pelo Ministério da Educação. No entanto, do recurso solicitado somente 30% foi liberado, reduzindo a possibilidade de cumprimento, pela UFS, de todas as metas e objetivos, impedindo, principalmente, a construção de uma proposta de alfabetização para os assentamentos de Sergipe. Em substituição a impossibilidade da construção da proposta, realizou-se a caracterização dos assentamentos como uma primeira necessidade para se chegar a um projeto mais consubstanciado por meio de um novo financiamento.

Apesar das dificuldades enfrentadas na realização deste projeto, a exemplo dos poucos recursos destinados a sua execução por parte das fontes de financiamento, nos levando a inviabilidade do mesmo, em um primeiro momento, foi possível por meio das capacitações e de um estudo diagnóstico aprofundado da realidade dos assentamentos e acampamentos, foi possível também elaborar um material de apoio aos processos educativos e conhecer melhor o modo de vida dos camponeses (as), segundo os Relatórios da UFS/NEPA/DED 1995.

A partir deste momento, a equipe pedagógica organizou um curso para os monitores de EJA selecionados pelo MST para começar a compreender como realizar um trabalho pedagógico participativo. A primeira atividade do grupo consistiu na realização de um estudo da realidade vivida pelos monitores. Como resultado desta etapa é possível identificar a

⁴ O projeto surgiu de uma demanda específica do MST à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários em função de uma causa nacional defendida na própria reorganização das bandeiras de luta deste movimento.

⁵ O nome dos professores, técnicos e estudantes envolvidos no Projeto encontra-se no apêndice B.

primeira produção desse grupo “A Caracterização dos Assentamentos” (anexo B).

Tal caracterização constituiu em uma primeira iniciativa para conhecer a realidade dos assentamentos ⁶, visto que, o material disponível nos órgãos públicos não era suficiente para o referido diagnóstico, pois, necessitava de atualização e ampliação. Essa caracterização tinha por meta subsidiar o planejamento dos futuros cursos de alfabetização.

Fazia parte da caracterização, um trabalho de conhecimento dos assentamentos e acampamentos, participar das reuniões e assembléias dos acampamentos e assentamentos, entrevistas com as lideranças, fotografias e documentos organizados pelo Inkra de Sergipe. Na foto nº 01, a equipe pedagógica da UFS, participou de uma assembléia no Acampamento São Roque no município de Cristinápolis, onde um dos pontos de pauta foi a sala de alfabetização de jovens e adultos e a importância da educação para o acampamento. O local onde foi feita a assembléia é o antigo curral. As aulas foram ministradas neste mesmo local.

Foto 1 - Assembléia no acampamento São Roque, Cristinápolis (SE), 1996



Fonte: Arquivo pessoal

Em 1996, o Ministério do Trabalho do Governo Federal lançou um programa de educação profissional cujo principal objetivo era qualificar os trabalhadores (as) para inserí-los no mercado de trabalho. Isto é, em um mercado marcado pela reorganização do capital e das forças produtivas. O discurso da democratização do Estado, nestes programas, estava exatamente em promover cursos de pequena duração que adaptassem os sujeitos às novas

⁶ Foram envolvidos nesta etapa treze assentamentos de Sergipe das regiões denominadas Tabuleiro Norte, Sul, grande Aracaju, tabuleiros do Semi-Árido.

situações, ao tempo em que não apresentava nenhuma preocupação com a recuperação dos saberes e conhecimentos dos trabalhadores do campo. A identidade cidadã se devia à entrada no mercado a partir dessas novas bases. Tal aspecto norteava as políticas dos Estados, incluindo o de Sergipe, cujo programa foi implementado pela Secretaria de Ação Social e do Trabalho (SEAST).

A UFS, estava ciente dessa política e da visão reducionista da educação discutida nesses programas em que a aprendizagem da leitura e escrita era tratada como “habilidade básica” e, reconheceu que não poderia desenvolver nenhum projeto de educação desvinculado dessa realidade. No entanto, entendendo também que não poderia desenvolver qualquer projeto distante dessa natureza, muito menos atentar para as necessidades do campo, a UFS organizou em parceria com o MST o primeiro projeto utilizando de uma mesma terminologia do FAT, mas com objetivos e práticas diferentes (JESUS e MOTA,2005).

Em 1996, iniciou-se o segundo projeto de EJA coordenado pelo NEPA, “Projeto de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe”, elaborado pela Secretaria da Ação Social do Estado de Sergipe e tinha como meta alfabetizar 940 assentados (as) e criar 30 salas de aula. Ao final do projeto, havia 35 salas de aula em 24 assentamentos distribuídos em 16 municípios (UFS/NEPA/DED. Relatório/Modulo I, 1996). Além disso, a equipe pedagógica da UFS elaborou materiais didáticos e iniciou um processo pedagógico que partia da problematização dos sujeitos sobre questões pertinentes às suas comunidades.

A infra-estrutura das salas dos assentamentos era precária e, em alguns assentamentos, não existia um local adequado. Os assentados organizavam-se e construía os barracos onde eram ministradas as aulas. Em outros locais, os professores (as) desenvolviam suas atividades no centro social e, na minoria, no turno noturno em salas de aula de escolas que funcionavam, no turno diurno, para as crianças do referido local. Nas salas de alfabetização não existiam mobiliário adequado para o desenvolvimento das atividades. Mesas e cadeiras foram compradas com o recurso do projeto, bem como, todas as condições mínimas para iniciar esse processo.

Esta foto 1, mostra uma sala de aula que foi construída pelos acampados. Ela não tem energia elétrica e funciona com lampião. O mobiliário foi comprado com recurso do projeto. O espaço da sala de aula serve para a comunidade fazer as assembléias, reuniões religiosas (missa, culto) e manifestações culturais.

Foto 2 – Sala de aula no Acampamento Campo Alegre, Estância (SE), 1997



Fonte: Arquivo pessoal

Entre os anos de 1996 e 1997 trabalhou-se com três regiões pólos, Norte, Nordeste e Sul do Estado. Mesmo existindo assentamentos com acompanhamentos das coordenações da região centro-sul, esta região não foi considerada como pólo.

As salas de aulas, os municípios e os assentamentos/acampamentos foram organizados em três regiões ⁷. A região norte era composta de 11 salas de aula, distribuídas em cinco municípios, seis assentamentos, dois acampamentos e uma Fazenda Experimental da UFS. Nesta região existia um total de 301 alunos matriculados. A região do semi-árido era composta por 03 municípios com dois assentamentos e dois acampamentos, com 10 salas de aula e 236 alunos e, por último, a região sul composta por 08 municípios, 5 assentamentos e 6 acampamentos, com 376 jovens e adultos matriculados em 14 salas de aula. Conforme está apresentada no Anexo C.

A UFS desenvolveu os processos pedagógicos com os professores e estudantes dos Cursos de Pedagogia, Letras, Geografia, História, Educação Física, Física e Matemática para acompanhar e participar dos cursos de capacitação para os monitores. Em 1997 a UFS também iniciou o trabalho com mais um movimento, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Sergipe (FETASE). Ambos (FETASE e MST) participavam da organização das capacitações e tinham responsabilidades nos conteúdos políticos e organizacionais formativos nos cursos e encontros.

⁷ Os municípios integrantes da região não obedeciam à divisão política regional do Estado de Sergipe, mas como os trabalhadores foram se organizando na reocupação dos territórios.

Foto 3 – Curso de capacitação assentamento Quissamã 1998



Fonte: Arquivo pessoal

Na organização dos cursos de capacitação, a equipe pedagógica da UFS incluiu na programação as oficinas pedagógica, nos quais os monitores elaboravam materiais pedagógicos para trabalhar em sala de aula. Na foto acima podemos observar os monitores construindo ábaco.

A equipe pedagógica elaborava textos científicos⁸ e membros da equipe se revezavam na participação de seminários, congressos científicos, encontros estaduais, regionais e nacionais sobre as temáticas trabalhadas nos projetos. Em Julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB), professoras do Departamento de Educação e alunas do curso de Pedagogia juntamente com monitoras (es) de assentamentos de Sergipe, participaram do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, promovido pelo MST com apoio da UnB, Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Este encontro foi contemplado com a presença de 700 participantes, entre educadores (as), assentados (as), acampados (as), representantes de universidades e de instituições que trabalham e/ou apóiam o MST (MOLINA, 2003, p. 49).

O Setor de Educação do MST que, a mais de uma década, desenvolvia trabalhos de educação nos assentamentos e acampamentos “tinha como um dos objetivos do I ENERA

⁸ Em julho de 1996, estudantes da UFS integrantes do projeto participaram da 48ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC, na cidade de São Paulo, com dois projetos aprovados e apresentados em forma de painel. Um dos trabalhos tinha como tema “Aspecto do analfabetismo de jovens e adultos dos Assentamentos de Reforma agrária do estado de Sergipe.” Em 1997, a coordenação do Projeto, publica um artigo que explicava a preocupação com a alfabetização na Revista RAAAB em São Paulo.

fazer uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos no campo e uma troca de experiências entre os diferentes níveis de escolarização do campo” (MOLINA, 2003, p. 49). Outro ponto relevante do referido Encontro foi a discussão sobre os financiamentos destinados à Educação de Jovens e Adultos. O convênio que o Movimento mantinha com o MEC para a EJA terminou e não seria mais renovado. Desta forma, o MST se mobilizou exigindo medidas para solucionar o problema de falta de escolas e da distância entre as escolas existentes e os assentamentos (JESUS e MOTA, 2005 p. 23).

Após o I ENERA, O Movimento continuou as mobilizações em prol da EJA. O Presidente Nacional do INCRA, Milton Seligman, em sua participação no III Fórum Nacional das Universidades e a Reforma Agrária, acenou para a possibilidade do órgão financiar tais projetos, haja vista a existência de recursos para estes fins ⁹.

Ao terminar o projeto financiado com recursos do FAT, a UFS não mostrou mais interesse na renovação do convênio, tendo em vista que o Conselho deste fundo optou por não financiar cursos de “habilidades básicas” com a carga horária que a Universidade estabeleceu para desenvolver suas atividades. Pois, a partir deste momento somente interessava ao Programa cursos de curta duração e, segundo a UFS, “não seria possível fazer alfabetização em três meses, tendo em vista a proposta pedagógica que estava sendo desenvolvida, as condições de infra-estrutura apresentadas e com a quantidade de assentamentos que surgia a cada ano” (JESUS e MOTA, 2005, p. 19).

Em 1997, se inicia o processo de construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O ex-reitor e professor da UnB João Cláudio Todorov assumiu a tarefa de coordenar o programa juntamente com seis universidades ¹⁰. A partir deste momento, iniciou-se o processo de elaboração do formato do programa e também de discussão sobre a participação das Universidades no processo de educação dos assentamentos (JESUS e MOTA, 2005, p. 24). A UFS registrou sua participação em todas as reuniões para criação do programa, sendo a única Universidade que possuía experiência com convênios de educação em áreas de reforma agrária.

⁹ “Cabe ressaltar que esta possibilidade foi gerada em função da imagem negativa nacional e internacionalmente pela qual passava o governo brasileiro”. Entre os estudos que analisam as políticas públicas no Governo FHC, destaca-se a análise realizada por Jesus, que situa os motivos pelos quais o Governo Federal acenou positivamente um programa desta natureza. Tratava-se de uma medida de acolhimento das demandas do Setor de Educação do MST, para melhorar a imagem negativa dos massacres em Eldorado dos Carajás (1996) e as perseguições feitas contra trabalhadores(as) rurais (JESUS,2003).

¹⁰ Universidade de Brasília-UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Universidade Federal de Sergipe – UFS e Universidade Julio de Mesquita Filho – UNESP.

Oficialmente o PRONERA foi criado em 16 de abril de 1998 ¹¹, em decorrência da pressão dos Movimentos Sociais. Nesta fase a Universidade Federal de Sergipe foi convidada pelo MST, para participar da elaboração de uma proposta nacional de Educação de Jovens Adultos e de Formação de Educadoras e Educadores em áreas de Reforma Agrária. O Programa foi uma forma do governo responder a demanda educacional no campo e minimizar os desgastes políticos provocados pelos conflitos de terra em todo país, especialmente, na região norte. Trabalhos como os de JESUS (2003) e MOLINA (2003) apresentam uma reflexão sobre as contradições e avanços da Educação do Campo enquanto política pública, tomando como referência as experiências do PRONERA.

O PRONERA é um programa elaborado por meio de parcerias que se constitui em uma política de escolarização de Jovens e Adultos e formação de educadores do campo, em nível médio e superior. Sua proposta curricular está pautada por uma concepção de desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável, pelo resgate da identidade e da cultura dos povos do campo. Para MOLINA (2003, p.23) “só faz sentido discutir proposta educacional específica para o homem do campo partindo-se de um novo projeto de desenvolvimento”. Esse é um desafio assumido por diferentes instituições de ensino envolvidas no programa em todos os níveis e modalidades. Desde a sua implementação, o programa já reuniu mais de quarenta universidades brasileiras, e diferentes movimentos sociais do campo que vêm fortalecendo e ampliando a profissionalização dos educadores do Campo. Até o ano de 2000 já existiam seis cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia (INCRA, 2000).

Após o I ENERA, o MST decidiu promover um grande encontro nacional para discutir as dificuldades encontradas nos assentamentos, principalmente sobre os problemas educacionais enfrentados pelo povo que vive no campo em seus diferentes níveis de ensino. As cinco entidades reunidas batizaram este encontro de “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”. Foi realizada de 27 a 30 de julho de 1998 em Luziânia (GO).

Embora os dados e as reformas oficiais referenciem a educação rural é, a partir de 1997, que vem ocorrendo o movimento de Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” (KOLING e MOLINA, 1999; ARROYO e FERNANDES, 1999). Este movimento foi liderado por movimentos sociais com apoio do UNICEF, da CNBB, UNESCO e UnB. Para a Articulação Nacional, este nome incorpora os mais diversos espaços, as diferentes lutas

¹¹ Portaria Nº 10/98 no DOU nº 77 de 24 de abril de 1998 assinada pelo Ministro Extraordinário de Política Fundiária o Sr. Raul Jungman, aprovando o seu Manual de operações e a Comissão Pedagógica Nacional com a participação da UFS.

sociais, os diferentes sujeitos e as diferentes culturas do campo.

O nome ou a expressão Educação do Campo foi cunhado no I ENERA e é fruto das práticas e de uma reflexão teórica que vem acontecendo entre os diversos segmentos sociais que vivem e apóiam uma educação diferenciada do modelo rural historicamente construído em diferentes experiências sociais, visíveis nas relações de trabalho dos latifúndios, nas relações de poder de coronelismo, na segregação e na expulsão de inúmeros trabalhadores provocada pelas transformações econômicas a partir da década de 70.

A educação rural apresenta problemas graves, ou seja, ela é planejada a partir da escola urbana, a escola rural parece tão distante do seu meio quanto às escolas da cidade são para as classes populares. A escola rural é inadequada ao seu meio devendo ter conteúdos curriculares redefinidos para que de fato venha a atender aos reais interesses dos grupos sociais a que se destina.

Em 2002, como resultado da luta da Articulação Nacional foi possível aprovar no Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Nacionais para uma Educação Básica do Campo, ficando dessa forma, oficialmente reconhecido o conceito de campo, como expressão de uma outra realidade construída pela luta dos povos. Nas Diretrizes, o campo é entendido como espaço vivido. “[...] muito mais que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 48).

Vários são os fatores que contribuíram para instalação desse panorama, como por exemplo: a ausências de escolas, de professores, de infra-estrutura e de currículos apropriados ao campo. A escola do campo continua sendo considerada atrasada e inferior a da cidade. A política de educação também sempre discriminou o campo, tratando o camponês como atrasado, o “jeca - tatu”. A escola do campo necessitava de um projeto específico, porque o povo do campo tem raiz cultural própria, distinta do meio urbano, o que inclui diferentes maneiras de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, organizar a família, o trabalho, a comunidade e a educação. Isso não significa que deva ser inferiorizada, mas que deve ser engajada e de boa qualidade, partindo da necessidade local e se interrelacionando a uma visão ampla do mundo.

Por isso, a luta da educação vem sendo construída na defesa da vida e do direito a viver com dignidade no campo. Os movimentos sociais vêm lutando pelo direito a educação e por escolas no campo. Eles não desejam uma escola fora do espaço onde vivem, nem uma escola da cidade no campo. Eles desejam construir uma escola do campo o que significa

“pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite” (CALDART, 2002,p.35).

1.3 O PRONERA em Sergipe

O Pronera em Sergipe, iniciado em 1998 ¹², surgiu para dar continuidade, como também, para contribuir com o aprofundamento das discussões sobre a inclusão dos trabalhadores em escolas e a formação dos professores, assim como, para ampliar o engajamento do Departamento de Educação e da Universidade nas questões específicas do campo. Os projetos de alfabetização escritos e executados anteriormente foram reorientados a partir da clareza que o grupo estava construindo juntamente com a parceria dos movimentos sociais e a participação ativa do INCRA .

Os projetos executados anteriormente em áreas de reforma agrária foram de fundamental importância para que a equipe pedagógica e a coordenação do projeto¹³ começasse a construir uma proposta pedagógica coletiva e mais articulada. Em 1998, após muitas reuniões, conseguiu-se elaborar uma proposta em que os conceitos e princípios de uma Educação Popular apresentavam contornos mais definidos. Construiu-se uma proposta para EJA – Ensino Fundamental com dois níveis de escolaridade: o primeiro era composto pela alfabetização e séries iniciais e, o segundo pela conclusão do Ensino Fundamental para os monitores que atuavam nas salas de aula sem possuir esse nível completo (JESUS, MOTA, 2005).

Em julho de 1998, foi implantado o programa e renovadas as matrículas dos alunos que já vinham estudando nos projetos anteriores. A proposta era trabalhar a alfabetização com 800 alunos/as, embora a demanda fosse muito superior, a UFS não tinha condições de ampliar esse número. No entanto, a matrícula excedeu para 854 alunos/as distribuídos em 36 classes de alfabetização em 29 assentamentos. (Anexo I)

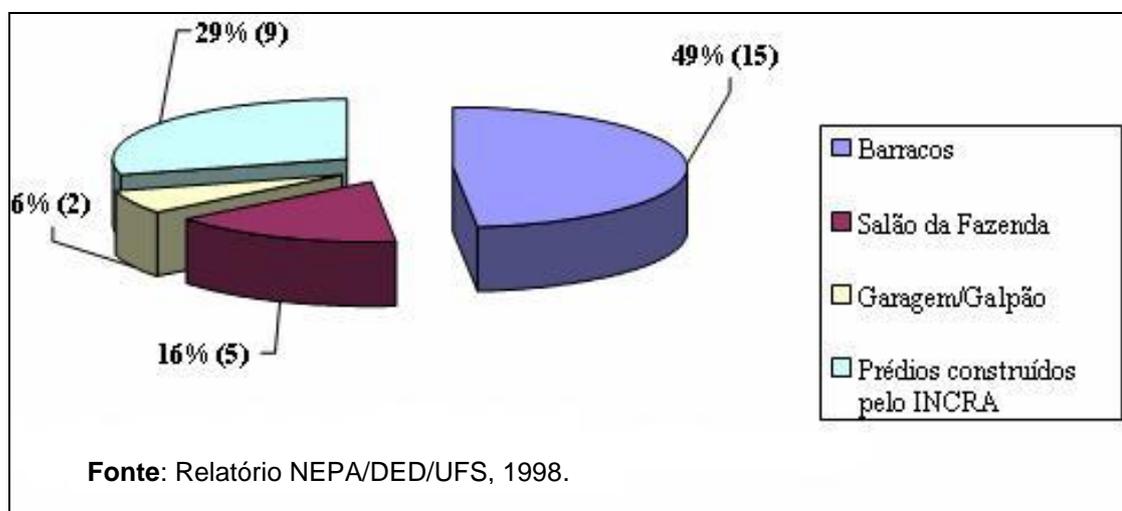
As condições físicas para o trabalho da educação continuaram precárias em 1998. O gráfico a seguir mostra as condições em que a EJA se realizava. Dos 24 assentamentos pesquisados, somente 09 salas funcionavam em prédios construídos pelo INCRA; 15 salas funcionavam em barracos e 7 salas em salões ou espaços arrançados pela comunidade. Em

¹² No primeiro ano sete universidades participaram diretamente dos primeiros projetos do Pronera. A UFS foi uma das que contribuiu para delinear o desenho/cadeia pedagógico da alfabetização e desenvolver diretamente os projetos.

¹³ A Coordenação Técnico-pedagógica era formada por egressas e estudantes do curso de Pedagogia e a Coordenação do projeto era formada por professores do DED/UFS. Ver nomes dos participantes no Apêndice F e G.

alguns dos assentamentos havia duas ou tres salas de alfabetização.

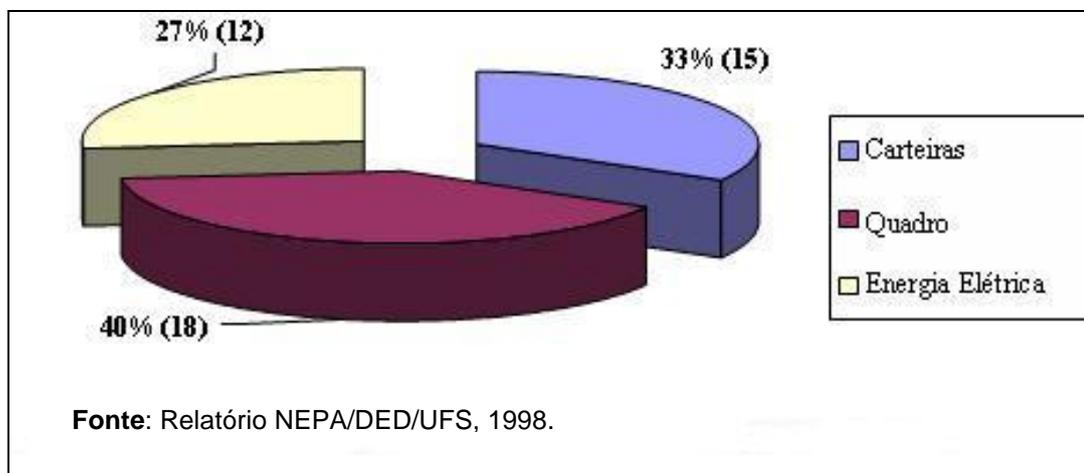
Gráfico 1 - Infra-estrutura das salas de aulas por assentados em 1998/1999.



No gráfico, pode-se identificar ausência de prédios escolares para o trabalho da EJA, e, em muitos assentamentos não existiam escolas para as crianças. As escolas dos adultos serviam para as crianças iniciarem seu processo de letramento. O problema da falta de escolas no campo, não atinge somente à Educação de Jovens e Adultos, também foi constatado problemas na Educação Infantil, Creches e escolas suficientes e adequadas para as crianças. A ausência de escolas era tamanha, o que favorecia alguns alunos se matricularem nas classes de alfabetização, mas na realidade, possuíam nível de escolaridade para matricular-se na 5ª série do Ensino Fundamental. Outra informação relevante é que a maioria das escolas estavam situadas na sede do municípios.

Do ponto de vista da infra-estrutura, principalmente a energia elétrica, fundamental para as pessoas estudarem, dos 29 assentamentos apenas 12 salas possuíam energia elétrica. Por esta razão, o projeto investiu na compra de lâmpões a gás para amenizar o problema, no entanto, muitos dos estudantes matriculados já possuíam idade mais avançada e mais de 50% necessitavam de óculos para conseguir ler e escrever o que, “na penumbra, ficava ainda mais difícil”. Isto sem contar com as dificuldades para encher o botijão de gás, com recursos da união em locais onde não existiam formas de comprovação da compra do mesmo. Além da energia elétrica, as carteiras eram insuficientes, somente 15 assentamentos possuíam carteiras suficientes para atender as necessidades e 18 salas possuíam quadros em condições adequadas para serem desenvolvidas as atividades de leitura e escrita, como mostra o grafico

2.

Gráfico 2 - Condições de Trabalho das salas de aula por assentamento em 1998/1999.

Com tantas dificuldades, a equipe da universidade e as lideranças dos movimentos sociais, fizeram várias investidas junto aos secretários e prefeitos municipais para que os mesmos assumissem uma parte deste trabalho. Solicitavam carteiras, quadros de giz, e, o reconhecimento dos processos de alfabetização/escolarização de modo que as escolas municipais pudessem receber os alunos quando concluíssem as primeiras séries.

Na maioria das vezes, essas investidas eram frustradas, em alguns casos, os prefeitos não recebiam esta equipe por entender que as ocupações de terra não eram legais e, por desconsiderar completamente um movimento em torno da reforma agrária. Muitos eram fazendeiros, ou possuíam ligações com grupos políticos contrários à reforma agrária no estado (JESUS, MOTA, 2005).

Outra dificuldade era com relação à formação dos monitores, dos 31 monitores 13 tinham o primeiro grau completo, 12 o primeiro grau incompleto, 4 o segundo grau completo e 2 o segundo grau incompleto. A proposta de organização dos cursos de formação de professores tinha a perspectiva que os monitores problematisassem o próprio conhecimento adquirido. Desta forma, a metodologia escolhida contribuiria com o saber construído individual e socialmente, proporcionando condições de ampliar sua visão de mundo. A formação dos monitores tinha como um dos objetivos “contribuir para a discussão sobre as práticas e estudos científicos dos principais problemas enfrentados pelos assentamentos” (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1998). Estes problemas são transformados em temas geradores e estudados nas salas de alfabetização, a formação dos monitores é de fundamental importância neste processo.

1.4 A Proposta Teórico-Metodológica Desenvolvida nos Projetos do EJA de 1995 a 2000

Em 1995, ao trabalhar o primeiro projeto de educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária em Sergipe, o objetivo principal era o desenvolvimento de uma proposta alternativa de educação de adultos nos assentamentos de trabalhadores rurais numa perspectiva de relação escola, trabalho e cooperação. Tal proposta tinha como princípios pedagógicos: o trabalho; a organização; a participação; o assentamento na escola e a escola no assentamento; o ensino partindo da prática; educando para o novo (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1995)

A equipe pedagógica tinha algumas preocupações, a principal delas advinha da necessidade que a proposta pedagógica contribuísse para a melhoria da vida dos trabalhadores rurais. Desse modo, a metodologia escolhida foi a que levava em consideração a problematização da vida desses sujeitos a partir da discussão dos temas conforme pensado por Paulo Freire (1982). A escolha destes temas foi feita através da problematização da realidade, transformando-se em conteúdos que tinha na proposta o objetivo de fazer um trabalho integrado entre as várias disciplinas.

Os interesses de conteúdo da educação se organizavam a partir de temas como a conquista da terra e a organização do espaço vivido pelos sujeitos. Entendia-se que a elaboração do planejamento educacional a partir destes temas, poderia contribuir com a vida dos sujeitos do campo.

A primeira etapa do projeto foi conhecer os assentamentos e organizar um primeiro curso com os possíveis monitores¹⁴ de alfabetização, o que ocorreu em Aracaju, no mês de dezembro. O objetivo do “I curso de capacitação de alfabetizadores de jovens e adultos em assentamentos rurais de Sergipe”, era o de fomentar a necessidade da construção de uma proposta de alfabetização de adultos para os assentamentos a partir da realidade de cada região. O curso foi realizado no Centro Social Sagrada Família localizado no Bairro Industrial (JESUS, MOTA, 2005).

Os monitores foram indicados pelo MST para desenvolver um trabalho de educação

¹⁴ A escolha da nomenclatura monitora (o) foi dada às assentadas (os) ou acampadas (os) por não terem uma formação pedagógica em nível médio. Na maioria delas não tinha o ensino fundamental completo, mas eram os que disponibilizavam a dar aulas aos assentados. Nesta época não existia praticamente nenhuma escola nas áreas de reforma agrária. Como a política de assentamento se dava pela iniciativa do Governo Federal, os municípios e o Estado não se viam obrigados a assumir nenhuma responsabilidade, embora fossem de sua obrigação. Isso também passa pela prática de discriminação dos gestores públicos, pois julgavam os assentados como marginais, além do que, os gestores só os vissem como provocadores de problemas, demandantes de políticas sociais para os quais não podiam, nesta época, serem atendidos.

em suas áreas. Uma das contribuições para que eles começassem a compreender como realizar um trabalho pedagógico e participativo, se deu por meio do estudo da sua realidade. A primeira produção desse grupo foi “a caracterização dos assentamentos”. Alguns componentes da equipe pedagógica da UFS foi responsável pelo trabalho de caracterização dos assentamentos. A equipe observou que os assentados enfrentavam grandes dificuldades no que tange a sobrevivência e concluiu através dos resultados da caracterização que são muitos e diversos os problemas: para os que moram na região do semi-árido a falta d’água; a produção organizada para subsistência em geral, não era suficiente e a comercialização dependia de atravessadores, que ficavam com todo o excedente não permitindo aos trabalhadores reinvestimentos na agricultura; inexistência nos assentamentos de equipamentos para auxiliar o aumento da produção, os assentados utilizavam instrumentos pessoais como enxada, foice entre outros; necessidade de tecnologias que contribuisse para um trabalho mais produtivo e menos cansativo. Problemas ambientais eram facilmente identificados, como erosão e salinização do solo, os destinos do lixo; água poluída entre outros (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1995).

A caracterização tinha por meta subsidiar o planejamento dos futuros cursos de alfabetização.

[...] a caracterização tem por objetivo apresentar um mapa geral dos assentamentos para subsidiar o registro das histórias de cada assentamento a serem organizadas nos cadernos de alfabetização, bem como, apresentar elementos que sirvam para aprofundamento na etapa de problematização a partir das questões de produção e comercialização na agricultura (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1995).

Essa caracterização serviu de base para pensar o segundo projeto de EJA nos assentamentos. A universidade planejou duas etapas: Alfabetização e Escolarização. A primeira foi realizada com os jovens e adultos, cujo objetivo era possibilitar a aquisição dos conhecimentos correspondentes às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A escolarização, por sua vez, tinha como meta a conclusão do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de estudos teóricos e estratégias de ensino que possibilita aos monitores uma formação inicial como professores leigos para alfabetizar os seus companheiros (as) – os Jovens e Adultos da Reforma Agrária.

A partir dessa caracterização, entre outras, aconteceram na medida em que o número de assentamentos aumentavam em todo o estado de Sergipe. A partir de então, os temas foram sendo selecionados de acordo com as necessidades desses grupos, assim como as atividades e os recursos didáticos

Foram organizados dois cursos um de alfabetização considerado pelo Ministério do Trabalho como Habilidade Básica e outro de formação de monitores considerado como

Habilidade Específica. A proposta de organização dos cursos tinha a perspectiva que os alunos/alfabetizandos e os monitores/alfabetizadores, problematisassem o próprio conhecimento adquirido. Desta forma, a equipe entendia que a metodologia escolhida contribuiria com o saber construído individual e socialmente proporcionando condições de ampliar sua visão de mundo. O primeiro curso de alfabetização foi desenvolvido de 21 de junho a 22 de setembro de 1996, sendo desenvolvido por módulos, com uma carga horária de 132 horas/aula. O curso de habilidade específica – curso de preparação de monitores/alfabetizadores, foi dividido em dois módulos, o I com 80 horas e o II com 120 horas (UFS/NEPA/DED, Relatório, 1997).

Durante este projeto a equipe pedagógica elaborou diversos materiais de apoio tanto para os alunos, quanto para os monitores. São eles: Caderno nº 2 do aluno; Caderno nº 2 do monitor; Histórias dos assentamentos; Livro de histórias produzido pelos monitores; Caderno sobre a finalidade da educação; Caderno sobre a terra; Textos matemático (O ensino das operações básicas e A matemática no dia a dia dos assentados) e o Caderno sobre o solo.

Toda a experiência acumulada pela equipe pedagógica durante os projetos anteriores, a participação do setor de educação dos movimentos sociais, as reuniões com os alunos e monitores dos assentamentos, permitiu elaborar a proposta pedagógica a ser desenvolvida no novo projeto de alfabetização. Por meio do Pronera, foi possível viabilizar o processo de formação de professores e a escolarização de jovens e adultos na conclusão do ensino fundamental (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1998).

A compreensão de educação que a equipe pedagógica vinha construindo se processava na necessidade dos grupos envolvidos em desmistificar as concepções distorcidas sobre educação e alfabetização de adultos, que proliferaram durante anos em todo o país, por meio dos diferentes programas governamentais. Desse modo, surgiu uma necessidade em se propor uma educação que partisse de princípios dos direitos sociais e da construção da cidadania elegendo a qualidade de vida, em um sistema complexo com relações muito imbricadas e que precisavam ser desvendadas (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1998).

A equipe pedagógica do projeto juntamente com a coordenação e com todos os parceiros, elaborou diversos materiais pedagógicos para subsidiar a prática nas salas dos assentamentos e acampamentos trabalhados nos projetos. A equipe fazia acompanhamento pedagógico nos assentamentos e acampamentos. Dois dos materiais, História dos Assentamentos e o Livro de Estória foram produzidos durante os cursos de capacitação com os monitores. Também foi produzido um Caderno para os alunos, com o tema gerador: Assentamento e Cidadania. Os cadernos contêm mapas mostrando a geografia dos

assentamentos de reforma agrária do Brasil e de Sergipe; contém também textos sobre o assentamento, sobre o rio São Francisco, sobre o município, poesias entre outros. Os temas geradores eram desenvolvidos através de leitura, debate, produção de textos e análise de texto por atividades complementares. Esse material tinha o objetivo de orientar e complementar as discussões pedagógicas iniciadas nos cursos de capacitação.

Segundo os textos escritos nos projetos e relatórios, o material de apoio pedagógico e a proposta curricular não podem estar desvinculados das resistências da luta pela vida dos trabalhadores e de novas formas de organização dos assentamentos/acampamentos. Isto porque a prática cotidiana desenvolvida coletivamente nos assentamentos leva ao acúmulo de experiências e ressalta a importância da tarefa de resgatar elementos do passado, como a organização dos trabalhadores para ocupar a terra, a opressão sofrida durante o acampamento, a negação de direitos, a solidariedade e o preconceito da sociedade entre outros. Toda essa experiência forneceu conteúdos para reflexão no presente, visando a construção do futuro.

Portanto, estudar com profundidade os princípios deste processo curricular que tomam desde o início iniciativas de uma pedagogia crítica é o maior interesse dessa dissertação.

CAPITULO II

Questões Curriculares

2.1 As Questões Curriculares e a Educação de Jovens e Adultos no Campo

Ao estudar a história da Teoria Crítica e da Sociologia do Currículo, precisa-se considerar o que afirma o professor Antonio Flávio “que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora da sua constituição social e histórica” (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 20). Os que defendem esta teoria alegam não existir neutralidade na construção do conhecimento através do currículo difundido nas escolas. Tais autores defendem que não é possível ter o olhar voltado apenas para a organização do conhecimento escolar, isto é, o currículo existente. Este, ao contrário do que se pensa, é, na verdade uma grande arena política e isto implica na produção de relações de poder na escola e na sociedade. Tanto na teoria crítica quanto na Sociologia do currículo, três grandes eixos merecem destaque para análise, são eles: ideologia, cultura e poder. Esses elementos marcam uma diferença paradigmática com os estudos da reprodução cultural, visto que, partem de uma análise que a cultura é o modo da produção da existência humana e ela está marcada pelas relações de poder e pelas relações econômicas.

A partir da literatura existente, pretende-se discutir a origem dos estudos sobre currículo e analisar teoricamente a influência destes nas práticas educativas. Objetiva-se discutir o currículo sobre o ponto de vista das teorias críticas para, a partir destas, subsidiar a análise da prática educativa dos projetos de EJA desenvolvidos pela UFS. Essa opção paradigmática das teorias críticas é pertinente porque ao observar os fundamentos teórico-metodológicos dos projetos da referida instituição, identificou-se elementos desta tendência, principalmente, com a emergência de categorias que somente podem ser discutidas por meio de uma teoria crítica.

O exercício teórico do currículo é um eixo de reflexão para a compreensão da lógica e da dinâmica das práticas escolares, tendo em vista que esta preocupação possibilita vários questionamentos sobre as teorias que embasam os currículos construídos e reconstruídos ao longo dos anos. Uma questão sempre presente e que tem se constituído em uma preocupação

generalizada é a que diz respeito à qualidade da educação. A crise do sistema educacional tem sido objeto de muitas reflexões e há uma vasta literatura acadêmica produzida em torno dos seus implicadores.

Nesta dissertação, toma-se como principal referencial os estudos desenvolvidos pelo brasileiro Antonio Flávio Moreira (2002, 2005), por considerar a sua produção de grande relevância na construção da história e do desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, juntamente com os trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva (2002, 2005), Teresinha Maria Nelli Silva (1990).

Na análise sobre os paradigmas existentes no currículo, a maioria dos autores se refere às diferentes vertentes que coexistem no campo educacional. Silva (1990) identifica duas vertentes na construção do currículo inteiramente ligada à história da teorização educacional, uma conservadora e estritamente liberal e a outra crítica e dialética. A vertente conservadora trabalha com um currículo tecnicista que tem sido empregado em nossos sistemas de ensino até os dias atuais. Os seus principais representantes são: Bobbit (1918), Charters (1923), Ralph Tyler (1950), Popham (1969) e Mager (1979). Para estes autores a prioridade é o metodológico e o instrucional. Eles ignoram as questões de ideologia, do conhecimento e do poder e consideram neutros os discursos políticos da integração e do consenso e, as relações entre educação e sociedade. A outra vertente teórica trabalha a relação teoria – prática que parte de uma discussão filosófica, desde Sócrates, Platão e Aristóteles, visto que são eles que iniciam as modernas ciências do conhecimento com conteúdo social. Posteriormente, a relação teoria-prática toma novos contornos a partir das contribuições advindas dos estudos de Marx e Engels, ampliando uma epistemologia do conhecimento por meio do processo histórico dialético.

Na teoria crítica os estudos da sociologia do currículo, a partir de então, tomam caminhos que analisam as relações de poder no currículo a partir de duas dimensões: estudos marxistas, com um fundamento na economia política e os estudos culturais desenvolvidos por Bourdieu.

2.2 Origem e desenvolvimento dos paradigmas de currículo no Brasil.

As análises de Moreira e Silva (2002) são pautadas por dois movimentos. O primeiro está na leitura crítica da teoria que defende a existência de uma dependência dos paradigmas curriculares por importados/transferidos e, a segunda, defendida pelo autor de que há um movimento próprio do campo do currículo no Brasil, na luta pela construção da sua

“identidade”.

Pode-se observar nesses autores uma preocupação em resgatar o surgimento do currículo como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos durante os anos vinte do século passado, justificado pelo contexto econômico e social do momento, tendo em vista que muito do que se desenvolveu no Brasil também apresentava algumas dessas preocupações.

(...) no final do século XIX e no início do século XX, nos Estados Unidos, um grupo de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas, configurando o surgimento de um novo campo. Após a guerra civil, a economia americana passou a ser dominada pelo capital industrial, sendo o sistema de competição livre substituído pelos monopólios. uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 09 e 10).

No caso citado, a educação teve um papel muito importante devido um intenso movimento migratório no trabalho industrial. Neste, a educação se massificou, tornando-se mecanismo de adaptação à uma nova lógica. Os administradores da educação aderiram às explicações sobre racionalização do processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo. Assim, ele passa a ser visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, de acordo com as nossas estratégias e instrumentos utilizados nas indústrias.

Silva (2005) enfatiza essa situação ao refletir que a fábrica era quem determinava o modelo de currículo. A inspiração teórica e a administração científica estavam baseadas na teoria de Taylor. Em 1918, outro teórico que surge, publicando sobre o currículo, é Bobbitt. No modelo de currículo apresentado por ele, os estudantes devem ser processados como produto fabril. “No discurso curricular de Bobbitt, o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2005, p. 12). Podemos observar como a escola e, aqui especificamente, o currículo está adaptado para atender à lógica da produção. Atualmente, observa-se as conseqüências destas influências nos discursos de muitos professores como por exemplo, “o aluno é a peça fundamental da educação”; ou no próprio sistema “S” proposto em diversas políticas públicas de educação nos estados¹⁵.

Outro estudioso citado por Silva (2005) é Kliebard que fala sobre as duas grandes tendências americanas, uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno, representadas por Dewey e Kilpatrick. No Brasil esta tendência ficou

¹⁵ A lógica de produção foi identificada na Pesquisa intitulada Política Pública para as Séries Iniciais: um estudo sobre os pacotes pedagógicos implantados nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe, desenvolvida pelas Professoras Lianna de Melo Torres e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. DED/UFS para o Sindicato dos Trabalhadores/as em Educação do Estado de Sergipe-SINTESE, 2006.

conhecida como Escolanovismo. A outra voltada para construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerada desejáveis, representadas por Bobbitt, conhecida no Brasil como o Tecnicismo.

As duas tendências em momentos iniciais representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o Brasil, procurando adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas tendências dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao início dos anos setenta do século passado (MOREIRA e SILVA, 2002, p.11 e 12). Estes referenciais podem ser encontrados em Moreira e Silva (2002), Moreira (2005) e Silva, T., (1990).

Pode-se observar nas análises de Moreira e Silva (2002) como o campo do currículo definiu seu caminho nos demais países. Nos EUA uma análise socióloga do currículo caracterizou os estudos de professores mais ligados ao Departamento de Currículo e Instrução. Na Inglaterra foram os sociólogos do departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres que conceberam a Sociologia da Educação como uma sociologia do conhecimento escolar, ou seja, como uma sociologia do currículo. A matriz desse esforço recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação. Na Inglaterra, o desenvolvimento da Nova Sociologia da Educação se deu de forma lenta e o gradual abandono ao funcionalismo estrutural após a segunda guerra mundial incentivando a busca de novos caminhos. Dentre novas fontes destacam-se a fenomenologia, a etnometodologia, o interacionismo simbólico e um marxismo reelaborado. A Nova Sociologia da Educação surge tendo como o seu principal foco o estudo do currículo escolar (MOREIRA e SILVA, 2002, p.16- 19).

No Brasil, têm-se discutido que os currículos trabalhados nas escolas não são adequados ao modo de vida, às necessidades e às potencialidades dos alunos/as. Tradicionalmente, a escola tem sofrido severas críticas por desenvolver um currículo que supervaloriza conteúdos fragmentados e distantes da realidade.

Sabe-se que os autores em destaque, tomados como base para essa discussão, contribuíram com os estudos do currículo no Brasil centrando seus estudos em dois focos, o fenômeno da transferência educacional¹⁶ e o pensamento curricular. Eles defendem que só é possível compreender o surgimento e o desenvolvimento do currículo no Brasil se as falhas de interpretações reducionistas do fenômeno da transferência educacional e da história do currículo forem superadas.

¹⁶ Para Ragatt transferência educacional é entendida como um “movimento de idéias, de modelos institucionais e de práticas de um país para o outro” (1983, p.1 Apud Moreira 2005, p.18)

Moreira (2005) faz uma reflexão sobre a influência da transferência educacional quando apresenta as origens do pensamento curricular e as reformas educacionais feitas pelos pioneiros da escola nova. De acordo com o mesmo, a literatura sobre essa transferência mascarou a idéia que ela em qualquer aspecto é boa para o país. Beneficiado, nesta perspectiva observam-se interpretações reducionistas sobre o fenômeno, se oferece pouco espaço para as peculiaridades dos países periféricos, bem como, para a forma de absorção do material transferido. Este fenômeno tem sido estudado a partir de duas perspectivas, através do imperialismo cultural e do neocolonialismo, ambos estão baseadas nas teorias da dependência.

O primeiro enfoque, destacado por Moreira (2005), é que através das contribuições de Carnoy, descreve-se como a concepção liberal influencia a educação escolar tanto nos países do Primeiro como de Terceiro mundo. O autor mostra que

Carnoy não aceita a idéia de que a escola tem o poder de alocar os indivíduos em determinados papéis sociais de acordo com seus talentos e capacidades e considera que a maior fonte da posição social na sociedade capitalista é a origem de classe do indivíduo (Moreira, 2005, p. 19).

Pode-se observar que existe uma proximidade com as teorias da reprodução, que vê a escola como contribuinte de desigualdades sociais. Para Carnoy, “as escolas agem como instrumentos de controle social, ajudando a ‘manter a ordem social’”. (CARNOY, 1974, p.8, op cit MOREIRA,2005, p. 19). O pensamento de Carnoy é inculcado na criança, que o sistema é justo e que cada espaço na sociedade deverá ser ocupado adequadamente, a criança da classe subalterna ocupara um papel adequado a sua classe social. As crianças da classe superior ocuparão um papel de comando e os outros serão os comandados.

Carnoy ainda prossegue afirmando, que as escolas não são fatores determinantes da transformação da ordem social, elas reproduzem o *status quo* e atendem às necessidades do sistema econômico (Moreira, 2005, p. 19).

Sobre os sistemas educacionais, Moreira apresenta a análise realizada por Carnoy sobre as características dos sistemas educacionais dos países periféricos e destacando as semelhanças dos padrões do Primeiro Mundo e apontando como exemplo a transferência educacional. Estes sistemas são criados com o objetivo de manter o domínio imperialista dos países centrais e a transferência educacional submete os povos colonizados aos interesses dos colonizadores. Carnoy, também não concorda com a concepção que os países de primeiro mundo ao prestar uma assistência técnica aos países subdesenvolvidos “contribuem” (*grifo meu*) com o desenvolvimento autônomo destes países. Quem se favorece com os programas de ajuda educacional são os países doadores (MOREIRA, 2005, p. 19 e 20).

No Brasil, em 1949 no Rio de Janeiro, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, promoveu um curso denominado “Escola para o Brasil Rural”, de formação para o trabalho, onde os participantes eram professores da escola primária rural, que na sua maioria eram professores leigos. O curso falava de temas como “Elaboração do programa da escola primária na comunidade rural”, “Professor da escola primária rural e o processo de desenvolvimento econômico”, “o papel da escola rural na segurança nacional” entre outros. O curso foi apresentado de forma complexa e o material utilizado era em inglês. Na década de 40 do século XX, educação rural tinha o patrocínio de programas norte-americanos através da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Fizemos questão de citar este exemplo para ilustrar a discussão sobre transferência educacional no Brasil (CALAZANS, 1993, p. 20).

A população beneficiada por esta modernização é uma pequena minoria, que conseqüentemente passa a ser dominada cultural e economicamente pelos países do primeiro mundo. Carnoy aponta que esta dependência cultural, juntamente com a alienação, são resultados da transferência educacional. Podemos observar que a partir desta influência começa a ditar os valores e as normas a serem seguidas na sociedade, valorizando o que vem de fora e desvalorizando os saberes locais.

Segundo Moreira, a análise de Carnoy é reducionista por fazer interpretações das conseqüências psicológicas do imperialismo e da transferência.

Carnoy não leva em consideração possíveis divergências entre os países centrais, as elites dos países periféricos e as agências internacionais, bem como o refluxo de tais divergências no que é de fato transferido para o Terceiro Mundo (Moreira, 2005, p. 21).

Moreira destaca que Carnoy ao descrever e analisar a transferência educacional deixa uma grande lacuna ao não enfatizar os temores, medos, enfrentamentos, divergências e até mesmo as resistências dos países receptores da transferência educacional. Desta forma, a visão passada, é que estes países tiveram uma recepção passiva.

O segundo enfoque, destacado por Moreira é o neocolonialismo, que tem como referência os estudos de Altbach. Este relaciona o enfoque ao conceito de dependência e ao de centro-periferia. Para Altbach, os países periféricos não são obrigados a aceitar auxílio, essa transferência é vista constantemente de forma benéfica.

Outros aspectos do enfoque neocolonialista merecem destaque, um deles é que a ajuda educacional não é totalmente benéfica e nem totalmente prejudicial aos países periféricos. O segundo aspecto é a autonomia dos países periféricos em modificar e adaptar os programas de assistência técnica. Desta forma, segundo Moreira (2005), temos uma transferência

educacional de forma flexível. Esta proposta deixa a desejar por não considerar as especificidades dos países envolvidos (MOREIRA, 2005, p. 23).

Segundo pesquisas utilizadas pelo autor em questão, em artigos publicados nas décadas de oitenta, são questionados tanto o enfoque imperialista como o neocolonialista. As análises discutidas nos referidos artigos buscam neutralizar as falhas dos dois enfoques.

Moreira destaca entre os estudos feitos por Ball, realizado em 1984, sobre a realidade africana e apresenta uma análise sobre o processo de transferência educacional

Ball critica o enfoque do imperialismo cultural por supervalorizar os fatores econômicos e por subestimar as funções políticas da escola colonial, e busca enfatizar as resistências, pressões e conflitos envolvidos na transferência de modelos ingleses. O autor acentua o aspecto interativo e mutuamente condicionante das relações colonizador-colonizado e realça a importância da participação dos africanos na definição final do currículo que a Inglaterra buscava impor em suas colônias (Moreira, 2005, p. 24).

Para ele, as duas abordagens enfocadas aqui sobre a transferência educacional não contribuem de forma satisfatória por não considerar nas interpretações a mediação dos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais dos países centrais e periféricos e por não avaliar com mais profundidade a importância das resistências, adaptações, rejeições e substituições que ocorrem durante o processo. “Assim sendo, pouco contribuem para a compreensão dos caminhos seguidos pelo campo do currículo americano após sua suposta transferência para o Brasil” (ibid., p. 24).

Este mesmo autor mostra ainda que no Brasil a discussão sobre currículo ainda continua no centro das atenções. Ele apresenta alguns pesquisadores¹⁷ que abordam sobre a história do currículo no Brasil, a exemplo dos trabalhos de vários autores.

Segundo Moreira (2005), Domingues é um dos que fazem a relação entre os paradigmas curriculares nos Estados Unidos e no Brasil. Na realidade, ele tenta entender o campo brasileiro à luz do americano, mostrando o caráter ideológico do campo do currículo e reforçando sua harmonia com os princípios norteadores dos governos militares nos anos setenta. Ao tempo que mostra fragilidade dos nossos teóricos por terem uma postura subserviente ao pensamento curricular americano e chama atenção para a falta de modelos de análise mais adequados a realidade brasileira. Desta forma, o especialista brasileiro vai considerar de forma natural nosso discurso curricular como uma consequência tão direta e sólida das tentativas americanas de aumentar nossa dependência cultural. Tornando-se difícil entender a possibilidade de uma orientação crítica do campo (ibid., p. 25)

¹⁷ Trabalhos como o de Cardoso, Santana, Barros e Moreira 1984; Costa, 1987; Domingues, 1985, 1986; Garcia, Alves e Oliveira, 1984; Saul, 1986, 1988; Silva, 1984, 1988; Silva e Arelano, 1984; Xavier, 1982 (MOREIRA, 2005, p. 25).

O autor argumenta que os principais estudos sobre o desenvolvimento curricular no Brasil têm uma visão simplificada desse desenvolvimento entendendo como uma mera cópia da tendência tecnicista originada nos Estados Unidos.

A afirmação de que a disciplina currículo e programas no Brasil, totalmente dominada por idéias e modelos tecnicista americanos, representa, em nossa opinião, uma visão que simplifica o que realmente ocorreu quando o estudo do pensamento curricular passou a fazer parte da formação de nossos especialistas e professores (MOREIRA, 2005, p.27)

Os estudos de Moreira (2005) examinam as origens e desenvolvimento do pensamento curricular brasileiro para mostrar que os nossos estudos no campo do currículo não foram uma cópia de uma única tendência americana.

Outra análise que se pode fazer, conta com as contribuições do americano James Macdonald. Para ele, fica evidente que a interpretação realizada por Domingues do trabalho de Macdonald estabelece relações entre a diversidade da tradição curricular americana e do material transferido para o Brasil, contribuindo para que o processo de transferência seja interpretado como uma mera cópia.

Moreira (2005) explicita que entre os teóricos do currículo americano, um dos mais citados foi Franklin, afirmando que ele fundamenta a teoria do pensamento curricular através da concepção de controle social. Para Franklin, vários teóricos americanos buscaram usar o currículo para adequar as pessoas as mudanças na sociedade e, principalmente, nas indústrias. Estas mudanças eram conseqüências do que estava acontecendo no início do século XX nos Estados Unidos e como também as características para promover com consenso, homogeneidade e solidariedade não cabia na nova ordem, na nova sociedade gradativamente desaparecendo (MOREIRA, 2005, p.30).

Moreira vai buscar os estudos de Barry Franklin porque este utiliza as categorias de controle social e interesse, que contribuíram para “verificar se e como as intenções e ideologias subjacentes às teorias curriculares americanas foram absorvidas em nosso país” (MOREIRA, 2005, p.29). Outra contribuição de Franklin é que sua obra rejeita interpretações reducionistas do campo do currículo.

Em seu recente trabalho, Franklin estuda como as idéias de controle social e eficiência foram introduzidas nos currículos americanos e enfatiza a lacuna existente entre o que os especialistas das universidades propõe e as práticas que realmente acontecem nas escolas. Ele chama atenção para a discrepância entre a teoria e a prática curricular.

Os estudos de Franklin contribuem e alertam para a importância de analisarmos teorias curriculares e sugere o uso do termo interesse nessa análise. Ele chama atenção para a idéia de

controle social que é utilizada por diversos teóricos americanos e que não pode ser ignorada.

Como a tradição curricular americana foi transferida para o Brasil, é importante investigarmos se as teorias de controle social que a permearam também vieram para o nosso país. A concepção de controle social, porém, precisa ser ampliada para abranger, além de fins conservadores e liberais, propósitos de emancipação (MOREIRA, 2005, p. 34).

Segundo este autor, os estudos da história do pensamento americano e brasileiro deixam diversas contribuições. Ele acredita que “o foco na teoria curricular possibilita o entendimento como os conteúdos ideativos e ideológicos da tradição americana foram trazidos para o Brasil” (Moreira, 2005, p.42).

Sobre as origens do pensamento curricular no nosso país, Moreira evidencia que podemos localizá-las nos anos vinte e trinta quando o país passa por importantes processos de transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Dentro deste contexto, as obras referentes à educação tinham a influência dos autores americanos ligados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por vários autores europeus. Com base nestas influências os pioneiros da Escola Nova buscavam avançar nas limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, herança da educação francesa trazida para o Brasil.

Os pioneiros da educação promovem as primeiras infra-estruturas no campo do currículo, sendo que elas ocorrem com as reformas educacionais nos estados e nas instituições, como, o INEP e o PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro – Americana à Educação Elementar. Estas mudanças estavam fundamentadas nas idéias progressivistas de Dewey e Kilpatrick. Os pioneiros tinham como preocupação central os “aspectos técnicos da construção “científica” de ambientes institucionais” (MOREIRA, 2005, p.82). Sem abrir mão das questões sociais uma característica peculiar dos pioneiros foi que eles não formaram um grupo homogêneo: “suas tendências variam desde uma postura liberal conservadora a uma postura mais radical”.

Em 1964, acontece o golpe militar, o Brasil sofre marcantes transformações no aspecto político, econômico, ideológico e educacional. Em prol de uma modernização e racionalização do país, diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos. Neste período, foram utilizadas diversas discussões sobre currículo e implantada a disciplina Currículos e Programas nos cursos superiores. A tendência tecnicista passou a predominar o discurso de eficiência e modernização, discurso este, adotado também pelos militares, abafando uma tendência progressista como também “as intenções emancipatórias das orientações críticas incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais” (MOREIRA, 2005, p.83)

Esse autor vai pontuar as sementes do campo do currículo em algumas das reformas efetuadas pelos pioneiros. Ele fez a opção pelo período da década de vinte nos Estados da Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal. A opção foi feita devido ao caráter inovador destas reformas. Contribuindo para o primeiro esboço de sistematização do processo escolar. Outro ponto de destaque escolhido por ele são os princípios teóricos de currículo proposto por Anísio Teixeira.

Centrar o seu olhar para o INEP e PABAAE também são focos de observações, uma vez que são instituições que formadoras da primeira base institucional do campo e que desenvolveram pesquisas, organizaram cursos e financiaram a publicação de livros-texto sobre currículo.

Os intelectuais da educação brasileira, especificamente o grupo chamado de pioneiros, dão início a organização das reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, onde foi possível perceber que não se havia construído no Brasil uma proposta sistemática de abordagens de questões curriculares. Existiam tradições curriculares fundamentadas em diferentes bases filosóficas que trabalhavam com os princípios do positivismo de Herbart, de Pastalozzi e dos jesuítas.

Após a primeira guerra, o caráter elitista do ensino e do currículo começa a ser questionado, principalmente depois que uma indústria é instalada no Brasil. Este acontecimento provoca uma mudança na relação do Brasil com os países industrializados. Diante deste fato, acha-se necessário alfabetizar os trabalhadores e exige-se a expansão do sistema educacional. Nesta época, os analfabetos não podiam votar. A burguesia industrial emergente vislumbrou na alfabetização desta massa excluída “um instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais” (MOREIRA, 2005, p.85).

Dados daquela época mostram, de acordo com este autor, que 85% da população eram analfabetos. Esta constatação e outros fatores propiciaram no final da primeira década do século XX, várias campanhas em prol da educação das massas. Este momento ficou conhecido como “entusiasmo pela educação” (MOREIRA, 2005, p.86)

Na década de vinte do século passado, como relata Moreira, o Brasil passou por momentos de tensões e conflitos provocados pela chegada dos imigrantes estrangeiros; pela adaptação ao processo de urbanização e industrialização; pelas tentativas de mudanças da estrutura de poder; pelas redefinições das funções do Estado e pela reorganização da educação.

Neste momento, as influências dos países de primeiro mundo, neste caso a dos EUA, na América Latina aumentaram, tanto na esfera econômica como na cultural. Os educadores e

teóricos brasileiros começaram a conhecer e até mesmo o fascínio pelas teorias pedagógicas progressivistas formuladas por pensadores americanos e europeus.

As reformas educacionais começaram a ser implantadas em alguns estados brasileiros. A rede de ensino primário começa a ser expandida quantitativamente. Estas modificações eram feitas pela influência das idéias progressistas que constituía a base teórica dos pioneiros da Escola Nova.

Com relação ao currículo, Moreira destaca a reorganização da instrução pública na Bahia, tendo a frente, Anísio Teixeira. A proposta implantada foi de organizar o currículo escolar de acordo com os interesses, necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças baianas. Como os interesses estavam voltados para o indivíduo, a reforma pretendeu atender as necessidades sociais. O currículo tinha uma relação entre escola e sociedade, e tinha a intenção que os escolares se adaptassem ao ambiente social e o refletissem.

Sabe-se que a reforma educacional realizada por Anísio Teixeira na Bahia foi o início das inovações feitas pelos escolanovistas de currículo e ensino. Teixeira deixa a Bahia e vai para os Estados Unidos estudar com John Dewey na Universidade de Colúmbia. Ao retornar ao Brasil, Teixeira divulga os princípios do progressivismo americano (MOREIRA, 2005, p. 88 e 89).

Em Minas Gerais, a reforma teve a frente Francisco Campos e Mário Casassanta. Eles reorganizaram o ensino elementar e normal. Esta reforma traz uma abordagem técnica de questões educacionais e princípios definidos de elaboração de currículos e programas. A reforma concebia que os currículos e programas são instrumentos para desenvolver na criança as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir. A reforma sugeria que os professores ao construírem os programas priorizassem a qualidade do conhecimento a ser ensinado (MOREIRA, 2005, p. 89).

Em se tratando das reformas, segundo Moreira (2005), tanto a do Distrito Federal, como a reforma feita pelos pioneiros da educação, foram de fundamental importância. A primeira, porque contou com o apoio de Fernando Azevedo em relação a modernização do sistema escolar. A segunda, por romper com a escola tradicional, enfatizando as tarefas sociais, preocupando-se em renovar o currículo com proposta de modernização de métodos, estratégias e avaliação do ensino.

O currículo, ao ser analisado ao longo do seu desenvolvimento, poderá, segundo Moreira (2005), receber uma certa priorização em relação a metodologia do ensino, e também a influencia das idéias progressivistas dos autores americanos como Dewey e Kilpatrick e idéias de autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori.

Somente a partir da década de 60 do século XX a disciplina Currículos e Programas é oferecida nos cursos de pedagogia e, na década seguinte, nos cursos de mestrado.

A década de setenta, após o golpe militar favorece o surgimento de teorias e práticas pedagógicas críticas. O Brasil passa por transformações políticas, econômicas e ideológicas e, neste contexto, a influência internacional contribui para a consolidação da tendência tecnicista.

Neste contexto, aconteceram vários debates sobre os problemas educacionais, bem como, as iniciativas para o desenvolvimento da educação informal como proposta a realização de uma campanha de alfabetização de adultos foram criados os centros de cultura popular e Movimento de Educação de Base (MEB). Estas ações aconteceram graças aos esforços de grupos organizados ligados à igreja católica, estudantes universitários, intelectuais entre outros. Estes movimentos tinham como meta contribuir para a transformação das estruturas sociais, econômicas, culturais e políticas do Brasil como também para criação de uma sociedade mais justa. Dentro do pensamento católico e dos princípios progressista, surge uma tendência pedagógica crítica pautada nas idéias e práticas de Paulo Freire. Pode-se dizer que, as questões educacionais brasileira tornam a ser abalizadas por meio de uma abordagem mais sociológica.

Dando continuidade numa linha cronológica, Moreira diz que, nos anos sessenta, o sistema formal era organizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), esta lei integrava os três níveis de ensino e origina o planejamento educacional sistemático brasileiro. A LDB definiu a composição e as tarefas do Conselho Federal de Educação (CFE), ficando sob sua responsabilidade a elaboração dos planos. Mesmo com toda essa estrutura montada, tivemos a interferência direta da United States Agency for International Development (USAID) através dos seus técnicos, que, elaboraram estudos, relatórios e planos sobre a organização da educação brasileira. A educação brasileira passa a ser conduzida numa proposta tecnicista através dos acordos MEC-USAID.

Para Moreira, Paulo Freire, também é um teórico que acreditou que a educação contribui na conscientização dos oprimidos, levando a pensar criticamente. Para ele, os currículos tradicionais devem ser substituídos por novos currículos sendo estes trabalhados a partir da vida do educando desenvolvendo a consciência crítica do mesmo. As contribuições de Paulo Freire representam um dos primeiros passos brasileiro para a discussão de conhecimento e currículo pensado a partir da emancipação. Pode-se apontar algumas semelhanças entre a educação libertadora de Paulo Freire e os interesses emancipatórios de Habermas. A primeira semelhança, segundo Moreira, é que Freire e Habermas consideram

fundamental importância o diálogo como fenômeno humano; segundo, os dois autores almejam que as pessoas pensem sobre suas experiências e a partir daí percebam que existem outras explicações além das do senso comum para se entender as situações de opressão.

Reafirma-se a partir desses estudos que houve uma influência americana na teoria e prática curricular brasileira, importante para compreensão do que foi realizado com essa influência, o que dela persiste, o que foi superado, o que precisa ser mantido e o que precisa ser eliminado.

Entende-se a partir dessa discussão que transferência de teorias ou práticas pedagógicas não pode ser entendida como cópia. Não há transporte mecânico de conhecimento de um país a outro. Entre a transferência e a recepção, processos mediadores implicam no modo como determinada teoria ou prática estrangeira é recebida, difundida e aplicada.

Concorda-se com Moreira, quando ele defende que cópia não acontece. Mas não se pode deixar de ressaltar uma atitude de servilismo e valorização excessiva a tudo que se cria nos Estados Unidos e na Europa e uma desvalorização do que se produz no Brasil. Concorda-se também que é um equívoco que toda assistência técnica vinda do primeiro mundo está beneficiando o país receptor e contribuirá com seu desenvolvimento. Não se podem negligenciar os aspectos ideológicos de ajuda e de transferência.

2.3 A Teoria Crítica

Essa teoria se origina nos anos 1960 se impondo, de modo crítico, às teorias tradicionais. É precisamente a questão da cultura e de poder que separa as teorias tradicionais, das críticas e pós-críticas do currículo. Essa teoria parte do pressuposto de que nenhuma teoria é “neutra, científica e desinteressada” (SILVA, 2005, p.16). Todo o discurso do ponto de vista técnico é colocado em xeque pelas questões materiais das relações onde se constroem o saber, a identidade e o poder.

A década de 60 do século XX foi marcada por grandes transformações e manifestações. Nesta década surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em embate o pensamento e a estrutura educacional tradicional. A literatura educacional estadunidense apresenta a renovação da teorização sobre o currículo priorizando o chamado “movimento de reconceptualização”. A literatura inglesa reivindica destaque para chamada “nova sociologia da educação” um movimento que tem a frente o sociólogo inglês Michel Young. No Brasil, pode-se destacar o importante papel das obras de Paulo Freire. Na França destacam-se os

ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Tomaz Tadeu da Silva mostra que o movimento de renovação da teoria educacional se destaca em vários países ao mesmo tempo (SILVA, 2005, p.29).

São essas teorias que segundo Silva (2005, p.17) vão estruturar por meio dos conceitos a realidade. Como se pode verificar, uma teoria define-se, organiza-se e estrutura-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”.

A teoria crítica traz à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e, sobretudo, a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares (PACHECO, 2005, p.92).

Para Pacheco (2005), a teoria crítica está situada mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois trata-se de uma abordagem que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática com base em dois princípios: orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

Desta forma, a teoria curricular crítica contribui com os professores e alunos para entender que o currículo é uma construção que lhes pertence, não somente pela política de descentralização que lhes reconhecem autonomia mas, também, porque as políticas culturais afirmam que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas (PACHECO, 2005, p.96).

Construir o currículo é intervir, questionar, problematizar. Problematizar faz parte da base da noção de currículo como deliberação, que acontece no seio das relações sociais de colaboração e participação, como também na atitude metodológica de trabalhar como nas margens com as minorias.

Os currículos analisados nos projetos desenvolvidos pela UFS tinham este perfil de construir coletivamente o currículo com os sujeitos do campo, juntamente com a equipe pedagógica que tinha uma postura investigativa, questionadora e problematizadora.

As teorias tradicionais tomam o *status quo* como referência; priorizam a forma de organização e elaboração do currículo e se preocupam com a técnica do como fazer o currículo. Elas trabalham com as teorias de aceitação, ajuste e adaptação. Em contradição a essas práticas tradicionais, as teorias críticas iniciam o trabalho com currículo com questões de caráter social e educacional, responsabilizam o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais. Elas trabalham com as teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. E dão importância ao desenvolvimento de conceitos para compreender o que o currículo faz (SILVA, 2005, p.30).

Este autor enfatiza que o ensaio do filósofo francês Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, sustentam as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiram. Althusser, segundo Silva, faz uma importante conexão entre educação e ideologia, contribuindo para as subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseada na análise marxista da sociedade. Infelizmente, as contribuições sobre educação no ensaio de Althusser são bastante sumárias. Althusser argumenta no seu ensaio que a produção e a disseminação da ideologia é feita através da escola, pois ela atinge toda população por um período prolongado de tempo.

Uma das obras principais onde estão presentes as concepções de educação em Bourdieu é “*A Reprodução*”, editada na França (1971) e no Brasil em duas edições (1975) e (1982), escrita em conjunto com o sociólogo francês Jean Claude Passeron. Nela, os autores pretenderam desenvolver “elementos para uma teoria do sistema de ensino”, aplicando conceitos como “Ação Pedagógica” e “Autoridade Pedagógica”, “Trabalho Pedagógico”, “Trabalho Escolar”, “Sistema de Ensino” uma explicação de outro conceito denominado de “Violência Simbólica”. Nas interpretações dos enunciados para pensar o sistema de ensino francês Pierre Bourdieu e Passeron discutem a Instituição Escolar como lugar de reprodução social e reprodução cultural, apresentam a classificação das funções sociais de ensino e como acontece a eliminação por meio do exame no sistema de ensino francês, admitindo que:

(...) é somente com a condição de apartar-se, numa segunda ruptura, da ilusão da neutralidade e independência do sistema escolar em relação à estrutura das relações de classe que se pode chegar a interrogar a interrogação sobre o exame para descobrir o que o exame oculta e o que a interrogação sobre o exame contribui ainda para ocultar ao desviar-se da interrogação da eliminação sem exame (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Os autores desenvolveram o conceito de capital cultural associando a comunicação pedagógica. O capital cultural compreendido como um arcabouço informativo geracional que se depara com o capital cultural escolar que nem sempre se adequa a determinada classe ou grupo social. Todo este contexto está baseado na realidade francesa e no papel das instituições como agentes legitimadoras, tanto das classes dominantes como pelas classes dominadas, que podem exercer a função de formadores da sociedade, uma vez que, a estabilidade social é assegurada pelos instrumentos de promoção à perpetuação cultural elaborado pela burguesia e sustentado pelas instâncias educativas que incorporam e transmitem o bem cultural.

A consecução e a instrumentalização para formação educativa concorrem para instituição de mecanismos que são gerados na própria sociedade, como por exemplo, a competição, a exclusão, o acultramento, entre outros. A instituição educativa apreende estes mecanismos sociais, ao passo que se somam a eles outros mecanismos próprios, como:

avaliação, transmissão de conhecimentos, teste de seleção, grade disciplinar, conteúdos disciplinares, legitimidade de práticas.

Bourdieu e Passeron, para desenvolver a temática da Reprodução, lançam o olhar sobre a ação pedagógica em que compreende uma ação que perpassa a estrutura familiar que, por sua vez, aponta para o conceito de capital herdado, se bem que, este capital herdado vai se atualizar no decorrer de toda formação cultural do indivíduo ou grupo, tornando-o um bem indivisível do indivíduo, sendo nomeado de capital cultural.

A ação pedagógica é compreendida como um método de intenções implícitas e explícitas de imposição e inculcação de um bem cultural que aponta para o reconhecimento e a legitimação da autoridade professoral no caso da escola, ou sacerdotal, no caso da religião de modo que propicie a ação transformadora esperada pela sociedade, convergindo paradoxalmente para a reprodução simbólica e cultural.

Todos esses aspectos assinalados apresentam como a sociedade está envolvida por leis que apontam para a ordem social, promovem ações dos indivíduos e das instituições. Estas ações também confluem para um determinado ponto previamente determinado no transcorrer dos tempos através do bem de cultura.

Outro ponto relevante dos estudos de Bourdieu está na apropriação do modo de trabalho, este aspecto é analisado também dentro da teoria crítica do currículo de base marxista. Segundo Bourdieu sua teoria possibilita elementos que levem à crítica da função desempenhada pela escola na sociedade capitalista. No entanto, os autores reconhecem que a sua teoria não dá conta das contradições da realidade e que um dos pontos cruciais dessas apropriações é o esforço da mobilização dos conceitos e dos modos de trabalho do autor para a análise das questões específicas do espaço da educação (BOURDIEU & PASSERON, 1975 p.71).

Nos escritos de Silva (2005) e Nelly Silva (1990), encontramos o conceito de resistência desenvolvido por Giroux, para ele, é importante buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mas alternativa, sobre a pedagogia e o currículo. Giroux sugere que a escola e o currículo trabalhem mediações e ações contra as propostas de poder e controle, e, que a vida, a educação, a escola e o currículo não são feitos apenas de controle e dominação, é preciso conquistar um espaço para a oposição e resistência, rebelião e subversão. Para Giroux, segundo Teresinha Silva (1990), os alunos independentemente da classe e grupos carregam a lógica da dominação e do controle, em diferentes graus, desta forma, as pessoas escolhem entre ser sujeitos da dominação ou sujeitos da história.

Neste sentido, para Giroux, o conceito de resistência tem um valor pedagógico:

O valor pedagógico da resistência está, em parte, no fato de ela situar as noções de estrutura e ação humana e os conceitos de cultura e autoformação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização. Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução e, ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante da luta e contestação (GIROUX, 1986, p. 150, op cit SILVA,T., 1990, p. 14 e 15).

Outro destaque de Silva (2005), sobre o pensamento de Giroux , é sobre a possibilidade de resistência que professores e alunos têm em desenvolver um conteúdo político e crítico das crenças dominantes. Para Giroux este é um importante processo de emancipação:

Ele vê o processo de emancipação como um dos objetivos da ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadoras ou libertadas de seu poder e controle (SILVA,2005, p. 54).

Desta forma, Giroux defende que a escola e o currículo são espaços onde os estudantes devem vivenciar discussões democráticas e participar através de questionamentos da sua vida social. Já, os professores, ao invés de serem vistos como figuras técnica e burocrática, devem ter um postura ativa e se envolver nas atividades críticas e de questionamentos, contribuindo com o processo de emancipação.

Paulo Freire (1982) vem colaborar nesta discussão na medida em que defende uma educação problematizadora a qual contribui para que o homem lute por sua emancipação. Nesta educação, educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, superando o intelectualismo alienante onde a sua história de vida, tem que ser contada e valorizada, o autoritarismo do educador bancário tem que ser superado pelo educador que parte de uma prática onde os educandos têm um espaço para o debate dos reais problemas do assentamento.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) apresenta em sua obra o pensamento de Bowles e Gintis, onde ao enfatizar a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista. As relações sociais do local de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional. Para eles, a escola garante que essas atitudes sejam incorporadas pelos estudantes, que são os futuros trabalhadores.

Para Silva (2005), a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento as relações

sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores que ocupam uma posição inferior tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis de obediência, silêncio, inferioridade os estudantes aprendem à subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Através da correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo que no primeiro momento a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo momento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador que apenas obedece.

Construir uma escola diferente é o papel dos que acreditam que outra educação é possível. Onde as relações sociais são trabalhadas através da concepção de coletivo, onde a escola é um espaço aberto para as discussões, reflexões e encaminhamentos de ações da comunidade e estes problemas sejam conteúdos das escolas. Ao contrário da lógica capitalista de vida e educação individualizada e competitiva.

Para Silva (2005), a escola transmite ideologia por meio de seu currículo, de forma direta e indireta. A direta é através das matérias que facilitam o transporte de crenças explícitas sobre as existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia; ou de forma indireta, através das disciplinas mais técnicas, como Ciências e Matemática. A atuação da ideologia é feita de forma discriminatória, ela conduz as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, e as das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Henry Giroux foi um dos principais representantes do Movimento da Pedagogia Crítica na década de 1960. De acordo com esta teoria, há uma crença na centralidade da educação, determinando as relações políticas e sociais. Através dos escritos de Paulo Freire no exílio e da sua prática nos países de terceiro mundo. Os ensinamentos da pedagogia crítica foram sendo adotados pelos cidadãos colonizados para repensar seus papéis nas relações de opressão, como também, a criação de programas para uma mudança revolucionária.

Foi ainda segundo Giroux (1999), nas décadas de 1970 e 1980, que a filosofia da pedagogia crítica passou por um processo de adaptação ao mundo industrializado para poder contribuir com desequilíbrios presentes na sociedade. Conseqüentemente, os princípios da pedagogia crítica tiveram que passar por modificações para poder se adaptar ao mundo que, velozmente, está redefinindo as relações entre seus centros e suas margens.

Para esse autor, “a pedagogia crítica surgiu de uma necessidade de se dar nome a contradição entre o que as escolas dizem fazer e o que elas realmente fazem. Esta posição tem pontos fortes e fracos”. Alguns autores diziam que a escola reproduzia relações sociais importantes para manutenção da economia de mercado. Elas não formavam gerentes, elas formavam trabalhadores passivos que se ajustavam às imposições de ordem capitalista. Essa linguagem influenciou no andamento do movimento da pedagogia crítica, se esgotou na dificuldade em assumir o poder de maneira dialética ou por ter acreditado que a escola aplicaria o poder de forma produtiva.

Para Tomaz Tadeu, é possível afirmar que a teorização crítica em educação amadureceu através das contribuições de educadores, teóricos sociais, historiadores e filósofos da educação que culminou numa tradição de pensamento educacional e pedagógico. Muitos autores¹⁸ contribuíram para a abertura do pensamento e para a análise da educação através de uma nova forma de pensar, novas formas de análise e a novas metáforas.

2.4 A Educação e o Currículo a partir de Paulo Freire

Todos os teóricos contemporâneos do currículo no Brasil e outros estudiosos americanos e ingleses, da teoria crítica, na contemporaneidade, destacam a importância do trabalho e da filosofia desenvolvida pelo educador Paulo Freire, tornando-o como uma das principais referências para se pensar a relação entre educação e poder como estratégia de emancipação individual e social. Em que pese esse teórico ter sido muito utilizado nos trabalhos de educação de jovens e adultos, inclusive, nos fundamentos das propostas educativas dos movimentos sociais, reconhece-se a importância de continuar estudando e analisando as contribuições de Paulo Freire para compreender o sentido político da educação.

Uma das grandes contribuições de Freire é o de relacionar a reprodução cultural e social, escolar, ao nível da divisão social do trabalho, com a reprodução cultural e a reprodução ideológica. A imposição do arbítrio cultural, denominado de currículo hegemônico, pela autoridade pedagógica, não só é um fator decisivo nas dificuldades de aprendizagem com que se debatem os educandos oriundos dos grupos sociais dominados, o que conduzirá à sua exclusão prematura da escola, mas, também, constitui um elemento base para a sua alienação e doutrinação ideológica.

¹⁸ Tendo como alguns dos pioneiros Paulo Freire, Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Louis Althusser e entre as mais ativas atualmente temos, Michel Apple, Henry Giroux, Peter Maclaren, Thomas Popkewitz, Jennifer Gore.

É necessário ao educador tomar como ponto de partida de todas as aprendizagens o capital cultural dos educandos, para que se promovam verdadeiras aprendizagens significativas e para que se desenvolva a conscientização dos mesmos.

A base deste princípio educativo está pautada em Paulo Freire. Ele diz que a posição do homem não é só de estar na realidade, mas de estar com ela. Esta medida exige a opção por uma educação libertadora. Freire afirma que: esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, supera o intelectualismo alienante, supera o autoritarismo do educador “bancário”, e a falsa consciência do mundo (FREIRE, 1982, p. 86).

Desta forma, estudar uma realidade específica começando pela mais próxima que é o assentamento ou acampamento indo para o mais distante, pode ser feito, pelo estabelecimento de temas geradores. Paulo Freire diz que os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos (1982, p.116). É possível constatar que existe uma relação entre o fato objetivo, a percepção que os homens têm dele e os temas geradores.

Ter a realidade como princípio fundamental exige optar por uma posição problematizadora de educação, onde educador e educandos são investigadores críticos da realidade. Para Paulo Freire, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade (1982, p.80).

Segundo Paulo Freire, “para a concepção crítica, o analfabetismo não é uma chaga a ser erradicada, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (1978, p. 15 e 16). Portanto, o analfabetismo não é um problema somente pedagógico é também e, sobretudo, uma questão política. Os adultos analfabetos não fizeram a opção de serem analfabetos, esta situação é consequência das condições reais de vida de muitos brasileiros. Para Freire, “em certas circunstâncias, o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler” (1978, p.19).

Por estas razões, a concepção crítica de alfabetização não inicia o processo de alfabetização de adultos, com a repetição das famílias silábicas, onde são formadas algumas palavras e que não desenvolve nos alfabetizandos a consciência dos seus direitos. Dentro desta concepção, ele afirma que é importante refletir sobre a realidade (FREIRE, 1978, p.16).

Paulo Freire propõe uma prática pedagógica, baseada na concepção crítica de alfabetização. Este processo se inicia com as palavras geradoras, pesquisadas no universo deste aluno que é sujeito deste processo. É a partir da investigação deste universo vocabular mínimo que a proposta pedagógica é organizada. As palavras geradoras são apresentadas aos alfabetizandos em situações problemas. “Desta forma (as palavras), vêm dos alfabetizandos

para a eles voltar, não como dissertação, mas como problematização" (FREIRE, 1978, p.18). Problematizar para Freire significa fazer uma análise da realidade. A palavra escolhida não deve priorizar a fonética e sim o significado dela para os alfabetizandos.

Segundo esse teórico, a problematização contribui no processo de alfabetização na medida em que os alfabetizandos reformulam o seu pensar através de uma análise crítica, desta forma, eles começam a atuar mais seguramente no mundo (FREIRE, 1978, p.20).

Para Freire, "a alfabetização envolve os alfabetizandos e suas relações com o mundo e com os outros". Ela é fundamentada na prática social dos alfabetizandos, contribuindo para que eles se assumam sujeito da história. Seres que ao transformar o mundo com seu trabalho, criam seu mundo (FREIRE, 1978, p.20).

CAPÍTULO III

Os Currículos no Projeto de EJA

A análise crítica dos currículos nos projetos de EJA desenvolvidos nos acampamentos e assentamentos implica em questionamentos sobre o modo de produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, como os estudantes vão fortalecendo a sua identidade como sujeito do processo de alfabetização e da própria construção da luta pela terra.

As categorias emergiram do processo de leitura dos planejamentos de ensino, dos projetos de EJA, dos diários de campo e dos materiais didáticos disponíveis no período de 1995 à 2000. Na metodologia utilizada nos projetos de EJA destacamos o planejamento dos ciclos, as experiências nas salas de aula e nos cursos de capacitação e o material produzido por toda equipe para as turmas de EJA.

Quando se trata de analisar uma proposta curricular de EJA em áreas de reforma agrária, os desafios parecem ser ainda maiores, tendo em vista a pouca experiência da universidade neste campo, como também as profundas contradições existentes na própria luta pela terra, as condições de vida e a necessidade de uma educação comprometida com estes sujeitos e com esta luta. Deste modo, neste capítulo pretende-se identificar os elementos que podem ser considerados como significativos nesta construção de uma proposta de educação de Jovens e Adultos do campo para, a partir deles, verificar até que ponto ela pode ser tomada como uma referência para se construir políticas públicas de EJA no campo.

Desde o início do desenvolvimento dos projetos é possível identificar por meio dos conteúdos dos relatórios uma preocupação presente em seus objetivos com uma alfabetização construída a partir de um conhecimento crítico por meio de uma alfabetização que levasse em consideração a realidade na qual cada um individual e coletivamente estava vivendo. A escrita e a leitura como elementos fundamentais na constituição dos sujeitos.

Para o alcance dos objetivos do projeto o curso foi desenvolvido como referência a metodologia que considera: a) a prática social, o universo cultural e lingüístico, a experiência vivida, como ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização; b) a interlocução, a interação dialógica, como espaço de construção do conhecimento da escrita dos sujeitos; c) o texto, enquanto unidade significativa contextualizada, como objeto da aprendizagem da leitura e da escrita. (UFS/NEPA/DED, Relatório, 1996, p. 2)

Observou-se a sensibilidade da equipe em primeiro conhecer a realidade e quem eram os sujeitos da educação para, junto com eles, elaborar uma primeira idéia de projeto. Isso fica evidente na primeira ação realizada em 1995 – a “Caracterização dos Assentamentos”. Havia uma preocupação em fazer um estudo diagnóstico da realidade das áreas de Reforma Agrária e das escolas.

A caracterização dos assentamentos constitui a primeira etapa do trabalho do referido projeto e surge a partir da necessidade de melhor conhecimento das realidades dos assentados, visto que, os materiais disponíveis nos órgãos públicos à nossa disposição não são suficientes, pois necessitam de atualização e ampliação.

A caracterização tem por objetivo apresentar um mapa geral dos assentamentos para subsidiar o registro das histórias de cada assentamento a serem organizadas nos cadernos de alfabetização, bem como, apresentar elementos que sirvam para aprofundamento na etapa de problematização a partir das questões de produção e comercialização da agricultura. (UFS/NEPA/DED, Caracterização, 1995, p. 1)

Neste ano foram realizados estudos em treze assentamentos com reuniões com os moradores das comunidades e lideranças. Aqui já é possível identificar a preocupação com a problematização como recurso metodológico importante na alfabetização, como também, há uma problemática clara em relação às questões de produção. Isto se justifica pelas difíceis condições econômicas enfrentadas pelos assentados quando conseguem a titulação da terra.

Durante a caracterização e nos demais processos de acompanhamento dos cursos, diários de campo eram elaborados e fotografias eram tiradas. Estes materiais são fontes de pesquisa utilizados nesta dissertação como importantes instrumentos para analisar os interesses e o que era mais observado e trabalhado por parte da equipe pedagógica da universidade.

Ao final da caracterização a equipe identificou que:

Os assentamentos nos mostram uma realidade de falta de condições sócio-econômicas em que o resultado da produção em sua maioria só atende a subsistência quando não há período de longa estiagem, principalmente na região Norte do estado. Outros problemas ainda podemos detectar tais como: dificuldades de acesso em alguns assentamentos, falta de crédito agrícola, falta de equipamentos industriais e máquinas, pois 99% dos assentamentos resolvem os problemas de produção utilizando ferramentas manuais, o que caracteriza também uma baixa na produção. Para comercialização, ficou evidenciado que esta precisa ser melhorada a fim de que os assentamentos possam se livrar da figura do atravessador que compra os produtos por preços irrisórios e repassa para os mercados por preços bem mais elevados. Esta forma de comercialização prejudica não só aos assentados, por ter seus produtos desvalorizados por venderem muitas vezes, para não perder tudo, como também a população. Estudos de viabilidade econômica e assistência técnica são elementos fundamentais para eles. (ibidem, p. 22-23)

O diagnóstico também apontou nas suas conclusões os interesses que deveriam fazer parte do currículo de EJA a partir dos problemas identificados, inclusive apontando as preocupações com os cursos de capacitação para os monitores.

Esta primeira caracterização vai mostrar que para o desenvolvimento de um processo de alfabetização nos assentamentos rurais, não poderemos jamais, observar os resultados como dados complementares para serem reconhecidos na escrita e na leitura, mas como algo que deva ser aprofundado através de uma metodologia própria, a fim de que possa subsidiar os conteúdos de sala de aula e esta sirva como um termômetro também nas discussões que merecem maior destaque na vida dos assentados. A caracterização nos dá uma resposta de significado, de necessidade de aprofundamento. Para tanto, torna-se urgente a capacitação de professores/alfabetizadores dos assentamentos rurais com o objetivo de problematizar melhor as questões surgidas em primeira mão nesta caracterização, bem como, o desvelamento de outras ainda não apresentadas, mas com certeza, também de grande relevância. (ibidem, p. 23-24).

As relações construídas durante esse primeiro projeto (1995) foram de fundamental importância para o fortalecimento da postura da UFS como uma instituição de ensino superior que naquele momento estava aceitando um desafio que exigia uma nova prática institucional ao assumir, colaborar e participar da construção de uma proposta curricular diferenciada, ou seja, voltada para comunidades de um grupo social específico: trabalhadores do campo, algo que requeria desde o primeiro momento como foi realizado o estudo diagnóstico, de uma metodologia diferenciada.

A partir da leitura da caracterização fomos trabalhando com os projetos de escolarização, com os diários de campo, relatórios técnicos e fotografias. Para alcançar os objetivos propostos nesta tese, a leitura destes instrumentos de pesquisa nos possibilitou realizar um recorte para a análise. Os materiais suscitam diversos olhares, mas para compreender melhor o nosso objeto elegemos dois pontos para onde iríamos aprofundar. São eles: **a concepção de alfabetização** e, **a metodologia utilizada nos projetos**. Eles foram escolhidos tendo em vista que estes são dois elementos importantes que podem permitir uma análise a valorização da identidade dos sujeitos e a construção do seu conhecimento na proposta curricular.

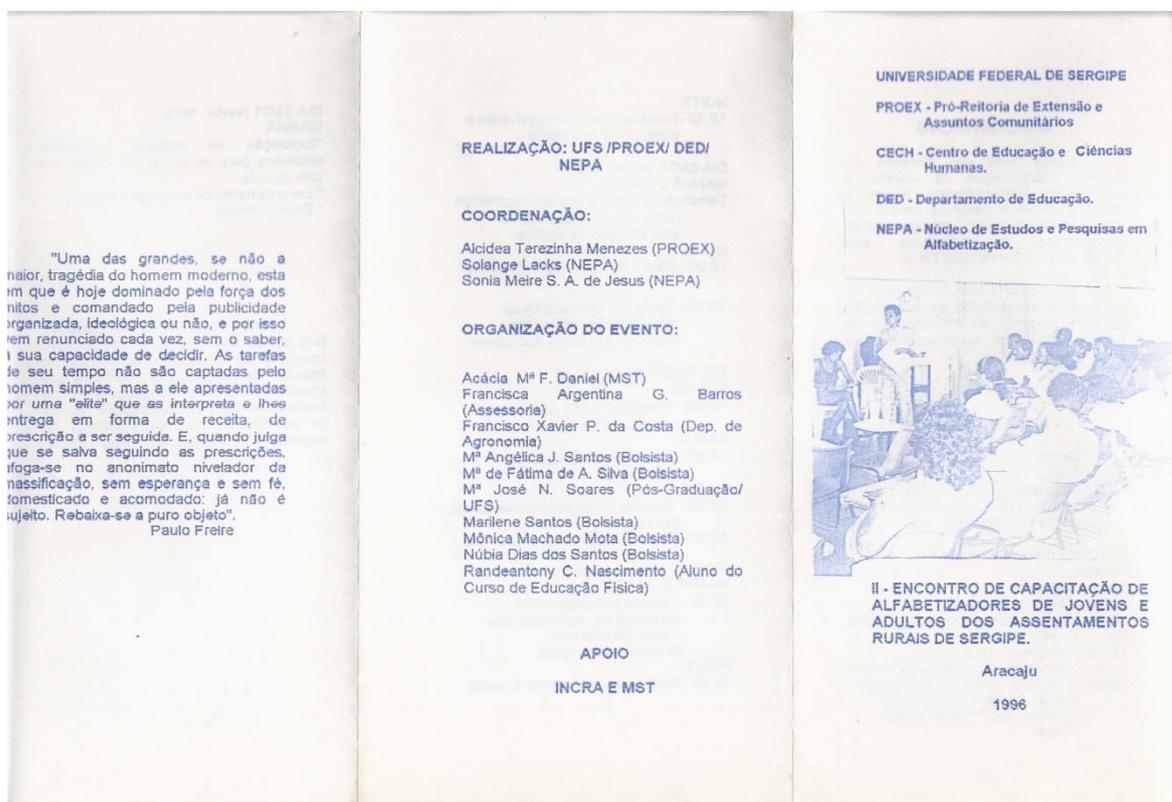
3.1 Concepção de alfabetização

Para o avanço na elaboração dos projetos, a equipe da UFS após a caracterização *in loco*, começou a discutir com os monitores/alfabetizadores (1996/1997) por meio das capacitações qual a concepção de educação e de alfabetização que iria nortear os projetos. Entre os anos de 1998 a 2000, os cursos também continuaram desenvolvendo uma prática semelhante.

A equipe pedagógica tinha como objetivo quando da organização dos cursos de capacitação que os monitores e a equipe da UFS passavam por um processo de confronto e de

diálogo entre o identificado na realidade e como cada um se colocava a partir de então. Neste contexto as pessoas ao fazerem a leitura da realidade se posicionavam, apresentavam propostas de superação dos problemas e ao mesmo tempo, questionavam qual seria o melhor caminho para contribuir com o desenvolvimento dos assentamentos por meio da alfabetização.

No início, quando o projeto era financiado pelo Ministério do Trabalho/MTb/FAT, identificou-se as contradições entre a concepção de alfabetização nos textos escritos dos projetos para o financiamento e, de fato, o que era realizado e está atestado pelos diários de campo. Há uma contradição de fundo entre alfabetização voltada para qualificar trabalhadores para o mercado e para a vida. Embora o Ministério estivesse interessado na qualificação profissional, a proposta pedagógica deste projeto pretendeu ir além da leitura e da escrita e propôs uma educação partindo da realidade dos assentados.



Um fator importante de se observar é que todos os cursos eram organizados com os movimentos sociais, a universidade não se colocava como a detentora de um conhecimento a ser transmitido. Esta prática possibilitou uma dinâmica muito diferenciada na aprendizagem dos militantes dos movimentos e da UFS.

O projeto enviado para o MTb considerava alfabetização como Habilidade Básica,

mas a proposta de organização dos cursos tinha a perspectiva que os alfabetizandos problematisassem o próprio conhecimento adquirido. Desta forma, a equipe entendia que a metodologia escolhida contribuiria com o saber construído individual e socialmente proporcionando condições de ampliar sua visão de mundo (UFS/NEPA/DED, Relatório 1997).

De 1998 a 2000, os projetos começaram a ganhar outras dimensões- a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA¹⁹ (1998/2000), onde as Universidades públicas brasileiras começaram construir projetos conjuntamente com os movimentos sociais do campo para a alfabetização de jovens e adultos e formação de professores em nível médio e superior.

A proposta pedagógica a ser desenvolvida com os movimentos sociais não poderia ser fundamentada na teoria tradicional de educação,²⁰ pelos motivos expostos. A UFS também não queria desenvolver um currículo para o MST e, sim, colaborar partindo de uma intervenção, onde a realidade fosse problematizada com a participação de todos os sujeitos envolvidos a partir da sua própria história.

Os analfabetos sabem usar a linguagem falada e tem uma cultura oral. Mas não domina a linguagem escrita e encontra-se excluídos da cultura letrada. Isso cria uma situação de injustiça no qual os analfabetos se encontram em desvantagem. Uma situação que ajuda a aumentar a desigualdade social, a exploração, à dominação. (UFS/NEPA/DED, Relatório 1997, p.05).

Desta forma, a equipe pedagógica da EJA pretendia que a alfabetização garantisse, ao longo do processo, a possibilidade de inserção dos alunos/assentados no mundo da leitura e da escrita para que eles pudessem sistematizar e se apropriar criticamente da sua história de vida e de luta. No campo da teoria crítica do currículo, a concepção de alfabetização estava diretamente ligada à contestação, ao entendimento da alfabetização como possibilidade de se ter poder por meio da sua identidade como sujeito de luta e como sujeito que conhece.

A concepção de alfabetização também era algo novo para os monitores. Eles queriam ensinar a ler e a escrever a partir de um método alfabético e silábico, como também, sentiam dificuldades para desenvolver os temas geradores e argumentavam que os alunos não entendiam, ou não desejavam trabalhar os mesmos. O entendimento de como e por que o grupo elege um tema não era claro para todos.

¹⁹ O Pronera foi criado com o objetivo: “fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil (Portaria Nº 10/98 no DOU nº 77 de 24 de abril de 1998).

²⁰ Paulo Freire caracteriza a Educação Tradicional como educação bancária, ou seja, aquela em que o conhecimento é depositado, transferido, transmitido. O educador é aquele que sabe e os educandos, os que nada sabem. Na visão bancária anula-se o poder criador dos educandos, estimulando a sua ingenuidade e sua não criticidade (FREIRE, 1982 P. 66-69)

A concepção escolhida pela equipe pedagógica para sustentar a base pedagógica da alfabetização trabalhou também com os aspectos políticos e culturais da comunidade. A equipe escolheu esta concepção pela possibilidade de construção de processo de educação para que a resistência fosse o elemento central. “Resistência essa provocada por conflitos existentes na escola, dados aos elementos cumulativos nela presentes, que influenciam as relações entre poder e saber” (RELATÓRIO, NEPA, 1997, p.09). Afinal, as escolas dos assentamentos também refletiam as relações desiguais existentes na sociedade e isto não poderia ser diferente, pelo menos, naquele tempo.

Nos relatórios está em destaque que a linguagem verbal é um eixo central dessa concepção de alfabetização e de acordo com Bakhtin, a equipe pedagógica argumentava em favor de uma alfabetização que se dava na enunciação da vida cotidiana. (UFS/NEPA/DED, Relatório, 1996, p. 9)

Neste projeto observamos que a equipe pedagógica da UFS a cada material produzido e nos relatórios dos cursos de capacitação experimentava vivenciar práticas pedagógicas que contribuíssem de forma significativa para a autonomia dos monitores/alfabetizadores na construção de um currículo com conteúdos que priorizassem além das habilidades comuns a alfabetização, discutissem também aspectos políticos e críticos em relação à reforma agrária, à produção, à comercialização, entre outros conteúdos. O estudo dos conteúdos citados se propõe a resistir aos conteúdos historicamente estudados nas escolas formais onde o trabalhador do campo é visto como ignorante e sujeito sem história.

Trabalhar educação com o movimento social tem uma dinâmica diferente da educação que ocorre nas escolas quando estas estão desconectadas das experiências de organização social. A equipe pedagógica do projeto teve bastante dificuldade de compreender este movimento. Um dos projetos (1998), ressalta muitos aspectos da alfabetização como uma forma de crescimento individual e social muito mais vinculado à necessidade de dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos para viver, sem ter muita clareza naquele momento para onde essas práticas poderiam levar os trabalhadores.

A alfabetização escolarizada divorciou o povo da sua cultura, porque esta última difere do uso rotineiro da informação letrada, enquanto que provoca uma pedagogia que determina o que deve ser ensinado e o que deve ser avaliado. Estamos vivendo um contexto histórico em que a escolarização tornar-se a força legitimadora para o ingresso e o progresso em uma sociedade tecnológica, onde a alfabetização é parte fundamental, a partir de padrões culturais e sociais mais amplos que suplantarão os grupos pequenos e localizados.

(...) O nosso papel nesse processo não é compartilhar de uma ideologia de estratificação, mas ser parceiros de um processo de alfabetização, como também refletir para encontrar caminhos responsáveis que possibilitem o acesso das pessoas ao mundo letrado, tão importante para a vida individual, social e para o seu

desenvolvimento em um mundo científico e tecnológico cada vez mais presente em nossas vidas. (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1998, p. 17-18).

Para ir compreendendo melhor os objetivos da ação educativa, o grupo precisou organizar seminários internos sobre as questões relacionadas a reforma agrária. No entanto, muitas das discussões ficaram prejudicadas porque as dificuldades de estrutura nas salas de aula, a descontinuidade dos projetos, os problemas de infra-estrutura eram enormes e canalizavam quase todas as energias para a sua resolução, conforme identificado no capítulo I.

A equipe pedagógica da UFS aprofundou as concepções de educação e de alfabetização de adultos que vem sendo trabalhadas nos diferentes programas governamentais. Chegando a conclusão que a maioria destes, não avança nas práticas de alfabetização e promovem uma alfabetização distorcida da realidade do aluno. A opção por um projeto de alfabetização para áreas de acampamentos e assentamentos reflete essas preocupações, no momento em que traz como conteúdo a experiência de vida e a própria luta destes sujeitos por melhores condições de vida, em um Estado que apresenta altas taxas de desemprego, analfabetismo, concentração de terras, etc. (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1998, p. 04).

A equipe realizou seminários internos para aprofundar os princípios e pressupostos que respeitem as possibilidades individuais e coletivas contribuindo para a organização do assentamento como para a o aprendizado escolar. Levando os sujeitos a refletir e lutar pela cidadania, e a escola dos assentamentos é o espaço para refletir sua realidade e pensar em diversas possibilidades e caminhos a partir de diferentes formas de conhecimento.

Além destes seminários, foram organizados ciclos de debates com professores de Cuba, de São Paulo, Pernambuco e de Sergipe para que o grupo fosse ampliando o seu entendimento em um projeto de tamanha complexidade.

"A prática sem a teoria é cega, e a teoria sem a prática é inútil"

MST

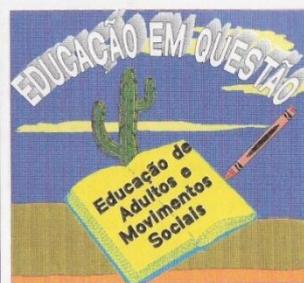
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO-PROEX
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS-CECH
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DED

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA
EM ALFABETIZAÇÃO-NEPA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-
NESP
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA
COMUNICAÇÃO-NUCE

COMISSÃO ORGANIZADORA
Sônia Meire S. Azevedo de Jesus
Solange Lacks
Iara Maria Campelo Lima
Maria de Fátima Monte Lima

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES
Universidade Federal de Sergipe
Bloco Departamental III
Departamento de Educação
FONE: 079-241-2848 R 331
Secretaria do NEPA
Responsável: Vania
Horário: de segunda a sexta das 14:00 às
17:00hs

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE



CICLO DE DEBATES

21 DE OUTUBRO A 15 DE JANEIRO

1996/97

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO-PROEX
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS-CECH
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DED

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA
EM ALFABETIZAÇÃO-NEPA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-
NESP
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA
COMUNICAÇÃO-NUCE

COMISSÃO ORGANIZADORA
Sônia Meire S. Azevedo de Jesus
Solange Lacks
Iara Maria Campelo Lima
Maria de Fátima Monte Lima

Apoio
Secretaria de Estado da Educação e do
Desporto e Lazer

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES
Universidade Federal de Sergipe
Bloco Departamental III
Departamento de Educação
FONE: 079-241-2848 R 331
Secretaria do NEPA
Responsável: Vânia
Horário: de segunda a sexta das 14:00 às
17:00hs

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



CICLO DE DEBATES

25 a 27 DE NOVEMBRO

1996

Observamos que o projeto tinha uma preocupação e a intenção de favorecer uma educação para os assentados voltada para a construção individual e coletiva do conhecimento, dentro de um conceito de liberdade de pensamento que os levasse à autonomia. Dentro de

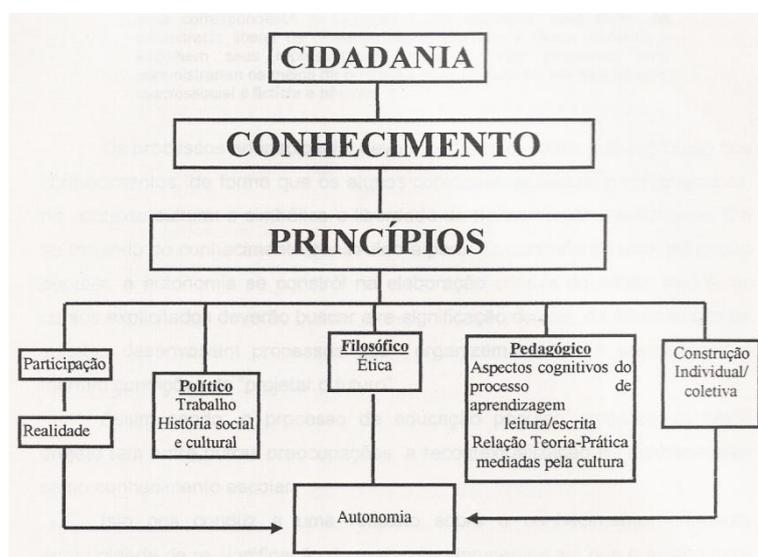
uma concepção de educação popular que segundo Jesus (2005) foi se construindo de forma diferenciada do entendimento do popular nas décadas de 1950.

No projeto (1998) a autonomia se exercita também pelo saber e essa construção do saber faz parte de uma opção metodológica que tem como pressuposto básico a investigação e o questionamento da realidade e que conduz o olhar da equipe pedagógica para os temas geradores e um currículo escolar relevantes para esses grupos. Essa opção da equipe deixa claro que a construção do conhecimento não pode ser uma simples transmissão de conteúdos, todos os sujeitos do processo devem participar.

O conhecer da realidade que a equipe se refere, passa por um debate sobre as contradições existentes nas relações sociais, econômicas, culturais entre outras, onde os alunos estabeleçam relações vivenciadas por eles e os diferentes conhecimentos historicamente estabelecidos nas áreas do saber. Observamos nos relatórios do projeto e nos diários de campo que estas questões foram discutidas nos planejamentos, nos cursos de capacitações e nas salas de aula.

A equipe aprofundou a discussão sobre a educação popular apresentando no projeto preocupações com os princípios e processos que “possibilitem o diálogo, a reflexão, a construção de novas identidades políticas. A mediação entre homens-mulheres-crianças com o objetivo de apontar novos rumos para si e para os outros” (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1998, p. 7). O interesse em realizar a alfabetização estava fundada em uma “luta em defesa da escola pública popular” (ibidem, p. 7).

No mesmo projeto é possível identificar a forma de organização dos princípios:



A proposta pedagógica deste projeto estava norteada por princípios que aprofundam e dão continuidade às propostas pedagógicas desenvolvidas nos projetos anteriores. Os

princípios políticos, filosóficos e pedagógicos tinham como meta contribuir com a consolidação da cidadania.

(...) os subprojetos foram desenvolvidos levando-se em consideração que a educação é um dos aspectos importantes para que os sujeitos alcancem a sua cidadania, por compreendermos que a educação é produção coletiva de uma cultura e esta deve ser a expressão e condição de luta por uma vida melhor por parte daqueles que não tiveram acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da nossa história. As escolas nos assentamentos deverão ser entendidas como espaços, onde os sujeitos irão ter possibilidades de atribuir novos significados à sua realidade, isto é, possibilidades de re-significações a partir das diferentes formas de conhecimento das relações que poderão estabelecer na construção do novo. (UFS/NEPA/DED, Projeto, 1998, p. 8-9).

Cada princípio tem um papel significativo na alfabetização. O princípio político foi trabalhado dando relevância a história de vida dos alunos, suas experiências de vida, sua participação na luta pela posse da terra, seu papel como sujeito nesse processo histórico, suas derrotas, conquistas e contribuições. Toda esta vivência foi sugerida que os monitores e alunos retratassem através de seus textos e outras produções.

O princípio filosófico foi trabalhado no projeto ao respeitar os valores, as opiniões, a visão de mundo de cada um por acreditarem que o processo pedagógico é construído por todos aqueles que fazem parte dele.

O princípio pedagógico foi desenvolvido na perspectiva de ampliar o trabalho com a leitura e escrita e os códigos lingüísticos, mas também o trabalho com a leitura e escrita da realidade, das experiências e da história de vida do sujeito, fazendo deste aprendizado algo significativo, por um processo coletivo onde pessoas de diferentes culturas se juntam por uma causa comum possibilitando sonhos e novas perspectivas de vida.

Estes princípios foram pensados para serem trabalhados no desenvolvimento do processo pedagógico, eles se interligam numa relação dialética onde cada um assume um papel significativo na alfabetização.

A partir deles foi possível para o grupo pensar os objetivos da alfabetização:

- Dominar os usos e funções da leitura e da escrita;
- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada que lhes permita estabelecer relações entre o lido e o vivido;
- Compreender a importância da cultura na formação social e política do assentamento e do acampamento;
- Fortalecer a auto confiança individual valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;
- Expressar sentimentos, experiências, opiniões e idéias, para que possam, dessa forma, contribuir para melhoria de vida no assentamento;

- Compreender os processos comunicacionais na socialização das informações e na construção do universo simbólico;
- Compreender os conhecimentos científicos e históricos organizados pelo homem e recontextualizá-los a partir do seu universo, considerando diferentes realidades da vida humana;
- Desenvolver processos de crítica e auto crítica coletiva e pessoal;
- Estabelecer relações entre o trabalho (valor, relações, formas de organização) e os conteúdos estudados na escola.

O desenvolvimento dos conteúdos e atividades foram se organizando a partir desses objetivos e teve o intuito de procurar estimular a construção de outros caminhos que possibilitassem aos alunos uma aprendizagem significativa, dentro de uma perspectiva de valorização de sua prática social e cultural. No entanto, pode-se observar pelos depoimentos que esta não é uma tarefa fácil, principalmente, para pessoas que nunca tiveram a perspectiva de escolarização. Para elas, a alfabetização está muito ligada aos interesses mais imediatos.

“A alfabetização faz com que as pessoas aprendam a ler, escrever e pesquisar para ficar mais informados dos acontecimentos que surgem durante o dia-a-dia, tanto em relação ao campo como em relação a cidade” (Berenice Borges Marinho, monitora do assentamento N.S. Santana / Pacatuba-SE)

“Acho que é muito importante porque muita gente aqui é analfabeto e às vezes é preciso assumir alguma função no assentamento e não podem porque não tem leitura, mas muita gente ainda não compreendeu essa necessidade pois o número de pessoas que freqüentam a sala de aula ainda é pouco” (Paulo Sérgio, coordenador do assentamento N.S. Santana / Pacatuba-SE)

“a alfabetização é importante para aprender a ler e escrever para fazer um bilhete, uma carta, uma conta, para aprender a estudar e ser educado” (José, aluno do assentamento Alto Bonito/ Poço Redondo-SE). Depoimentos retirados do UFS/NEPA/DED, Relatório, 1998, p. 07

Para Paulo Freire, “para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (1978, p.49). A construção deste diálogo entre educadores e educandos é necessária que não haja indiferença e preconceito, neste sentido, podemos observar que a opção da UFS e dos movimentos sociais em trabalhar com pessoas do próprio assentamento facilita este diálogo e elimina os preconceitos de que quem está no campo não tem conhecimento. O alfabetizador

que também é um assentado, que reside e vive os mesmos problemas que alfabetizando vive, contribui em vários momentos do processo de construção da proposta pedagógica. O alfabetizador é o intermediário entre os alunos e o conhecimento.

Para os alfabetizados é importante a relação construída com os alfabetizadores, principalmente, porque antes de ser alfabetizador ele é um trabalhador rural, assentado e, desta forma, diminui a diferença entre eles.

3.2. Metodologia dos projetos

Um dos aspectos importantes no projeto (1996/1997) foi a possibilidade real de problematizar a realidade como fundamento para a construção do conhecimento. Neste sentido a equipe pedagógica orientava os monitores para a importância da problematização a partir das escolhas dos temas geradores. Para a equipe, o papel do monitor é o de educador popular como um sujeito que interage criticamente com os alfabetizados através da problematização e na escolha dos temas geradores.

Os temas eram selecionados por meio das atividades desenvolvidas nas áreas de reforma agrária, nos encontros pedagógicos, a partir da leitura de jornais, das fotografias, dos diários de campo, dos debates com as lideranças e de assembléias nas comunidades, de alguns estudos sobre a realidade local, desenvolvidos pelos estudantes da UFS. Posteriormente selecionados eles começavam a fazer parte do planejamento a ser desenvolvido nas salas de aula e seguiam a orientação da proposta metodológica denominada pela equipe de “ciclo de aula”. A partir dos ciclos os monitores desenvolviam leituras, debates, produção de texto e resolução de atividades complementares. É importante ressaltar que a proposta do ciclo de aula, serviu como base para organizar o trabalho pedagógico nos projetos desenvolvidos pelo NEPA, a partir de então.



O ciclo de aulas trazia no centro o tema a ser trabalhado nos cursos de capacitação na media em que os planejamentos das aulas iam sendo construídos conjuntamente com monitores, coordenadores do movimento social e equipe pedagógica da UFS. Os temas, como mencionados, eram identificados na prática social dos alfabetizandos e dos monitores, que também eram assentados.

O desenvolvimento do ciclo parte do pressuposto de que nas escolas e nas salas de aula os alfabetizandos DEBATAM, falem, expressem suas idéias, socializem seu conhecimento e respeitem a fala do outro; LEIAM, compreendam o texto, busquem informações, estabeleçam relação com a vida, façam a leitura do mundo; busquem informações; PRODUZAM TEXTOS, registrem suas idéias e conclusões, exercitem a comunicação escrita de forma concreta. Estes pontos em destaque do ciclo de aula não necessitam de uma ordem, vai depender de cada monitor, de cada planejamento. A proposta principal é que todos participem, que todos falem e percebam que o que se fala pode se transformar em material escrito.

O planejamento era trabalhado nos Cursos de Capacitações²¹ e também nos encontros regionais de um ou dois dias mensalmente, onde os monitores, coordenadores regionais dos movimentos sociais, coordenador e orientador pedagógico da UFS encontravam-se em um assentamento ou na sede de um dos municípios para dar continuidade ao planejamento, discutir as atividades pedagógicas, confeccionar material pedagógico entre outras atividades. A equipe pedagógica continuava visitando os assentamentos, assistindo as aulas, conversando com os alunos e a comunidade. Observamos que neste Projeto os monitores tinham um

²¹ Era uma atividade feita com todos os monitores pertencentes ao projeto juntamente com os coordenadores regionais do MST e posteriormente da FETASE. Era organizado pela equipe pedagógica da UFS. As capacitações tinham uma duração de quatro a sete dias e eram feitas mensalmente. A maioria das capacitações foi realizada no Centro de Capacitações Canudos, no Assentamento Moacir Wanderley (Quissamã), Município de N. S. de Socorro

acompanhamento sistemático.

No Encontro de capacitação os temas geradores, sub-temas e o planejamento geral das aulas eram trabalhados detalhadamente, relacionando objetivos, conteúdos e atividades dentro do ciclo de aula (leitura, debate e produção de texto). Um dos exemplos pode ser analisado a partir do tema gerador Assentamento e Cidadania e um dos sub-temas foi Organização e Legislação. Alguns dos objetivos para este sub-tema:

- Analisar a importância de cada assentado possuir documentos pessoais para sobreviver no assentamento;
- Analisar os motivos que levam as pessoas a não tirarem os documentos pessoais;
- Discutir a importância do documento pessoal na construção de identidade dos sujeitos na sociedade;
- Ler e escrever sobre os elementos mais importantes que compõe os documentos pessoais; (JESUS, 1998, p.23)

A equipe pedagógica elaborou algumas sugestões para trabalhar com o ciclo de aula o sub-tema Organização e Legislação.

Debate:

- Estabelecer uma conversa informal sobre os documentos pessoais de cada assentado e acampado, trabalhar com esses documentos, tais como: Carteira de Identidade, CPF, Registro de Nascimento, Certidão de Casamento, Carteira de Trabalho, Título de Eleitor, ressaltando as utilidades desses documentos na vida das pessoas;
- Discutir porque nem todos têm documentos (analisar o que significa isto na sociedade atual);
- Identificar os lugares onde tiramos os documentos.

Leitura:

- Procurar fazer a leitura do Termo de Posse da terra, fazendo um destaque específico da data da posse da terra, número do processo, etc...

- Solicitar que cada aluno traga a classe seus documentos pessoais para a realização da leitura dos números que existe em cada documento. Ajude para que todos possam identificar os números e faça a sua leitura.

-

Produção de texto:

- Cada alfabetizando deverá preencher uma ficha pessoal orientado pelo educador popular (conforme modelo da ficha pessoal na parte complementa);
- Identificar os números de cada documento;
- Identificar o maior e menor número de cada documento;
- Atenção: é importante que todos possam manusear seus documentos, registrando no seu caderno os números dos documentos. (UFS,NEPA,DED, 1998, p.23).

No diário de campo dos monitores podemos encontrar o planejamento de cada aula, o encaminhamento das aulas, a participação dos alunos, dificuldades dos alunos com relação a leitura e escrita. Como foi observado este depoimento deste monitor: “a aula foi bastante proveitosa apesar das condições físicas da sala que só tinha um lampião”. Neste mesmo diário, observamos uma relação do que foi discutido e proposto nos encontros de capacitação no que se refere ao planejamento individual. Vejamos o diário de campo do monitor José Adérico Cruz do Nascimento:

DIÁRIO DE CAMPO

Escola Vaza Barris

Professor: José Adérico Cruz do Nascimento

Turma: única Série: Alfabetização

Data: 06 e 07/01/99

Conteúdo: leitura do texto

Objetivo: * discutir a importância dos documentos

Desenvolvimento: Texto: *Documentos pessoais

Procedimentos/Recursos: * Aula expositiva e explicativa

* Livro Aprendendo e alfabetizando

Avaliação: A participação dos alunos

Nesta aula trabalhei o texto: documentos pessoais onde de início fiz a leitura do texto e logo após fizemos um debate sobre a importância dos documentos em determinados momentos e entre os documentos mais citados foi o título de eleitor onde os alunos demonstraram a importância e o poder que o mesmo tem principalmente nos períodos de eleição onde o valor aumenta, segundo os alunos, depois do debate pedi que destacassem palavras e a que mais foi destacada foi documentos e dessa surgiu várias outras como: cada, cama, todo, cimento, tatu, dedo, toca do tatu, semente etc. Quando agente estava no melhor da aula onde todos estavam gostando eu disse que iria ler uma frase e para a minha alegria eu fiz a leitura e eles escreveram tendo dificuldades apenas em algumas palavras, já no final fizemos problemas matemáticos de adição e subtração.

Frases que surgiram:

- A casa é de bloco
- A terra é para plantar milho para fazer cuscuz
- Semente que vira muda que vira mata.

Este mesmo monitor externou sua opinião com relação a proposta pedagógica desenvolvida nos Projetos de EJA, embora esta não seja a postura da maioria dos monitores.

(...) eu sou formado em magistério e nos cursos de capacitação fiquei surpreso com os conteúdos passados, estão dentro da realidade dos alunos. São temas trabalhados com coisas que vêm deles, que tem a ver com a vida deles, diferentes das cartilhas” (UFS/NEPA/DED, Relatório ,1998,p.10).

Os temas geradores eram desenvolvidos metodologicamente a partir do debate, da produção de textos e de leituras como, histórias de vida, histórias do assentamento, cordel²², música, poesia entre outras. Tudo isso, com o objetivo de desenvolver um processo de leitura e escrita baseado na concepção sócio-inteiracionista²³ (UFS/NEPA/DED, Relatório, 1997, p. 04), trazendo sempre para a reflexão a realidade dos sujeitos.

O conhecer da realidade que a equipe se refere, passa por um debate sobre as contradições existentes nas relações sociais, econômicas, culturais entre outras, onde os alunos estabeleciam relações vivenciadas por eles e os diferentes conhecimentos historicamente estabelecidos nas áreas do saber. Observamos nos relatórios do projeto e nos

²² A literatura de cordel é um tipo de poesia popular impressa em folhetos rústicos expostos para venda pendurados em cordas ou cordéis, o que deu origem ao nome. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cordel>

²³ Princípio formulado por Lev Semenovich Vigotsky, onde o sujeito aprende a partir da sua interação com o meio e desse aprendizado desenvolve suas estruturas cognitivas (VIGOTSKY, 1987).

diários de campo que estas questões foram discutidas nos planejamentos, nos cursos de capacitações e nas salas de aula.

A partir dessa discussão podemos fazer algumas análises com o exemplo do que aconteceu com o Monitor Marcelo Araujo Silva do Assentamento Queimada Grande/ Poço Redondo:

Os alunos reclamaram que não queriam um assunto que a gente planejou aqui. Ai como estava na plantação, resolvemos ver a produção de tarefa de terra, plantando feijão. Trabalhei ciências, matemática e português. No final, depois de todas as contas, eles descobriram que com a quantidade de terra do problema e tirando o que tiraram levaram prejuízo (UFS/NEPA/DED, Relatório, 2000, p. 20).

Nem sempre o que é planejado e identificado como gerador é prioridade para a turma. É preciso refletir sobre a condução das escolhas e identificação dos temas. É preciso levar em conta os interesses individuais e coletivos. Neste exemplo o monitor conduziu seus alunos para uma problemática de interesse coletivo, conseguindo trilhar outras experiências, outros temas sem fugir da proposta pedagógica.

O primeiro tema gerador nascido e identificado das discussões foi TERRA, de onde surgiram outros sub-temas, como: A luta pela posse da terra por entender que a identidade dos sujeitos se reconstrói na medida em que ele passa a ser o protagonista da luta social, da sua condição de produzir o seu sustento como trabalhador rural, que identifica a terra como fonte de vida. Essas relações iam sendo identificadas nas reuniões nos acampamentos e assentamentos descritos nos diários de campo da equipe. (DIÁRIO DE CAMPO-Orientadora Pedagógica, 1998-1999).

Um dado importante a ser destacado quando se trata de currículo, é principalmente, o de uma proposta que desestabiliza alguns conceitos construídos na educação. A problematização não era algo tranquilo havia resistências na medida em que alguns monitores se reconheciam como autores e usuários do material produzido, muitas discussões que deveriam estar presentes, relacionadas ao tema gerador de forma crítica, aparecia de forma superficial, ou nem aparecia. Para outros, a compreensão do tema gerador não estava clara, mesmo ele participando de todo o processo, considerava ser algo que vinha do professor e não sabia como problematizar com os estudantes sobre as possibilidades de mudança, ou até mesmo de estabelecer novas relações.

(...) através dos temas podem ampliar os nossos conhecimentos e não se prender somente nas letras(monitor do Projeto EJA).

(...) os alunos não sabem ler nem escrever, não concordam com os temas que a gente passa no quadro. Bom, era que tivesse os livros para que a gente tirasse as perguntas e respostas pra eles”(monitor do Projeto EJA).

Os monitores que manifestaram resistência em trabalhar com o tema gerador ou que demonstraram dificuldades acreditavam que o livro (com perguntas e respostas) contribuiria melhor para o processo de alfabetização.

Alguns monitores não compreendiam a proposta de trabalhar com os temas geradores, discutindo os temas com os alunos e defendiam uma aprendizagem tradicional voltada para a reprodução de letras do alfabeto e palavras soltas sem conexão com a vida dos sujeitos envolvidos no processo.

Exemplo deste fato é o depoimento do monitor do Projeto, “Tanto eu monitor como meus alunos gostamos de trabalhar com o alfabeto maiúsculo e o minúsculo, cópia, ditado de palavras e contas”.

A continuidade da equipe em trabalhar com o tema gerador é por acreditar ser esse mais adequado a uma alfabetização, que contribui para a construção da cidadania e permite ao professor organizar os conteúdos de estudos antes e durante o processo de alfabetização, proporcionando um movimento dinâmico da construção e reconstrução do conhecimento. Com o tema gerador é possível dinamizar a alfabetização, partindo das experiências anteriores dos alunos para a construção de novos conhecimentos. Nessa metodologia o aluno é visto como sujeito participante do processo, capaz de apresentar suposições, formular hipóteses que expliquem sua realidade propondo superação dos problemas existentes, num constante processo de ação/reflexão (UFS/NEPA/DED, Relatório, 1998, p.13).

Os temas iam surgindo dos diferentes encontros realizados entre UFS, MST e FETASE, nos cursos de capacitações, nos encontros regionais e nas viagens de acompanhamento, quando ficavam evidentes os principais problemas enfrentados para a sobrevivência dos assentados como: liberação da terra pelo governo, a participação do assentamento na vida do município, os direitos sociais, questões sociais, questões ambientais, produção e circulação de mercadorias, a influência da cultura dos sujeitos na organização da produção, na organização do trabalho, do lazer e nas crenças etc. (RELATÓRIO PRONERA, 1998, p.12)

Os temas geradores e a organização do currículo escolar foram organizados dentro de um processo metodológico através de redes significativas a partir de 1998²⁴. O caminho de se

²⁴ A equipe pedagógica inicia neste projeto uma discussão sobre “a idéia de construção de conhecimento como a rede sendo uma metáfora que possibilitará ao estudante a criação de novas metáforas, quando os conceitos para

trabalhar com redes estava sendo estudado e aprofundado por toda equipe em seminários internos. A equipe pretendia que o conhecimento trabalhado através de redes permitisse que os alunos/alfabetizados fizessem relações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a importância para a vida dos sujeitos.

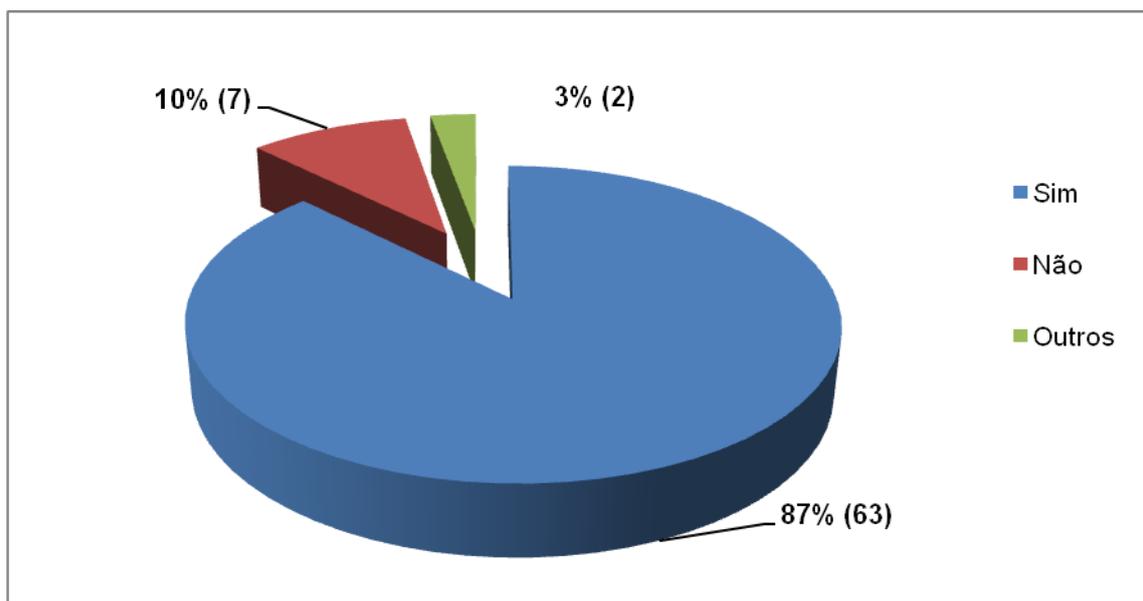
Com todo o acompanhamento pedagógico desenvolvido com os monitores observamos um amadurecimento pedagógico ao analisar os 72 questionários²⁵ sobre o planejamento pedagógico. Quando perguntado sobre os temas geradores, sessenta e três deles, acham possível a realização de um trabalho pedagógico partindo dos temas geradores. Deste universo, sete não vêem possibilidade de trabalho pedagógico com os temas geradores e dois monitores anularam a questão.

Para o monitor trabalhar com tema gerador é difícil, principalmente, porque os alunos não sabem ler e escrever. Ele gostaria de receber um livro com as atividades prontas para trabalhar com mais tranquilidade. Trabalhou com seus alunos alfabeto maiúsculo e minúsculo, cópia, ditado de palavras e contos. Um dos monitores justificou a opção em trabalhar com o tema gerador escrevendo: “Estes temas são vivenciados pelos alunos e é a partir destes temas que é possível alfabetizar não só fazer com que eles aprendam a ler e escrever, mas também conseguir resolver parte dos problemas vivenciados no assentamento”.

serem apreendidos e fizerem através de relações e não fechados em muros disciplinares rígidos”. Esta discussão esta pautada nos estudos de MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo. Cortez, 1995.

²⁵ Este questionário encontra-se no acervo do NEPA/ DED/UFS. Ele foi elaborado e aplicado pela equipe pedagógica do Projeto PRONERA em maio de 2002, mas os dados não foram trabalhados, nem publicados. Na oportunidade desta pesquisa, recorrer aos mesmos para que pudesse ampliar as análises feitas até então.

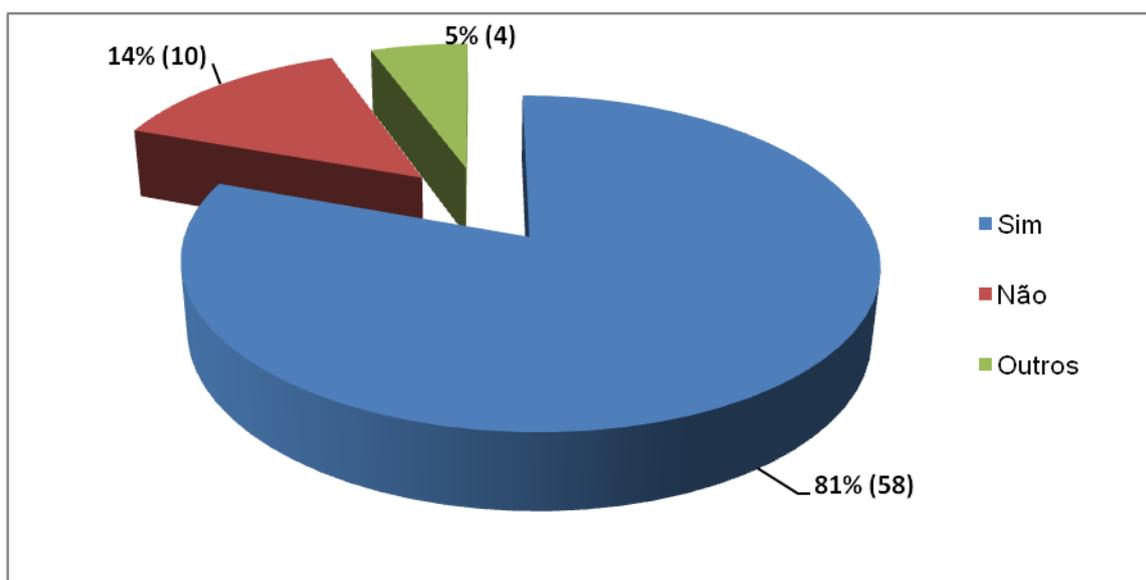
Gráfico 3 - Percepção dos monitores quanto a possibilidade de alfabetizar a partir de temas geradores.



Dos setenta e dois monitores, cinquenta e oito, acreditam que até o momento os temas trabalhados motivam a aprendizagem e a participação dos alunos, enquanto dez monitores não acreditam nesta possibilidade e quatro deles anularam esta questão. O gráfico 03 mostra estes dados.

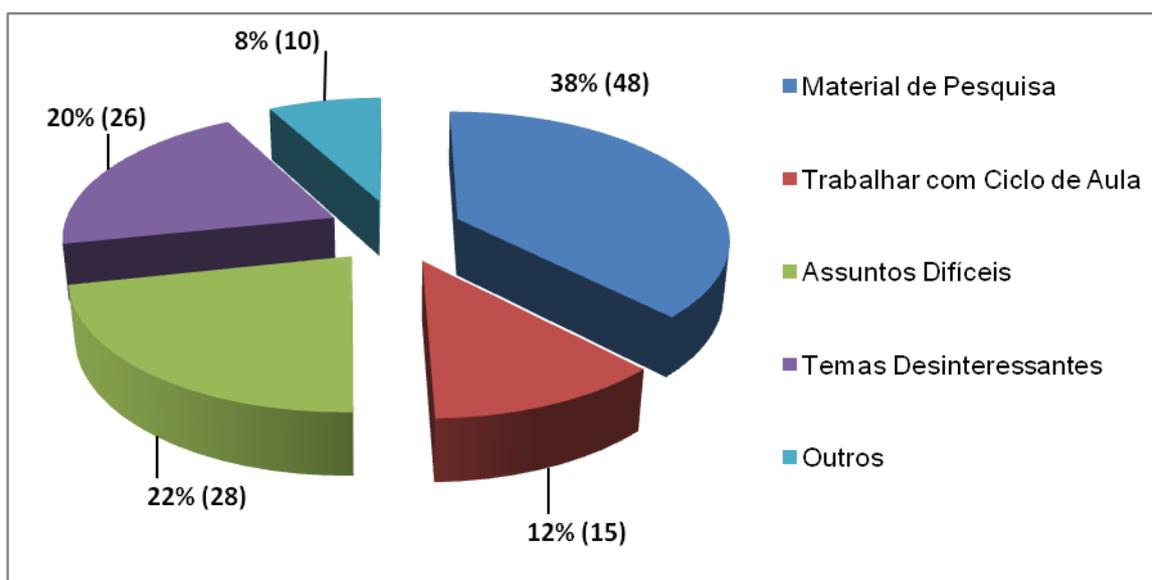
Os monitores que acreditam que os temas motivam a aprendizagem e as participações dos alunos justificam suas respostas “porque os temas levam os alunos a refletir sobre varias realidades que estão presentes em suas vidas” .“acredito que os alunos gostam de ver na sala de aula, algo que estava relacionada a sua vida, isso motiva a estudar”. Os monitores que discordam neste item justificam que “trabalhar com temas é ótimo. Mais não é suficiente para capacitar nossos alunos para uma nova sociedade”.

Gráfico 4 - Percepção dos monitores quanto a motivação dos temas trabalhados para a aprendizagem e participação dos estudantes.



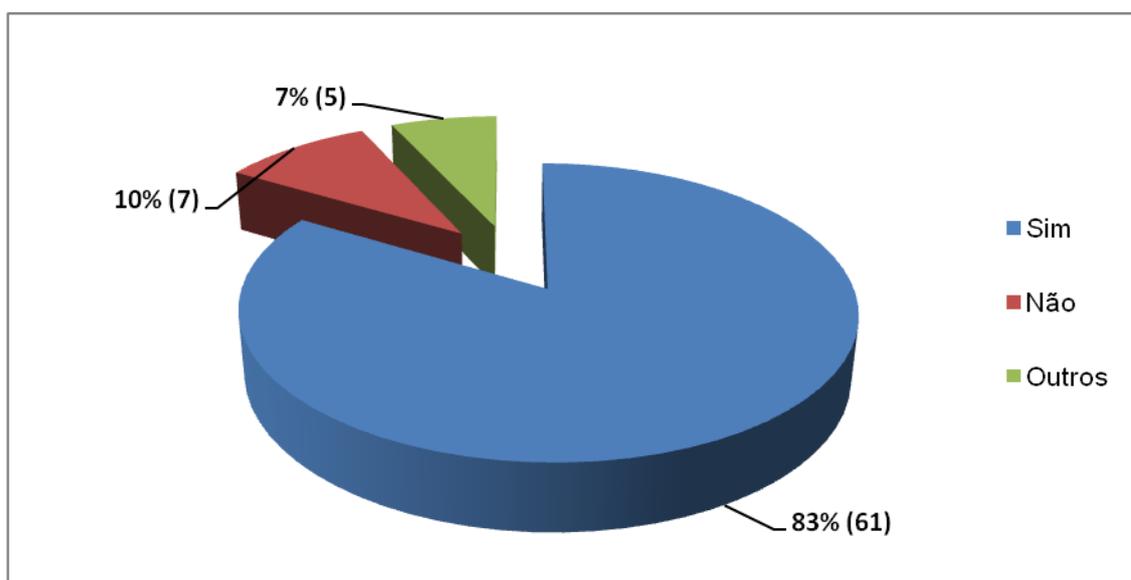
No item relacionado ao maior problema para trabalhar com os temas geradores, os monitores tinham cinco opções para marcar, observamos que alguns monitores marcaram mais de uma opção. A Falta de material de pesquisa foi apontada como o maior problema para trabalhar com o tema gerador. A maioria dos assentamentos não tem uma infra-estrutura adequada para as aulas de EJA e em sua maioria não possui biblioteca, sala de leitura. A segunda dificuldade dos monitores em trabalhar os temas são os assuntos difíceis. Se os monitores têm dificuldade de compreender, o tema fica muito difícil trabalhar com alunos. No que se referem a outros problemas, os monitores destacaram a falta de material didático, no que diz respeito a livro e/ou cartilhas para os alunos.

Gráfico 5 - Percepção dos monitores quanto ao maior problema para trabalhar os temas geradores.



Outro item analisado do questionário, foi com relação a credibilidade do monitor em trabalhar partindo do ciclo de aula (leitura, debate e produção de texto). Sete monitores não acreditam no trabalho partindo do ciclo de aula, para eles “na verdade é mais fácil a forma tradicional, mas é porque ainda não estamos habituados na forma de ciclo, mas é uma forma gostosa e envolvente”. Observamos que os monitores sentem dificuldade em trabalhar o ciclo por termos uma vivência muito forte com o ensino tradicional. Em sua maioria os monitores acreditam no trabalho com ciclo de aula e apesar das dificuldades eles procuram desenvolver um trabalho diferenciado com seus alunos. SegueM algumas frases que demonstram este pensamento, “é a partir deste ciclo de aula que nós vamos contribuir na construção de um sujeito com melhores condições de mudar a sociedade de explorador e explorado”. “os alunos podem se expressar com suas críticas, ou seja, o que eles entendem sobre o tema aplicado”.

Gráfico 6 - Percepção dos monitores quanto à crença nas aulas a partir do Ciclo de Aula (leitura, debate e produção de textos).



O último item analisado do questionário foi como os monitores acham que é mais fácil alfabetizar, para eles “este método por ser fácil de ser aplicado, mas só faltam alguns alunos compreenderem como ele funciona que não é como eles conhecem que é o método tradicional”. “Eu acredito muito no método de Paulo Freire, que leva em consideração a história de vida dos alunos, e dessa forma alfabetizar e formar indivíduos com capacidade de transformar”. “soletrando, embora não está mais sendo usado no ensino”. “Ensinar primeiramente as letras do alfabeto para formar palavras e assim aprender a ler”.

Analisamos que os monitores desenvolvem em sua sala de aula as contribuições dadas pela equipe pedagógica nos cursos de capacitações e nos encontros regionais. Eles trabalham o ciclo de aula acreditando esta ser uma forma política de emancipação dos alunos, estes participam das aulas de forma crítica. Outros monitores mesmo acreditando nos ciclos de aula sentem dificuldade em trabalhá-los com seus alunos e desenvolvem a aula de forma tradicional, pois foi assim que ele estudou e é assim que eles acreditam que devem ensinar. A análise feita por uma coordenadora pedagógica sobre a postura de alguns monitores.

Os professores não têm dificuldade nenhuma, mas se analisarmos os diários de campo vamos perceber que os monitores não colocam em prática o que foi visto no curso anterior. Os monitores não acham ter dificuldade em passar o conteúdo e quando acaba o curso de capacitação não aplica a metodologia sugerida. (DIÁRIO DE CAMPO 1998/1999).

Ao observar o resultado destes questionários podemos concluir que a maioria dos monitores utilizam em suas aulas os temas geradores e o ciclo de aula, mas com a leitura dos

diários de campo da equipe da UFS, observamos que eles têm muita dificuldade em compreender esse processo e faz uso de um ensino tradicional, utilizando palavras que tenham relação com a realidade do assentamento. O questionário mostra que os monitores simpatizam e acreditam nos temas e no ciclo de aula, mas sentem dificuldades e terminam trabalhando com outras concepções.

Diante das dificuldades em trabalhar com os temas, a equipe da UFS investia sempre nos cursos de capacitação para os monitores onde eles participavam de uma formação pedagógica vivenciando coletivamente a construção de um planejamento e de materiais pedagógicos sobre os temas selecionados.

Além dos cursos de capacitação que contribuíram na formação pedagógica dos monitores/alfabetizadores durante a execução deste projeto os monitores que não tinham o ensino fundamental completo tiveram acesso a ele através de um curso específico para estes monitores, de suplência do ensino fundamental²⁶.

A opção da UFS e do MST em trabalhar com os próprios assentados como monitores/alfabetizadores foi uma ação desafiadora e de certa forma arriscada. O desafio foi uma motivação para todos os sujeitos, pois estes assentados escolhidos para se tornarem monitores tinham outras tarefas além dessa, alguns faziam parte da coordenação do assentamento e precisavam estar presentes nas negociações, outros faziam parte de outros setores na organização, como o setor de frente de massa (este setor participa das ocupações em todo o estado) ou setor de saúde. O desafio de estudar, participar dos encontros de formação pedagógica para contribuir com a melhoria da escolarização dos companheiros assentados era um compromisso de muitos monitores.

Outro elemento de fundamental importância para o fortalecimento do Projeto foram as viagens de acompanhamento pedagógico, onde as alunas do curso de Pedagogia passavam de dois a cinco dias nos assentamentos, assistindo as aulas pela noite e durante o dia colaborando com os monitores no planejamentos das aulas e conversando com a comunidade, visitando a roça, visitando a casa de farinha entre outros, bem como, dando continuidade a Caracterização do Assentamento e a contribuição para a problematização da realidade. Todos estes aspectos contribuíram para a definição dos temas geradores apontados pelos alfabetizandos e alfabetizadores/monitores.

²⁶ Concomitantemente as capacitações, os monitores que não tinham o ensino fundamental completo participavam de um curso de formação de monitores/alfabetizadores, denominado Habilidade Especifica.

Foto 4 – Atividade de Trabalho no Assentamento São Roque, Cristinápolis (SE), 2002



Fonte: Arquivo pessoal

As viagens de acompanhamento mostravam o retrato real de todas as regiões, assentamentos e salas de aula, observando o diário de campo de uma das Orientadoras Pedagógicas da UFS (DIÁRIO DE CAMPO-Orientadora Pedagógica, 1998-1999), observamos as dificuldades de infra-estrutura, dificuldades dos alunos cansados pela lida na terra, sentar e não conseguir enxergar por deficiência de visão e pela iluminação precária do candeeiro, as dificuldades dos monitores com relação ao tema gerador, ao ciclo de aula, ao planejamento pedagógico entre outros problemas. Em um dos diários analisados, a monitora Edilsa dizia que não estava dando aula, pois não tinha gás”, “monitor Cícero estava dando aula a 6 alunos, pois eles não se sentiam estimulados a ir até a escola à noite”

As escolas nos assentamentos, principalmente em 1996 não eram de responsabilidade dos municípios, os processos de alfabetização eram assumidos diretamente pelos movimentos sociais. As escolas rurais eram distantes das áreas e com pouca infra-estrutura para as crianças. Para Jovens e Adultos era praticamente inexistente. Era necessário um local adequado e condições de permanência com cadeiras e iluminação. Alguns assentamentos articulavam uma pauta de reivindicações e pediam aos Secretários de Educação dos Municípios e aos Prefeitos providências para o encaminhamento da educação nos assentamentos. Infelizmente, os prefeitos em sua maior parte não atendiam as reivindicações.

Tudo isso, contribuía para que nem sempre a alfabetização conseguisse bons êxitos, principalmente quando se tratava das dificuldades de sobrevivência nos acampamentos e até

em alguns assentamentos. Por outro lado, a esperança e a postura combativa destes trabalhadores, contagiava o grupo, principalmente, o esforço que faziam para conseguir expressar o seu pensamento e a sua história por meio dos textos escritos:

“A historia de luta pela terra de Cruiri

E fomos ao encontro rezando o oficio as crianca e as mulhes na frente e os homen atras”

Aluna Maria Elena da Cruz

“A estora da mia vida que depois de 504 ano votei para a sala de aula para aprender a ler i comta para não ser mais anafabeta que eu mais queria agora estou munto felice”

Aluna Maria de Jesus Cunha

3.3 Material pedagógico

Um outro aspecto importante do processo metodológico e que tem relação com a concepção de alfabetização creditada pela equipe estava no esforço da produção dos textos e de todo o material didático para a alfabetização, havendo um investimento na produção de material didático²⁷.

Esses materiais pedagógicos eram cadernos do aluno que continham mapa de Sergipe, textos sobre a Reforma Agrária, História do Assentamento, manchetes e notícias e jornais falando sobre os conflitos de terra, contos populares entre outros tópicos. O material do monitor continha informações pedagógicas para encaminhar as aulas e sobre a concepção de alfabetização para contribuir na formação pedagógica de cada monitor.

²⁷ A lista do material produzido pelo Projeto encontra-se no ANEXO.

Foto 5 – Material produzido pela equipe pedagógica da UFS para alunos e monitores do Projeto de EJA



Fonte: Arquivo pessoal

Ao analisar os materiais observamos que a construção pedagógica delineada tinha a intenção de contribuir para a emancipação dos monitores e os alunos de modo que aos poucos, poderiam ir se conscientizando do processo de educação no assentamento. Fortalecendo a prática da participação nas assembléias locais, nas reivindicações junto às autoridades competentes e em outros espaços de luta.

O material dos alunos era denominado, Coleção Educação de Jovens e Adultos- Histórias que se encontra, este, continha como opção de leitura a historia de luta de um dos assentamentos participanteS do projeto. Durante o debate proposto no início das aulas, estimulavam-se discussões e questionamentos sobre o tema gerador, bem como a produção de texto pelos alunos. Além disso, as atividades complementares eram realizadas para aperfeiçoar os elementos da escrita. Dentre os diversos recursos utilizados as notícias de jornal, músicas, poesias, contos populares entre outros, eram de grande valia para professores e alunos. Este material foi produzido pela assessora Walburga Arns da Silva com a

colaboração de toda equipe²⁸ pedagógica do projeto e do setor de educação do MST.

A elaboração do material é um ponto que queremos destacar, bem como, a importância da presença de um sujeito acampado e assentado contando com emoção a sua história da luta pela terra. Algo de suma importância e bem diferente de quando se estuda a luta estando de fora da mesma. A luta pela terra é um dos materiais produzidos pelos monitores que depois foi utilizado nas turmas de alfabetização. Eles fizeram as ilustrações e construíram a história de uma ocupação a partir do que cada um havia vivenciado em processo diferente de ocupação. Esta produção foi feita em dezembro de 1996 no encontro de capacitação.

A LUTA PELA TERRA

Em 16 de novembro de 1996, nós fomos ocupar a terra no município de Cristinápolis.

Sáímos a pé à noite para a fazenda Santa Helena.

Mais de 200 famílias entraram na terra, armaram barracos e fomos derrubar a mata porque queremos a terra para trabalhar e produzir.

De repente, o dono da terra chegou e pediu que saíssemos da terra:

_ Retirem-se da minha terra!

_ O que nós queremos é trabalhar.

O fazendeiro respondeu:

_ Vou pedir à polícia para fazer o despejo.

Nesse dia, a coordenação do acampamento fez uma reunião.

O fazendeiro também esteve presente.

_ Só sairemos da terra com a presença do advogado.

_ Vocês não tem terra, como podem ter advogado? - Disse o fazendeiro.

_ Mas a terra é improdutiva, temos o direito de brigar por ela. - Respondemos.

_ Vocês vão sair por bem ou por mal. _ Falou o fazendeiro.

_ Só saímos daqui com acordo do MST e do INCRA, _ Dissemos.

_ O fazendeiro foi embora concordando com uma reunião mas foi buscar a polícia.

²⁸ O nome dos professores, técnicos e estudantes envolvidos no Projeto encontra-se no apêndice B.

Os policiais chegaram até o local da ocupação e houve um conflito entre a polícia e os acampados.

Depois fomos ocupar o INCRA na capital.

Foram três dias ocupando e nada ficou resolvido.

Voltamos e reocupamos a fazenda. Ficamos aguardando o fazendeiro e fizemos novas reuniões. Resistimos no acampamento por três meses.

Durante esses três meses não foi resolvido nada.

Aí resolvemos chamar o MST para realizar uma assembléia. Na assembléia ficou resolvido pela permanência no local por mais algum tempo.

Continuamos a trabalhar na terra mas passamos muitas necessidades. Continuamos trabalhando para mostramos que queríamos a terra.

Mais uma vez ocupamos o INCRA. Solicitamos a emissão de posse.

Ficamos aguardando o resultado.

No final do mês de outubro recebemos a imissão de posse

Toda essa produção contribuiu de forma significativa no desenvolvimento do processo de alfabetização, embora estivesse presente a dificuldade de acesso dos monitores e alfabetizandos ao material de leitura nos assentamentos. A grande importância desses textos foi possibilitar que cada um ao retratar a realidade dos assentamentos e acampamentos de Sergipe, feito com a participação dos sujeitos envolvidos no processo (monitores, assentados, acampados, lideranças entre outros), estavam ao mesmo tempo, sendo leitores e escritores das suas histórias de vida, refletindo sobre o significado da reforma agrária para a sua própria construção como sujeito desta história e, a sua responsabilidade a partir da ocupação.

Os projetos analisados nesta dissertação não tinham recursos para compra de livros didáticos e, mesmo que os tivessem, temos que destacar que os livros que, de alguma forma, chegam até às escolas do campo, possuem conteúdos pautados por uma lógica que recoloca o campo como um espaço cuja existência dependerá da produção econômica em larga escala, por processos altamente industrializados e, muitos deles, principalmente, os produzidos por financiamentos de empresas internacionais que atuam no campo, trazem conteúdos sobre os alimentos alterados geneticamente como algo muito importante e a saída para o desenvolvimento. Reforçam a lógica de que o melhor lugar para se viver é a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo metodológico desenvolvido nos projetos de EJA e a concepção de alfabetização coincide com a história social do sujeito e com a história de luta. Este enfatizou a identidade de classe social que parte da realidade para ampliar a visão crítica e (re)construir uma concepção, de mundo, de homem e de sociedade. No processo de alfabetização a leitura e a escrita são fundamentais para a construção dessa concepção. Na perspectiva freiriana não podemos defender políticas de educação baseadas em processos artificiais ou seja, que não consideram a vida cotidiana dos alunos, em nosso caso dos assentados.

A prática da alfabetização de jovens e adultos sistematizados nos relatórios e nos diários de campo da equipe envolvida nos três projetos, mostra com clareza as principais dificuldades vivenciadas no decorrer dos mesmos. Dentre elas destacamos:

1. A falta de experiência da UFS para articular uma proposta de trabalho com o movimento social do campo;
2. A fragilidade teórica na formação dos monitores, o que muito dificultou a compreensão da proposta pedagógica que fundamentou os projetos;
3. A ausência de disciplinas voltadas para a educação do campo nos currículos de pedagogia e demais licenciaturas de onde vinham as bolsistas envolvidas em todas as atividades dos projetos;
4. A falta de apoio das prefeituras municipais nos quais estavam localizados os assentamentos e acampamentos contemplados nos projetos. Ressaltamos que nas viagens de acompanhamento pedagógico, a equipe de bolsistas e professoras da UFS, também desenvolviam uma ação política direta, que consistia em visitar Prefeitos e Secretários municipais de Educação, para apresentar os projetos e ao mesmo tempo solicitar apoio para continuidade e consolidação das atividades de alfabetização, visando transformá-la em uma Política Pública de Educação. O apoio solicitado consistia em infra-estrutura (prédio, mobiliário), material didático e recursos humanos.

A análise dos dados revelou a importância da problematização como opção metodológica. Reconhecemos que esta opção metodológica constituiu-se um grande desafio

no desenvolvimento das atividades de alfabetização. Neste sentido fez-se necessário buscar uma abordagem teórica capaz de fazer emergir as contradições da vida dos alunos, bem como da realidade social na qual estavam inseridos.

Destacamos ainda que o Movimento Sem Terra já organizava turmas de alfabetização de adultos nos assentamentos e acampamentos de forma autônoma. Partindo dessas experiências o MST buscou o apoio institucional da UFS para construção coletiva de uma proposta de alfabetização para trabalhadores rurais. Nesse processo o Movimento ressaltou a necessidade da proposta de alfabetização ter como alicerce a luta diária pela terra produzindo os significados e sentidos da aprendizagem de leitura e de escrita. Nesta perspectiva as práticas desenvolvidas nos projetos suscitaram conflitos e tensões pedagógicas instigantes, mas também foram provocadoras de ricos diálogos, nascidos da problematização da realidade inspirados no pensamento de Paulo Freire.

A exclusão dos trabalhadores do direito de estudar, as condições precárias das escolas existentes, a falta de luz elétrica e de água nas áreas, nas quais os projetos foram desenvolvidos são alguns dos exemplos que caracterizam os desafios e as dificuldades já citadas. Ao mesmo tempo foi possível identificar a força que as mulheres e homens demonstraram para superar as diversidades, almejando melhores dias de vida. Talvez por isso, trabalhar com os conteúdos curriculares advindos da história de luta e do enfrentamento dos problemas não seja fácil. Mesmo assim os dados da pesquisa nos indicam a importância de trabalhar com os temas geradores e com uma produção de material didático que respeite, valorize e qualifique a história de vida dos trabalhadores que se constituem sujeitos.

A pesquisa possibilitou identificar que para a formação de homens e mulheres com uma visão crítica da realidade que os cerca é essencial que se estabeleça a relação entre a luta pela terra e o projeto de educação para os trabalhadores rurais. Foi essa perspectiva que orientou os projetos desenvolvidos na parceria UFS e MST. Contribuir para a (re) construção das identidades dos sujeitos do campo, bem como na apropriação e reapropriação dos seus saberes, foi o objetivo central desses projetos de alfabetização.

Além de contribuir na (re) construção da identidade e na reapropriação por parte dos trabalhadores rurais, os projetos desenvolvidos pela UFS e MST, se consolidaram como uma experiência concreta que provocou desdobramentos e outras ações, na área da educação do campo, a exemplo em âmbito local e nacional a exemplo, o primeiro curso de Agronomia do Brasil para trabalhadores e trabalhadoras do campo e recentemente o curso de Pedagogia da Terra. Como também essas experiências servem para orientar outras ações de âmbito nacional, a exemplo do PRONERA, que toma como referência metodológica os cursos

financiados pelo INCRA e o projetos desenvolvidos em Sergipe. Isso indica que é possível afirmar que os projetos desenvolvidos nos anos 1995-2000 podem contribuir para a formulação de políticas públicas de EJA no Estado de Sergipe.

É válido ressaltar alguns avanços decorrentes dos projetos analisados nesta dissertação em âmbito nacional a Resolução CNE/CEB nº 1- 03.04.2002 que aprovou as Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo e o surgimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em 2004, vinculada ao MEC, e que tem como objetivo viabilizar o acesso e as questões relacionadas a EJA e a educação do campo, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borgues Correia de e LEAL, Telma Ferraz (orgs). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALVAREZ, E. Sonia et all. O Cultural e o político nos movimentos sociais latino – americanos (org). ALVAREZ, E. Sonia, DAGNINO, Evelina, ESCOBAR, Arturo, In: Cultura e Política nos movimentos sociais latino-americanos – Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ANDRADE, Márcia Regina (org.). A Educação na Reforma Agrária em perspectiva- Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: Ação Educativa. p. 200. 2004.

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo. *A educação básica e o movimento social do campo*. Por uma Educação do Campo. Caderno 2. Brasília, DF. 1999.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli. *Projeto popular e escolas do campo*. Por uma Educação do Campo. Caderno 2. Brasília, DF. 1999.

BOURDIEU & PASSERON. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Para a Educação Básica do Campo. Resolução CEB nº 3, 10/11/2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Por uma Educação do Campo. Caderno 4. Brasília, DF. 2002

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria N. (coods). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

CARMO-NETO, Dionísio. Metodologia científica para principiantes. Salvador: Editora Universitária americana. 3ª edição. 1996.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 2000. “Reformas da Instituição Pública”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica. p.225-251.

FARIA Filho, Luciano Mendes. 2000. “Instrução elementar no século XIX”. In: Lopes, Eliane

Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica.p. 135-150.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

FREIRE, Paulo. *A ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

_____, PAULO. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época). 2001

_____. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola,, 383p. 2002

INCRA/CRUB/UnB. 1º Censo da Reforma Agrária do Brasil. Organizado SCHMIDT, B. et al. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1998.

JESUS, Sonia Meire Azevedo de. et al. *A alfabetização de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária: uma experiência conjunta entre universidade e MST em Sergipe*. In: *Educação e Cidadania*. RAAAB. São Paulo. 1997a

JESUS, Sonia Meire Azevedo de. *A busca de significados compartilhados para a construção de um currículo*. UFS-SE. (Dissertação de Mestrado). 1997b.

_____. *Navegar é preciso, viver é traduzir rumos: rotas do MST*. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (Tese de Doutorado). 2003

KOLLING, Edgar e MOLINA, Mônica. *Memória*. Por uma Educação do Campo. Caderno 1. Brasília, DF. 1999

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais. CEB – Parecer nº 11/2005, processo nº 23001.000040/2000-55. Brasília, DF, 10.05.2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1- 03.04.2002. Brasília, DF.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília. (mimeo). 2003

MOLINA. Mônica C. *A experiência Nacional do Pronera: referências para políticas*

públicas de Educação do Campo. Programa de Pós Graduação em Educação e Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. (Tese de Doutorado). 2003

MOLINA, Mônica e JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Caderno 5. Brasília, DF. 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez. 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. São Paulo: Papirus. 12ª edição. 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. “Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar”. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes, 1998, p.7-115.

NOGUEIRA, Maria Alice e Nogueira, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NEPA/DED/UFS. *História dos projetos de EJA na Reforma Agrária*. Aracaju. (mimeo). 2003.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: edições Loyola. 1987.

PAIVA, Vanilda P. *História da Educação Popular no Brasil - Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: edições Loyola. 2003. 6ª edição revista e ampliada.

PETTY, Miguel; TOMBIM, Ana; VERA, Rodrigo. Uma Alternativa de Educação Rural. In: WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Díaz. *Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

PUCCI, Bruno (org). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, Marilene e SANTOS, Maria A. de Jesus. *Formação de professores no meio rural: um desafio*. In: Jesus, Sônia M. S. A. de (Org.). *Caderno de Educação/Universidade Federal de Sergipe, PROEX/CECH/DED*. v.1, n.1. 2001

SILVA, Teresinha Maria Nelli, *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. EPU: São Paulo, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2005.

UFS/NEPA/DED, Projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MEC/FNDE, 1995.

_____, Caracterização dos assentamentos. Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MEC/FNDE. Departamento de Educação. UFS. 1995.

_____, Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MTb/CODEFAT. Aracaju, SE. 1996.

_____, Relatório do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MTb/CODEFAT. Aracaju, SE. (Módulo I). 1996.

_____, Relatório do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MTb/CODEFAT. Aracaju, SE. (Módulo I e II). 1997.

_____, Projeto de Educação em Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. PRONERA. 1998.

_____, BRASIL.Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais...* CEB – Parecer nº 11/2005, processo nº 23001.000040/2000-55. Brasília, DF, 10.05.2000.

VALE, Ana Maria do. Educação popular na escola pública. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção questões da nossa época).

VIDAL, Diana Gonçalves. “Escola Nova e processo educativo”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autentica, 2000. p. 497 – 518.

VIGOTSKY, Levy Semenovich. A Formação Social da Mente. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Site do Instituto Paulo Montenegro. (http://www.ipm.org.br/an_ind_inaf_5.php?in=5). Em 24 de novembro de 2006.

APENDICE (S) E/OU ANEXOS (S)

APÊNDICE A - Fontes Primárias de Pesquisa por Ano, Título e Autor

ANO	TÍTULO	AUTOR
1995	Projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MEC/FNDE	UFS/NEPA/DED
1995	Caracterização dos assentamentos. Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MEC/FNDE. Departamento de Educação. UFS.	UFS/NEPA/DED
1996	Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MTb/CODEFAT. Aracaju, SE.	UFS/NEPA/DED
1996	Relatório do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MTb/CODEFAT. Aracaju, SE. (Módulo I)	UFS/NEPA/DED
1997	Relatório do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MTb/CODEFAT. Aracaju, SE. (Módulo I e II)	UFS/NEPA/DED
1998	Projeto de Educação em Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. PRONERA	UFS/NEPA/DED
2000	BRASIL.Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. <i>Diretrizes curriculares nacionais...</i> CEB – Parecer n° 11/2005, processo n° 23001.000040/2000-55. Brasília, DF, 10.05.2000.	MEC/CNE
1996/2000	Planejamentos pedagógicos	UFS/NEPA/DED
1996/2000	Material pedagógico – Aluno	UFS/NEPA/DED

1996/2000	Material pedagógico – Monitor	UFS/NEPA/DED
1997/1999	Diário de Campo – Orientadora Pedagógica	UFS/NEPA/DED
1997/1999	Diário de Campo – Monitor	UFS/NEPA/DED

APÊNDICE B – Participantes do Projeto

PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ASSENTAMENTOS DE TRABALHADORES RURAIS DE REFORMA AGRÁRIA DO ESTADO DE SERGIPE

Financiamento: MEC/FNDE - 1995

EQUIPE

Coordenadoras do Projeto: Prof^a Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

Prof^a Solange Lacks

Professoras da UFS: Francisca Argentina Góis Barros

Maria Jose Nascimento Soares

Núbia Dias Santos

Estudantes Bolsistas: Maria Angélica de Jesus Santos

Maria de Fátima Assis Silva

Marilene Santos

Mônica Machado Mota

Randeaantony C. do Nascimento

Participação técnica: Alcidéa Terezinha Menezes – PROEX/UFS

Francisco Xavier P. da Costa – DEA/UFS

MST: Acácia Maria F. Daniel – Setor de Educação

FONTE: Projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MEC/FNDE. 1995.

APÊNDICE C – Participantes do Projeto

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NOS ASSETNAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO ESTADO DE SERGIPE

Financiamento: FAT

MÓDULO I

EQUIPE TÉCNICA:

Maria Eucaristia Teixeira Leite	Pró-Reitora de Extensão
Isaura Lúcia Fonseca Sobral	Diretora do CECAC/UFS
Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus	Coord. do Projeto/DED/UFS
Solange Lacks	Vice-Coord. do Projeto/DED/UFS
Alcidea Terezinha de Menezes	Assistente Social
Elza Barreto Sampaio	Assistente Social
Francisco Xavier Pereira da Costa	Técnico em Agropecuária
Lianna de Melo Torres	Professora
Maria Angélica J. Santos	Professora
Maria de Fátima Assis Silva	Professora
Maria José Nascimento Soares	Professora
Núbia Dias dos Santos	Professora

ESTUDANTES

Andréa Karla Ferreira Nunes	Estudante de Pedagogia
Marilene Santos	Estudante de Pedagogia
Mônica Machado Mota	Estudante de Pedagogia

Rejane Sacramento de Araújo

Estudante de Pedagogia

PARTICIPANTES DO MOVIMENTO SEM TERRA

Acácia Maria F. Daniel

Esmeraldo Leal dos Santos

ASSESSORIA:

Prof^a Walburga Arns da Silva

FONTE: Relatório do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MTb/CODEFAT. Aracaju, SE. 1996.

APÊNDICE D – Participantes do Projeto

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NOS ASSETNAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO ESTADO DE SERGIPE

Financiamento: FAT

MÓDULO II

EQUIPE TÉCNICA:

Luiz Leite Monteiro de Oliveira

Pró-Reitor de Extensão

Isaura Lúcia Fonseca Sobral

Diretora do CECAC/UFS

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

Coord. do Projeto/DED/UFS

Solange Lacks

Vice-Coord. do Projeto/DED/UFS

Alcidea Terezinha de Menezes

Assistente Social

Elza Barreto Sampaio

Assistente Social

Lianna de Melo Torres

Professora

Maria Angélica J. Santos

Professora

Maria de Fátima Assis Silva	Professora
Maria José Nascimento Soares	Professora

ESTUDANTES

Denise Andrade Melo	Estudante de Educação Física
Hamilcar Silveira Dantas Júnior	Estudante de Educação Física
Marilene Santos	Estudante de Pedagogia
Mônica Machado Mota	Estudante de Pedagogia

PARTICIPANTES DO MOVIMENTO SEM TERRA

Acácia Maria F. Daniel
André Luiz da Silva Moraes
Esmeraldo Leal dos Santos
Ivânea de Souza

ASSESSORIA:

Prof José Fernando de Araújo Sá
Profª Maria de Fátima Monte Lima
Profª Maria Neide Sobral da Silva
Profª Walburga Arns da Silva

FONTE: Relatório do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MTb/CODEFAT. Aracaju, SE. 1997.

APÊNDICE E – Participantes do Projeto

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NOS ASSETAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO ESTADO DE SERGIPE

Financiamento: FAT

EQUIPE TÉCNICA:

Coordenadora do Projeto/DED/UFS

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

Vice-Coodenadora do Projeto/DED/UFS

Solange Lacks

Coordenação Técnico-Pedagógica

Lianna de Melo Torres

Maria Adeilma Meneses

Coordenação Técnico-Administrativa

Maria José Nascimento Soares

Isaura Lúcia Fonseca Sobral

Elza Barreto Sampaio

Coordenação Estadual do MST

Acácia Maria F. Daniel

Esmeraldo Leal dos Santos

Orientadoras Pedagógicas

Alcidea Terezinha de Menezes

Denice Batista da Silva

Denise Andrade Melo

Maria Angélica J. Santos

Maria de Fátima Assis Silva

Marilene Santos

Mônica Machado Mota

Rosimeire Marcedo Costa

FONTE: Relatório do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo

MTb/CODEFAT. Aracaju, SE. 1997.

APÊNDICE F – Participantes do Projeto

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA-PRONERA PROJETO DE EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO ESTADO DE SERGIPE

Financiamento: INCRA 1998/1999

Parcerias: MST – FETASE - SEED

EQUIPE PEDAGÓGICA:

Coordenadora Geral do Projeto: Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

Coordenação Técnico-Administrativa: Maria José Nascimento Soares

Assessoria Técnica: Alcidéa Terezinha de Menezes

Coordenação Técnico-Pedagógica/Sub-Projeto 1: Maria de Fátima Assis Silva, Marilene Santos, Mônica Machado Mota e Rejane Sacramento de Araújo

Orientadoras Pedagógicas: Aristela Aristides Santos, Denice Batista da Silva, Maria Angélica J. Santos e Silvia Millian Oliveira dos Santos

Coordenação Técnico-Pedagógica/Sub-Projeto 2: Florisvaldo Silva Rocha

Maria Adeilma Meneses

Professores: Carlos Alberto de Jesus

Florisvaldo Silva Rocha

Juliana Souto Santos

Maria Inêz Oliveira Araújo

Verônica dos Reis Mariano Souza

Professores colaboradores: Jailson Vasco Gondim

Katiúcia da Silva Santana

Coordenação Estadual dos Movimentos Sociais: Acácia Maria F. Daniel - MST

Esmeraldo Leal dos Santos – MST

Maria de Fátima Moreira – FETASE

Coordenadores Locais do MST: Gilberto Aristides dos Santos

José Aldemi dos Santos

José Silvânio Leite Silva

Roseli dos Santos Reis

Digitação e Formatação: Vania de Jesus

FONTE: Relatório Técnico-Pedagógico. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Projeto de Educação em Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. 1999.

APÊNDICE G – Participantes do Projeto

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA-PRONERA
PROJETO DE EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DE
REFORMA AGRÁRIA DO ESTADO DE SERGIPE

Financiamento: INCRA 1999/2000

Parcerias: MST – FETASE - SEED

EQUIPE PEDAGÓGICA:

Coordenadora Geral do Projeto: Maria José Nascimento Soares

Assessoria Pedagógica: Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

Assessoria Técnica: Alcidéa Terezinha de Menezes

Coordenação Técnico-Pedagógica: Maria de Fátima Assis Silva

Maria Adeilma Meneses

Marilene Santos

Mônica Machado Mota

Rejane Sacramento de Araújo

Orientadoras Pedagógicas: Aristela Aristides Santos

Denice Batista da Silva

Maria Angélica J. Santos

Meirevandra Soares Figuerôa

Silvia Millian Oliveira dos Santos

Coordenação Estadual dos Movimentos Sociais: Acácia Maria F. Daniel - MST

Esmeraldo Leal dos Santos – MST

Joel José de Farias – FETASE

Coordenadores Locais do MST: Edílson Curvelo de Santana

José Aldemi dos Santos

José Silvânio Leite Silva

Sandra Oliveira Santos

Simone Silva Pereira

Digitação e Formatação: Vania de Jesus

FONTE: Relatório Parcial. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Projeto de Educação em Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe. 2000.

ANEXO A - Município e Assentamentos/Acampamentos participantes em 1995

MUNICIPIO	ASSENTAMENTO/ACAMPAMENTO
Pacatuba	Nossa Senhora Santana
	Nova Cruiri
	Lagoa Nova

Japoatã	Três Cancelas
Própria	Padre Cícero (Morro das Chaves)
Capela	Fazenda Pirangi
Estância	Maravilha
Santa Luzia do Itanhy	Mucambo
	Santa Luzia (Pau Torto)
	Vitória da União (Grupo Cinco de Março)
Itaporanga D`Ajuda	Cumbe
Nossa Senhora do Socorro	Moacir Vanderley
Gararu	Nova Esperança (Monte Santo)
Poço Redondo	Pedras Grandes

Fonte: NEPA/DED/UFS,1995.

ANEXO B - Salas de Aula por Região, Município, Assentamento, Números de Turmas e de Alunos

REGIÃO	MUNICÍPIO	ASSENTAMENTO/ ACAMPAMENTO	TURMAS	ALUNOS
Norte	Canindé	Canadá	01	32
		Cuiabá	02	38
		Modelo	01	16
	Gararu	Nova Esperança	01	20
	Monte Alegre	Bom Jardim	01	35
		Fortaleza	01	23
	Poço Redondo	Alto bonito	06	116
		Pioneira	01	20
		Queimada Grande	02	70
Sul	Cristinópolis	São Roque	01	30
	Indiaroba	Chico Mendes	01	20
		Sete Brejos	01	23
	Itaporanga	08 de março	01	18
	Santa Luzia do Itanhy	Santa Luzia	01	15
		Vitória da União	01	15
Umbaúba	Mangabeira	01	26	
Centro Sul	Carira	Manuel Martinho	01	20
	Lagarto	22 de novembro(Ilha)	01	0
		Antônio Conselheiro	01	25
		Che Guevara (Tapera)	01	45

		Jose Gomes da Silva	01	34
	Pinhão	Vaza Barris	01	24
	Poço Verde	Santa Maria da Lage	01	20
	Simão dias	27 de outubro	01	34
		Lagoa da Mata	01	20
Nordeste	N. S. das Dores	Caípe	01	23
	Neopolis	Agua Vermelha	01	20
	Pacatuba	N.S. Santana (Santaninha)	01	28
		Santana dos Frades	01	22
TOTAL				854

Fonte: Relatório Técnico-Pedagógico, NEPA/DED/UFS, 1998.

ANEXO C - Municípios e Assentamentos/Acampamentos envolvidos no Projeto, ano 1996/1997.

MUNICÍPIO	ASSENTAMENTO/ACAMPAMENT	Nº. ALUNOS
REGIÃO NORDESTE		
Capela	Fazenda Santa Clara	11
Japaratuba	Ivan Ribeiro	29
Japoatã	Três Cancelas	20
Pacatuba	Nova Cruiri	16
	Lagoa Nova	22
	Nossa Senhora Santana	21
	Santana dos Frades	28
Própria	Padre Cícero	34
REGIÃO NORTE		
Canindé de São Francisco	Cuiabá	154
Gararu	Nova Esperança (Monte Santo)	30
Poço Redondo	Barra da Onça	44
	Nossa Senhora Aparecida	35
REGIÃO SUL		
Cristinópolis	São Roque	94
	São Francisco	32
Divina Pastora	Salobro	28
Estância	Maravilha	14
Indiaroba	Taquara	45
Itaporanga D`Ajuda	08 de Março (Cumbe)	42
N. S. do Socorro	Quissamã	19

Pinhão (Paripiranga-BA)	Curimatá	16
Santa Luzia do Itanhy	Mucambo	23
	Santa Luzia (Pau Torto)	36
	Vitória da União	27

Fonte: Relatório NEPA/DED/UFS, 1997.