



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANÁLISE DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA
TERRA DA UFS: LIMITES E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE
GESTÃO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SERGIPE**

RICARDO TELES DÓREA

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANÁLISE DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA
TERRA DA UFS: LIMITES E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE
GESTÃO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SERGIPE**

Ricardo Teles Dórea

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2014

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

D695a Dórea, Ricardo Teles
Análise do programa ProJovem Campo Saberes da Terra da UFS: limites e contradições da política de gestão e formação na educação do campo em Sergipe / Ricardo Teles Dórea; orientadora Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. – São Cristóvão, 2014.
125 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

1. Educação rural - Sergipe. 2. Educação e estado. 3. Educação do adolescente. 4. Educação de adultos. I.. II. Jesus, Sonia Meire Azevedo Santos de, orient. II. Título.

CDU37.018.51



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



RICARDO TELES DOREA

**ANÁLISE DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA DA
UFS: LIMITES E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE GESTÃO E
FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 18. 08. 2014

Prof.^a. Dr.^a. Solange Lacks (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a. Dr.^a. Silvana Aparecida Bretas
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a. Dr.^a. Eliene Novaes Rocha
Faculdade de Planaltina - FUP/UnB

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2014**

*Dedico este trabalho a minha família,
sustentação nessa trajetória de vida que percorri até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Nesse momento em que paro para realizar meus agradecimentos, fico a pensar no tempo, nos caminhos e (des) caminhos; encontros e (des) encontros, então, suspiro e penso: tenho que seguir e agradecer mais esta etapa.

Agradeço ao Supremo **Deus**, que me fortaleceu nos momentos de incertezas e dificuldades que se apresentam em nossas vidas como forma de problemas, para que possamos torná-los em aprendizados.

A minha mãe **Ana Lúcia Teles**, que sempre viveu e vive na rotina diária do cuidado e proteção de seus filhos.

A minha irmã **Rafaela Teles**, pelo apoio, carinho e atenção sempre que preciso.

Aos meus tios **Ana Virgínia** e **Jorge Souza**, que sempre estão ao lado da nossa família, dando carinho, atenção e orientações.

A maior responsável pela concretude deste trabalho agradeço a minha orientadora, **Professora Dr.^a Sonia Meire Azevedo de Jesus**, uma educadora que valoriza e compreende os indivíduos em suas certezas e incertezas, pela confiança, pelo respeito, acreditando que podemos sempre melhorar. Estas são características que a torna um ser humano singular. Muito obrigado pela confiança, pelo carinho, atenção e por contribuir na minha formação acadêmica, profissional e de vida. Neste trabalho há sua participação e orientação na concretude desta pesquisa.

É necessário reconhecer e agradecer a contribuição da **CAPES**, por meio do apoio financeiro, representado pela bolsa de estudo que contribuiu para o desenvolvimento e continuidade desta pesquisa.

Aos **colegas do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais**, que me proporcionaram a ampliação do aprendizado no campo da pesquisa.

Aos **colegas de trabalho no ProJovem Campo Saberes da Terra**, pois enfrentamos nas formações e desenvolvimento do programa uma luta constante para realização deste trabalho.

Aos **jovens colegas professores e professoras do PROLEC/UFS** (nosso primeiro trabalho como Pedagogo na UFS), vocês demonstraram o que verdadeiramente significa a palavra *determinação*.

À Professora **Solange Lacks**, pelas contribuições no grupo de pesquisa, na disciplina formação de professores, seminário de pesquisa, qualificação do mestrado e na banca deste trabalho; uma trajetória de contribuições para nosso aprendizado.

À Professora **Marilene Santos**, pelo incentivo e por sempre acreditar que eu conseguiria, auxiliando-me na formulação de alguns conceitos deste trabalho.

À Professora **Silvana Bretas**, por suas contribuições que já nasceram no período da minha graduação. Reencontramo-nos na banca de qualificação. Sua leitura criteriosa deste trabalho e orientações pertinentes ajudaram-me muito na concretização desta pesquisa

À Professora **Eliene Novas Rocha**, por ter aceitado meu convite e poder contribuir para qualificar minha pesquisa.

Aos **funcionários do PPGED**, sempre prontos a nos auxiliar nas horas dos conflitos. Ao nosso colega **Eanes**, que na reta final da nossa defesa, foi imprescindível com a palavra amiga. Ao coordenador **Prof. Dr. Luiz Eduardo**, por compreender este processo difícil para a conclusão do Mestrado e ter se colocado à disposição para ajudar. Também transmito meu muito obrigado a **todos os professores do colegiado** pela compreensão na prorrogação do prazo de defesa.

Aos **Professores das disciplinas do Mestrado em Educação do PPGED/UFS**, por proporcionar-nos os debates e a construção de novos conhecimentos.

Aos **colegas da turma de Mestrado 2012/2014 – PPGED/UFS**, em que nasceram alguns embates que se tornaram em amizades: **Paulo De Tássio, Ayala, João Paulo Dória, Anabela, Denilson e Marcio Fidelis** sempre nos apoiando e confiando em nosso trabalho, e aos demais fica a lembrança dos diálogos e das trocas de conhecimentos, não menos importantes pelo fato de não estarem citados aqui. Sempre me lembrarei de todos com seus aspectos e particularidades. Sucesso a todos.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse sonho, **MUITO OBRIGADO!**

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Paulo Freire, (1996)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a implementação e gestão da política de formação do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, realizada pela Universidade Federal de Sergipe, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. O foco da pesquisa é a Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Campo em Sergipe e tem como objetivo analisar o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, desenvolvido em Sergipe no período 2008/2010, a partir da sua implementação institucional entre governos federal e estadual e os movimentos sociais. Para tanto, a pesquisa se desenvolveu seguindo os seguintes objetivos: a) estudar os elementos que fundamentam a Política Pública de Educação do Campo na EJA, a partir da criação do ProJovem Campo Saberes da Terra; b) discutir o processo de criação dos programas e projetos na EJA, bem como a sua forma de regulamentação, financiamento e gestão. Neste caminho, pautamos nosso estudo nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, utilizando como procedimento a análise documental e, dessa forma, buscou-se analisar a execução dessa política, com base nos princípios do materialismo histórico-dialético. A partir da análise e de sua implementação e gestão da política, constatamos que na concepção/criação destes Programas aparecem os limites e contradições na sua execução, uma vez que os entes envolvidos neste caso não possuem estrutura física e humana para o devido acompanhamento das ações, terceirizando os serviços de responsabilidade dos entes públicos. Por conseguinte, a transferência de recursos públicos da educação para os setores privados, bem como as restrições, impedimentos burocráticos e legais, caracterizam a descontinuidade do Programa que, dessa maneira, impossibilita a efetivação de uma política pública de educação de EJA Campo.

Palavras-chaves: Política Pública de Educação. Educação do Campo. ProJovem Campo-Saberes da Terra. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The research aims to study the implementation and management of the training program ProJovem Field Knowledge of the Earth, by the Federal University of Sergipe, in partnership with the State Department of Education policy. It is an interest with a focus on Public Policy for Youth and Adult Education in the Field, and aims to: analyze the ProJovem Field Knowledge Programme Earth developed in Sergipe 2008/2011 the period from its institutional implementation of federal and state and social movements. For both research intended as specific objectives a) To study the elements that are reasons for Public Policy for Rural Education in EJA, from the creation of the Knowledge ProJovem Field of the Earth; b) Discuss the process of creation of programs and projects on the EYA, as well as its form of regulation, financing and management. In this way we base our study on theoretical and methodological assumptions of qualitative research, using the procedure of document analysis and, therefore, we sought to examine the implementation of this policy, based on the principles of dialectical-historical materialism. The pedagogical approach of the program is based in the Pedagogy of Alternation that values the young field and is part of the struggle of social movements, aimed at an educational proposal that values the subject field of the process. However, it is based on the analysis of the implementation and management realize that already in the design / creation of these programs show the limits and contradictions in its execution, since the entities involved in this case have no physical and human framework for due action monitoring, outsourcing the services of responsibility of public entities. Therefore, the transfer of public funds for private education sectors, as well as restrictions, bureaucratic and legal impediments characterize the discontinuity of the Program, thus, prevents the realization of a public education policy.

Keywords: Public education policy. Rural Education. ProJovem Field. Educational Programs. Youth and Adults.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DED	Departamento de Educação
EDUCAMPO/SE	Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado de Sergipe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA FIC	Educação de Jovens e Adultos Formação Inicial e Continuada
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ER	Ensino Regular
FAPESB	Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe
FAO	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FETASE	Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Sergipe
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Econômico
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LULA	Luís Inácio Lula da Silva
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NETE/SE	Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação em Sergipe
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Parque Nacional do Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROLEC	Programa de Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PT	Partido dos Trabalhadores
SAF	Secretaria da Agricultura Familiar
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
UFS	Universidade Estadual de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de analfabetismo.....	60
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONTEXTO, CAMINHOS E CONTRADIÇÕES.....	31
2.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA HISTÓRIA DE LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE.....	35
3	EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM INSTRUMENTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL PARA FORTALECER OS PRINCÍPIOS DA POLÍTICA DO CAPITAL VIA TERCEIRO SETOR	46
4	PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM SERGIPE.....	65
4.1	PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA SERGIPE: HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DESSA PROPOSTA DE POLÍTICA EM EDUCAÇÃO DE EJA DO CAMPO.....	65
4.2	PROJOVEM SABERES DA TERRA EM SERGIPE: OS ENTES EXECUTORES E SUAS ATRIBUIÇÕES, ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO, GESTÃO E DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO PROGRAMA.....	81
4.3	SEED/SE, ENTE EXECUTOR EM SERGIPE: LIMITES E DESCONTINUIDADES	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	110
	ANEXOS	114
	ANEXO 1 – Número de matrículas e escolas da Educação Básica	114
	ANEXO 2 – Quadro de Teses e Dissertações do PPGED/UFS	115
	ANEXO 3 – Quadro de Teses e Dissertações – Capes	116
	ANEXO 4 – Plano de aplicação	117
	ANEXO 5 – Plano de aplicação 2	118
	ANEXO 6 – Calendário Previsto de Atividades Formativas – ProJovem Campo 2009.....	119
	ANEXO 7 – Calendário Previsto de Atividades Formativas – ProJovem Campo 2010.....	120
	ANEXO 8 – Calendário EXECUTADO de Atividades Formativas – ProJovem Campo (2010-11)...	121

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe-PPGED/UFS. O estudo nasce em face à necessidade de analisar os programas e projetos na área da Educação de Jovens e Adultos-EJA no Campo, com o objetivo de contribuir para a melhoria da política pública de educação do campo.

Segundo o relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura), divulgado no dia 29/01/2014, dos 150 países avaliados, o Brasil ocupa o 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos. Recente pesquisa, feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) por meio do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), realizada em setembro/ 2012, indica que a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais está estimada em 8,7%, correspondendo a 13,2 milhões de analfabetos em nosso país. Neste sentido, o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, da UNESCO, aponta-nos que há 774 milhões de adultos que não sabem ler nem escrever, dos quais 64% são mulheres.

Os altos índices de analfabetismo já eram percebidos no censo demográfico de 2010 do IBGE. Os números já apresentavam a grave situação da educação como consequência, o censo apresenta um número de analfabetos funcionais bastante significativos. Estima-se que cerca de 9,02% da população com mais de dez anos de idade, ou seja, aproximadamente 14.612.183, afirmaram não saber ler, escrever um bilhete nem anotar um recado.

De igual modo, segue o analfabetismo no campo, entre as pessoas de 15 anos ou mais, em 23,5 %, se comparado à zona urbana, com 4, 3%, o analfabetismo chega a ser 5,5 maior no campo. Um alerta sobre o fechamento das escolas rurais, suas estruturas e o número de analfabetismo no campo, justifica-se a necessidade de ampliação de estudos na área. Estudo do Observatório da Equidade mostra que o Brasil tem o 4º pior desempenho entre os países da América Latina e Caribe, superior apenas ao Haiti, Nicarágua e Guatemala, que apresentam, respectivamente, 45,2%; 31,9% e 28,2%.

Em publicação do IPEA, 2009 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), uma pesquisa sobre Desigualdades do Campo, um direito ainda a ser efetivado, traz uma análise a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de que na população de 15 anos ou mais, a escolaridade média na zona rural é de quatro anos. Um contraste se

comparado ao meio urbano que está em aproximadamente 8,6 anos. No campo, temos um retrato do grande número de pessoas que só estudam até o nível fundamental dos anos iniciais.

Historicamente, os indicadores nos alertam para os problemas na educação do campo, em diversos aspectos, como número baixo de matrículas, fechamento de escolas e, conseqüentemente, os problemas da descontinuidade do acesso e permanência dos sujeitos do campo. O censo escolar de 2003 registrou 103.328 mil escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, ou seja, em dez anos houve uma redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas.

Os dados publicados no portal do MEC, em 25 de fevereiro de 2014, sobre o censo escolar da educação básica dos últimos dez anos (2003 a 2013), vê-se o decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural e crescimento na área urbana. A análise de Molina (2011) já trazia um prognóstico de que o campo continuava vivo e por isso, há necessidade de política pública para esse território.

A ausência da oferta de escolas às comunidades rurais é a negação do direito ao acesso à educação. Ainda há no imaginário brasileiro a ideia de que o campo não demanda políticas públicas, de que não se deve gastar dinheiro porque vai acabar. Mas o que a realidade mostra é que, pelo contrário, há um processo de dinamização das áreas rurais (MOLINA, 2011, p.1).

Dada a gravidade dos números apresentados pelo MEC, o setor de educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em 2011, lançou uma campanha nacional, intitulada “Fechar escola é crime”. De acordo com Horácio e Roseno (2014), em artigo publicado na Revista Presença Pedagógica, a partir de dados extraídos do MEC (Ministério da Educação) de 2012, nos últimos dez anos, cerca de 13 mil escolas do campo fecharam, no entanto

Esse número, porém, é bem maior do que as informações apuradas pelo MST, pois um levantamento realizado em âmbito nacional revelou que um total de 37 mil escolas foram fechadas na última década. Há outro dado obtido neste levantamento: para cada 100 escolas fechadas são construídas somente uma escola (HORÁCIO e ROSENO, 2014, p. 38).

Dentro dos conflitos e questionamentos sobre o fechamento das escolas do campo e que se reflete na diminuição do acesso e permanência dos jovens camponeses na escola, temos a ausência da compreensão e do respeito à especificidade do ensino que vai além da compreensão

geográfica do espaço em que vivem os camponeses, possibilitando por meio do conhecimento a autonomia de permanecer ou não no campo:

É muito mais do que uma proposta pedagógica. Ela está associada à visão de campo, de desenvolvimento e da função do meio rural na sociedade brasileira. O objetivo não é de maneira alguma fixar as pessoas onde estão. Apesar disso, um dos princípios é garantir a elas o direito de acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem, que garante sua sobrevivência social e material, além dos saberes universais, para que decidam se querem ficar ali ou, caso contrário, tenham condições de viver na cidade. (MOLINA, 2012; p. 27).

Nesta direção, é importante à compreensão sobre a estruturação da Educação do Campo, e esta depende da participação de instituições sociais essenciais na sua constituição, como, por exemplo, a família, os movimentos sociais do campo, os sindicatos e outros, sistematizando uma luta conjuntural pelo acesso e permanência a esta educação que vem sofrendo déficit de matrículas.

Esta envolve a luta pela escola, mas não se restringe a ela, pois considera as diferentes dimensões da vida, como espaços socioeducativos. Sendo assim, as práticas desenvolvidas no ambiente familiar, nos movimentos sociais e sindicais, no trabalho, na igreja, no lazer e no cotidiano contribuem para a formação do sujeito. Vale registrar a importância da escola neste processo e, portanto, a necessidade de garantir às populações camponesas o direito de acesso e permanência em todos os níveis e modalidades de ensino. (MOLINA, 2012; p. 26; 27).

Ao mesmo tempo em que há uma ausência de política pública de educação, observa-se que a política instituída pelo Estado se dá por meio da parceria público-privada, como meio de “garantir” o direito à educação. O Estado vem se eximindo cada vez mais das suas funções de ofertar educação pública de qualidade, quando transfere a gestão desta para a iniciativa privada por meio de convênios. Neste mecanismo, previsto no PNE (Plano Nacional de Educação), o Estado pode transferir recursos públicos para empresas privadas executarem as políticas de governo, a partir de programas e projetos educacionais, ou seja, são as diretrizes da política econômica vigente que determinam a forma de organização das políticas sociais.

Sendo assim, esta dinâmica se estrutura a partir da relação público-privada, em que o Estado repassa a maior parcela de organização da educação ao setor privado, que atua com o discurso do desenvolvimento e da construção da cidadania regulado pelas diretrizes de mercado estimulam a competitividade, a livre iniciativa e a individualidade, de modo que o Estado possa

repartir suas responsabilidades fundamentais com a educação, para acompanhar a lógica liberal, ou seja,

... as ideias liberais, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços. (AZEVEDO, 2001, p. 15).

Essas diretrizes, pautadas na lógica do neoliberalismo, utilizam a educação por meio da cultura, da ideologia e da ciência como elementos necessários à ampliação das forças produtivas para atender a demanda do mercado com um modelo de educação pautada no modelo gerencial, nos moldes empresariais. Azevedo (2001; pág. 9) nos esclarece sobre as mudanças das políticas educacionais sob a ótica do capital que visam:

... as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre **escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado**. Dessa perspectiva, as reformas estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também na adoção de teorias e **técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas**. (Grifo nosso).

Esta relação foi reforçada com a aprovação do PNE, em 2014, que previa a aplicação dos 10% do PIB para a educação. Um dos pontos discutidos foi à questão da utilização desses 10% para a ampliação de investimentos na educação pública, mas também discutiu-se a ampliação de investimentos na educação privada por meio de programas e financiamentos educacionais, conforme constatado pelo grupo de empresários que compõem o movimento “Todos pela Educação”.

Os destaques do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e do Partido Socialista Brasileiro (PSB) tratavam do mesmo assunto e propunham que o investimento público em Educação fosse feito apenas em escolas públicas. Já o parecer do deputado Angelo Vanhoni incluía isenções fiscais, subsídios em financiamento e parcerias público-privadas, caso de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), nos possíveis destinos dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) que a área educacional passa a receber a partir de agora, com a sanção do PNE. Por 268 votos a 118, a maior parte dos deputados manteve a redação

do texto-base - ou seja: o investimento em Educação pode ser feito em programas relacionados à iniciativa privada (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 1).

A forma de terceirização das políticas públicas de educação é um dos elementos da nossa reflexão ao longo de nossa pesquisa, quando nos colocamos diante dos dados sobre a educação. A educação de jovens e adultos do campo possui um histórico de luta via movimentos sociais, na luta pela terra e por uma educação que reconheça as especificidades dos sujeitos do campo. Todavia, essas políticas vêm sendo elaboradas pelos governos a partir da institucionalização de programas educacionais e, diferentemente da política das escolas urbanas onde a parceria público-privada vem ganhando espaço, no meio rural, resta o fechamento das escolas para o avanço do projeto neoliberal cuja concentração de riqueza está no agronegócio.

Essa dinâmica inicia-se e amplia-se com a eleição, em 1994, de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Presidente. A partir daí, consolida-se em nosso país o projeto neoliberal da Terceira Via por meio de reorientações políticas e econômicas, atendendo aos organismos financeiros internacionais que determinariam as políticas sociais e econômicas no Brasil. Dois pontos fundamentais são:

No plano econômico implementou as chamadas medidas de ajuste fiscal e estrutural estabilizando a economia nacional e aprofundamento a consolidação das regras de liberalização e internacionalização no país em sintonia com o receituário do consenso de Washington... No plano político, implementou as medidas de legitimação social a partir de um intenso trabalho de reestruturação do Estado, especificamente em suas funções éticas – políticas, seguindo os preceitos do neoliberalismo da Terceira Via difundidos pelo Banco Mundial (MARTINS, 2009 , p. 140).

Assim, surge um projeto de governo com intervenções de organismos internacionais e da política empresarial, que estabelecem os princípios da responsabilidade colaborativa no caminho de manutenção da política neoliberal. Dessa forma, vê-se que a organização política foi acordada com vista à transferência das responsabilidades básicas e constitucionais do estado para a sociedade como, por exemplo, os princípios de cidadania e de patriotismo, com o intuito de busca da governabilidade e da manutenção dos interesses das iniciativas privadas e dos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI e outros), financiadores dessa nova forma de governo. Essa dinâmica fica explícita quando:

Vai sendo produzida uma reeducação da sociabilidade a partir, principalmente, da intervenção empresarial na sociedade civil através de projetos nas áreas

sociais. Tendo como principais aparelhos disseminadores da ideologia neoliberal da Terceira Via o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, passa-se a consolidar uma nova cultura empresarial, a da postura socialmente responsável ou de responsabilidade social que consiste em ações apoiadas e financiadas pelas empresas no combate à pobreza, ao analfabetismo, à assistência dos necessitados, entre outros. Torna-se cada vez mais a concepção da responsabilidade social que deve ser assumida por todos. (SANTOS, 2013, p.97/98).

Santos (2013, p. 98) nos aponta que esta dinâmica e proposta política convoca a sociedade a participar da implementação das políticas sociais, em especial na educação, por meio do apelo ao “civismo”, “patriotismo” por meio de ações voluntárias, a sociedade seria parceira, solidários e colaboradores do Estado e do Capital. Na educação, neste governo duas destas propostas são centrais (Amigos da Escola e Alfabetização Solidária). A educação é uma das áreas estratégicas e fundamentais na manutenção desta política do capital para as empresas, à medida que

A pesquisa do IPEA revelou também informações sobre as áreas de intervenção das empresas. Os dados revelam que entre as principais ações desenvolvidas pelas grandes empresas destacam-se: 43% em assistência social, 35 % em educação, 27% em alimentação e abastecimento (MARTINS, 2009, p. 165).

Nessa direção, contextualizamos o nosso campo de estudo na educação de jovens e adultos no campo por meio de programas pontuais que se modificam de acordo com a política de governo vigente. Em relação à educação do campo, observamos a existência dos seguintes programas: PRONERA (1998), ESCOLA ATIVA (1997), EDUCAÇÃO NOS QUILOMBOS, PROJÓVEM CAMPO SABERES DA TERRA (2005) e o PROCAMPO (2009), de modo que, para compreendermos nosso objeto de estudo, o Saberes da Terra, começamos a observar as primeiras propostas de programas na educação do campo instituídas a partir do governo de FHC, iniciando sua política de governo pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). A partir desse, foram estruturados os demais programas e projetos voltados à educação do campo.

Estes programas nasceram a partir de um discurso governamental cuja preocupação aparente era a de erradicar o analfabetismo no campo, fruto da pressão dos movimentos sociais e organização de setores da sociedade civil, que diante da histórica negativa ao camponês do direito de acesso a uma educação adequada ao tempo e ao espaço da realidade do camponês e sua permanência nessa escola, bem como a ausência de uma política de reforma agrária e o

avanço do agronegócio, a educação seria uma política importante para garantir a permanência da luta e ao mesmo tempo das áreas assentadas.

A partir da luta do MST em conjunto com organizações sociais e instituições públicas de ensino superior que discutiam uma política educativa que contribuísse para a construção de uma proposta com características próprias para a Educação do Campo, é que nasce a proposta do PRONERA, ao final dos anos 1990. Em 1998 o Ministério Extraordinário de Política Fundiária cria este programa a partir das mobilizações, debates e encaminhamentos deliberados no I Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Segundo Santos (2013; p. 131), sob a responsabilidade institucional de gerenciamento e organização do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), por meio das portarias nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, Portaria/INCRA nº 837/2001 e nº 282/2004, o PRONERA tem como principal objetivo:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (MEC/SECAD/MDA, 2010).

Este programa acontece em parceria com o INCRA, movimentos sociais e sindicais ligados ao campo, instituições públicas de ensino superior, instituições comunitárias, estados e municípios no formato de gestão compartilhada. Em sua metodologia de estímulo ao desenvolvimento sustentável por meio de ações que valorizem a diversidade cultural, social e territorial, possibilitando transformações na comunidade camponesa, por meio da prática educativa dialógica e transdisciplinar considerando os aspectos das comunidades e sujeitos envolvidos.

A proposta em criar uma política de EJA/CAMPO, em resposta às demandas dos movimentos sociais e para contribuir na redução do analfabetismo dos sujeitos do campo, dá-se foco à escolarização em níveis fundamental, médio e técnico profissionalizante, além da formação continuada de professores e monitores.

No entanto, as políticas de governo “transitórias” tendo como foco os aspectos quantitativos e eleitorais, em resposta às pressões e demandas sociais, o programa tem a sua organização de forma compartilhada para dar a conotação de política com princípios democráticos, mesmo assim, existem, desde sua concepção até seu desenvolvimento diversos entraves burocráticos, institucionais, financeiros e de gestão que comprometem a

execução/desenvolvimento do programa, tornando uma política descontínua e destoante dos princípios norteadores e reivindicados pelos movimentos sociais.

Considerando este cenário, os estudos de Santos (2013; pg. 135) nos apontam algumas dificuldades de estruturar as políticas educacionais por meio de projetos e ou programas:

Com um monte de 21 milhões para ser investidos anualmente, nem a metade deste montante foi investido. [...] o orçamento inicialmente previsto para o PRONERA não foi executado, entretanto, as dificuldades enfrentadas pelo programa não se resumem apenas ao orçamento anual executado. Há uma diversidade de problemas que têm se constituído como empecilho a ser enfrentado pelo programa. Os problemas vão desde a interrupção na liberação dos recursos em pleno andamento dos cursos, até as ações judiciais impetradas contra o programa.

Segundo Santos (2013; p. 135-136), o PRONERA enfrentou problemas desde o início:

Na primeira fase da execução do era possível identificar a disputa política na organização, na composição das comissões, na quantidade de recursos, em sua descentralização. A falta de política articulada e comprometida com a eliminação do analfabetismo é perceptível na ausência de previsão orçamentária para o Pronera. A cada ano a Comissão Pedagógica e os movimentos sociais negociavam e principalmente articulavam – se com deputados e senadores para garantir recursos do Orçamento da União ao programa. Assim foi, desde o início, o Pronera. 1998 era um ano eleitoral para a Presidência, e como estratégia de campanha, o governo anunciou que o Pronera alfabetizaria em um ano, 200 mil trabalhadores rurais. Depois de seis meses de anúncio de sua criação, é que sai a Portaria nº 10, criando o Pronera, em 17 de Abril de 1998. Quando o Pronera foi lançado advieram divergências entre o Ministério de Desenvolvimento Agrário (à época o Extraordinário de Política Fundiária) e o da Educação. A imprensa noticiou que a secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, afirmara que o Pronera era uma iniciativa lastimável de educação (MOLINA, 2003, p. 56).

Nesse sentido, o Estado impõe uma relação de poder, garantindo, em parte, a constituição do programa, entretanto não assegura a sua continuidade, ou seja, a ideia é a manutenção do poder e da governança, e a luta entre Estado e Movimentos Sociais ficam explícitos para a implementação de políticas educacionais no campo. Nesse sentido,

Os aparelhos do Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas. Os aparelhos de Estado organizam – unificam o bloco no poder ao desorganizar – dividir continuamente as classes dominadas, polarizando – as para o bloco no poder e ao curto – circuitar suas organizações políticas específicas (POULANTZAS, 1985, p. 161).

Na transição política dos governos FHC para os governos Lula, em 2002, a disputa de forças que aparentemente seria de um projeto político antagônico, na realidade apresenta-se como uma concorrência de projetos de manutenção de interesses políticos de cada bloco de poder. No entanto, o propósito dos dois grupos seria a manutenção da política neoliberal por meio da Terceira Via. Nesse sentido, não há mudanças na política de governo Lula, tendo em vista que a sua eleição se deu com o apoio e compromissos com a burguesia. Assim no seu governo

A confirmação das políticas neoliberais se deu porque o governo Lula da Silva não realizou mudanças substantivas na composição do bloco no poder. Consequentemente, a classe empresarial em seu conjunto manteve uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, beneficiando – se de sua posição hegemônica como na conjuntura anterior. A fração financeira se manteve no comando, subordinando todas as demais forças integrantes do bloco no poder aos seus interesses, embora a fração industrial e a fração agrária tivessem conseguido se reposicionar, ocupando um lugar pouco mais vantajoso para a defesa de seus interesses específicos.

[...] Com isso, o Governo Lula permitiu um adensamento da burguesia no poder, passando a imagem de que os interesses dos trabalhadores estavam também representados no governo. Nesse processo, bem distante de uma agenda socialista, muitos dirigentes de sindicatos e de movimentos sociais passaram a reproduzir a percepção de que o governo Lula da Silva era um governo do povo, contribuindo manter a classe trabalhadora na zona de influência da hegemonia burguesa. Os campos majoritários do PT e CUT, que já vinham funcionando como experimentadores de um neoliberalismo reformado ao longo dos anos 1990, reproduzindo vários preceitos do programa da Terceira Via, tiveram papel central no apassivamento da classe trabalhadora. (MARTINS, 2009; p. 226-227).

Nessa direção, no governo Lula, dá-se continuidade às diretrizes do neoliberalismo por meio de reformas e ampliações, principalmente, nas políticas sociais cujo modelo foi reformulado a partir do projeto político do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Essas “mudanças” ocorrem na dinâmica e forma de gestão das políticas e dos programas, durante a gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011). Essas políticas foram ampliadas com a implementação do ProJovem Campo, Pronacampo e a Educação nos Quilombos, todos em parceria com governos estaduais e municipais.

Esses programas são um dos mecanismos da política educacional de jovens e adultos que têm como principal objetivo a apresentação de números satisfatórios nas estatísticas destinadas aos organismos internacionais, objetivando a aquisição de capital externo e a apresentação de uma imagem melhor do Brasil para a comunidade internacional. Segundo

Junior (2011), a ideia educação–trabalho nasce no governo de FHC, o governo Lula reconfigura e amplia a política do governo anterior (terceiro setor) e no governo Dilma é fortalecida a política agrária com base no viés da política neoliberal, refletindo, assim, nas políticas por meio de programas na educação do campo. Sendo assim,

Nos últimos anos estamos presenciando um forte acordo do tripé capital-trabalho e Estado. Este acordo é percebido desde o governo Fernando Henrique Cardoso e, em prosseguimento, no governo Lula da Silva e atual governo Dilma Rousseff, fazendo coro ao discurso neoliberal de uma política agrária denominada de “novo mundo rural”. Esta política agrária é baseada na estruturação da aliança do grande capital agroindustrial e da propriedade fundiária sob forte subsídio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado, que garante tal aliança em nome do livre mercado, articulado em nível mundial pelos mercados de commodities (JÚNIOR, 2011, p. 101).

Meyer & Ramirez (2002, p. 93) analisam com ressalvas o que chamam de “padronização da educação” por meio da teoria funcionalista. De acordo com os autores, ela está pautada em considerar que “considera la educación como parte de um modelo universalista y global, organizado em relación com la própria sociedade como um modelo de desarrollo y justiça”.

Nesse sentido, de acordo com seus aspectos, finalidades e resultados, a educação contemporânea tem uma relação intrínseca de similaridade com uma empresa mundial, universal e universalista. Essa dinâmica está posta devido às interferências dos organismos internacionais de financiamento, determinando a forma de organização da política educacional vigente para atender as questões no campo econômico.

Nesse modo de organizar a educação como elemento do Estado Nação, deve-se atender à característica da padronização. Segundo Meyer e Ramirez (2002), nessa conjuntura, a educação moderna é alicerçada nos campos científico e intelectual, de modo que os currículos, a formação de professores, a universalização de matrículas, a avaliação, o financiamento, o desempenho e outros são padronizados de forma bem sistematizada. Os aspectos globais interferem e modificam os contextos e produz novas relações, daí as pressões internacionais nos Estados. Para compreender tal afirmativa, podemos compreender que

En primer lugar, el mundo está generalmente más integrado en términos de comunicación, así como de intercambio. Segundo, se han intensificado mucho los modelos normativos del Estado-nación, sus verdaderos objetivos y la naturaleza y los derechos de sus ciudadanos, todo lo cual afecta en gran medida a la educación. Tercero, las ideas sociales técnicas y científicas, todavía han vinculado más estrecha y simbólicamente la educación con sus desiderata individuales y colectivos básicos. Cuarto, los modelos

profesionales del sistema educativo se han intensificado con el paso del tiempo, lo que ha dado lugar a una integración profesional y organizativa mundial (MEYER & RAMIREZ 2002, p. 95).

Nesse caso, o nosso estudo irá analisar se o programa ProJovem Campo Saberes da Terra também se insere nesta política, assim também como uma das quatro modalidades do Programa Nacional de Inclusão da Juventude que pretende garantir a jovens agricultores o direito de conclusão do Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial em Agricultura Familiar e Sustentabilidade para jovens e adultos de 18 a 29 anos, residentes no campo, estabelecido pela Lei nº 11.692/2008:

Art.14. O ProJovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, na forma do art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento.

Art. 15. O ProJovem Campo - Saberes da Terra atenderá a jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, que não tenham concluído o ensino fundamental e que cumpram os requisitos previstos no art. 3o da Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006.

Na primeira fase de implementação, em 2005/ 2006¹, o projeto piloto foi executado em 12 unidades da Federação: Bahia, Paraíba, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Rondônia, Tocantins, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina. Na segunda fase do projeto, em 2008², ocorre ampliação do número de 12 para 21 estados. No Nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe; Centro Oeste: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; Sudeste: São Paulo, Minas Gerais, e Espírito Santo, Sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná; Norte: Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins).

Estudos na área a partir da pesquisa do banco de dados da CAPES³ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) revelam quatro trabalhos em nível de Pós-Graduação de Mestrado envolvendo o Programa Saberes da Terra. Desses, dois trabalhos são sobre o ProJovem Campo e dois são sobre Juventude no Campo. Esses estudos se organizam

¹ Dados extraídos do Caderno Projeto Político Pedagógico do ProJovem Campo – Saberes da Terra; Brasília, 2008, página. 14.

² Dados extraídos do Caderno Projeto Político Pedagógico do ProJovem Campo – Saberes da Terra; Brasília, 2008, página 17.

³ - Levantamento Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período 2011 a 2014, em anexo.

por meio de diferentes temáticas, como processos pedagógicos, inclusão de jovens e sobre política pública. No entanto, podemos perceber a pouca ênfase acerca das pesquisas com foco na educação do campo por meio do ProJovem Campo e maiores investimentos em temáticas sobre educação urbana, por meio dos programas ProJovem Urbano, Adolescente e Trabalhador.

Nossa constatação se deu quando fizemos levantamento de dados do ProJovem Campo para conhecer os trabalhos realizados a partir deste objeto, uma vez que os programas citados na educação do campo e urbana foram criados a partir da mesma lei e no mesmo ano, 2005. Para critério de pesquisa, utilizamos a palavra ProJovem, comum aos programas. O resultado da pesquisa nos mostrou no sítio da CAPES, a existência de 50 trabalhos, desses 46 focam suas análises no ProJovem Urbano e 4 no ProJovem Campo, reforçando a ideia da necessidade de ampliar as discussões e pesquisas na área da educação do campo, uma vez que os números de evasão, diminuição no número de matrículas, repetência, fechamento de escolas na área rural vêm aumentando conforme os índices educacionais que apontamos em nossa pesquisa. Sendo assim, percebemos a importância e relevância da nossa pesquisa.

Em Sergipe, não existe nenhuma dissertação ou tese defendida que analise o programa ProJovem Campo. No banco de dados de dissertações e teses da UFS - PPGED⁴, existem três trabalhos publicados sobre política pública. Dois tratam de política pública de educação do campo e apenas um sobre a política pública de educação na área da saúde. Tomando como referência este levantamento, pode-se deduzir a pouca importância na discussão sobre a política de EJA/Campo em Sergipe, o que reforça a histórica concepção sobre a visão do campo como lugar do atraso e de impossibilidades.

Foi a partir dessas demandas, em 2008, que começamos a participar do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais do Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Educação da UFS, vinculado ao CNPQ no desenvolvimento de estudos sobre “A Educação Superior no Brasil (2000-2006): uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro⁵” cujo objetivo propõe:

Realizar estudos e pesquisas sobre os programas e políticas públicas de formação em Educação Superior desenvolvidas pelas universidades públicas federais e estaduais bem como dos programas e políticas direcionados aos grupos sociais rurais, na perspectiva de consolidar a pesquisa em Educação do campo a partir da base de dados do INEP e dos Programas de Pós Graduação proponentes, contribuindo para formulação de políticas públicas voltadas para

⁴ - Levantamento Banco do PPGED/UFS, no período 2011 a 2014, em anexo.

⁵ - Projeto de Pesquisa desenvolvida pelo Observatório de Educação/ UnB/ UFRN/UFS, com o apoio do INEP/CAPES.

a promoção do desenvolvimento sustentável de campo. (UNB/ UFRN/UFS, 2006, p. 11).

Nossa inserção no grupo de pesquisa e o trabalho com o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra em Sergipe: 2008/2010, executado pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Desporto- SEED/SE, foi atuando como coordenador pedagógico e supervisor deste programa e, além dos estudos na especialização em Gestão Pública, estimularam-nos as indagações e questionamentos sobre a implementação de políticas de EJA em Sergipe, desde as pesquisas sobre educação do campo, EJA e os Movimentos Sociais, até o momento onde acompanhamos a formação de professores no Programa ProJovem Campo Saberes da Terra e, assim, observar os problemas de descontinuidade do processo educativo, seja na formação dos educadores, seja na permanência dos estudantes nas salas de aula nos municípios sergipanos, que nos conduziu à investigação sobre esses problemas.

Nosso marco temporal da pesquisa é a segunda edição do projeto em 2008, quando o estado de Sergipe foi contemplado com a ampliação do programa. Desde então, passamos a acompanhar a sua implementação.

Em Sergipe o Projovem Campo Saberes da Terra se organizou, de acordo com o Projeto da SEED/SE (2008, p. 08), o programa estava destinado a atender os Territórios da Cidadania, priorizando os municípios que já desenvolvem experiência com Educação do Campo e atividades econômicas com foco na agricultura familiar, estes seriam:

- a) Alto Sertão (Porto da Folha, Poço Redondo, Monte Alegre, Nossa Senhora da Glória e Canindé); **11 turmas** distribuídas pelos municípios.
- b) Sertão Ocidental (Tobias Barreto, Poço Verde, Simão Dias, Frei Paulo); **06 turmas.**
- c) Baixo São Francisco (Pacatuba, Própria, Japoatã); **05 turmas.**
- d) Sul Sergipano (Boquim, Estância, Tomar do Geru, Umbaúba, Cristinápolis, Salgado); **09 turmas.**
- e) Leste Sergipano (Japarutuba, Rosário do Catete); **02 turmas.**
- f) Grande Aracaju (N. Sra. Do Socorro, Laranjeiras); **02 turmas.**
- g) Médio Sertão (Cumbe); **01 turma.**
- h) Centro Sul Sergipano (Lagarto). **02 turmas.**

A partir dessa inserção, começamos a questionar sobre a relação entre educação e política pública quando se trata dos limites e contradições da realização da EJA, por meio de

um programa específico. As nossas observações empíricas desde então, nos levaram a refletir sobre dois problemas:

- a) Dificuldades institucionais na gestão, suporte e acompanhamento do programa;
- b) Falta de apoio institucional para o desenvolvimento e acompanhamento pedagógico.

Estes dois aspectos nos possibilitaram questionar sobre quais situações concretas a implementação de programas e projetos na EJA no campo contribuem para a efetivação de uma política pública de formação na educação dos jovens e adultos do campo.

A nossa hipótese é a de que no Programa ProJovem Campo Saberes da Terra existem elementos constitutivos de uma política pública de educação efetiva para os Jovens e Adultos do Campo, mas que não se afirmam como tal pelo seu caráter compensatório.

Para tanto, será necessário analisar o programa ProJovem Campo Saberes da Terra desenvolvido em Sergipe no período 2008/2009, a partir da sua implementação institucional entre governos federal e estadual e os movimentos sociais. A análise dependerá dos seguintes objetivos:

- a) Estudar os elementos que fundamentam a política de educação do campo na EJA, a partir da criação do ProJovem Campo Saberes da Terra;
- b) Discutir o processo de criação dos programas e projetos na EJA / Educação do Campo, bem como a sua forma de regulamentação, financiamento e gestão.

Neste caminhar, para a concretização da análise desta experiência, é necessário o compromisso sob reflexão crítica ao próprio conhecimento norteador do objeto pesquisado. No entanto, o trabalho encontra algumas dificuldades, devido à pouca transparência nos dados de organização e resultados do programa por parte dos órgãos executores, fazendo-nos refletir sobre a necessidade de fazer uma (re) leitura das políticas de educação do campo e da EJA, tendo em vista a ampliação de programas e projetos nestes últimos anos nesta área.

Para a realização da pesquisa é necessária uma clareza metodológica. Sendo assim, a necessidade de estudar os interesses das políticas públicas em educação, mediante programas e projetos, requereu que analisássemos o contexto da política, desde as décadas de 1980 e 1990, até o presente momento, tendo em vista os seus reflexos e influências na sociedade atual.

A pesquisa não teve o interesse de apenas identificar fenômenos, mas sim o objetivo de explicar a partir do contexto histórico a realidade em que está inserida, podendo contribuir com futuras intervenções na problemática por meio das contradições existentes na efetivação dessas políticas públicas por meio de programas e /ou projetos.

A pesquisa tomou como referência a abordagem qualitativa, mas não excluiu os dados quantitativos. É do tipo estudo de caso e a investigação ocorreu por meio dos documentos oficiais, legislação, dados estatísticos, questionários de entrevistas, projeto político-pedagógico, projeto de formação e outros instrumentos oficiais.

A escolha do método fez-se necessária para autenticidade e legitimidade da pesquisa e análise dos dados, definindo também as categorias que nos auxiliam a compreensão do real. Segundo Cheptulin (1982, pg. 1), as categorias são “elementos necessários da teoria filosófica, contendo função ideológica, gnosiológica e metodológica”.

Em análise a importância das categorias, a função ideológica acontece quando o homem as utiliza para elaboração de um sistema de concepção de mundo. Na gnosiológica, a partir da assimilação das categorias, o homem passa a ter a capacidade de compreender a essência da atividade cognitiva. Segundo Cheptulin (*Opt. cit*), nesta sistematização o aspecto metodológico e as categorias possibilitam à obtenção de novos conhecimentos e o diálogo entre o conhecido ao desconhecido.

Sendo assim, o contraditório dentro do aspecto real de estudo foi sendo desenvolvido enquanto objeto de análise a partir dos elementos históricos, econômicos, sociais e políticos, ou seja, o entendimento da educação como via de consenso e legitimidade em face da garantia da governabilidade e dos interesses econômicos burgueses foi um dos pontos centrais da análise, criando as condições para o entendimento da totalidade onde a política se desenvolve. É de fundamental importância, para compreendermos qualquer que seja nosso estudo, a categoria totalidade, pois ela é indispensável no entendimento da realidade de determinado fenômeno ou problema; sendo algo dinâmico, em transformação.

Outra categoria importante para a explicação da realidade é a dialética. Ela contribui para análise dessa realidade, possibilitando investigar os processos, os mecanismos de argumentações, das contradições e das antíteses. De acordo com Demo (1995), nada permanece igual após este mecanismo de análise dessa natureza. Assim, contradição e totalidade são categorias interpretativas e fundamentais para interpretar a partir do macro para o micro e vice-versa:

Podemos dizer que a alma da dialética é o conceito da antítese. Quer dizer que toda realidade social gera, por dinâmica interna própria, seu contrário, ou as contradições objetivas e subjetivas para sua superação. A antítese alimenta se da estrutura do conflito social, tornando se também marca estrutural da história, que caminha por antíteses. O esquema básico consagra a tripologia: tese, antítese e síntese. (DEMO, 1995; p.91).

Assim, tomamos como referência para analisar os dados e interpretar a realidade os elementos da própria prática social, conforme explicita Cheptulin: “a dialética materialista considera como fator determinante a prática social” (1982, p.56). Desta maneira nas ciências humanas e sociais a análise da prática social, a partir das categorias de contradição e totalidade é um elemento importante de pesquisa, pois a educação e suas políticas não podem acontecer alheias aos aspectos e características da sociedade.

No tocante à contradição, buscamos fundamentar nossa pesquisa a partir do entendimento de que “*a contradição não é coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudanças permanentes, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa*”, enquanto contrários “passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que possui propriamente entra em um novo estado qualitativo.” (*Op. cit.*, 1982, p.295). A partir dessa categoria, é importante analisar as lutas travadas pelos movimentos na defesa de uma educação pública do campo, os consensos estabelecidos entre movimentos e governos e o papel das instituições públicas no processo de construção de “alternativas” de formação.

A categoria contradição é essencial para analisar e possibilitar avançar no aspecto qualitativo das pesquisas por não ser algo fechado, linear, ou seja,

É o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os diferentes aspectos que possuem tendências e orientações de mudanças de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição, ou seja:

Os contrários excluem reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente; entretanto eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente interpretam-se supõem-se um ao outro, ou o que equivale dizer que eles são unidos e representam a luta dos contrários. (*Op. cit.*, 1982, p.292).

A exposição do relatório de pesquisa está estruturada em introdução e três capítulos, explicitando neles os argumentos e estudos acerca da pesquisa aqui proposta, explorando o tema de forma a atender os objetivos propostos e sem restringi-lo ao estudo fechado e acabado, mas uma forma de alertar no campo da pesquisa a necessidade de se fazer uma (re) forma da maneira que a política de educação pública está organizada, por meio do regime de colaboração, bem como estimular os pesquisadores, movimentos sociais e sindicatos a compreenderem a importância de acompanhar a maneira como as políticas públicas são implementadas, uma vez que existe a demanda, recursos são investidos e, no entanto, há um problema que faz com que tais políticas não se efetivem: o aspecto político e de gestão.

No segundo capítulo, buscamos analisar os índices educacionais e os elementos históricos da educação de jovens e adultos e da educação do campo. Discutiremos as políticas públicas de educação do campo na educação de jovens e adultos durante a gestão do governo Lula, e a maneira como está vem sendo aplicada nas escolas do campo, apresentando um apanhado dos programas e projetos com foco na EJA/ Campo, estabelecendo um diálogo entre os aspectos históricos das demandas dos movimentos sociais do campo e o que oferecem os governos como resposta às demandas sociais.

Já no terceiro capítulo deste trabalho, apresentaremos um histórico e análise da maneira que a política neoliberal se consolida por meio da educação, para o fortalecimento dos interesses da Terceira Via como forma de legitimar a política do capital por meio do social.

O quarto capítulo se propõe analisar a partir de referenciais teóricos, marco legal, documentos oficiais, decretos e seus aspectos fundantes na constituição do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra em âmbito nacional, a partir de sua implementação, que tinha como proposta a construção de uma política pública de educação no campo para os jovens e adultos. Traremos, sobretudo, elementos sobre financiamento, gestão e implementação do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra em Sergipe, para explicar as suas contradições e perspectivas a partir do convênio firmado entre a UFS e MEC/SECADI, ou seja, a sua execução.

A partir das diversas literaturas e pesquisas consolidadas, faremos o diálogo entre os limites e contradições desta política.

Nas considerações, após a análise da conjuntura política, social e histórica da organização da educação pública no campo para os jovens e adultos por meio de programas e projetos, propusemos apresentar possibilidades e contribuições no campo da pesquisa em educação, bem como as questões que envolvem redefinições de políticas públicas não compensatórias para o campo brasileiro.

Entendemos que as lutas sociais e a educação não são elementos estáticos, fechado ou com fórmulas prontas e aplicáveis na solução dos problemas educacionais que persistem, mas a possibilidade em ampliar o debate de construção e (re) construção de uma educação que surge a partir dos sujeitos envolvidos e possa esta permitir a emancipação, pois a pesquisa no campo social é algo processual, de movimento e (re) construção.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONTEXTO, CAMINHOS E CONTRADIÇÕES.

O analfabetismo no Brasil é um problema crônico, consequente do modelo de colonização tratado com propostas de educação pontuais ao longo da nossa história. Somente na década de trinta, o problema passou a ser tratado com mais atenção no governo de Getúlio Vargas, quando foi criado o Ministério da Educação e estabelecido o Plano Nacional de Educação que tornou obrigatório e gratuito o ensino primário, problemática que persiste na conjuntura atual.

Em 1980, inicia-se o processo de redemocratização do país a partir da organização da Constituinte, bem como o nascimento do Partido dos Trabalhadores (PT), CUT (Central Única dos Trabalhadores) e o MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra). Em 1987, é lançada a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

O processo de redemocratização do país é fortalecido entre os anos de 1980 a 1990, propondo a universalização e democratização do ensino, quando surgem as primeiras experiências em EJA na cidade de Porto Alegre (1989-1993/1994-1998). Nessa fase, o Estado extingue o MOBREAL, lançando o Instituto Educar, que em 1990 é desfeito para enxugamento das despesas.

Neste mesmo período, em 1990, a política neoliberal começa a se consolidar em nosso país. Em 1991 o Estado extingue a Fundação Educar e o MEC retira o apoio à EJA, mas participa da Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990).

Na Conferência, em 1990, é aprovada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, propondo um plano de ação para alcançar as necessidades básicas da aprendizagem, frente às dificuldades econômicas, sociais, violência, guerra e outros fatores que ampliavam os índices negativos na educação que dificultavam, naquele momento, o desenvolvimento econômico e político do país na adesão dos princípios neoliberais. De acordo com a Conferência, esta preocupação com a educação toma como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos: “toda pessoa tem direito à educação”, no entanto as realidades no mundo inteiro mostravam o quanto precisávamos avançar (UNICEF BRASIL, 1990):

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;

- Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Esse momento requer uma profunda reorganização no sistema educacional brasileiro, a partir da estruturação de aspectos legais e regulatórios da educação, LDB e Diretrizes. Em resposta às mobilizações por investimento na educação de adultos, no mesmo período, o MEC juntamente com a União lançam, em 1997, o programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, atuando na educação de jovens e adultos por meio do Programa Alfabetização Solidária nas primeiras parcerias entre o setor público e os setores privados.

Em 1997, o governo Fernando Henrique Cardoso lançou o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando por base o que estabelece a Constituição Federal de 1988 (CF/88), definindo suas principais diretrizes e o modelo de gestão governamental. O objetivo do programa é dar aos jovens com idade superior aos 15 (quinze) anos e adultos que não tiveram acesso à escola ou foram excluídos precocemente a oportunidade de concluir o ensino fundamental no tempo correto e com qualidade.

Segundo Santos (2013, p. 127 -129), no governo FHC, foram criados dois programas voltados às comunidades do campo:

- a) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁶, que tinha como meta erradicar o analfabetismo nas áreas do campo até 2004. Sendo assim, a área de atuação deste programa se daria em diversos níveis de escolarização (na EJA, Ensino Médio e Técnico Profissionalizante e no Ensino Superior), e
- b) Escola Ativa⁷, criada com o apoio e orientação do Banco Mundial, para atender as turmas de classes multisseriadas.

É visível que, mesmo com o surgimento de campanhas e mobilizações em prol da educação pública de qualidade, algumas políticas pontuais de educação e o fortalecimento das organizações sociais, o capitalismo avança, dando sustentação à lógica das políticas importadas

⁶ Criado em Abril/ 1998, vinculado ao INCRA/MDA e financiado pelo MDA/MEC. Tendo com base legal as Portarias: nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. INCRA nº 837/2001 e nº 282/2004.

⁷ Criado em 1997, vinculado ao MEC/SECAD e financiado pelo FNDE. Sua base legal: LDB, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

dos EUA e da Europa. Nesse caso, o neoliberalismo reforça às políticas globalizantes e a educação, abrindo, assim, um caminho estratégico utilizado na garantia de adequação da sociedade à lógica do mercado na relação educação/qualificação profissional/trabalho.

Desse modo, a mesma lógica de responder às demandas dos movimentos sociais é incorporada no projeto de Governo do PT e de sua base aliada. A necessidade de ampliar esses programas se dava não apenas em função das lutas dos movimentos do campo, mas como forma de justificar e ampliar a adesão ao projeto neoliberal por meio da política e dos princípios do Terceiro Setor. Assim, foi criado o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra em 2005, para Jovens e Adultos entre 18 e 29 anos, proporcionando a escolarização em nível fundamental associada à qualificação social e profissional.

O Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO, 2009)⁸ após muitas lutas dos movimentos sociais, foi criado com o objetivo de implementar cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior, de modo a formar educadores para atuar na docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas rurais. Além disso, foi criado o Programa Educação nos Quilombos, com o objetivo de elevar a qualidade da educação oferecida às comunidades quilombolas, atuando com alunos e professores em áreas remanescentes de quilombo.

A proposta de ampliar programas educacionais torna-se uma das maiores marcas do governo do PT desde que assumiu o país no primeiro mandato de Lula, porém mesmo que tenha valorizado o setor público na formação dos educadores, também ampliou o setor privado por meio da parceria público-privado em todas as áreas, principalmente a educação, reforçando a política educacional por meio de programas até o mandato de Dilma, onde se criou diversos programas e projetos de acesso dos jovens e adultos ao ensino e qualificação profissional. No período FHC, destacamos os principais programas que tem correlação com nosso objeto de estudo e a educação de jovens e adultos a exemplo de: Alfabetização Solidária (1997), Escola Ativa (1997), PRONERA (16 de abril de 1998, por meio da Portaria N°. 10/98; INCRA), fazendo um aspecto comparativo dos programas educacionais entre o governo de Fernando Henrique Cardoso e o governo de Luís Inácio Lula da Silva podemos perceber a reforma e ampliação de programas já existentes como o PRONERA, assim como a criação de novos programas de alfabetização de jovens e adultos, com o destaque também para o ensino profissionalizante, marcando a mudança nos programas educacionais na gestão de Lula ao

⁸ Vinculado ao MEC/SECAD e financiado pelo MEC/FNDE. Base Legal: Resolução/ CD/FNDE N° 06/2009.

assumir seu primeiro mandato foram eles: PRONACAMPO (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA (2005) e PROJOVEM URBANO (2005) (Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008; Decreto n.º 6.629, de 4 de novembro de 2008; Resolução n.º 8, de 16 de abril de 2014; e Resolução n.º 11, de 6 de setembro de 2017 (ambos organizados e regulamentados pela legislação , resolução citadas, tendo em vista a proposta de políticas para jovens e adultos com suas especificidades), EDUCAÇÃO NOS QUILOMBOS (2009), PRONERA (2010), regulamentação e ampliação via DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 e dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PROCAMPO (2010) O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, e o ensino profissionalizante e técnico por meio do PRONATEC (foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei n.º 12.513), por meio deste foram desenvolvidos outros projetos de educação profissional, são eles: Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Desse modo, para que a política pública na EJA seja efetiva e consistente, é preciso deixar claro que a concepção de educação, como um direito de todos e dever do Estado, deve contribuir na integração sociolaboral dos sujeitos historicamente marginalizados e capacitar os jovens e adultos a superar as práticas sociais impostas pela classe dominante.

A ideia é a de que esta formação possibilite aos sujeitos históricos um acúmulo de conceitos e os seus múltiplos significados, permitindo o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, considerando seus princípios epistemológicos, no caminho da formação humana integral.

Assim, não podemos conceber a educação como forma de manter a ordem estabelecida pelo capital, desconsiderando saberes e práticas da classe trabalhadora, para considerar uma educação bancária, em que o professor é o sujeito da educação que deposita em seus alunos os seus conhecimentos, ou seja, os alunos são objetos do mesmo. Concepção esta que Paulo Freire crítica e conceitua como

Saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p.58).

São os aspectos históricos e os índices educacionais que nos permitem afirmar que o analfabetismo no Brasil ainda persiste, que este é um problema recorrente e perpassa por questões sociais, políticas e econômicas, ao ponto de ampliar o processo de exclusão e possibilitar a opressão da classe dominante, tendo na educação à única arma eficiente na luta pela liberdade. Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 1980, p. 32).

É a partir deste panorama educacional que podemos observar os índices negativos na educação de jovens e adultos, mesmo com a ampliação de propostas de políticas públicas de educação por meio de programas de formação dos jovens. Os indicadores são ainda mais preocupantes, quando comparados entre a educação do campo e a educação urbana. A primeira apresenta registros negativos bastante superiores em relação à segunda, principalmente, nos registros de matrículas e de analfabetismo. Diversos podem ser os motivos deste distanciamento como, por exemplo, uma proposta de educação específica a partir da formação de educadores com base nas diretrizes educacionais do campo, o não fechamento das escolas do campo, promover e ampliar o acesso à educação na comunidade rural e promover a reforma agrária como condição primordial de sobrevivência e permanência dos sujeitos do campo.

Deste modo, é necessário compreender os aspectos históricos e conceituais da educação do campo, para perceber que esta necessita de uma educação que contemple suas especificidades e seja pautada numa pedagogia que valorize o pertencimento cultural, histórico e social dos seus sujeitos.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA HISTÓRIA DE LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE

A educação do campo surge a partir das lutas organizadas pelos movimentos sociais em paralelo à reivindicação pela reforma agrária, tendo como articulador o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). O movimento traz para a pauta, no plano nacional, a defesa da educação voltada às necessidades e interesses da população do campo, com vistas ao respeito e valorização das suas culturas, valores e espaços sociais. Este movimento se desenvolve dentro das áreas de reforma agrária, utilizando suas experiências em educação e formação política, nos assentamentos cuja luta é também pela formação e alfabetização dos agricultores (as) do campo,

deste modo à luta por uma educação de qualidade no campo se converge historicamente em uma luta contra o analfabetismo dentro deste mesmo espaço.

De acordo com Caldart (2000), neste movimento de reforma agrária e ocupação de terra vão crescendo os assentamentos e o número de famílias, ao tempo em que a preocupação com a educação nos assentamentos vai se tornando central. Assim, as próprias famílias organizam as salas de aulas improvisadas e assumem a escola do acampamento com seus educadores e suas pedagógicas. Entretanto, outras demandas vão surgindo como, por exemplo, programas de assistência à saúde, construção de casas, preservação do meio ambiente, abastecimento de água potável, organização da produção, entre outras, para que pudessem viver com dignidade nas áreas de reforma agrária.

Esta discussão toma uma projeção nacional quando o MST convida outras entidades nacionais e internacionais, envolvidas com a educação no meio rural para participar dos debates a exemplo da UNESCO, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e também a Universidade de Brasília (UNB), que juntas realizam o I ENERA (Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), em 1997. Neste encontro é elaborado um documento visando a expressar e consolidar a concepção teórica sobre a educação no meio rural, a partir dos debates ocorridos. Neste sentido,

[...] a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao seu modo de viver, de organizar a família e o trabalho. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.14).

Assim, os destaques do I ENERA são as experiências vivenciadas nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, visto pelo movimento como espaços de lutas sociais e organização coletiva, pautados nos princípios da Pedagogia Socialista que compreende a luta pela posse da terra como um percurso formativo, associada à reflexão sobre educação como forma de organização coletiva numa dimensão histórica.

Assim, pensando na educação do meio rural a partir do contexto do campo, essa luta se torna uma prática desafiadora, uma vez que a educação camponesa estava focada dentro da perspectiva e princípios do meio urbano, que jamais respeitaram as diferentes formas de organização de vida, trabalho, lazer, produção, economia e geografia do campo.

No ano seguinte, é realizada a I Conferência Nacional – Por uma Educação Básica do Campo realizada, em Luziânia, em 1998, reunindo a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos

do Brasil), MEB (Movimento de Educação e Base), CPT (Comissão Pastoral da Terra), além de universidades e movimentos sociais do campo e que atuam com a educação no meio rural que tinham como objetivo aprimorar as discussões no meio rural e suas lutas; já que tinha certeza das especificidades desta educação:

Uma educação que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, outro consenso era a vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de desenvolvimento do campo. (*Op. cit*, 1999, p.15).

De acordo com JESUS (2008), em dezembro de 1997, aconteceu em Itaiaci-SP, uma Consulta Popular, reunindo delegados de centenas de organizações e movimentos sociais, sindicais, de igrejas, partidos e populares, de todos os estados do país com a finalidade de dar início à construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. Este movimento se dava como forma de antecipação aos projetos propostos nas eleições para a presidência da república, propondo ao movimento à construção de um país com novas bases econômicas e sociais.

Em 1998, nasce o Setor de Educação dentro do movimento pela Reforma Agrária através do INCRA e dos Movimentos Sociais, a exemplo, do MST, cuja função principal, é

Articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento. (CALDART, 2000, p.161).

A partir das demandas dos movimentos sociais camponeses que buscam a construção de uma política educacional para assentamentos de reforma agrária, é que se constitui o conceito de Educação do Campo, entendido e reafirmado como “um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006, p.28). Em síntese, precisamos estabelecer um diferencial entre o que entendemos por educação e campo, que não vise a apenas o acesso e permanência na escola, mas que respeite também condições dignas de vida, como a reforma agrária, como direito à terra para a sobrevivência e geração de renda, valores, de cultura e até a superação imposta pelo meio urbano ao meio rural brasileiro.

Em se tratando de Educação do Campo, segundo Jesus (2009), no Brasil é comum pensar as políticas educacionais orientadas ao meio rural sem ouvir os sujeitos, reduzindo os

problemas educacionais a questões financeiras e administrativas, geralmente deslocando os modelos curriculares aplicados nos espaços urbanos para as diferentes realidades culturais e sociais do meio rural.

A escola na zona rural, da maneira como está estruturada em termos de organização do conteúdo, de proposta metodológica e estratégias de ensino e aprendizagem, não tem espaço para a vida dos camponeses. A pedagogia nas escolas rurais comumente desconsidera e desconhece a realidade das comunidades locais. Essa inadequada situação precisa ser rompida por paradigmas que fortaleçam a formação humana como fundamento da educação. As mudanças ocorridas no país, fortalecidas pelos movimentos sociais e as mudanças na sociedade global, impõem a construção de outros modelos epistêmicos no campo, capazes de criar formas coerentes de interpretar e intervir na realidade (JESUS, 2009; p.178-179).

Nesse sentido, o papel da escola consiste em estudar sobre o real, discutir os problemas atuais, estabelecer relações cognoscitivas da realidade imediata e global, realizando intervenções úteis (JESUS, 2006). A educação é uma possibilidade de se colocar em conflito os conhecimentos científicos e populares, os saberes políticos e técnicos que os estudantes e pesquisadores construíram até o momento, e, assim, poder criar ações que produzam mudanças; é a possibilidade de dialogar, de sentir, de conhecer e estar no mundo como sujeito ativo participe do processo histórico.

Esse conceito comporta o projeto de Educação e de Campo em uma perspectiva dialética e multidimensional. A educação, vinculada às expressões culturais, ao trabalho e a organização política, é a dimensão constitutiva do território, que, por sua vez, condiciona as relações educativas. Ela não pode prescindir do território, já que existe nas relações que se desenvolvem a partir da base física. Logo, as relações educativas expressam-se na materialidade e imaterialidade, nas formas de organizações sociais e produtivas.

De acordo com Caldart (2008, p.6), essa proposta educacional para o Campo é o resultado das lutas sociais com propósitos de organização coletiva concebendo uma Pedagogia do Movimento que busca a concepção de educação e de campo. Esta discussão retoma a prática ou matrizes de formação humana que constituem as bases e os pilares da pedagogia moderna ou emancipatória, de base popular e socialista, com referências marxistas entre a educação e o trabalho, a relação entre produção e a educação, associados à cultura, aos valores éticos, ao conhecimento e emancipação intelectual, social e política, ou seja, a pedagogia como práxis educativa na constituição essencial do ser humano, onde o mesmo possa emancipar-se e refletir sobre a ordem de dependência estabelecida pelo capital pode ser superado.

A Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, numa “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, de que participaram a CNBB, MST, UNB, UNESCO E UNICEF, teve como objetivo a realização de seminários estaduais e municipais, preparando uma bibliografia que refletisse sobre a educação do campo e que propusesse a estas instituições participantes um acompanhamento, no Congresso, do Plano Nacional de Educação (PNE).

Dos reflexos da Conferência, surge em novembro de 2002, o Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, contando com a participação de 25 estados, além das organizações sociais e universidades públicas (MOLINA e JESUS, 2004). O resultado desse seminário foi a institucionalização das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, por meio da resolução CNE/CEB, de 3 de abril 2002, com Pareceres nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do CNE, instituindo as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, com o seguinte texto inicial:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nesse aspecto, podemos observar que as mobilizações, entorno do reconhecimento das especificidades da educação do campo, começam a se organizar no âmbito legal a partir das diretrizes acima, caracterizando os princípios norteadores para, de fato, construir uma escola no campo, com uma educação em que seus sujeitos possam se identificar.

Dando continuidade às discussões em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” e que, no ano seguinte, após demandas destes seminários e das lutas

sociais, o MEC cria para acompanhamento das questões da educação voltada ao campo a Coordenação-Geral de Educação do Campo, em 2005, vinculada ao Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania da atual SECADI. Sobre a relação do Estado com os movimentos sociais, Caldart diz:

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para pensar/ pressionar pelo direito do conjunto dos/as camponeses/as ou dos trabalhadores/as do campo. Isso implicou em um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso à política de educação, como tantas outras. No tipo de sociedade em que vivemos bem se sabe em que jogo político isso se insere, ou seja, em que correlação de força e opção de classe move este Estado. (CALDART, 2008, p.13).

Dentro desse contexto, que se construiu uma política de educação para o campo brasileiro, cujos avanços foram mais nos aspectos de legislação e de políticas específicas ao acesso à educação básica e formação de educadores/as para os assentamentos e menos, para a ampliação desta educação em todos os níveis. Nesse aspecto, temos que contextualizar o acesso à educação básica como universal enquanto forma de territorializar os espaços educativos e currículos, como também uma mudança na ideia de produção no campo pelos seus sujeitos por meio de cursos técnicos e superiores como formação continuada dos trabalhadores/as. (SILVA, 2009.p.82).

Segundo Caldart (2004, p.20), a Educação do Campo *“dialoga com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”*. Nessa perspectiva, a Educação do Campo constitui-se de fundamentos teóricos da pedagogia socialista, pedagogia do oprimido e pedagogia do movimento. A primeira ajuda a pensar a relação entre educação e produção, a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico; a segunda toma como referência as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano); e a terceira considera as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial, dos movimentos sociais do campo.

Nas políticas educacionais do campo, a exemplo do ProJovem Campo, é estabelecida uma forte relação entre educação e trabalho, uma vez que aquela tem um papel fundamental no processo de formação humana. Saviani (2007), a partir dos estudos das obras de Bergson, Marx e Engels, analisando a relação da educação com o trabalho, conclui que a relação educação-

trabalho ou trabalho e educação são elementos constituintes da formação do homem, ou seja, este só se produz, produzindo, aprendendo e ensinando de geração a geração.

Esta correlação pode ser feita quando há uma educação direcionada para a produção e outra para instrução, ou seja, essa separação do tipo de formação tende a refletir no antagonismo de classes que estabelece o papel da escola e o tipo de educação que ela irá oferecer. Isso reflete, ao longo da história na constituição e diferenciação do trabalho manual *versus* trabalho intelectual, para o primeiro o esforço braçal é uma marca para executar aquilo que o segundo desenvolveu.

Desse modo, há uma relação intrínseca entre a escola e sua função para o trabalho, como também, os reflexos dessa relação na sociedade a partir das experiências e práticas pedagógicas, estimulando estudiosos a compreender os impactos dessa conjuntura.

Esta relação está muito presente na formação da educação do campo, pois o homem do campo quer produzir, viver e aprender dentro de seu espaço social, perto de sua terra, de seus costumes e realidade e, não, querendo se adaptar à proposta de educação do campo aos moldes da educação urbana, que estimula a ideia de desenvolvimento pautado por uma lógica de que o campo é o lugar do atraso, da não produção do conhecimento, da cultura subalternizada.

A ideia de desenvolvimento, progresso e civilidade urbana ainda é ponto de distanciamento entre o homem do campo e o homem da cidade. Um é o “homem da roça” e “iletrado”; já o outro, o “civilizado” e “moderno”. Assim, a escola tem um papel fundamental neste diálogo para desmitificar essa diferenciação de que a classe dominante determina por mecanismo econômico qual é o lugar do conhecimento, da cultura. Por isso, em um processo de luta por parte da classe trabalhadora, a escola por que se luta tende a ser acessível e emancipatória.

Conseqüentemente, há uma negativa da identidade rural, pois o modelo de educação urbana tenta estabelecer um referencial, sustentando o paradigma da ideia do moderno e do desenvolvimento com vista a atender a política capitalista que utiliza, como via de manipulação, o consumismo proposto pela lógica de mercado e as premissas impostas pela globalização, deixando para o campo apenas o lugar da reprodução de uma base econômica desprovida do conhecimento do trabalhador. Dados do sítio do (MEC, 2004, p.1)⁹ revelam que

A educação básica dos últimos dez anos mostra decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural e crescimento na área urbana. O censo escolar de 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas;

⁹ Tabela comparativa com esses dados estruturada na Introdução desta pesquisa.

em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas.

Dentro do paradigma da estruturação e organização da educação do campo, observamos que a forma de educação estabelecida é o afastamento dos jovens das suas origens e realidade, sistematizando a nucleação escolar e a oferta de transporte escolar para que o indivíduo saia do meio rural para o urbano, e este tenha uma *pseudosensação* de estar em processo de desenvolvimento. Segundo Arroyo (2004), tal processo precisa ser erradicado, pois o paradigma urbano está distante dos ideais propostos na educação do campo, ou seja,

Atribuir a expansão da escolarização ao aumento das pressões do mercado já foi uma crença hoje desconstruída por pesquisas. O mercado nunca foi demasiado exigente quanto à educação dos setores populares, nem sequer quanto à escolarização dos trabalhadores. As formas como está se dando a modernização da agricultura, os modelos de agronegócio não indicam que demandarão elevação dos níveis de educação dos povos do campo. Estudos mostram que trazem a expulsão do campo. Um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais. (ARROYO, 2004, p. 95)

São as premissas de modernização da agricultura que fazem com que as escolas rurais se distanciem da sua realidade, de seus sujeitos e assumam de fato uma identidade urbana, para superar a ideia da melhoria de vida quando inseridos no mercado urbano, desconsiderando o espaço da terra como viável ao futuro profissional dos jovens camponeses.

A ideia construída ao logo da história retratava a condição de que o homem do campo não haveria como se desenvolver no seu meio, haja vista que muitas vezes o homem do campo precisa trabalhar e o período escolar é o mesmo de plantar e de colher. Assim, historicamente alimenta-se a ideia de que o trabalho do campo desenvolvido por ele não lhe possibilitará uma mudança de vida, esvaziando a luta pela terra. Para reforçar este estigma, as questões políticas e ideológicas de dominação são propagadas pela acomodação e a descrença na mudança, principalmente, por parte dos pequenos agricultores de que a luta pela terra fica ainda mais enfraquecida.

Dentro de um amplo contexto e um espaço que representa a geografia e a estrutura natural brasileira, é que podemos compreender o campo integrado ao conjunto da nossa sociedade e dentro da atualidade com participação efetiva nas relações econômicas nacionais e internacionais, buscando não perder sua identidade construída nos aspectos históricos, sociais, culturais e ecológicas. Perfazendo, assim, o seu diferencial em outros espaços produtivos ou

sociais. Neste aspecto, esta ideia só poderá ser mantida se considerarmos o campo como produto e produtor de culturas em um universo integrado, que em particular tem seu tempo e espaço que estão ligados à sua autonomia no que se refere ao funcionamento e reprodução.

A EJA enquanto modalidade de ensino atende uma demanda de público diversificado e com um processo de escolarização defasado, com características diversas. São adolescentes, adultos, trabalhadores, desempregados, pais e mães de família que por diversos motivos não tiveram acesso ao processo de aprendizado de acordo com a idade /série adequadas, seja na zona urbana seja na zona rural. A necessidade de trabalhar, gravidez na adolescência, a violência doméstica, a realidade e peculiaridades desses sujeitos são alguns dos exemplos que impulsionam o processo de evasão e abandono escolar característicos desta e outras modalidades de ensino.

Do ponto de vista da importância do processo de ensino-aprendizagem, os educadores precisam compreender que tal público demanda uma prática pedagógica diferenciada, dinâmica, plural e que leve em consideração os aspectos cognitivos e realidades de vidas desses sujeitos. É papel imprescindível ao educador propiciar estratégias, metodologias próprias e linguagem adequada para um contexto de aprendizado para tal público, respeitando suas limitações e considerando outras potencialidades suas.

No tocante à legislação educacional, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos também tem suas especificidades amparadas por dispositivos legais, tendo em vista os crescentes números de analfabetos na fase adulta e a precária formação docente para atuar nesta modalidade, assim sendo é dever do Estado:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

De acordo com o inciso VII do art. 4º da LDB 9394/96, aos professores requer-se a necessidade da existência de formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo Parecer 11/2000: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignorados” (BRASIL, 2000, p.58).

Apesar da legislação federal que prevê especificidades para a modalidade da EJA, os entes federados precisam observar e respeitar as peculiaridades para que o processo de

escolarização de adultos se efetive como preveem dispositivos citados, no entanto, a política de educação adotada pela união, estados e municípios é efetivada por meio de programas e projetos com formações precarizadas e descontínua que se revelam insuficientes para atender tal demanda. Assim, percebemos haver a necessidade de desenvolver formação inicial específica com uma organização curricular que contemple as necessidades da EJA, principalmente nos cursos de graduação, por exemplo.

Observamos tais políticas pontuais por meio de programas, a exemplo dos Programas de Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, Todos Pela Alfabetização (TOPA), Projovem Urbano, Pronatec e, mais especificamente, para a educação do campo, modalidade em que perfaz o nosso campo de estudos os programas desenvolvidos pelo PRONERA, Projovem Campo Saberes da Terra, dentre outros. As características que marcam tais programas são o aligeiramento no processo de formação, a precarização do trabalho docente, o desenvolvendo e a estimulação do trabalho voluntariado e por bolsa-auxílio, a transferência de recursos públicos para os entes privados e a descontinuidade. De modo que:

Tais programas que funcionam sob a égide de políticas públicas secundárias para este campo da educação e que perpassam por questões como a destinação de uma margem mínima no financiamento dos recursos para a EJA ou pela ausência de uma política de formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino – reafirmam o silenciamento institucional do Estado para o trato das questões relativas à educação de jovens e adultos. (CUNHA, 2012, pág. 16-17).

O retrato da Educação do Campo pelo seu histórico de lutas e mobilizações acima citados em seus diversos aspectos, nos faz perceber que houve avanço na estruturação de uma política educacional para o campo, nos aspectos legais e de reconhecimento de suas especificidades, no entanto, esta educação torna-se descontínua quando sistematizada por meio de programas e projetos. A educação do campo, nessa atual conjuntura, não tem conseguido avançar nas políticas de programas que estão postas e tem demonstrado limites e contradições.

Portanto, o Campo não é apenas um espaço geográfico diferenciado ou produtivo, e, sim, uma estrutura geográfica que mobiliza e está presente na vida dos seres humanos, refletindo na qualidade de vida social e ambiental, possibilitando as condições sociais, materiais e físicas frente às necessidades da humanidade. Com vistas à estas diversidades, entendemos que o campo possui saberes e produções específicos. Na implementação das políticas públicas e das propostas pedagógicas deve estar previsto o respeito às especificidades, tendo em vista que campo ou cidade, urbano ou rural se articulam e se complementam nas suas necessidades,

ou seja, o que o homem do campo planta, abastece e alimenta o homem da cidade, produz cultura e se reafirma como sujeitos de direito na luta pela terra e pelo trabalho.

3 EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM INSTRUMENTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL PARA FORTALECER OS PRINCÍPIOS DA POLÍTICA DO CAPITAL VIA TERCEIRO SETOR

Para compreendermos a forma como se dá a organização da gestão pública no Brasil, é necessário retomarmos a discussão da implementação da política neoliberal em nosso país, tendo em vista que as políticas sociais, na atual conjuntura, possuem o reflexo desta política e a educação é utilizada como instrumento para legitimar e fortalecer os princípios do terceiro setor. Nesse sentido, as políticas econômicas e de governo sofrem um reordenamento do capitalismo contemporâneo a partir da nova estruturação da sociabilidade capitalista. Dessa maneira, Martins (2009) nos ajuda a pensar a partir das quatro proposições primordiais em relação aos fundamentos do Projeto Neoliberal e as propostas deste para educar as pessoas para a “sociabilidade” desse projeto. Para o autor, as principais teses que mais contribuíram na definição do projeto foram a importância do mercado para a sociedade, a noção do individualismo como valor moral radical, a liberdade a partir dos valores de mercado e suas diretrizes.

No projeto Neoliberal, o “mercado” é o setor central para o desenvolvimento, pois ele não sofre interferências e teria maior importância na regulação de qualquer instituição econômica, política e social, e, segundo as regras de mercado, o desenvolvimento ocorre sem interferências nas “liberdades de escolha” e na “livre concorrência” entre empresas, indivíduos e nações. Justifica-se, sobretudo, que seria a evolução econômica de práticas rudimentares vivenciadas por sociedades anteriores, ou seja:

[...] a superioridade do mercado estaria definida justamente pela dimensão aberta, criativa e distanciada das determinações externas da regulação. Sua valorização plena, portanto, levaria a humanidade a se afastar das ameaças do regime de servidão imposta por uma ordem planejada (MARTINS, 2009, p. 34).

Martins (2009) faz uma reflexão crítica a partir do pensamento teórico no neoliberalismo totalitário de Hayek, ou seja,

[...] as consequências imprevistas mais inevitáveis da planificação socialista [leia-se Keynesiana] criam um estado de coisas em que, persistindo a mesma orientação, as forças totalitárias acabarão dominando. Define o Totalitarismo como todo e qualquer tipo de “controle centralizado da atividade econômica” e da vida humana. Hayek (1987; p.12-18):

É o possível entendimento do fenômeno do totalitarismo ser um fenômeno em si, ou seja, independente de fase histórica, ele seria uma opção dos gestores. Na ótica Hayek, este regime é originado a partir de um planejamento econômico restritivo, tendo em vista, qualquer que seja a forma de controle, a geração de um ambiente de incertezas e conflitos.

Tal entendimento do pensamento Hayekiano destaca que as relações econômicas são independentes de qualquer condicionante histórico-culturais, das relações de poder numa formação social, algo naturalmente constituído. Esta relação indica que as proposições hayekianas propõem a linearidade, determinismo e subjetivismo de forma generalizada sem associação com os aspectos históricos.

O fenômeno do totalitarismo deve ser compreendido como expressão particular de um movimento de múltiplas determinações históricas, que, a priori, não se manifesta como tal. Sua aparência esconde determinações econômicas, políticas e culturais importantes que explicam a sua existência. Nesse sentido, a afirmação hayekiana de que todo “planejamento” seria sinônimo de restrições ao mercado e à vida humana parece não se sustentar.

No capitalismo, a planificação centralizada das atividades econômicas e as possíveis liberdades ou cerceamentos ao mercado dependerão do resultado momentâneo das relações de poder entre classes e frações de classe, bem como do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e não de simples escolhas arbitrárias, como sugere o pensamento Hayekiano (MARTINS, 2009, p. 35).

No segundo momento, o debate em torno da ideia hayekiana que fundamenta o projeto neoliberal é de “individualismo como valor moral radical”. O foco desta questão está na liberdade do indivíduo no mundo moderno ser o centro das atenções nos campos político e econômico. As formas coletivas de organização seriam obstáculos no desenvolvimento dos indivíduos e de suas potencialidades, enfim, um reforço ao individualismo como condição para a conquista da “liberdade”. Nesse sentido, o teórico nomeia indiferentemente “coletivismo” todos os “métodos” políticos cuja principal ação é a planificação econômica, pois, na essência deste pensamento a sociabilidade só será possível via mercado, instituição responsável por assegurar a autonomia e a primazia dos indivíduos.

O “individualismo como valor moral radical” em sua essência valoriza e estimula a descontextualização do ser. Na ótica de Hayek, a ideia é a fragmentação da história como condição do homem enquanto ser social, como se fosse possível isolar os homens da coletividade e das relações sociais, usando tal discurso de naturalizar a forma de organização da sociedade e justificando as desigualdades e as formas de exploração, reforçando assim a competitividade e individualismo. Na contramão deste discurso, não se pode desconsiderar a

história e cultura da humanidade e, nem tampouco, reduzir o indivíduo a sociedade à lógica do individualismo, conforme explicita Marx:

O homem é, no sentido mais literal, (...) não só um animal social, mas um animal que só pode se isolar em sociedade. A produção do indivíduo isolado fora da sociedade – uma raridade, que pode muito bem acontecer a um homem civilizado transportado por acaso para um lugar selvagem, mas levando consigo já, dinamicamente, a forças da sociedade – é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e falem entre si (MARX, 1999, p. 26).

O ser transforma em homem pelas influências que recebe dos outros homens nas relações que geram a produção da existência tanto no sentido físico quanto no moral, sendo absurdo, portanto, admitir a ideia do ser feito por si mesmo (MARTINS, 2009, p.41 *apud* MARX e ENGELS, 1984).

A terceira análise trata da “liberdade”, algo supremo em que o indivíduo tem possibilidades de escolhas oferecidas em seu espaço de vivência, ressalvados os imutáveis direitos à vida, ao lucro e à propriedade, características de um projeto de sociedade regulada pelo mercado. Tal liberdade pauta-se no direito *jus naturalista*, pensamento liberal Hayekiano, ou seja, alguns direitos nascem com os indivíduos constituindo-se em partes essenciais da natureza dos homens. São eles “a vida”, “a liberdade” e a “a propriedade”. No entanto, é necessário refletir sobre o sentido de liberdade, nessa linha de pensamento:

A “liberdade”, e uma atividade histórica condicionada pela forma de produção coletiva da existência. Neste sentido, o ato voluntário de escolher será sempre determinado pelas condições materiais e culturais constitutivas da totalidade, portanto dependerá do padrão de sociabilidade predominante num período histórico. Significa dizer que a “liberdade” possui fundamentos sociais que determinam seus limites e que indicam as suas possibilidades (MARTINS, 2009, p. 42).

Portanto, a liberdade deve ser algo construído coletivamente pela sociedade, levando em consideração os elementos históricos e sociais para que os indivíduos possam se organizar superando os limites impostos pelo mercado, pelo próprio capital. A liberdade hayekiana, ao contrário, tem como fundamento principal a “liberdade” de compra e venda e não de existência. É a liberdade para comprar e para vender que o neoliberalismo apregoa.

Segundo Martins (2009), o estado neoliberal é o próprio sujeito, “sujeito” de vontade, racionalidade e iniciativas próprias. Em analogia a este pensamento o “sujeito” em questão é dotado de autonomia. Na ideia de governo, seu papel é o de preservar as liberdades de escolhas

e se necessário, utilizar o uso da força para a defesa da sociedade, do indivíduo autônomo e do mercado. Os movimentos e protestos que vivenciamos atualmente podem ser auxiliados a partir da ideia do estado que age para preservar a governabilidade e o próprio mercado.

Nesta lógica, para a expansão do Estado a sua principal função seria o estímulo “à livre concorrência” de mercado, o caminho seria o estímulo à concorrência entre os indivíduos e a liberdade do mercado para expansão, tendo o Estado como estimulador do “desenvolvimento da sociedade”, porém, na realidade, com a competitividade, o Estado aumenta impostos e arrecadações ampliando o lucro de empresas que “financiam” os projetos sociais, ou denominadas de políticas públicas sociais. Esta é a moeda de troca entre governo (Estado) e o mercado. No caminho do estímulo à competição Hayek propõem que

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio e coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais [...]. Considera a concorrência um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se reconhece, mas, sobretudo por ser o único pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade (MARTINS, 2009, p. 43 apud HAYEK, 1987, p. 58).

A competição em tal lógica figuraria a livre concorrência do mercado pautada na execução de leis econômicas e desenvolvimento. É algo natural em meio à “liberdade dos indivíduos” e o estímulo ao empreendedorismo a partir de normas sociais. Estes hábitos comportamentais e sua forma de relação seriam a base da sociabilidade. Assim, justifica-se como elemento educativo a competição, por estimular aptidões e capacidades naturais que garantiriam um ambiente uniforme e seguro sem perdas ou incertezas. Em tese seria

[...] Quanto maiores às oportunidades de competição, maiores seriam também as descobertas dessas aptidões e capacidades. Aliás, o sucesso ou fracasso de indivíduos, empresas e países, seria explicado pela falta de um ambiente competitivo propício ou pela ausência de comportamentos humanos adequados (MARTINS, 2009, p. 44).

Em contraponto, Martins (2009) nos esclarece que a concorrência significa “a relação do capital consigo mesmo como outro capital”, ou seja, o desenvolvimento da concorrência se constitui como “motor essencial da economia burguesa”, conforme defendia Marx (MARX apud ROSDOLSKY, 2001, p. 50). Na verdade, a proposta de Hayek em estimular a

concorrência como algo natural e benéfico, se constitui um reforço à dinâmica do capital nos diversos espaços político, ético, econômico e social, para estabelecer de fato a sociabilidade aos moldes da economia burguesa. Em síntese:

[...] esses fundamentos apontariam para a unificação da concepção de mundo e da vontade geral no sentido das necessidades políticas e econômicas do sistema de relações sociais capitalistas, oferecendo, assim, importantes elementos para ordenar o projeto de educação política para a educação da nova sociabilidade (MARTINS, 2009. p. 47).

Na implantação do projeto neoliberal, dois aspectos, segundo Martins (2009, p. 47) funcionaram como elementos facilitadores do projeto. Um no “plano econômico” e outro no “plano político”, produzindo uma flexibilização no rigor da ortodoxia econômica (capitalismo monopolista até a década de 1980) que tem garantido o pleno desenvolvimento do neoliberalismo.

No plano econômico, as políticas Keynesianistas se demonstraram incapazes de recuperar o ritmo de crescimento da economia mundial e manter o controle sobre o processo acelerado de financeirização da economia, depois das medidas de elevação da taxa de juros e da liberalização dos fluxos de capitais, tomadas pelos Estados Unidos com o apoio da Inglaterra [...].

No plano político, as organizações de esquerda mostravam-se incapazes de oferecer saídas que aglutinassem uma parcela significativa da sociedade. A demonstração mais sensível dessa incapacidade foi às eleições que permitiram, através do voto popular, o crescimento das forças políticas mais conservadoras e identificadas organicamente com o capital financeiro, em vários países do centro do capitalismo, ao longo dos anos de 1980. (ibidem, p 47).

Esse movimento de articulação e fortalecimento do capital influenciou a reorganização dos setores sociais no aspecto financeiro, impulsionado pelos conflitos de interesses, os antagonismos das classes trabalhadoras, frente aos interesses da classe burguesa em todos os setores do Estado ampliado. Compreendido aqui no sentido atribuído por Gramsci (2007, p. 254-255) que identifica o Estado como um organismo composto tanto pelo “aparelho de governo como pelo aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil”. Santos (2013) nos ajuda a compreender o conceito de Estado ampliado por Gramsci quando afirma que

O Estado Ampliado pensado por Gramsci é constituído por dois segmentos: a Sociedade política, compreendida como os aparelhos de coerção do estado sob

o controle das burocracias executivas e policial-militar. E a Sociedade civil, compreendida como o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias através do sistema escolar, das igrejas, dos partidos políticos, dos sindicatos, dos meios de comunicação, entre outros (SANTOS, 2013, p. 50 -51).

Assim, os agentes financiadores nacionais e internacionais determinam seus interesses via as políticas de estabilização dos governos liberais, algumas medidas são tomadas ampliando dependência econômica do Estado e o aumento do endividamento público. São elas: orçamentos públicos com cortes em investimentos, aumento do *superávit* primário, pagamentos de dívidas internas e externas, aumento da carga tributária e controle fiscal incidente sobre a produção, sobre salários e, conseqüentemente, acarretando cortes e reduções de direitos e de garantias trabalhistas.

Esta política tomava como direção a horizontalização das políticas públicas em países centrais e periféricos de acordo com a diversidade, especificidades políticas, econômicas e culturais de cada país sobre o controle e gerenciamento dos financiadores internacionais. Na concretização de tal organização econômica o caminho tomava como direção à política de privatizações na justificativa da liberdade, restrições e inibições financeiras. Essa política possibilitaria ao aparelho estatal a organização e acompanhamento da livre concorrência, principalmente, por possibilitar as desobrigações orçamentárias para ampliar o capital. Um caminho em alerta, principalmente a precarização e redução de direitos da classe trabalhadora:

É importante assinalar que os defeitos desse reordenamento se tornaram ainda mais desastrosos para a classe trabalhadora. A financeirização intensificou ainda mais o desvencilhamento progressivo do capital com os problemas concernentes à produção material, envolvendo nessa dinâmica o aumento da produtividade do trabalho num espaço temporal significativamente curto associado à precarização das condições e das relações de trabalho em nome do aumento da riqueza nas mãos dos credores e acionistas (MARTINS, 2009, p. 51).

Ao mesmo tempo o projeto defende a redução dos direitos sindicais, trabalhistas e previdenciários. Esta redução visou ao atendimento de, pelo menos, quatro objetivos gerais:

- a) O princípio geral da ortodoxia orçamentária para desonerar progressivamente o fundo público;
- b) O incentivo para a ampliação e/ou criação de mercado de serviços aberto às empresas estrangeiras;

- c) A criação de fundos de pensão dos trabalhadores que passariam a operar no mundo das finanças, ampliando a liquidez do mercado financeiro internacional;
- d) O enfraquecimento político dos trabalhadores organizados pelo combate direto e aberto aos sindicatos (MARTINS, 2009, p. 52).

As mudanças culturais, econômicas e políticas foram motivadas pelo desenvolvimento econômico neoliberal que não se deu em bases sólidas para estabilizar a economia e garantir o crescimento dos mercados e atender as exigências da economia de mercado e o estímulo da relação entre o setor público x setor privado, necessário atender as exigências para financiamento das políticas educacionais, por parte dos organismos internacionais.

Portanto, há um redimensionamento social no século XX para ajustar aspectos nos campos econômicos, políticos e a contenção dos antagonismos de classes em conflitos, tal revisionismo foi necessário por que

A proposta do movimento revisionista foi buscar o realinhamento do projeto neoliberal de tal modo que o crescimento da economia fosse recuperado, como postulava a ortodoxia, mas em bases políticas mais sustentáveis que não gerassem tanta resistência e abalos na coesão social dos diferentes países. Esse realinhamento não pode ser confundido com um resgate das teses Keynesianistas. Pelo contrário, a proposição eleita foi uma releitura da ortodoxia neoliberal, tornando – a mais próxima da realidade do mundo contemporâneo pós-guerra Fria.

[...] Em síntese, o que o movimento revisionista apresentava era a reforma do aparelho de Estado, incluindo o movimento de reeducação política das massas – isto é, aprimoramento da sociabilidade neoliberal –, visando a consolidação de um suposto modelo capitalista de “face humana” e um conformismo capaz de assegurar a coesão social em torno desse modelo redefinido (MARTINS, 2009, p. 60).

Esta reestruturação do modelo neoliberal dos anos 1990 e na entrada do século XXI fez com que o neoliberalismo renovasse sua concepção e os teóricos a nomeassem de fase da “Terceira Via”, assim como outros conceitos foram adotados a exemplo de “centro radical”, “centro esquerda”, “nova esquerda”, “nova social democrata”, “social democracia modernizadora” e “governança progressista”, sendo o mais utilizado “Terceira Via” e seu objetivo manteve-se:

[...] irretocável, qual seja: buscar meios de se preservar o sistema de produção capitalista potencializado pela ideia de “livre mercado”, conforme acepção neoliberal do termo, com a instauração da “justiça social” de novo tipo

alinhada com algumas das aspirações mais gerais da social democracia clássica (MARTINS, 2009, p. 64).

Em consonância com esta lógica, Anthony Giddens (2003) reafirma a importância da Terceira Via como instrumento do neoliberalismo. O pensamento da Terceira Via é dominado pela inovação política e pela necessidade de reagir às mudanças sociais. Seus contornos são tão claros como sempre foram: a reestruturação do Estado e do governo para torná-los mais democráticos e responsáveis; a reformulação dos sistemas de seguridade social para adequá-los aos principais riscos que as pessoas enfrentam hoje; a ênfase na criação de empregos, acoplada à reforma dos mercados de trabalho; o compromisso com a disciplina fiscal; o investimento em serviços públicos, mas apenas nas áreas ligadas à reforma; o investimento no capital humano como fator crucial para o sucesso na economia do conhecimento; o equilíbrio entre os direitos e as responsabilidades dos cidadãos e uma abordagem multilateralista quanto à globalização e às relações internacionais. Os recentes sucessos eleitorais da direita não nasceram de uma nova ideologia política capaz de se equiparar ao pensamento da Terceira Via (GIDDENS, 2003, p.1).

Em outras palavras, o que Giddens (2003) afirma é que se torna cada vez mais evidente os limites e possibilidades de iminentes fracassos das teorizações e práticas políticas econômicas que não levam em consideração a importância da problemática social: (...) foi possível ao neoliberalismo responder a alguns dos problemas e distorções sociais provocados pelos anos de Estado de bem estar social com a simples e ênfase no estímulo e dinamização do mercado (MARTINS, 2009, p. 64).

Porém, na perspectiva e conjunturas observadas na sociedade atual, os problemas das relações sociais só tendem a aumentar, ou seja,

As implicações seriam refletidas na erosão da base social dos mercados, como no esgarçamento da confiança social e política dos dirigentes, acarretando, possivelmente, danos para sociedade capitalista. Na visão desse intelectual orgânico, somente com diretrizes modernas de dinamização do capitalismo que levem em conta a valorização dos indivíduos, a preservação do meio ambiente e a mobilização cívica será possível salvar a humanidade de conflitos políticos e caos econômico e social generalizados (MARTINS, 2009, p. 65).

No mundo em transformação, nem a socialdemocracia clássica e nem o neoliberalismo respondem às mudanças do mundo contemporâneo. Uma diversidade de relações econômicas, políticas e sociais impõe mudanças nas relações em sociedade e para garantia da sociabilidade. Segundo Martins, 2009, p.67 apud Giddens, 2001, a/b, são eles: o modelo estatal de

desenvolvimento defendido pela socialdemocracia clássica teria gerado um sistema político, econômico e social pouco dinâmico e extremamente dependente das ações diretas da aparelhagem do Estado que sobrecarregam e desvirtuam das “reais funções” estatais; o modelo defendido pelo neoliberalismo teria apostado politicamente na capacidade autorregulativa do mercado sobre todas as esferas da vida, esquecendo que até mesmo as relações livres de compra e venda se assentam sobre bases sociais que precisam ser preservadas.

Em termos práticos e analógicos não existe diferença entre a Terceira Via e o Capitalismo, porque os princípios, conteúdos e finalidades são os mesmos. Para Martins (2003, p. 67), o que os diferencia são a forma e a estratégia.

O movimento da Terceira Via sabe que, independentemente de qualquer adjetivação, o capitalismo de tipo “humanizado” será sempre capitalismo com suas leis gerais de funcionamento, inclusive a exploração do capital sobre o trabalho. O problema da Terceira Via não se relaciona à construção de um projeto alternativo, mas, sim, à melhor maneira de reformar o sistema, principalmente, no que diz respeito à sociabilidade, ou seja, reduzir os antagonismos em simples diferenças, minimizando-os como específicos a grupos de indivíduos para, com isso, assegurar um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem do capital (MARTINS, 2009, p.67).

Na verdade, um dos objetivos da Terceira Via está no estabelecimento de novos marcos que regulem as relações entre Estado, economia e sociedade. Acredita-se que

O novo estado Democrático estimularia o fortalecimento e a flexibilidade do mercado, sem o radicalismo dos neoliberais. Ao mesmo tempo, realizaria as questões sociais, como defendido pelos social-democratas clássicos, no entanto, por meio de outros mecanismos. O “Estado necessário” seria o regulador e coordenador de processos de desenvolvimento econômico e social capitalista. A ferramenta para implementação desta estratégia seriam as parcerias entre a esfera pública e a esfera privada. Ela teria como referência a criação da chamada “nova economia mista”. Nela, a aparelhagem de Estado e os empresários se juntariam para realizar projetos importantes demandados pelo “interesse público” e comprometidos com o desenvolvimento. (MARTINS, 2009, p. 79)

Nesse sentido somos forçados a compreender e fazer uma leitura das relações política e econômica atuais, levando em consideração os aspectos históricos da sociedade e as formas de exploração do capital sobre o trabalho, bem como a marginalização das organizações das lutas de classes, propostas pelo capital na manutenção da sociabilidade do século XXI, em uma estratégia de

[...] sucateamento das instituições e a redução da qualidade dos serviços públicos ocorridos em todo o mundo sob o comando dos governos neoliberais, combinados com as medidas de desregulações dos direitos sociais (incluindo nessa temática os direitos trabalhistas) e de liberalização das barreiras comerciais, abriram um campo de tensões que precisam ser tratados como estratégias novas. Nesse sentido, além de investimentos em capital humano, é necessário investir em capital social (MARTINS, 2009, p. 83).

Em termos de Brasil, nessa lógica do capital, mercado, sociabilidade e a “nova economia mista”, surge em 1988 via CNI (Confederação Nacional das Indústrias), o estímulo à competitividade industrial, a necessidade de ampliação e qualificação tecnológica e um redimensionamento das funções do estado em parceria com setor industrial. Tendo o setor industrial o papel de impulsionador do mercado e responsável por direcionar o Estado a mudanças que impulsionassem a economia em geral, nessa lógica a CNI defendia algumas medidas: diminuição da carga tributária aplicada à indústria; o aumento de investimentos públicos para a área de tecnologia dirigida para os interesses da indústria brasileira; redefinição de agências estatais para incentivar a inserção no mercado internacional e uma ampla reformulação do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES), ou seja, o que o Estado reduz como forma de estímulo às indústrias e ao mercado em redução de impostos resulta em uma menor arrecadação por parte dos governos e, conseqüentemente, os setores sociais sofrem com cortes ou achatamentos dos direitos trabalhistas. O caminho estratégico da CNI foi o incentivo à má qualidade da educação, interferindo no crescimento do país. O sistema educacional precisava ser revisto e umas das soluções propostas eram maiores investimentos e transferências de recursos financeiros a empresas privadas para ampliar a profissionalização do capital humano que com a industrialização necessitava de mão de obra qualificada e especializada, assim a confederação apresenta o perfil da deficiência do sistema educacional:

O País, por conta das falhas do sistema educacional, não é capaz de maximizar a utilização de sua força de trabalho. A persistência de um elevado percentual de iletrados, assim como, a formação rudimentar que é oferecida a parcela expressiva da população estudante impõe um limite estreito no seu aproveitamento econômico [...]. [...] O sistema de ensino está afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas. Em um ambiente marcado pela introdução das novas técnicas de produção, este distanciamento poderá se agravar, na medida em que a demanda por trabalhadores mais qualificados aptos para funções complexas deverá aumentar (MARTINS, 2009, p. 117).

Com o objetivo de intervir na reversão do quadro acima apresentado, a CNI adota medidas para as deficiências do sistema educacional brasileiro, a exemplo de

Rigorosos critérios na transferência de recursos para os sistemas universitários; incentivo ao envolvimento privado na manutenção do sistema público de ensino; melhoria do ensino fundamental; valorização dos centros de excelência universitários; estímulo aos docentes para se envolver em atividades produtivas fora da universidade (MARTINS, 2003, p. 117).

Observamos que tais propostas se refletem na atualidade das políticas de governos amparadas pelo interesse do capital e de racionalização de custos:

Estruturação do sistema educacional foram baseadas na defesa da flexibilização do trabalho docente, na avaliação como instrumento de controle político acadêmico e orçamentário das instituições, na elevação mínima do patamar de racionalidade da força de trabalho, e numa maior presença do empresariado na definição dos rumos e do conteúdo escolar – aspectos que somente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva (Lula) viriam, de fato, a se concretizar, ainda que com variações. (MARTINS, 2009, p. 118).

O interesse do capital em relação ao sistema educacional, nessa etapa de introdução no processo produtivo de tecnologias microeletrônicas e da informática, concentrou-se na preparação e/ou readaptação de uma parcela mais escolarizada da força de trabalho, adaptada psicofisicamente a esta nova fase do industrialismo, e, assim, apta a dar respostas eficientes aos requisitos científico-tecnológicos de uma produção mais racionalizada. O grau de absorção pelo sistema educacional do contingente populacional excluído historicamente da escola, ou que teve até então uma escolarização restrita, dependeria do ritmo do avanço científico e tecnológico da produção, pois a socialização do saber, para o capital, configura-se como decorrência do processo de racionalização do trabalho e da produção (NEVES, 1994, p. 85).

Em análise, observamos este produtivismo e transferência de recursos públicos para os entes privados, quando fazemos uma breve reflexão acerca dos objetivos e de gestão, como são estruturados entre os programas dos governos. Dessa forma, podemos fazer um paralelo com as propostas do Projeto de mercado para o desenvolvimento do capital e da economia burguesa, bem como, são similares suas diretrizes com as da CNI em 1988, são eles o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), PROUNI (Programa Universidade para Todos), REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) e programas educacionais com o objetivo de alfabetizar e profissionalizar jovens como, por exemplo, Pronatec, ProJovem Urbano, ProJovem Campo Saberes da Terra, Pronacampo, entre outros.

Os programas acima citados são algumas propostas de políticas públicas na educação básica e superior, em que prevalece a relação do regime de colaboração entre o público e o privado. A esfera pública faz os convênios para estes programas serem desenvolvidos por instituições superiores particulares e o sistema “S” (SESC, SENAC, SENAI) com cursos profissionalizantes cooptando os estudantes a partir de concessão de bolsa-auxílio para os que participam, refletindo no esvaziamento das salas de aulas e no fechamento de escolas públicas. Lembremos que o Estado já dispõe do espaço e de toda estrutura necessária para ampliar os espaços e ofertas de ensino, podendo melhorar a qualidade da educação, utilizando os espaços públicos que já existem, sem transferir seus recursos à esfera privada, sucateando o espaço público para justificar as privatizações e fechamento dos espaços públicos.

Nessa conjuntura, podemos fazer um paralelo com a realidade atual da financeirização da educação, que transfere recursos públicos para as instituições formadoras da iniciativa privada, destaque para os programas de EJA no SENAR, para a graduação, pós-graduação e para o sistema “S”, este responsável pela formação da maioria dos programas de formação para jovens e adultos. Em texto escrito por LEHER (2014, p.1) no sítio Correio da Cidadania, já aponta uma reflexão neste direcionamento, por meio da aprovação da Lei nº 13.005/20014 (PNE):

[...] foi aberta a porteira para novos e maiores repasses de recursos públicos para as corporações. A nova Lei permitirá parcerias público-privadas ainda maiores do que as subjacentes ao processo de monopolização da educação superior privada, agora sob controle do setor financeiro, por meio do ProUni e do FIES, este último abrangendo atualmente as vias para a introdução dos *vouchers* e das escolas *charter* estão abertas. Com o PNE as principais reivindicações das corporações na OMC foram atendidas e a educação brasileira, de fato, abriu os “portos às nações amigas”.

Nesse caminho de redefinição política e do modelo de sociabilidade a partir do apoio das classes empresariais, tomamos como exemplo a Cives (Associação Brasileira de Empresários para a Cidadania), como estratégico na aproximação do diálogo e na política com o Partido dos Trabalhadores (PT). Um dos principais articuladores da Cives e PNBE (Pensamento Nacional das Bases Empresariais) assegura a necessidade de

[...] no momento em que o pacto social volta à agenda do país, recordo-me da viagem que organizei para Israel, 1997, pelo PNBE (Pensamento, Nacional das Bases Empresariais). Reunimos, de forma absolutamente inimaginável para a época, dez empresários, o presidente e o secretário geral da CUT, Jair Meneguelli e Gilmar Carneiro, e Luiz Antônio de Medeiros, presidente de uma

central sindical rival. Fomos para conhecer o pacto social israelense que acabou com a inflação de 30% ao mês. Lembro-me do papel fundamental de Lula, que, apostando desde aquela época na construção de um pacto social, empenhou-se comigo para quebrar resistência e preconceitos. Se olharmos a relação dos países com os melhores indicadores sociais, econômicos e de desenvolvimento humano, percebemos que todos têm em comum uma longa tradição democrática. A democracia desses países mais desenvolvidos passou do estágio de representativa, em que os cidadãos apenas votam e transferem aos eleitos a total responsabilidade pelos destinos da comunidade, para uma democracia participativa, na qual os eleitos e os cidadãos compartilham dessa responsabilidade. Portanto, quando falamos de pacto social, falamos de um processo permanente que envolve toda a sociedade numa série de negociações e acordos sobre assuntos que interessam à comunidade. É uma cultura política que acredita na participação da sociedade e na negociação como formas de lidar com os conflitos, construir a paz social, consolidar a democracia e produzir melhores resultados a curto e longo prazo (MARTINS, 2009, p. 132 apud ODED GRAJEW, 2002).

É clara a correlação histórica da trajetória política neoliberal, seus reflexos, objetivos e metas nos aspectos políticos, econômicos e sociais para garantia da governabilidade, via políticas de “acordos” e “parcerias” com vista ao consenso entre público e privado no financiamento das políticas sociais, por meio de “estímulos” e desonerações fiscais e tributárias às empresas, na justificativa do avanço, competitividade entre os mercados com finalidade do desenvolvimento social e econômico. No entanto, se fizermos uma reflexão desses “estímulos” que se dão através das reduções fiscais e isenções de impostos às empresas, há reflexos negativos à medida que para suprir esta redução e isenção são feitos cortes nos direitos trabalhistas e ampliação da tributação para a sociedade que começam a pagar mais impostos.

Nesse sentido, que os programas governamentais se desenvolvem para atender à lógica da terceira via com menos recursos garantidos para a educação pública de qualidade com infraestrutura e condições de trabalho, de desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Por isso perguntamos se os Programas de EJA também são implementados com esse objetivo? É possível identificar mudanças e avanços a partir dos programas de EJA, que propostas político-pedagógicas querem atingir com ampliação dos diversos programas já referendados acima norteados por diretrizes do terceiro setor, ou seja, a formação para o trabalho.

Políticas compensatórias/programa de educação de jovens e adultos

Segundo dados do PNAD, 2006, existem mais de 6 milhões de agricultores jovens do campo na faixa etária entre 18 e 29 anos. Assim, fica evidente a partir das pesquisas educacionais e populacionais a diferença entre os níveis de escolaridade dos sujeitos que vivem no campo aos que vivem nas cidades. Em 2006 os dados apontavam para 1.641.940 jovens do

campo (26, 16%) que não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental, e 3.878.757 (61, 80%) não completaram a segunda etapa do ensino fundamental, entretanto, com os jovens das cidades a média de 18% e 30 %, respectivamente, não concluíram os dois segmentos no ensino fundamental. De forma bem clara, os números nos chamam atenção para praticamente o dobro de estudantes do campo em defasagem ou desistência.

Neste panorama diagnóstico sobre a educação e juventude em que o (MEC/SECADI, 2008, p. 15) continua a sua fundamentação e defesa da implementação deste Programa, afirma que cerca de 30 milhões de brasileiros vivem no campo e as suas dificuldades se dão em diversos aspectos: capital físico (recursos financeiros) em média o rendimento do trabalhador rural corresponde a 38% do trabalhador urbano, capital sociocultural (escolaridade, frequência e outros fatores), seu principal fator é o não acesso à educação por parte da população do campo se comprado com a população urbana.

Pelos dados do Projeto em 2008 e do INEP de 2006, do total de 86.129 espaços de ensino, (37,4%), ou seja, 50.176 são rurais e exclusivamente com classes multisseriadas. As políticas existentes desconsideram a realidade dos sujeitos do campo, com professores unidocentes, mal remunerados, com formação desqualificada e com a organização curricular que não respeita o tempo, espaço, realidade e a diversidade cultural e social dos que vivem no campo.

O ProJovem Campo Saberes da Terra se desenvolve articulado a outros programas de EJA, mas voltado para a realidade do campo. As instituições superiores têm o papel importante na condução do processo de formação, em parceria com as secretarias de educação dos estados, no entanto, os limites e a ausência de condições estruturantes e pedagógicas são alguns dos problemas das IES, haja vista o distanciamento entre as áreas de trabalho e de conhecimento a partir da construção de cursos e currículos de formação geral, que em alguns casos não atendem as demandas sociais e as especificidades de determinada ação que precisa realizar, a exemplo do Saberes da Terra, que atua especificamente com sujeitos do campo

No próprio Projeto base (MEC/SECADI, 2008, p.15), o governo reconhece o quanto é complicador o desenvolvimento educacional na zona rural, nos aspectos da baixa escolarização no campo, alegando que tal fator é uma defasagem histórica da ausência do Estado, com ações efetivas para atender a demanda educacional dessas populações nos diversos aspectos.

Apesar de todos os programas¹⁰, a taxa de analfabetismo no ano de 2006 no Brasil, de acordo com JESUS (2009, pg. 178-179), que utiliza como referência os dados da pesquisa do IBGE (2006); em que 19,7 % do total da população brasileira não é escolarizada, desse total, 21,9 % são do sexo masculino e 17,6 %, do sexo feminino; e no quesito moradia, do percentual total, 15,4% residiam no meio urbano e 39,5%, no meio rural, mesmo percebendo que de 2006 para 2007 houve uma redução nessa taxa que era de 10,4% e passou para 10%. Apesar de pequena, essa redução ocorreu em todo o país, em suas regiões foram observados os seguintes números:

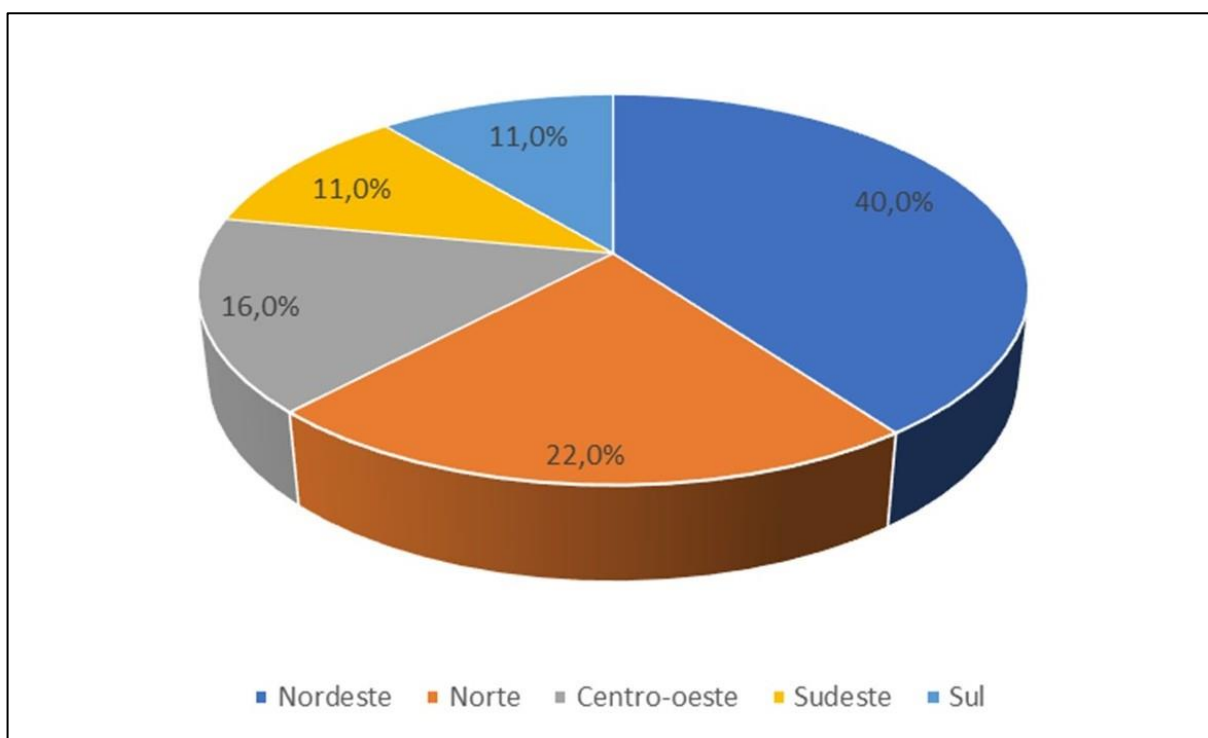


Gráfico 1 – Percentual de analfabetismo.

Fonte: IBGE 2006.

Em Sergipe essa taxa sempre foi alta e em 2000 foi de 25,2 %, acompanhando a média nacional.

Se considerarmos os últimos dados do IBGE 2012, referente à pesquisa do PNAD, realizada em 2012 e publicada em 2013, no Brasil, temos 13,2 milhões de analfabetos com idade de 15 anos ou mais, equivalente a 8,7% da população brasileira. Ou seja, mesmo ampliando os programas e projetos educacionais na EJA, ainda encontramos um número

¹⁰ Os programas educacionais foram descritos e feito as devidas comparações em sua ampliação a partir da página 19 (2º parágrafo), no capítulo 2, páginas 33 a 35 e no capítulo 3, página 58.

elevado de jovens e adultos analfabetos, o que nos faz questionar a efetividade desses programas na formação humana e escolarização dos sujeitos inseridos nesses projetos.

Assim, por esses fatores associados e pela correlação dessas políticas de educação serem desenvolvidas em regime de colaboração e institucionalizadas via decreto, ou seja, em que não há uma construção coletiva dessas políticas e nem é considerada a construção e experiências de propostas de educação historicamente construídas pelos movimentos sociais, podemos considerar esta forma de organizar a educação como descontínua e responsável pela não solução para o problema do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil.

Na realidade, não existe política pública para resolver. A forma de organizar a educação pública é sempre por meio de programas que a tornam um processo inconstante e descontínuo, passando a se caracterizar como política compensatória, na justificativa de continuidade de captação de recursos dos organismos financeiros internacionais. Ao mesmo tempo desconsideram o contexto, espaços e realidades dos sujeitos, que são bastante distintos.

Essa forma de estruturação e caracterização da educação se dá tendo em vista a forma de organização da nossa sociedade, que historicamente é pautada e direcionada a partir do desenvolvimento econômico, industrial e de mercado, ou seja, o capital financeiro é quem direciona e organiza as políticas sociais pela disputa por recursos, na dinâmica de uma educação administrada por convênios e parcerias para a execução de programas e projetos. Como estudamos acima, há uma desobrigação por parte do estado para dar lugar às ONGs, ocips e entidades que não tem a obrigação pública com a solução dos problemas educacionais. Assim requer que

[...] a garantia de integração a esses programas, sejam universidades, redes públicas estaduais ou municipais de ensino, ou mesmo a própria unidade escolar, requer a participação em processos competitivos para o acesso aos recursos. As formas descentralizadas de execução e a avaliação por critérios de eficácia e eficiência e, ainda, a obrigatoriedade de participação da comunidade nas poucas fatias de decisão reservada aos implementadores constitui também características do quadro em referência (AZEVEDO, 2001, prefácio XI e XII).

No período de 1995 a 2002 com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, a união do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e o PFL (Partido da Frente Liberal, atualmente com a sigla modificada para DEM-Democratas) possibilitou a feitura de acordos entre governo e empresários na base de reorganização da nova sociabilidade. Os ideais dos articuladores tinham o sentido de

Que se possa construir uma Terceira Via entre o capitalismo neoliberal e a velha esquerda burocrática, e estou seguro que nesse processo o papel da sociedade civil e particularmente das entidades e movimentos do setor público não estatal será fundamental (MARTINS, 2009, p. 140).

Nesse momento, as orientações eram para consolidar o projeto político assumido com a classe empresarial e adotar a princípio algumas medidas como, por exemplo, ajuste macroeconômico, organização de bases sociais e legais para interação entre o Estado e sociedade civil na formatação da “nova sociabilidade”. Para concretização desse projeto, a Educação tem sua função como via de consenso, ou seja, a utilização da *Pedagogia da hegemonia* (NEVES, 2005), com os seguintes princípios: o individualismo como valor moral (a identidade e a relação do trabalhador com sua classe precisava ser diluída); a ideia do voluntariado (cidadania ativa, o cidadão em respeito com sua pátria tem o dever moral e constitucional de assumir responsabilidades perante o Estado, além da exploração do trabalho e a elevada carga tributária que pagamos); a reorganização do papel da sociedade civil para utilizá-la como meio de difusão da sociabilidade (sociedade civil ativa) e a constituição da *sociedade de bem-estar* (as políticas sociais fortalecidas pelo capital social e descentralização participativa).

Os responsáveis por difundirem essa ideologia, utilizando estratégias educacionais, investiam em organismos estimuladores por meio da educação política com o propósito de reeducar para sociabilidade, ou seja, a função educativa na dinâmica do capital assume o papel de agente da dominação de classes. Este mecanismo é imposto principalmente nas políticas sociais com programas educacionais (ProJovem, Mais Educação, dentre outros) e de transferência de renda (Bolsa família e outros.).

No processo de mudança de legenda com a chegada do PT ao governo em 2003 e que mantém seu projeto político até o momento presente, acreditava-se no fato histórico de luta e resistência entre projetos políticos distintos, ou seja, o PT propunha o movimento de resistência ao neoliberalismo de 1990, no entanto, com a chegada ao poder de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) do PT, este com seu agrupamento políticos fez uma política de reforço e ampliação do projeto de FHC, ou seja, contrariando grupos da classe trabalhadora que depositavam no novo governo uma possibilidade de mudança. O que ocorreu foi

[...] para além das aparências, os planos de governo e as alianças indicavam que a disputa eleitoral daquele ano não se concentraria num embate entre projetos. Na verdade, o foco daquele pleito foi reduzido à concorrência entre forças que desejavam assumir a condução das políticas econômicas e sociais dentro dos limites estabelecidos. Sem alternativa real, o resultado da eleição,

vencida pela chapa composta por Lula da Silva, ex- metalúrgico e líder sindical, e por José Alencar (Partido Liberal-PL), vice-presidente, empresário da indústria, simplesmente ratificou os interesses da classe empresarial no país, inclusive no que se refere à consolidação do padrão de sociabilidade do capital (MARTINS, 2009, p. 224).

Deste modo, a mudança da ideia do neoliberalismo como “herança maldita” passava a ser um “mal necessário”, e o foco do governo passa a se manter e respeitar contratos e convênios com os organismos internacionais, o que, na verdade, deveria acontecer era uma revisão e auditoria geral na forma como estes contratos foram celebrados, tendo em vista que foram assinados em gestão anterior. No entanto, para ficar clara para nós a posição do governo do PT e de sua Base aliada em dar continuidade e ampliar o programa da Terceira Via, lembremos que em 2002, após as eleições, foi lançado um documento intitulado *Carta ao Povo Brasileiro*, enviada ao FMI (Fundo Monetário Internacional). Três documentos deixam clara a manutenção da política vigente: o primeiro no governo de FHC, em 2002; o segundo e o terceiro no governo Lula, em 2003, são eles, respectivamente:

O governo recém-eleito reiterou seu apoio ao programa [de reformas estruturais]. Em seu primeiro pronunciamento à nação [Lula da Silva] após eleito ressaltou que qualquer reorientação das despesas deve respeitar a necessidade de manter a disciplina fiscal; sublinhou a importância de manter a inflação baixa para proteger os rendimentos reais dos pobres e enfatizou a necessidade de promover novos avanços na pauta de reformas estruturais, com ênfase nas reformas tributária e previdenciária (BRASIL, 2002b; s/p).

[...] Pretendemos seguir uma agenda adicional de mudanças estruturais em outras áreas. Primeiro, o governo vai procurar garantir uma aprovação rápida pelo Congresso da PEC que facilitará a regulação do setor financeiro – um passo necessário para a passagem da desejada lei que formalizara a autonomia operacional e a responsabilização do Banco Central. Segundo o governo continuará em seus esforços para que se realizem progressos na venda dos quatro bancos federalizados, como refletido no parâmetro estrutural proposto agora para final de junho. Terceiro, para diminuir o spread bancário e aumentar a disponibilidade de crédito para o investimento, o governo tem a intenção de que uma nova lei de falências seja votada. Esta lei terá como objetivos ajudar a preservar o funcionamento das empresas em dificuldades, cuja sobrevivência seja viável, enquanto sua propriedade é transferida, além de melhorar a definição na ordem de prioridade dos credores da massa falida (BRASIL, 2003a; s/p).

[...] Como de hábito, continuaremos a manter uma relação próxima de diálogo com o Fundo e, se necessário, estaremos prontos a tomar eventuais medidas adicionais para alcançar os objetivos do programa (BRASIL, 2003b; s/p).

Em síntese, o governo assume não ser possível alterar o movimento de financeirização do país e mudar o foco da política neoliberal vigente, defendendo adequações no campo político-econômico sem afetar a economia nacional. Pochmann (2003-2005), em seus estudos, constata que a prioridade da política de Lula no campo macroeconômico causou uma dura retração nos gastos sociais, dificultando a vida da classe trabalhadora e dando continuidade à concentração de renda e às desigualdades sociais, em que pese o contraditório, em discursos de campanha, o social era a base de desenvolvimento. Assim, o governo reorganiza estratégias políticas para educar a nova sociabilidade, e muda o discurso, transferindo a responsabilidade do desenvolvimento para a sociedade caso esta exerça uma participação ativa.

“É preciso criar uma consciência na sociedade de que um governo pode fazer muito, mas, por mais que o governo faça, não tem a mesma força que a sociedade terá, caso ela queira assumir para si a tarefa de cuidar disso”, afirmou o então Presidente Lula na reunião do CONSEA em 25 de fevereiro de 2003 (MARTINS, 2009, p. 250).

Neste retrato político, econômico e social os reflexos ou ausência da ação Estatal na educação básica são significativos, basta observar os dados apresentados nessa pesquisa sobre os índices educacionais no país, como também a transferência de responsabilidade do Estado para a Sociedade Civil por meio de programas de voluntariado, a exemplo dos “Amigos da Escola” da Rede Globo. Em nosso campo de pesquisa, que é a Educação de Jovens e Adultos no Campo, não é diferente, uma vez que as políticas públicas para esses sujeitos nascem a partir de Programas Educacionais que são desenvolvidos em parceria com as instituições privadas, ampliando a transferência de recursos públicos para o particular. Ou são estruturados como políticas focalizadas e compensatórias.

4 PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM SERGIPE.

4.1 PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA SERGIPE: HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DESSA PROPOSTA DE POLÍTICA EM EDUCAÇÃO DE EJA DO CAMPO.

Este capítulo tem como conteúdo a análise do ProJovem Campo Saberes da Terra. Iniciamos nossa análise empírica sobre os aspectos documentais e legais que orientam a legislação, gestão e implementação do Programa nacionalmente e a sua implementação em Sergipe por meio da parceria entre UFS e SEED/SE, sob coordenação do MEC/SECADI no exercício de 2008/2009.

Principiamos o estudo pelo Projeto Base do Saberes do (MEC/SECADI, 2008) no que se refere ao processo de gestão e implementação do Programa em Sergipe. Em seguida, faremos a leitura e análise comparativa dos Projetos Base, prestações de contas e os aspectos legais que fundamentam e orientam a execução do ProJovem, para analisarmos os pontos divergentes e convergentes na execução do programa.

Ao longo do nosso trabalho de pesquisa, delimitando-o à EJA/Campo, tivemos como intenção, explícita como o nosso objeto de estudo nasce e em qual conjuntura política o programa Saberes da Terra-Sergipe é implementado. O caminho foi pautado por meio dos dados da educação de jovens e adultos do campo, forma de organização e implementação do Programa; e, historicamente, como as políticas de educação no campo vêm sendo implementadas por meio de Programas Educacionais, de modo que possamos explicitar a descontinuidade desta política e as suas contradições.

Por meio do fortalecimento do tripé capital – trabalho – estado, a burocratização corrobora na descaracterização do programa quando ocorre o atraso no repasse dos recursos para as instituições formadoras entre UFS / FAPESE, atrasos nos processos licitatórios implicando na devolução de recursos e a interrupção no processo formativo e de acompanhamento pedagógico do programa, de acordo com o cronograma de formação em anexo¹¹.

Tendo em vista os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos do campo e a luta dos movimentos sociais contra o fechamento das Escolas do Campo, o Governo Federal cria uma Política Nacional de Educação do Campo em consonância com o PRONERA, por do **decreto nº:7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**, em alinhamento com a Política Nacional

¹¹ Análise de acordo com quadro de formação prevista em 2009 / 2010 (páginas 18-19) e quadro de formação executado, julho/2010 a maio/2011, página 120. Quadros nos anexos.

de Juventude. Todavia, como forma de legitimar o consenso entre os interesses privados do Sistema “S” e as demandas dos movimentos sociais, respalda-se a partir de números estatísticos, com ênfase na representatividade e não nos aspectos qualitativos. Essa afirmativa se dá quando observamos o redesenho na forma de organização da educação.

Esta forma de organização vem sendo implementada desde o período do governo de FHC (1994- 2002) até a chegada do PT ao poder (2003), atendendo aos moldes da política neoliberal pautada nas diretrizes da Política de Mercado, quando o Estado transfere a sua responsabilidade orgânica de organizar, permitir e facilitar o acesso e permanência, a uma Educação pública de qualidade, transferindo esta responsabilidade às fundações privadas de direito público, é nessa dinâmica que o Saberes da Terra/SE foi inserido.

A posição do governo na criação de políticas de educação nesta modalidade se dá, a partir da institucionalização por Decreto de Programas Educacionais como forma imediatista de atender a defasagem de Políticas Públicas de Educação do Campo.

CAPÍTULO IV DO PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA

Art. 15. O ProJovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, na forma do art. 81 da Lei no 9.394, de 1996, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento.

Art. 16. O ProJovem Campo - Saberes da Terra atenderá a jovens com idade entre dezoito e vinte e nove anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, que não tenham concluído o ensino fundamental e que cumpram os requisitos do art. 3o da Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006.

Em seu projeto base, 2008 o MEC em conjunto com a SECADI define a necessidade de construção de uma política educacional específica para a Educação do Campo, em consonância com o Plano Nacional de Juventude¹² respeitando suas especificidades. Para tanto, o Governo Federal pretende

A construção de uma política educacional que reconheça as necessidades próprias dos sujeitos, a diversidade e a realidade diferenciada do campo, aliada à construção de uma política nacional de juventude em que os jovens do campo são reconhecidos como sujeitos de direitos constitui-se na prioridade do atual Governo Federal (MEC, SECAD e SEPT, 2008, p. 5).

¹² Projeto de Lei 4.530/2004. Institui políticas públicas com foco na juventude.

Uma das principais bases de fundamentação do Programa ProJovem tem como referência, o Plano Nacional de Juventude, cujo foco seria a juventude rural propondo como metas e objetivos a criação e disseminação de programas e formação profissional no campo. O governo acredita que o estímulo se dará com políticas focadas na EJA/CAMPO com o eixo base a agroecologia e na produção orgânica, propondo a capacitação da juventude rural por meio da organização da produção e outros objetivos, sendo assim, o projeto base do (MEC/SECADI, 2008, p. 26) orienta que o Projovem Campo - Saberes da Terra atenda aos fundamentos, objetivos e metas do Plano de Juventude, destacando a importância de ambos como:

As possibilidades e, mais que isso, as exigências apontadas pela legislação educacional brasileira e os instrumentos da política de juventude, aliadas a uma proposta de educação brasileira que coloca na agenda pública de um governo democrático popular a diversidade, a inclusão e a cidadania fortalecem a importância e necessidade de uma política de Estado para as populações do campo.

Em 2007 o MEC, através da SECADI, participa da construção do programa nacional da juventude, organizado pela Secretaria Nacional de Juventude/Presidência da República (SNJ/SG/PR), agregando a esta política alguns outros programas que tinham o mesmo foco, a exemplo de: Agente Jovem, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Projovem, da Casa Civil; Saberes da Terra e Escola de Fábrica, do Ministério da Educação e Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã, do Ministério do Trabalho e Emprego.

Dessa forma, a proposta do governo é de resguardar a autonomia político-pedagógica de cada programa através das experiências já desenvolvidas. Estas favoreceram a criação do PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens). MEC/SECADI (2008, p.6)

Um projeto pedagógico que tenha como eixos gerais articuladores os temas do trabalho e da cidadania, para propiciar aos educandos/as uma articulação virtuosa entre sua inserção no mundo do trabalho e sua participação social e política. Uma construção curricular que envolva as dimensões técnicas - científicas, sociopolíticas, metodológicas e éticas culturais (BRASIL, 2008, p. 50).

Diante da defasagem histórica na educação de jovens e adultos do campo um longo caminho teve que ser percorrido, começando a serem estruturadas algumas propostas para constituir uma educação do campo que reconheça as identidades dos camponeses, a partir dos reflexos das mobilizações dos movimentos sociais em favor desta educação, dessa forma, vão

surgindo alguns avanços como: a criação das Diretrizes Operacionais do Campo, 2002; em 2005 a Coordenação Geral de Educação do Campo e neste mesmo ano a 1ª edição ProJovem Campo Saberes da Terra. Neste momento, o governo já tinha pela frente índices negativos.

A Educação de Jovens e Adultos é um direito dos povos do campo, um instrumento de promoção da cidadania e deve ser uma política pública dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino. O trabalho e a qualificação profissional é um direito dos povos do campo. A Educação de Jovens e Adultos é uma estratégia viável de fortalecimento do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial. A Educação é afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, da diversidade de orientação sexual e socioambiental. Existem sujeitos sociais que possuem projetos políticos e pedagógicos próprios (BRASIL, 2008, p. 21).

Nesse período de defasagem e estruturação da Educação do Campo, conforme Sá e Molina (2011, p. 67), os dados do INEP (2004) já sinalizavam índices negativos no perfil socioeconômico dos camponeses e a desigualdade existente entre a zona rural e urbana. As informações apontavam que cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em defasagem social, apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentava um rendimento médio mensal acima de três salários mínimos, na zona urbana esta faixa era de 24,2% da população. No tocante ao analfabetismo e o baixo rendimento escolar a informação indicava 25,8% da população rural adulta com 15 anos ou mais, são analfabetos, ao contrário, na zona urbana que indicava uma taxa de 8,7%.

No âmbito da Juventude brasileira, um dos elementos estatísticos sobre essa população é utilizado no Projeto (MEC/SECADI, 2008, p.17) sob o olhar da pesquisadora Maria José Carneiro, através da pesquisa “O perfil da juventude brasileira”, coordenada e desenvolvida pelo Instituto Cidadania, 2004. 669 jovens rurais foram alvo da pesquisa. Um dado relevante em nossa observação está em relação ao trabalho e formação profissional. Dos entrevistados, 90% não passaram por nenhum curso de capacitação e a aprendizagem se dá por meio da atividade prática, contudo, a não qualificação para o mercado é um dos elementos que desvaloriza o sujeito trabalhador.

Em relação ao número de famílias que residem no campo e que exercem atividades econômicas na agricultura, segundo o censo do IBGE (2006), há um número estimado de 4.859.864 de estabelecimentos rurais, destes 85,2 % são estabelecimentos familiares. Esses dados são reforçados pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), em que 85% das

propriedades rurais do país pertencem a grupos familiares. Da atividade agrícola, cerca de 13,8 milhões de pessoas exercem a agricultura familiar como única atividade de sustento, o equivalente a 4,1 milhões de estabelecimentos familiares, o que corresponde a 77% da população agregada à agricultura. O resultado disso é que 60% dos alimentos consumidos na mesa dos brasileiros vêm desse tipo de produção camponesa. Com essas justificativas e referências de pesquisas é estabelecido pelo MEC, através da SECADI, como objetivo geral do Saberes da Terra:

Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares excluídos do sistema formal de ensino a escolarização do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional (MEC/SECADI, 2008, p.20).

O Programa estabeleceu como objetivos específicos, (MEC/SECADI, 2008, p. 20):

- Elevar a escolaridade e proporcionar a qualificação profissional inicial de agricultores (as) familiares;
- Estimular o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos cidadão no campo;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à modalidade EJA no campo;
- Realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo para Educadores (as) envolvidos no Programa;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados ao desenvolvimento da proposta pedagógica;
- Estimular a permanência dos jovens na escola por meio da concessão de auxílio financeiro.

O Programa iniciou sua ação pautado na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui e regula a criação de projetos e programas com vistas à Educação do Campo de forma legal estabelecendo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que em seu artigo 2º e Parágrafo Único do mesmo, esclarece e aponta seus objetivos principais:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional

de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Dentro dos aspectos legais, esta resolução incorpora em seu texto alguns pontos resguardados pela LDB (Lei de Diretrizes e Base) em seu artigo 5º e Parágrafo Único que trata das propostas pedagógicas das Escolas do Campo:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Conforme citado anteriormente, as diretrizes básicas da educação do campo e as atividades pedagógicas também deverão estar de acordo com a Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95, que altera a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; estabelecendo com esta lei novas atribuições, conforme seu artigo 6º, que trata da função do Ministério da Educação e Desporto em relação à Educação: “*Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.*” e na Lei nº 9394/96 – LDB, em seu artigo 28 já mencionado em nosso texto.

Segundo dados do Programa, conforme caderno do Projeto Político Pedagógico (MEC/SECAD, 2008, p. 14) a primeira edição do Saberes da Terra, em 2005, foi implementada

em 12 Unidades da Federação¹³, em parceria com secretarias estaduais de educação, UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação), Associação de Municípios Cantuquiriguaçu, entidades, organizações e movimentos sociais do campo, integrantes dos comitês, fóruns nacionais e estaduais de Educação do Campo. Esta organização teve o reflexo dos debates em torno da política de reforma agrária, como também as experiências educacionais dos assentamentos para ser um referencial na construção da educação do campo; onde era necessário o acesso à educação como também as condições de permanência do campesino em seu meio social.

Durante o período de sua implementação no biênio 2005 – 2006 foram realizadas algumas ações no Projeto Piloto do Saberes da Terra, nas 12 primeiras Unidades da Federação, são elas; (MEC/SECADI/SEPT, 2008, p 5 -6):

- A formação de cinco mil educandos, com certificação correspondente ao ensino fundamental e qualificação profissional;
- Formação continuada de seiscentos profissionais da educação – professores, educadores, instrutores, técnicos e gestores – durante a implementação e execução do Programa;
- Construção, em parceria com estados, municípios e movimentos sociais, de uma metodologia de educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação profissional, realizando práticas pedagógicas integradas à Agricultura Familiar, à Economia Solidária e ao Desenvolvimento Sustentável, contextualizadas nas diferentes realidades e necessidades regionais e culturais.
- A construção de metodologias para a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser replicado de acordo com o contexto de cada estado ou região.
- Produção de Cadernos Pedagógicos que tratam dos Eixos Temáticos do Programa em três estados participantes.
- Quatro seminários Nacionais de Formação das equipes pedagógicas estaduais.

Segundo o Projeto Base Projovem Campo, (MEC) - edição 2008/2009 foram disponibilizadas pela SECADI/MEC 35.000 (trinta e cinco mil) vagas, distribuídas em 19 estados da Federação: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe - região Nordeste; Mato Grosso e Mato Grosso do Sul - região Centro-Oeste; Santa Catarina e Paraná - região Sul; Minas Gerais e Espírito Santo - região Sudeste; Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins - região Norte. Este é resultado da necessidade observada a partir da realidade da educação e da juventude do campo em nossos pais, que

¹³ - Unidades da Federação contempladas em 2005: Bahia, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Rondônia, Tocantins, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina.

reforça a necessidade de uma política pública de fato voltada à população e juventude do campo, observando suas especificidades em tempo e espaço.

Para esta ação o Programa tem como meta atender 275 mil jovens agricultores familiares até 2011. Para reforçar a importância da política de Educação do Campo e de Juventude por meio de ações de formação/qualificação, tais como o ProJovem Campo – Saberes da Terra, (MEC,2008, p.8- 21). Foram distribuídos da seguinte maneira:

- 2008 = 35 (trinta e cinco) mil jovens;
- 2009 = 70 (setenta) mil jovens;
- 2010 = 85(oitenta e cinco) mil jovens;
- 2011 = 85 (oitenta e cinco) mil jovens.

Segundo o Projeto Base do Programa (MEC/SECADI, 2008, p.21) ¹⁴, visa uma política que tem por objetivo reintegrar o jovem ao processo educacional, proporcionar uma qualificação profissional, estimulando o desenvolvimento do ser humano e cidadão, organizado em diferentes modalidades, como por exemplo: Projovem Adolescente; Projovem Urbano; Projovem Trabalhador; e Projovem Campo, este sendo o objeto da nossa análise que mais tarde fica conhecido como: Projovem Campo – Saberes da Terra, com os objetivos já mencionados anteriormente.

O Programa Saberes da Terra é coordenado pela SECADI em parceria com outras secretarias do governo federal, como: SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), em ação integrada com os Ministérios do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) e Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome. (Projeto Base Projovem Campo Saberes da Terra, Ed. 2008/2009, SECADI/MEC). Cujas finalidades são:

O ProJovem Campo – Saberes da Terra tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem do campo por meio de elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional e potencializar a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas

¹⁴ Criado a partir do Decreto nº 6.629 de 4 de Novembro de 2008, que regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei 11.692, de 10 de Junho de 2008.

comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo- Resolução CNE/CEB Nº 1 DE 03/04/2002 (MEC/SECAD, 2008, p. 7).

O Programa Saberes da Terra, segundo Projeto Base (2008, p. 26) segue as bases conceituais como referência do programa os aspectos que levam em consideração as especificidades do campo e as condições de vida dos jovens agricultores familiares. Deste modo, as bases conceituais de referenciais políticos pedagógicos do Saberes, estão entre as seguintes concepções: campo, educação do campo, educação de jovens e adultos, desenvolvimento sustentável, trabalho, economia solidária e qualificação social e profissional.

O Projeto analisado na edição 2008/2009 do Ministério da Educação (MEC), representado pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), em convênio com Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED/SE), propõe a qualificação profissional e escolarização aos jovens e adultos do campo de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O projeto tem como foco o acesso à educação de qualidade a partir de uma população historicamente excluída do processo educacional, agregando ao desenvolvimento do ensino/aprendizado características dos saberes locais, as pluralidades de gênero, cultura, política, economia e as diferenças territoriais e produtivas do povo do campo.

Segundo Projeto do MEC/SECADI (2008, p. 7), a estrutura etária do Saberes, que passa por uma reestruturação, está inserida com parte em duas políticas de Estado com ênfase na Educação do Campo e da Juventude, partindo do pressuposto de que as duas estão baseadas na qualificação social, formação profissional e construção da autonomia dos jovens do campo. Este deverá ser desenvolvido em conjunto com os entes federados estaduais ou federais, prioritariamente nos Territórios da Cidadania, com a efetiva participação das Instituições Públicas de Ensino (IPS), movimentos sociais do campo e organizações não governamentais.

Sendo implementado pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação), visando ao acesso da população rural a uma educação que observe as suas características, necessidades e pluralidades (de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territoriais e produtivas, entre outras), foi institucionalizado o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares integrada com Qualificação Social e Profissional, visando a valorização do(s) saber (es) locais, ficando conhecido como Saberes da Terra. Essa estruturação da política educacional para o campo está alicerçada na LDBEN, Art.º 28 que diz:

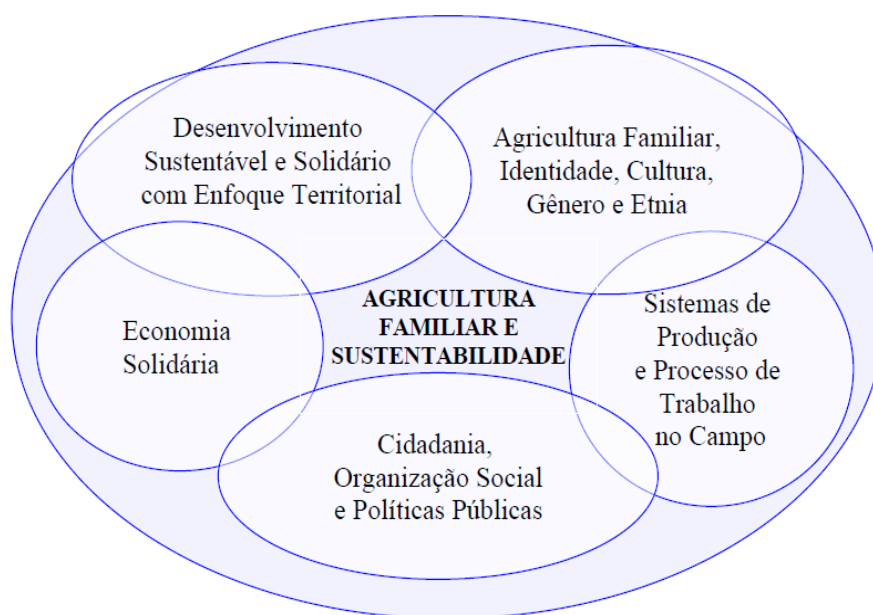
Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A referida proposta está correlacionada com as situações de realidades dos agricultores e seus familiares, propondo aprendizados, reflexões e ações múltiplas, sendo foco prioritário pelo programa as abordagens através de dimensões sociais, acadêmicas e tecnológicas.

Sendo assim, um programa que visa à qualificação social e profissional dos jovens agricultores, o eixo articulador e os eixos temáticos estão inter-relacionados ao Arco Ocupacional da Produção Rural Familiar, dentro da proposta da Agroecologia. Na perspectiva de uma formação em que fosse concluído o ensino fundamental, oportunizando e potencializando os saberes e qualificação profissional dos (as) trabalhadores (as) do campo, com o Arco Ocupacional: Produção Rural, desenvolvendo conhecimentos de sistemas de cultivo, sistemas de criação, extrativismo, agroindústria e aquicultura, valorizando então os Saberes Integrados.

Estrutura do Currículo



Fonte: Projeto Base (MEC/SECADI, 2009, P. 39).

No ProJovem Campo – Saberes da Terra o eixo central de trabalho e o foco principal de suas ações é Agricultura Familiar e Sustentabilidade, trabalhando os aspectos da formação profissional e elevação do nível de escolaridade associados a outras temáticas como: Economia Solidária; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Sistema de Produção e Processo de Trabalho no Campo; Agricultura Familiar: identidade, cultural, gênero e etnia e; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial, assim o fortalecimento do programa pela Agricultura Familiar se dá:

[...] como uma forma de organização do trabalho por meio do controle sobre as decisões referidas à produção, à cultura e à criação a serem exploradas, restritas ao grupo familiar. Na Agricultura Familiar, a produção destina-se ao sustento da própria família e o excedente da produção é destinado ao mercado, contribuindo para a criação de uma atividade econômica fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do campo e do país (MEC/SECADI, 2008, p. 18).

Em sua implementação o projeto político pedagógico integrado se orienta pelos seguintes pressupostos:

- A educação como direito dos jovens do campo;
- A educação de jovens na modalidade de EJA como elemento constitutivo da política pública nos sistemas de ensino;
- A educação de jovens como estratégia de fortalecimento do desenvolvimento com enfoque territorial;
- A escolarização, o trabalho e a qualificação social e profissional como direito dos jovens do campo;
- A educação como afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de orientação sexual e sócio-ambiental;
- A existência de sujeitos sociais que possuem projetos políticos e pedagógicos próprios.

Estas modificações foram estabelecidas e reforçadas a partir de Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e em sua prática pedagógica a Pedagogia da Alternância através de Parecer CNE/CEB nº 01/2006, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

Dos aspectos legais pautados pela legislação brasileira, para atendimento das pessoas que vivem e trabalham no campo, destaca-se a Lei nº 9394/96 – LDBEN, no seu artigo 4º, que estabelece:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...];

VII- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Já as garantias de acesso e de obrigatoriedade escolar estão fundamentadas no (Art. 5º) e (Art. 5§5) da LDBEN, que assim afirmam:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi – lo. [...] formas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Na perspectiva de organização da educação básica, a referida lei, em seu Art. 23, estabelece:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não- seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

Nesse embasamento legal que organiza a educação básica, é disposta no projeto base a importância da integração entre escolarização e trabalho, o seja,

É de fundamental importância para a integração entre trabalho e escolarização, pois possibilita a permanência dos estudantes na escola, o que torna a adequação do calendário escolar um fator significativo para o acesso e progressão dos estudantes no sistema educacional (MEC/SECADI, 2008, p. 23).

Nesse sentido, o projeto base do MEC/SECADI (2008, p.24) busca respaldar o aspecto da qualificação profissional inicial do Programa Saberes da Terra, na Lei 9394/1996, em seus respectivos artigos:

Art.39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Os artigos acima são regulamentados pelo Decreto nº 5.154/2004, determinando a forma de organização da educação profissional por meio de

Cursos e programas de formação inicial e continuada nos formatos capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização em todos os níveis de escolaridade, ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (Art. 3º).

Neste mesmo Decreto, no § 2º do Art. 3º, define:

Os cursos mencionados (...) articular-se-ão, preferencialmente, com cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com o aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial e continuada para o trabalho.

Seu embasamento se dá a partir do Plano Nacional de Educação¹⁵ (PNE, 2011), no tocante à responsabilidade do Estado na oferta na modalidade de EJA, deve:

Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.

Assegurar, até o final da década, a oferta de curso equivalente às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as quatro séries iniciais.

Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático – pedagógico adequado a clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos.

¹⁵ - Lei 10.172/2011, no item III - Modalidade de Ensino; 5- Educação de Jovens e Adultos, p.40.

Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos.

Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.

Tratando-se de um Programa de Educação do Campo, é necessária à sua forma de organização e implementação respeitarem os aspectos legais destinados a esta modalidade de ensino com as suas devidas especificidades. Neste aspecto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, em seu Art. 3º, determina:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento do país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica através da resolução 01/2002, em seus Art. 6º e Art. 7º, respectivamente, referente à responsabilidade do ensino e atendimento escolar, ficam estabelecidas que

O Poder Público no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, (...).

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimentos escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

Em relação ao processo de gestão, financiamento e estrutura operacional, segundo os parâmetros estabelecidos pelo Projeto Base (MEC/SECADI, 2008; p. 58), em seus aspectos legais, fundamentados a partir da legislação brasileira, decretos e resoluções, é proposta por meio de convênios e parcerias a execução do programa, estabelecendo, assim, responsabilidades entre os entes envolvidos, segundo ele a implementação dar-se-á da seguinte forma:

A gestão nacional do Programa estará referenciada nos princípios da gestão democrática e autônoma, organizada de forma colegiada e que contemple mecanismos de participação e controle social, constituindo se também como instrumento de construção, revitalização e/ou fortalecimento dos Comitês e/ou Fóruns Estaduais de Educação do Campo.

A gestão do Projovem Campo – Saberes da Terra em âmbito federal será realizada em três instâncias, organizadas em: Comitê Gestor Interministerial, Comitê Pedagógico Nacional, Coordenação Executiva Nacional e Entes Executores cada um com atribuições especificadas no Projeto do (MEC/SECADI, 2008, p. 59 a 65). Para compreendermos melhor, faremos a descrição das atribuições de cada ente federal no Programa de acordo com as instâncias citadas acima:

- a) Do Comitê Gestor Interministerial, sua composição: MEC (Ministério da Educação), MTE (Ministério do Trabalho e Emprego), MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), MMA (Ministério do Meio Ambiente) e MDS (Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome), sendo competência deste comitê, as seguintes atribuições:
- Articular o Programa junto aos diferentes Ministérios e poderes públicos constituídos;
 - Promover a articulação das ações do Programa com o conjunto das políticas de educação e de juventude;
 - Definir metas e critérios para seleção de Proponentes;
 - Garantir e orientar a gestão dos recursos necessários para o desenvolvimento do Programa.
- b) Do Comitê Pedagógico Nacional, fazem composição as equipes técnicas e pedagógicas dos Ministérios citados e representantes dos Movimentos Sociais, das atribuições deste comitê:
- Construir os referenciais pedagógicos e metodológicos do programa;
 - Elaborar diretrizes e subsídios para formação de formadores;
 - Construir as concepções dos materiais pedagógicos nacionais;
 - Articular as ações do programa com o conjunto das políticas públicas de educação para os povos do campo.
- c) Coordenação Executiva Nacional, composta pela SECADI/MEC, atuando por meio da CGEC (Coordenação – Geral de Educação do Campo), subdividida em duas equipes de trabalho, ou seja, uma de Monitoramento e Pedagógica e a outra de Avaliação, a esta coordenação ficam atribuídas as seguintes responsabilidades:
- Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e seleção dos Entes Executores;

- Coordenar o Programa em nível nacional e prestar apoio técnico – pedagógico aos Estados e aos Municípios para a execução das ações;
- Monitorar a execução física das ações do Programa e coordenar a solicitação do repasse de recursos ao FNDE;
- Encaminhar ao FNDE, mensalmente, relação com a frequência dos educandos, com a respectiva autorização do pagamento de bolsas, bem como solicitar sua interrupção, cancelamento e/ou substituição, quando for o caso;
- Fornecer materiais informativos aos educadores do Programa, para que os mesmos atuem como formadores na orientação sobre temas diversos, de interesse comunitário;
- Implementar e coordenar um Sistema Nacional de Monitoramento e Acompanhamento do Programa;
- Realizar a articulação e gestão da Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo.

d) Dos Entes Executores, a viabilização e execução do Programa ficam sob a responsabilidade das Secretarias de Educação que deverão, no Estado, promover articulação com as IES (Instituições de Ensino Superior Públicas), Escolas Agrotécnicas e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos com atuação na Educação do Campo e experiência na Educação de Jovens e Adultos.

É necessária a criação de Comitê e/ou Fórum de Educação do Campo para debater a organização de Comissão Pedagógica, com intuito de articular ações pedagógicas do ProJovem nos Estados e elaborar o PPP (Projeto Político Pedagógico).

Em que pese ser uma proposta específica de educação que reconhece a necessidade de formação profissional para a realidade camponesa, os programas da EJA funcionam sob a égide de políticas públicas secundárias e que perpassam por questões como a destinação de uma margem mínima no financiamento dos recursos pela ausência de uma política de formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino – reafirmam o silenciamento institucional do Estado para o trato das questões relativas à educação de jovens e adultos.

É a partir de resoluções, pareceres e leis citados acima que podemos fazer uma breve apresentação da legislação educacional que dá sustentação à Educação Básica, Educação do Campo e, por consequência, a regulamentação e fundamentação de programas e projetos dentro desses níveis de educação na área da EJA/Campo. A partir desta base podemos agora analisar

a forma de implementação e gestão deste Programa, no que refere ao financiamento, aos recursos humanos, à operacionalização e a atribuições de cada ente federado.

4.2 PROJOVEM SABERES DA TERRA EM SERGIPE: OS ENTES EXECUTORES E SUAS ATRIBUIÇÕES, ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO, GESTÃO E DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO PROGRAMA

A construção do projeto em Sergipe

Apesar do MEC em seu Projeto Base (2008 p. 59-65) definir, que para viabilizar a execução do Programa a Secretaria de Estado da Educação, deve antes promover a articulação com a Universidade, em Sergipe, o processo de construção do PPP ocorreu de maneira distinta e em separado, cada ente realizou seu Projeto em seu momento para posteriormente juntar as ações. Tratou-se de tempos diferenciados no planejamento inicial, cada instituição elaborou seus projetos diante das suas demandas e considerando as responsabilidades específicas de cada ente a partir da orientação do projeto piloto do MEC. O resultado desta ação é a descaracterização do trabalho integrado e democrático, dificultando toda a execução e ação pedagógica do Programa, haja vista o distanciamento dos entes em diversos pontos do projeto e de trabalho, a exemplo do início e término das atividades do programa¹⁶, número de educadores previstos, número de estudantes atendidos (por solicitação da SEED /SE via ofício ao DED/UFS solicitando o aumento de educadores, em 2008 previsto 116 educadores e 33 turmas para 153 educadores e 36 turmas em 2009/2010, refletindo na ampliação de turmas e educandos), necessitando o replanejamento financeiro e pedagógico, local das formações (no projeto UFS previa formação em seus espaços e o da SEED previa formações em Centros de formações, Escolas Agrícolas, escolas estaduais não se concretizando em nenhum dos módulos de formações nesses espaços citados).

É importante destacar que a UFS enquanto instituição formadora ficaria sob sua responsabilidade tal demanda, o acompanhamento pedagógico, as reuniões pedagógicas e outros fatores, ocorrendo atrasos nos recursos , paralisação entre um módulo e outro', ausência de transporte para o acompanhamento das turmas no tempo comunidade (TC), compromete a proposta do programa pautado na pedagogia da alternância (**T.E – tempo escola , T.C – tempo comunidade**), entre outros fatores que analisaremos nos demais capítulos.

¹⁶ No plano de execução do projeto UFS está previsto **no plano de trabalho anexo 2 do projeto – Elaboração do Projeto** o período de execução seria de janeiro / 2009 a dezembro / 2010. A divergência de **previsão na execução do projeto da SEED /SE que previa o início do projeto em outubro 2008 a outubro de 2010.**

Sendo assim, as IES devem apresentar à Comissão para cessão de pareceres as propostas de formação dos educadores em efetivo exercício no Saberes e, em anexo, aos projetos as instituições devem enviar a Proposta de Formação Continuada dos Educadores e Coordenadores do Programa.

Os Entes Executores devem designar coordenador para o Programa, bem como disponibilizar condições técnicas administrativas necessárias à equipe de gestão pedagógica e administrativa aos Coordenadores de Turmas e do Programa. Aos Entes também cabe realizar avaliações dos conhecimentos construídos pelos educandos para possibilitar o desenvolvimento do curso. Este processo poderá ser construído em parceria com as IES, Comitês e/ou Fóruns de Educação do Campo, possibilitando um amplo diagnóstico da situação educacional dos educandos, tomando decisões pedagógicas para a continuidade das atividades.

Nessa direção, a Coordenação Estadual tem as seguintes atribuições:

- Encaminhar à SECAD/MEC relatório mensal referente à execução das ações e frequência dos (as) educandos (as);
- Manter continuamente atualizadas, junto ao Sistema Nacional de Monitoramento e Acompanhamento as informações cadastrais da instituição, cadastros dos educandos (as), educadores e das turmas, bem como outras informações solicitadas, para efeito de monitoramento, supervisão, avaliação e fiscalização da execução do programa;
- Organizar turmas e prover a infraestrutura física e de recursos humanos para seu funcionamento: selecionar educadores (as) das áreas de conhecimento, preferencialmente de sua rede de ensino e educadores (as) de formação profissional;
- Viabilizar o deslocamento dos educandos (as) aos espaços- aula;
- Localizar, identificar e cadastrar jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que saibam ler e escrever e que não tenham concluído o ensino fundamental, para ingresso em turmas do Programa;
- Monitorar de modo a não permitir que o mesmo beneficiário acumule, concomitantemente, bolsa de outros programas integrantes do ProJovem.

As Coordenações de Turmas têm as seguintes atribuições:

- Realizar acompanhamento pedagógico das turmas, sendo o máximo de 10 (dez) turmas;
- Manter atualizado o cadastro dos educandos;
- Consolidar as informações de frequência dos (as) educandos (as) em um relatório mensal;
- Participar das formações estaduais de educadores;

- Organizar e coordenar as reuniões de planejamento pedagógico junto aos educadores.
- e) Das IES, de acordo com o Projeto Base do MEC/SECADI (2008, p. 54-56), é de responsabilidade das Instituições Públicas de Ensino Superior à formação continuada de professores, educadores e coordenadores que irão atuar no Programa Saberes da Terra, em parceria com os sistemas públicos de ensino, municipais e estaduais que aderirem ao Programa nos seus Estados.

De acordo com o Projeto (MEC,2008), a formação dos profissionais que atuarem no ProJovem deve garantir o permanente processo pedagógico, a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas e a elaboração do planejamento das atividades do curso. Deve, assim, objetivar a construção sistemática de concepções, práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Para tal, a formação deverá estar centrada no desenvolvimento metodológico do currículo integrado da EJA.

Com isso, a intenção é organizar por meio do Saberes da Terra a constituição de Pólos de Pesquisa e Desenvolvimento de Educação do Campo nos Estados participantes (MEC/SECADI, 2008, p. 54). Estes seriam organizados e formados por universidades públicas federais e estaduais com comprovada experiência formativa no desenvolvimento de programas e ações de ensino, pesquisa, extensão e de gestão de processos formativos nas temáticas e práticas pedagógicas do campo. Os Polos Estaduais de Educação do Campo seriam incorporados à Rede de Formação do Campo da SECADI.

Em Sergipe de acordo com o projeto da SEED/SE (2008, pág. 08) a forma de organização das turmas se davam a partir da organização dos Territórios da Cidadania Sergipanos em um total de 08 territórios distribuídos em 23 municípios , as escolhas dos territórios / municípios foram escolhidos por dois critérios: o municípios que já desenvolvem experiências com a Educação do Campo e atividades com foco na agricultura familiar.¹⁷

O desenvolvimento da Formação Continuada dos Educadores do ProJovem Campo – Saberes da Terra será pautada em (MEC/SECADI, 2008, p. 54):

- a) Realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo conforme diretrizes gerais do ProJovem – Campo Saberes da Terra;
- b) Apoiar projetos pedagógicos em conformidade aos princípios – pedagógicos deste Projeto, para garantia da expansão da educação básica no campo, especialmente de jovens agricultores (as) familiares.

¹⁷ A estruturação e organização das turmas e dos municípios discorremos sobre na Introdução, páginas 26-27.

- c) Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à Educação de Jovens e Adultos no campo, integrando ensino fundamental e qualificação social e profissional.
- d) Promover o monitoramento das turmas e o acompanhamento pedagógico aos Educadores na escolarização e qualificação social e profissional dos educandos.
- e) Produzir materiais pedagógicos em articulação com os Sistemas de Ensino executores do programa.

Ao contrário do projeto base do MEC / SECADI (2008, Anexos, pág. 71), a UFS realizou 6 módulos de formação e 1 encontro estadual, diferentemente do previsto em seu projeto (vide anexos do cronograma previsto e do cronograma executado), se organizando por Territórios da Cidadania.¹⁸

A Coordenação Executiva Nacional do Programa será responsável pela articulação e gestão da Rede de Formação. Aos executores do Programa – Estados e Municípios – caberá a garantia de condições necessárias para a implantação da formação continuada. Já as IES serão responsáveis pela articulação dos entes e implementação da formação continuada como, por exemplo, carga horária de 360 horas. A Coordenação Nacional, Estadual e Rede de Formação compartilharão o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação da formação (MECA/SECADI, 2008. p. 55). Para as IES, caberão as seguintes atribuições:

- a) Implantar e desenvolver todas as etapas do curso de formação continuada dos educadores e coordenadores de turma em efetivo exercício no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, com etapa inicial de no mínimo 40 horas, acrescida de 320 horas, ao longo de dois anos por meio de módulos sequenciais que permitam certificação em nível de extensão universitária e/ou pós graduação *lato sensu*;
- b) Produzir e reproduzir materiais didáticos apropriados para o desenvolvimento da prática docente e profissional em conformidade com os princípios políticos – pedagógicos contidos neste Projeto Base;
- c) Realizar acompanhamento pedagógico e registrar informações do funcionamento das turmas em um sistema de monitoramento e acompanhamento do Programa;
- d) Organizar a formação continuada em conformidade com o disposto neste Projeto Base;
- e) Participar da Comissão Pedagógica Estadual;
- f) Realizar parcerias com Escolas Agrotécnicas, Escolas Comunitárias, organizações da sociedade civil sem fins lucrativos atuantes no campo que tenham experiência na

¹⁸ A forma de organização dos módulos de formação e encontro estadual de educação estão descritos, no capítulo 4; item 4.2 (nas páginas 94 a 97).

realização de Programas de Educação de Jovens e Adultos, Comitê e/ou Fórum Estaduais de Educação do Campo na construção da proposta de formação continuada.

Os princípios e dinâmicas das formações por meio da Universidade Federal, de acordo com o Projeto de Formação Continuada da UFS (2008, p. 28), no aspecto da organização dos tempos e espaços de aprendizagem, previram que a organização do currículo seria desenvolvida ao longo de dois anos (2008/2009), em 9 módulos de formação, cada um com uma carga horária de 40 horas, no primeiro ano cinco módulos e no segundo quatro. Para além destes, seriam desenvolvidos dois seminários por ano: um em âmbito local e outro estadual de 16 horas, totalizando mais de 360 horas de formação continuada, uma vez que estão sendo considerados como aspectos formativos os seminários.

Para realização e execução do Programa, nos aspectos da infraestrutura operacional, por se tratar de um curso específico para educadores que atuam com a Educação do Campo, os espaços e tempo serão alternados entre as atividades nas escolas do meio rural, onde os sujeitos estão inseridos, e as atividades desenvolvidas na Universidade Federal. Segundo UFS (2008, p. 29 – 34), essa metodologia é importante porque não afasta os sujeitos dos espaços onde eles produzem a sua existência (lazer, moradia, trabalho, cultura da comunidade, dentre outros elementos). Assim, no Projeto Base de Formação da UFS (2008, p. 34) garante que a universidade dispõe de infraestrutura suficiente para a realização dos módulos com espaços como laboratórios, fazenda experimental, biblioteca, restaurante e recursos pedagógicos para atender a especificidade do curso, o que na prática não ocorreu a disponibilização seja dos espaços na UFS e/ou na Rede Estadual de Ensino da SEED conforme previstos em ambos os projetos.

No entanto, quando da sua implementação, observamos que a Universidade não dispunha de nenhuma infraestrutura para realização das capacitações (módulos). Com o processo de “expansão” até as próprias atividades de atribuição da Universidade Federal ficaram limitadas, devido às constantes reformas ocorridas no Campus.

Para as realizações dos módulos de formação devido a impossibilidade de realização das formações continuadas (Tempo Escola – TE) nos espaços públicos seja da UFS ou da SEED conforme preveem em seus respectivos projetos, ou seja, sendo necessário a UFS por meio da FAPES (Fundação Pública responsável pelo gerenciamento dos recursos e contratos celebrados para a execução do projeto), iniciativa que reforça mais uma diferença do previsto nos projetos para o que foi executado.

As formações só foram realizadas após a contratação de espaço para as formações dos módulos, alimentação e hospedagem a celebração do contrato nº 106/2010, por meio de pregão

presencial 40/2010 e Autorização de Fornecimento Nº 624/2010 entre a FAPese e o SANVEL HÓTEIS E Pousadas LTDA, sendo aplicados recursos públicos em instituições privadas, devido a burocratização e restrições para o uso dos espaços públicos das instituições formadoras, destoando dos princípios da eficácia, eficiência e a supremacia do interesse público sobre o privado, portanto, reforçando a ideia do investimento públicos em cooperação com as instituições públicas. Investimento na ordem de R\$: 282.285,00 (anexo 4, relação de pagamentos na prestação de contas a FAPese ref. ao período 19/10/2011 a 28/02/2010 do contrato nº 1186.102/2009).

Em relação à perspectiva de formação e da proposta de educação do campo nos princípios da alternância, o lugar da prática é a continuidade do lócus de aprendizagem como forma de realização da atividade pedagógica, da concepção dialética e com referenciais das experiências vividas no campo. Contudo, um conjunto de elementos e fatores deve ser considerado neste processo dialógico e de alternância, ou seja,

Realidades, ciência, políticas, compreensão e transformação/conservação são indissociáveis. De modo que a alternância promove os tempos comunidade – escola, como forma de associar os processos de aprendizagem para a qualificação da formação profissional. Sua realização possibilita a relação teoria- realidade por meio da reflexão e da atividade empírica, condição essencial para a construção do conhecimento. Trata-se de uma práxis educativa, o que significa o estabelecimento obrigatório de relações de mútua fecundação entre os dois tempos primordiais da aprendizagem humana (ANTUNES, MICHELOTTI, *et al*, 2007, p. 29).

De fato, a proposta de implementação da formação continuada da UFS tem como objetivo geral a qualificação de educadores (as) da Educação Básica e da Educação Profissional e de coordenadores para atuarem no Programa. No âmbito dos objetivos específicos, fizemos uma correlação do previsto acima pelo MEC/SECADI (2008) com os definidos no projeto da IES/SE (2008, p. 24). Os pontos convergentes são: implantar e realizar formação continuada em metodologias e princípios pedagógicos voltados às especificidades do campo conforme fundamentos legais que regem o programa e que já apresentamos neste capítulo; promover monitoramento das turmas e o acompanhamento pedagógico dos educadores(as) na escolarização e qualificação social e profissional dos(as) educandos(as); produzir e reproduzir materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento da prática docente e profissional em articulação com as Secretarias Estadual e Municipais; acompanhar e registrar o funcionamento das turmas dentro do sistema de monitoramento do Programa; informar a frequência dos

educadores(as) e coordenadores(as) na formação continuada e promover seminários e oficinas em âmbito local/territorial e estadual.

Desse modo, os módulos de formação seriam realizados nos espaços do Campus de São Cristóvão e Itabaiana, na medida em que necessitassem, utilizariam os espaços de formação do centro de Capacitação de Canudos e a FETASE, na justificativa de que estes oferecem, além do espaço para formação, alojamento para os participantes (UFS, 2008, p. 34).

Na prática como explicitado anteriormente, esses espaços citados para realização dos módulos de formação não dispunham de condições físicas, estruturantes e de acesso, tendo em vista que seriam reunidos educadores vindos de 24 municípios sergipanos, e, mesmo com a previsão de transporte para deslocamento dos educadores para as formações, esta contratação dos transportes não se efetivou, devido ao atraso na liberação e redução dos recursos, além da não disponibilização de transporte por parte da Universidade Federal e da Secretaria de Estado da Educação.

O número do público de educadores (as) previsto para atuar no Programa e de participantes dos módulos de formação totalizaria 116 em todo o Estado. Este número seria o suficiente para atender 37 turmas (1050 jovens/alunos) e em cada turma, quatro profissionais/área de conhecimento, a saber: Linguagem, códigos e suas tecnologias - 01; Ciência da Natureza e Matemática - 01; Ciências Humanas e Ciências Agrárias - 01. Para as funções de coordenação e articulação, foram destinadas 09 vagas para os profissionais de pedagogia. A responsabilidade das contratações ficou para a SEED/SE, ente executor local e que recebeu recurso federal para assumir tal finalidade.

Porém, a SEED/SE (2008) informou em seu projeto, inicialmente, que seriam 116 educadores(as), no entanto, iniciados os módulos de formação, o quantitativo foi ampliado para 153 educadores(as), de acordo com envio ao DED /UFS de Ofício GD nº: 291/2009, Ref. SEED/DED/GD, em 25 de junho de 2009. A mudança implicaria uma revisão orçamentária e aplicação dos recursos por parte da UFS, uma vez que o valor enviado pelo FNDE para a universidade foi estabelecido de acordo com o número inicial de educadores (as) informado. Essa mudança tornou obrigatório um aumento nos custos como, por exemplo, na alimentação, na hospedagem, no material impresso e pedagógico. No entanto, o FNDE não refez o cálculo para ampliar os recursos de acordo com o aumento dos cursistas.

As capacitações, ou seja, os módulos de formação ficariam sob a responsabilidade de professores formados em Engenharia Agrônômica pelo Pronera, que já tinham atuado nas áreas de reforma agrária, Engenheiros e Técnicos da EMBRAPA, professores universitários de outras instituições de ensino que possuem trabalhos reconhecidos no campo; profissionais formados

nos cursos de Pedagogia da Terra e na Especialização em Educação do Campo Desenvolvimento Sustentável pela UNB que residissem e trabalhassem em Sergipe para coordenar as ações de educação do campo, e por estudantes do mestrado em educação da UFS.

A proposta pedagógica do programa prevê como referencial a Pedagogia da Alternância para que pudesse respeitar as diferenças dos territórios onde os sujeitos vivem, e, por sua vez, valorizar os conhecimentos prévios dos indivíduos, a partir dos aspectos históricos e sociais. Essa proposta possibilita de forma contínua e integrada o processo de formação em dois momentos: (1) Tempo acadêmico, desenvolvendo o aprendizado por meio de cursos, seminários, debates e o (2) Tempo Comunidade, na observação da dinâmica social na localidade onde os indivíduos vivem, propondo, por meio da educação, intervenções nas suas localidades, na direção do desenvolvimento local e regional.

Quanto os recursos humanos, previstos pela UFS (2008, p.34) para as atividades de coordenação, acompanhamento e avaliação, a inteira responsabilidade seria dos professores do Departamento de Educação da UFS, com a contribuição no acompanhamento e coordenação de uma professora da rede pública estadual que intermediou as ações da UFS com o Estado, com os municípios sergipanos e com os movimentos sociais.

No tocante ao desenvolvimento do Saberes da Terra/SE, diante das limitações da secretaria e da universidade, alguns objetivos definidos não foram possíveis de serem realizados. Isso ocorreu devido ao atraso e devolução dos recursos, à demora na assinatura do convênio entre a UFS e FAPESSE, à limitação nos recursos humanos para o acompanhamento das formações e dos educadores nos espaços de aprendizagem, bem como das condições estruturantes para realizar, no espaço da instituição superior, os módulos de formação, como também, dificuldades para impressão e reprodução de materiais pedagógicos e ausência de transporte tanto para os educadores – deslocamento para os módulos de formação – quanto para os professores formadores – deslocamento para o acompanhamento *in loco* das turmas.

Entretendo, conforme Comunicação Interna S/N em 10 de julho de 2008, enviada pelas responsáveis em acompanhar o ProJovem Campo para o Departamento de Educação, ressaltava-se que este Projeto seria apenas coordenado pela UFS, por meio de professores formadores que não recebessem nenhum recurso da fonte FNDE. Assim, seria função da coordenação administrar e acompanhar o curso, e os professores formadores, responsáveis pelo planejamento, execução e acompanhamento dos módulos de formação, seriam contratados externamente. Todos os Professores efetivos ou contratados da UFS estavam impossibilitados de receber algum auxílio financeiro para atuar como formador nos módulos com os educadores,

diferentemente do que estava previsto no Projeto Base da UFS (2008, pg. 34), quando trata dos recursos humanos.

É bem verdade que as principais limitações e impedimentos se davam a partir da política de reforma do ensino superior por parte do Governo Federal, por meio do REUNI que provocou a reestruturação do trabalho dos docentes, intensificando sua carga horária, ampliando o número de estudantes, aumentando o número de preenchimento de fichas e documentos via sistema acadêmico, fatores esses que impediram a participação dos docentes em outros projetos.

E mesmo que fosse possível este recebimento, esse se daria por meio de Bolsa Formação do FNDE ao profissional já formado, com títulos de mestrado e doutorado no valor de R\$: 900,00, estabelecido pela Lei Federal nº 11.237, de 6 de Fevereiro de 2006, autorizando a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. No item II do Art.1º, sobre a destinação permitida e a sua finalidade diz: *à formação continuada de professores da educação básica*.

Efetivamente, o valor e a condição de recebimento da bolsa estão dispostos no §2º desta Lei Federal. O documento ainda estabelece que os beneficiários passarão por seleção sob responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, de acordo com os critérios a serem definidos nas diretrizes de cada programa e em seu Art. 2º; III as concessões dar-se-ão da seguinte forma:

Até o valor de R\$: 900, 00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1(um) ano no magistério.

Além da impossibilidade legal de recebimento, o valor para um profissional já consolidado e com experiência acadêmica dificilmente seria atrativo para participar do Projeto, haja vista a demanda de tempo para reuniões, elaboração de materiais, planejamento e execução dos módulos de formação e o acompanhamento pedagógico. A participação do profissional no projeto seria uma forma de desqualificar sua profissão docente, visto o baixo valor da bolsa-auxílio concedida para um professor já formado e com experiência na docência conforme exigido.

É no mínimo contraditório tentar estabelecer uma política pública de educação dentro dos princípios estabelecidos nos Programas já que se prevê a criação toda uma estrutura física e humana para executar os objetivos propostos pelo programa, desconsiderando toda uma

estrutura pública já existente, que poderia ter sua capacidade de atender ampliada para atender as demandas por uma educação pública de qualidade, valorizando os profissionais recém-formados ou da própria rede de educação, com a possibilidade de participação nos cursos de extensão. Podendo, ainda, ampliar o número das vagas no magistério público para desenvolver projetos e programas contínuos para atuação seja nas modalidades de educação básica, tendo em vista os altos índices de analfabetismo, seja para valorizar o profissional de educação, uma vez efetivo saberá que seu trabalho e sua contribuição com a educação serão constantes e efetivos.

Nessas condições, a equipe de Formadores da UFS foi estruturada com professores recém-formados, sendo um profissional para cada área de conhecimento (Linguagem, códigos e suas tecnologias, Ciência da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Ciências Agrárias) e um Supervisor responsável pela parte administrativa. Todos estes receberiam a bolsa-auxílio de formação do FNDE durante o período de junho/2010 a janeiro/2012 e atuariam como responsáveis pelos módulos de formação e acompanhamento dos educadores envolvidos. Se fizermos um breve cálculo, veremos que, para 4 formadores trabalhar com módulos de formação em um mesmo espaço e tempo com 153 educadores, a média de educadores por formador seria de 38: um número que consideramos elevado e que compromete a qualidade da formação.

Esses são fatores que retardam ou impedem o desenvolvimento proposto e que minimizam a qualidade das atividades pedagógicas do programa, uma vez que limitam as ações pedagógicas dos entes envolvidos. Este reflexo de descontinuidade das ações coloca em dúvida a efetivação de uma política pública de educação com qualidade nesse processo contraditório do proposto para o executado.

Financiamento / Recursos Humanos

No Projeto Base da SECADI/MEC (2008, p. 61-62) Saberes da Terra é compreendido na modalidade de ensino da EJA, e nesta justificativa o Programa poderá ser financiado pelos recursos do FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica), com recursos disponibilizados pelo MEC e outros recursos a critério do ente proponente, com embasamentos previstos no Art. 70 da LDBEN, 1996, que assim esclarece:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das

instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - Realização de atividades -meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

No Projeto MEC (2008, p. 62) referente ao repasse dos recursos, estes serão feitos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) por meio de transferência automática para organização das turmas e também poderão ser aplicados nas seguintes ações:

- a) Auxílio financeiro para deslocamento dos educadores e coordenadores de turmas para as formações realizadas pela IES pública;
- b) Contratação de educador da formação profissional;
- c) Aquisição de material para a qualificação social e profissional necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos “Projetos de Produção Agroecológica”, previsto no Projeto Político Pedagógico da Proponente;
- d) Aquisição de gêneros alimentícios para o período tempo – escola;
- e) Acompanhamento técnico e pedagógico dos educandos no tempo comunidade;
- f) Transporte de educandos para a frequência aos locais de funcionamento das turmas;
- g) Certificação dos educandos;
- h) Viabilização do transporte dos educandos às comunidades dos educandos para o acompanhamento do tempo comunidade.

A organização deu-se com a equipe de Coordenadores, Coordenadores de Turma e Educadores (Professores e outros Profissionais). As Coordenações de Turmas se responsabilizaram pela orientação, planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelos educadores. O Proponente para a execução do Projeto deveria oferecer, 1 (um) Coordenador de Turma, responsável por até 10(dez) turmas de educandos e tinha de ter o perfil para as atribuições (MEC/SECADI, 2008, p. 64):

- a) Ser educador (a) na rede pública ou contratado (a) por esta;

- b) Ter formação /habilitação em licenciatura;
- c) Ter experiência em EJA e em Educação do Campo;
- d) Ter disponibilidade para participar de formação continuada;
- e) Participar em movimentos sociais e ou associações comunitárias locais.

Na atuação como educadores, o ente executor deveria selecionar por turma três deles para atuar na docência das áreas de conhecimentos, seguindo os seguintes critérios, (MEC/SECADI, 2008, p.64):

- a) Serem, preferencialmente, educadores da rede pública;
- b) Terem formação superior em uma das áreas do currículo previsto neste Programa: Linguagem Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias;
- c) Terem disponibilidade para participar da formação, planejamento e execução das atividades previstas no Programa;
- d) Participarem em movimentos e ou associações comunitárias locais;
- e) Ter experiência em Educação de Jovens e Adultos.

Na formação profissional, o ente executor deveria selecionar (1) um educador, com seguinte perfil (MEC/SECADI, 2008, p. 64):

- a) Ter formação superior em Ciências Agrárias. Excepcionalmente, admitir-se-ão técnico da área das Ciências Agrárias ou educadores (as) com reconhecido saber em Agricultura Familiar;
- b) Terem disponibilidade para participar da formação, planejamento e execução das atividades previstas no Programa;
- c) Participarem em movimentos e ou associações comunitárias locais;
- d) Ter experiência em Projetos Educacionais.

Em Sergipe – Região Nordeste, o ProJovem Campo – Saberes da Terra abrangeu os seguintes Territórios da Cidadania e seus respectivos municípios, conforme previsão do MEC/SECADI (2008, Anexos; p. 71):

Sertão Ocidental: Carira, Frei Paulo, Macambira, Nossa Senhora Aparecida, Pedra Mole, Pinhão, Poço Verde, Ribeirópolis, São Miguel do Aleixo, Simão Dias e Tobias Barreto.
 Alto Sertão: Canindé de São Francisco, Gararu, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora da Glória, Poço Redondo, Porto da Folha.

Para a Coordenação Pedagógica, foram contratados pela FAPese, no regime de CLT, três Professores Coordenadores no período de junho/2010 a março/2011, com a remuneração bruta de R\$ 900,00 e um técnico administrativo, que atuaria na Fundação diretamente com as

questões ligadas ao ProJovem, recebendo uma remuneração de R\$: 753,00, com mesmo período de contratação da coordenação e nessas remunerações ainda incidiriam os encargos sociais. Em valores, os gastos ficariam assim: com Pessoal CLT: R\$: 38.585,98 9 (remunerações), Encargos Sociais – CLT R\$: 17.095,18, somando um total de R\$: 55.681,16. Destacamos que este valor é referente à rubrica repassado pela UFS à FAPESE, em um gasto com 4 profissionais em apenas 10 meses. Os dados e demonstrativos de pagamentos estão disponíveis na prestação de contas da FAPESE à UFS na relação de pagamentos, sob contrato nº 1186.102/2009 com período de vigência de 19/10/2009 a 18/10/2011.

Diante do exposto, abordamos os elementos históricos, aspectos legais e fundantes do ProJovem, discorrendo sobre o papel dos entes envolvidos nesse Projeto; suas respectivas atribuições, auxiliando na compreensão do processo de criação e organização do Programa. A partir disso, fomos constituindo elementos de sustentação para responder a nossos objetivos e confirmar nossa hipótese da política de educação pública fragmentada em que o ProJovem Campo está inserido, de acordo com as análises dos documentos, projetos da SEED e UFS, plano de trabalho, plano orçamentário, cronograma de formações e acompanhamento pedagógico que seguem em nosso trabalho.

A Universidade Federal de Sergipe, sendo uma Instituição Pública Superior teve a responsabilidade de desenvolver os cursos de formação continuada com educadores e coordenadores que atuaram em lócus no processo de aprendizagem dos educandos (as), tendo como função a produção e criação de materiais pedagógicos para ampliar os conceitos e referenciais de estudo disponíveis nos cadernos pedagógicos entregues aos educandos pela SECADI. Tiveram também como atribuição o suporte e acompanhamento dos educadores nos espaços de aprendizagem. Essas atribuições foram desenvolvidas de acordo com o recurso destinado pelo FNDE a UFS, sua aplicação está prevista de acordo com o estabelecido no Projeto Base da UFS (2008, p. 10, anexo) no Plano de Aplicação de Recursos¹⁹, que mais tarde se fizeram necessárias algumas alterações previstas, conforme iremos analisar a partir do caminho de liberação dos recursos a sua aplicação e execução.

Na primeira proposta de trabalho em 10/07/2008, o Projeto previa sua execução de agosto/2008 a agosto de 2010 para 150 educadores (as) conforme anexo 3 do cronograma de execução, com recursos previstos na ordem R\$ 749.000,00, para o desenvolvimento do Projeto

¹⁹ - Plano de aplicação de recursos 1 e 2 estão em anexo. A diferença nos valores da planilha 1 para a 2, se deu pela mudança no número de educadores. A planilha 1 que foi aplicada ao Programa.

por parte da UFS, de acordo com o Plano de Aplicação 1, em anexo. Nela são apresentados os valores e serviços que foram executados com o recurso.

Em 05 de dezembro de 2008, ocorre alteração da proposta de trabalho inicial por meio do ofício nº 440/2008 – GR enviado pela UFS à SECADI, conforme solicitação da Secretaria, alterando o Termo de Cooperação (A) referente ao Projeto, reduzindo o número de 150 educadores para 116 educadores e o repasse para universidade no valor de R\$: 661.200,00, com data de liberação para dezembro/2008 e período de execução de dezembro/2008 a dezembro/2010, segundo Termo de Cooperação (A) assinado em 28 de novembro de 2008, organizado conforme Plano de Aplicação 2, em nossos anexos:

De acordo com calendário (UFS, 2008, p. 33), uma terceira previsão do início das atividades de formação seria em janeiro/2008 e a liberação dos recursos dar-se-ia em dezembro/2008. As atividades planejadas, Tempo Capacitação, Tempo Comunidade, Encontro Regional I e Encontro Regional II com a equipe de elaboração deste Projeto estavam organizadas de acordo com calendários das ações Planejadas e Executadas (ver anexos 6, 7 e 8).

A organização prevista dos módulos de formação dos educadores e coordenadores que participariam do Saberes da Terra disponível no Projeto Base da UFS (2008)²⁰, a partir do calendário previsto de atividades para os anos 2008/2009, sofreu uma alteração e sua execução se deu nos anos de 2010/2011. As dificuldades estruturantes, a devolução do recurso previsto ao FNDE, à espera do retorno do recurso, o aumento no número de educadores e coordenadores no Programa, a contratação da FAPESE e o termo aditivo para remanejamento dos recursos, a mudança de coordenação por parte da UFS: tudo isso atrasou o início dos módulos de formação.

No caso específico da FAPESE, o atraso na contratação dos professores e as diversas devoluções dos recursos repassados pela universidade impediram o início das formações. Já o atraso na contratação da equipe pedagógica se deveu a pendências da Fundação em relação a documentos como, por exemplo, certidões negativas e outros. Nesse caso, a FAPESE também teve impedimentos legais para fechar o convênio com a UFS.

Como podemos identificar os principais problemas para realizar a educação/formação de professores por meio de programas das universidades federais públicas foram, primeiro, a intensificação do trabalho docente e, segundo, a precarização. Este último se deu com a contratação de professores formadores por meio de contratos entre as IES e Fundações de direito privado. Neste caminho, Martins (2009) esclarece como o capitalismo da Terceira Via

²⁰ Cronograma de formações previsto e executado, disponível em nossos anexos.

atuou, já que houve a entrega da responsabilidade do Estado ao Terceiro Setor, nesse caso, as Fundações. Essa prática de “parcerias” do Estado com a iniciativa privada é uma forma de consolidação da política do capital.

Dentre as práticas utilizadas pelo Estado neoliberal da Terceira Via, destacam-se: a interferência na legislação e a concepção de estruturas regulatórias que privilegiam interesses específicos; o fato de o Estado assumir o risco nas tão festejadas parcerias público-privadas; a multiplicidade das maneiras de vigiar e punir voltadas à classe trabalhadora; o fato de o Estado ter o dever de proteger os interesses corporativos, se necessário reprimindo a dissensão (NEVES & MARTINS, 2010, p.71).

Estavam previstos nove módulos de Formação continuada e inicial previstos para serem realizados – cinco no primeiro ano e quatro no segundo, e dois seminários por ano, sendo um local e um estadual, para totalizar uma carga horária de formação acima de 360 horas (UFS/2008, p. 28.) No entanto, as dificuldades burocráticas, administrativas e os aspectos legais fizeram com que todo cronograma de ação fosse alterado, recursos remanejados e que houvesse necessidade de contratação da Fundação para garantir a execução do Programa.

Desse modo, destacamos o resultado da execução do Saberes se deu de forma estratificada, descontínua, sendo realizado o 1º módulo de formação em novembro/2009, e o 2º módulo, em agosto de/2010, ou seja, um total de 9 meses sem formação e acompanhamento aos educadores e coordenadores, tendo em vista que a UFS não tinha sido reembolsada do recurso e não poderia desenvolver as atividades previstas. Assim, dos 9 módulos de formação, foram realizados 6 módulos de formação, 5 com carga horária cada um de 40 horas e 1 com carga horária de 8 horas e 1 encontro estadual de 24 horas, totalizando uma carga horária 232 horas. Além das formações, foram realizadas reuniões pedagógicas e trabalhos de planejamento nos municípios para complementação da carga horária total. No entanto, a UFS não pode acompanhar este processo pedagógico devido à ausência de transporte para os formadores. Assim, no âmbito das formações e encontros realizados pela universidade, tivemos:

- a) 1º Módulo de Formação: 09 a 13 de novembro/2009;
- b) 2º Módulo de Formação: 30/08 a 03 de setembro/2010;
- c) 3º Módulo de Formação: 18 a 22 de outubro/2010;
- d) 4º Módulo de Formação: 24 e 25 de novembro/2010;
- e) 5º Módulo de Formação: 21 a 24 de março/2011;
- f) 6º Módulo de Formação: 23 a 27 de maio/2011;
- g) 1º Encontro Estadual: 12 a 16 de julho/2010.

Durante o período de formação e mesmo de forma tardia a equipe da UFS produziu dois cadernos pedagógicos a partir dos trabalhos desenvolvidos nos módulos de Formação: o primeiro caderno saiu em Março /2011 e o segundo, em Agosto /2011. Ambos relacionados ao eixo três conforme matriz curricular do Programa e tratavam d políticas públicas, organização social e cidadania, com atividades de leitura e pesquisa, para auxiliar os educadores no seu planejamento.

No plano ainda das ideias e de proposta do Projeto Base da UFS (2008), as mudanças e alterações no calendário de execução do ProJovem já apresentaram as impossibilidades administrativas, técnicas, de pessoal, estruturais, burocráticas e financeiras, devido às limitações da legislação federal, que não permitiram, mais uma vez, o desenvolvimento do Saberes da Terra, conforme previsto no calendário acima. Em 03 de julho de 2009, foi enviado o ofício nº 01/2009 à COPEC, solicitando encaminhamento ao MEC de alteração do Termo de Cooperação do ProJovem Campo Saberes da Terra, alegando as impossibilidades de execução. De acordo com o ofício, é descrita a necessidade de nova alteração:

Diante das dificuldades para executar o processo pedagógico do ProJovem Campo: Saberes da Terra, devido ao Acórdão do TCU que impede o repasse total da rubrica (Pessoa Jurídica) para a FAPese, necessitamos alterar o Plano de Trabalho e, para isto foi preciso desmembrar a rubrica.

[...] Ao mesmo tempo, solicitamos que a COPEC providencie a assinatura do Contrato entre a UFS e FAPese com a vigência de 01 de agosto/ 2009 até 30 de julho de 2011, desde quando, a rubrica com a FAPese não está em questão, conforme planilha em anexo.

De acordo com o ofício nº 300 / 2009 -GR endereçado ao Dr. André Lázaro (SECADI), em assunto a solicitação de Alteração do Plano de Trabalho PROGRAMA PROJOVEM CAMPO- SABERES DA TERRA DO ESTADO DE SERGIPE, sob nº de processo : 23400.006609/2008-41, em seu teor confirmando a citação acima da necessidade de mais uma alteração no planejamento e execução do Saberes da Terra em que diz

Em relação ao Termo de Cooperação 565/2008, celebrado entre esta Universidade e o FNDE, publicado no DOU em 16/04/2009, cuja nota de crédito foi emitida para a UFS em 08/04/2009 sob o nº 2009NC709001 vimos solicitar a V.Sa. remanejamento orçamentário dos recursos no valor de R\$: 661.200,00 (seiscientos e sessenta e um mil e duzentos reais), conforme discriminado no Termo de Cooperação e Plano de Trabalho Simplificado Atualizado, em anexo.

Esta alteração se faz necessário, haja vista recomendações do Tribunal de Contas da União contrárias a transferências de recursos para as Fundações de apoio.

De acordo com a posição do TCU , contrário ao repasses de recursos públicos a Fundações de Apoio, mesmo sendo a Fundação Pública da própria UFS, só vem reafirmar que a burocratização e alguns aspectos legais impossibilitam o desenvolvimento e execução de projetos neste cenário desfavorável ao desenvolvimento de um projeto de formação de qualidade e sem interrupções no processo pedagógico.

Nesse caminho de limites, em 17 de agosto de 2009²¹, foi realizada uma reunião com a Comissão Pedagógica do ProJovem, com um Consultor do MEC, com a equipe da SEED e da UFS, de forma que foram colocadas diversas dúvidas, questionamentos e compromissos assumidos por ambas as partes e que, mais uma vez, não foi possível a execução das ações planejadas, de acordo com o projeto.

Ainda na mesma reunião com a Comissão Pedagógica, a Professora da UFS colocou para o representante do MEC que a Universidade estava com dificuldades de iniciar a capacitação, pois o MEC enviou o recurso por rubrica. Nesse caso, quase 50% desse recurso ficaria para FAPESE. Neste momento, a representante da SEED/SE indagou ao Consultor do MEC a possibilidade de justificativa do não cumprimento do prazo determinado para aplicação do recurso e solicitar prorrogação. O Consultor do Ministério indagou aos representantes do Estado, representados pela SEED, sobre a possibilidade de a Secretaria assumir a primeira etapa da formação e se responsabilizando com hospedagem e alimentação. A Coordenadora Estadual da Educação do Campo informou que o Secretário de Estado da Educação/SE comprometeu-se com esses gastos.

Mesmo com uma comissão composta por representantes de diversos setores e movimentos ligados à Educação do Campo, ficam claros naquela ata de reunião a dúvida e anseio sobre o trabalho na perspectiva da pedagogia da alternância e interdisciplinar. A Coordenadora Estadual da Educação do Campo afirmou que a Diretora do DED/SEED se prontificou de trazer a Sergipe um grupo de professores para fazer um intercâmbio estadual, o que não ocorreu.

Em outro ponto de questionamento sobre as capacitações, a representante do PRONESE/EDUCAMPO e Professora da UFS questionou quem seriam os profissionais responsáveis por fazer a capacitação, já que, segundo a representante do PRONESE/EDUCAMPO, na UFS são poucos os professores envolvidos com as questões das camadas populares e contava com poucos professores da Instituição, assim seriam contratados profissionais para atuarem como formadores e que trariam de outras universidades alguns

²¹ Relatos extraídos da ata de reunião com os membros da comissão pedagógica do Saberes da Terra/SE, em Aracaju. Nela as informações que citamos em nosso texto e os nomes dos membros da comissão.

professores. Neste aspecto, ocorreu apenas a contratação de formadores de cada área do conhecimento no sistema de bolsa-auxílio e coordenação pedagógica pela FAPese no sistema de CLT, detalharemos este aspecto quando tratarmos dos recursos financeiros e humanos.

Assim, a primeira formação inicial ficou acertada para dia 08/09/2009. Já o início das aulas nas turmas com aulas diárias para o dia 14/09/2009, e as turmas de finais de semana, no dia 19/09/2009. Percebam que o espaço de tempo da primeira formação para o início das aulas seria de apenas de 7 a 11 dias. No nosso, entendimento um espaço muito curto para os educadores que iriam atuar nos espaços de aprendizagem poder conhecer o espaço e planejar as atividades. Não sendo este apenas o problema, as aulas iriam começar sem que todos os educandos tivessem recebido os cadernos pedagógicos, já que a SEED/SE só tinha recebido 598 Kits e possuía um total de 1050 educandos.

Outro ponto na reunião da equipe do Projovem , em 17 de agosto de 2009, o Consultor MEC/SECADI sugeriu à comissão que o Estado custeasse as despesas postais dos Kits para que fosse feito o remanejamento de kits de outros Estados, ou seja, o que estava previsto no Projeto Base dos Entes em relação a recursos financeiros e pedagógicos não foram cumpridos por questões claras da não condição de executar este Programa, e isso é um reflexo que denuncia os aspectos negativos da gestão.

Na contramão dos fatos, o que mais uma vez foi acordado na reunião da comissão pedagógica não foi cumprido. Conforme relato acima, o início da primeira formação seria em 08/09/2009. No entanto isso não ocorreu por limitações dos entes e a não liberação dos recursos para que a IES pudesse assumir de fato o papel que lhe foi atribuído no Projeto Base de 2008, que era o de realizar os módulos de formação continuada.

A primeira formação inicial e continuada ocorreu no período de 09/11/2009 a 13/11/2009²², e as atividades aconteceram pela manhã e tarde, contrariando o que previa o Projeto Base da UFS (2008, p. 29-34) que afirmava plenas condições estruturantes no tocante ao espaço de formação e disponibilidade de materiais pedagógicos, fazendo a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, outro exemplo claro de que um planejamento mal executado e mal gestado desde sua concepção resulta numa gestão ineficiente e no desperdício de recursos públicos.

O descaminho e limites são ampliados, uma vez que em Ofício GD nº 291/2009 da SEED/DED, em 25 de junho de 2009, informa à Universidade que o número de profissionais

²² - Esta primeira formação ocorreu na empresa hoteleira contratada pela FAPese.

que participariam da formação inicial e continuada foi ampliado para um total de 153 entre coordenação e educadores. Este número tinha sido modificado em 05 de dezembro de 2008, e alteração da proposta de trabalho inicial ocorreu por meio do ofício nº 440/2008 – GR, enviado pela UFS à SECAD, conforme solicitação da Secretaria, alterando o Termo de Cooperação (A) referente ao Projeto, reduzindo o número de 150 educadores para 116 educadores e o repasse para universidade, que seria de R\$: 749.000, 00, passou para o valor de R\$: 661.200,00, conforme planilhas de Plano de Aplicação 1 e 2 em anexo.

Neste momento, a solicitação do recurso já estava prevista para um total entre educadores e coordenadores de 116, o recurso não foi reajustado para o aumento da demanda, permanecendo o recurso estipulado no valor citado no Plano de Aplicação 1.

Como a UFS não tinha possibilidade de gerenciar os recursos financeiros e executar o Programa, foi feito o contrato com a FAPESSE 19/10/2009 sob nº 1186.102/2009 (UFS) e Processo nº 8095/09 – 59, em seus termos de contrato, leem-se:

Celebram a UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS, na condição de CONTRATANTE, e a FUNDAÇÃO DE APOIO A PESQUISA E EXTENSÃO DE SERGIPE – FAPESSE, na condição de CONTRATADA, objetivando o apoio à execução do Projeto de Formação Continuada para Educadores do Programa PROJOVEM CAMPO.

No caminho de compreender a gestão do Programa e suas contradições, observamos na Cláusula Terceira – Do Repasse dos Recursos que para atender os dispêndios deste contrato fica o valor de repasse para FAPESSE de R\$: 537.742,40 (quinhentos e trinta e sete mil e setecentos e quarenta e dois reais e quarenta centavos) e na subcláusula primeira, que trata do valor global do projeto para fins de registro pelos órgãos de controle, está registrado que este valor é na ordem de R\$: 661.200,00 (seiscentos e sessenta e um mil e duzentos reais) repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e o que nos chama a atenção é que deste valor global, a UFS seria ressarcida pelo uso das instalações e energia o montante de R\$: 18.212,00.

A partir da análise do contrato e de sua execução, destacamos que estava previsto no contrato UFS-FAPESSE na Cláusula Quinta – Dos Bens Utilizados que seriam utilizados no Projeto os bens da UFS, como sala de aula e restaurante universitário. No entanto, como não foi utilizada nenhuma sala de aula nem o restaurante universitário, estes serviços tiveram de ser contratados pela Fundação com a iniciativa privada.

Em observância aos documentos envolvendo a execução do programa por parte da UFS, em 08 de abril de 2010 é enviada uma Comunicação Interna nº 01/2010 com nº de processo 23113.006639/10-18 da Coordenação do Programa na UFS para a Coordenadora da COGEPLAN (Coordenadoria Geral de Planejamento), solicitando alteração no instrumento de contrato nº 23113.008095/09.59 do Projeto de Formação Continuada para Educadores do Programa PROJOVEM CAMPO-Saberes da Terra.

Nesse documento, descrevem-se as dificuldades advindas a partir do aumento do número de demandas, principalmente com o número de educadores que passou de 116 para 153, e de tempo destinado para executar o processo pedagógico do ProJovem Campo Saberes da Terra. Esses valores se referem também à hospedagem, alimentação e local da realização da formação, conforme planejado, solicitando alteração nos elementos de despesas dentro da mesma rubrica do plano de trabalho assinado pelo Reitor e constante no contrato da universidade com a fundação.

Esta nova alteração, segundo documento, consiste no remanejamento de recursos destinados à transporte e contratação de pessoal para ampliação dos recursos de hospedagem e alimentação. A outra alteração foi na data de execução do contrato, que passou de 12 para 24 meses, tempo previsto para a execução completa das atividades de acordo com o plano de trabalho. Nesta mesma solicitação, prevê-se que a 1ª formação seria dia 20 de maio de 2010 e destaca o atraso de mais de 14 meses na execução do Programa.

As planilhas com a descrição dos gastos com o recurso repassado para Fundação encontram-se na prestação de contas da FAPese para UFS. Outro ponto de observação foi quanto aos módulos de formação. Não seria a 1ª formação que aconteceria no dia 20 de maio de 2010 e, sim, a 2ª, porque a 1ª formação teria acontecido no período de 09 a 13 de novembro de 2009, conforme já relatamos. No entanto, pelos entraves burocráticos, esta 2ª formação também não ocorreu em maio/2010. Isso representou uma grande perda de tempo para os estudantes e professores contratados, já que ficaram à espera da execução efetiva do Programa.

Em relatório síntese elaborado pela UFS e em anexo à Comunicação Interna 01/2010, estão descritos os recursos previstos para edição 2008/2009 que são no valor global de R\$: 661.200 (seiscentos e sessenta e um mil e duzentos reais). No entanto, pela impossibilidade da UFS no empenho dos recursos, na falta de condição administrativa e estruturante para gerenciar a execução do Saberes da Terra no período previsto em seu projeto, o recurso global com ano de solicitação de 2008, só foi a ser liberado em 2009, mesmo assim, dos R\$: 661.200, 00, somente foram repassados R\$: 537.742,40.

Logo depois, seria liberado o valor de R\$: 123.457,60, previsto para ser aplicado na primeira fase de execução do Programa (2008/2009). No entanto, o valor foi devolvido e não mais retornou para a continuidade das atividades do programa, comprometendo o valor no investimento dos projetos e nos cursos de formação e/ou material de apoio. Neste descaminho, o número de educandos, segundo o relatório, seria 116 em 2008. Mas houve uma ampliação no número de educandos de 116 para 153 e isso dificultou a realização do Programa em 2009/2010 que se estendeu até 2011, obrigando a coordenação do programa a remanejar os custos e gastos com a gestão e execução do Programa.

O valor de hospedagem/alimentação dos educadores participantes dos módulos de formação foi estimado em R\$: 376.100,01. Mais uma vez frisamos que no Projeto Base da UFS e no contrato com a FAPese, os espaços de formação – salas de aula e restaurante universitário – utilizados nas formações seriam os da UFS, pois se alegava plena condição da UFS nos aspectos estruturantes para receber a realização das formações na própria instituição. No entanto, o que de fato pode ser constatado, ao longo da análise dos documentos, contratos e ofícios, é que a UFS não apresentava condições de efetivar em suas dependências os modelos de formação dos educadores do programa. Por isso, a realização por parte da fundação que se obriga a contratar os serviços de infraestrutura.

É neste contexto que é realizado o 2º termo aditivo entre UFS – FAPese, assinado em 07 de julho de 2010, prorrogando o prazo de vigência do contrato por mais 12 meses, que ia de 19/10/2010 a 18/10/2011 e o remanejamento financeiro do contrato já citado.

Assim, depois de instituído os elementos contratuais e definidos os financeiros, ou seja, com a contratação da FAPese, o remanejamento de recurso empenhado e repassado à Fundação Fapese no valor de R\$: 537.742,40 – que não representava o valor global previsto de R\$: 661.200,00, pois o valor de R\$: 123.457,60 previsto para 2009 foi devolvido e não mais reembolsado – foi possível reestruturar o plano de ação da coordenação do Programa para o tempo de execução 2010/2011 e para ampliação do número de educandos participantes, aumentando, assim, custos com os recursos liberados e já reduzidos. Na prática, os números já indicavam um déficit na execução do Programa e a previsão de mais dificuldades e problemas.

Neste momento, a FAPese, por meio do contrato nº 106/2010, de 20 de agosto de 2010 e sob forma de edital na modalidade Pregão Presencial nº 40/2010²³, pôde efetivar a contratação da empresa para prestação de serviço de hospedagem e alimentação para os 153 educadores durante os módulos de Formação Inicial e Continuada do Saberes da Terra Sergipe, com

²³ Deste pregão são contratadas duas empresas hoteleiras para realização de formativo.

vigência de 30 de agosto de 2010 ao dia 15 de abril de 2011. De acordo com a cláusula primeira – Do objeto:

O presente contrato tem por objetivo a prestação de serviço de hospedagem com alimentação, incluindo as três refeições diárias, no município de Aracaju/SE para atender ao Projeto “CT 1186.102/2009 Formação Continuada para Educadores do Programa PROJOVEM CAMPO”, da Universidade Federal de Sergipe – UFS, conforme Anexo I do Edital do Pregão Presencial Nº 40/2010 e Autorização de Fornecimento nº 624/2010.

Na análise do contrato da FAPESE com a empresa contratada na cláusula sexta – Do valor e forma de pagamento, está previsto no item 6.1:

Pela prestação dos serviços, a FAPESE pagará à CONTRATADA, o valor total de R\$: 224.910,00 (duzentos e vinte e quatro mil novecentos e dez reais) dividido em parcelas mensais, conforme utilização das diárias, até o 15º (décimo quinto) dia útil após recebimento da Nota Fiscal/Fatura correspondente, devidamente atestada pelo coordenador do projeto.

Na análise de custos e na observação da prestação de contas final da FAPESE, referente ao período de 19/10/2009 a 28/02/2012, podemos observar que o valor desembolsado pela fundação ao hotel foi de R\$: 224.910,00, dividido em cinco parcelas e mais uma parcela com o C B Hotéis Turismo para o módulo de formação que ocorreu de 11/07 a 16/07/2010 no valor de R\$: 57.375,00, totalizando os custos com hospedagem e alimentação o valor de R\$: 282.285,00. Tal valor representa um custo elevado uma vez que a UFS em seu Projeto Base se coloca em plena condição de receber em suas salas de aula, laboratórios e RESUN os educandos para a execução dos módulos de formação do Projovem, e ainda coloca como outra opção a FETASE e o Centro de Capacitação Canudos, que oferta também alojamento.

O que aconteceria se todo aquele recurso público não fosse transferido para a iniciativa privada e tivesse sido investido no setor público para viabilizar a execução do programa e a ampliação das atividades do Programa Saberes como, por exemplo, na produção e compra de materiais pedagógicos, na ampliação de número de formadores pela UFS para acompanhar o aumento dos educadores do ProJovem, no aumento do número de diárias de acompanhamento das turmas em *loco* e em outros elementos necessários ao desenvolvimento do Programa com acompanhamento adequado e garantia de qualidade nas ações?

Por fim, destacamos que todos esses entraves também ocorreram porque a Universidade não conseguia realizar as licitações, Pois quando os recursos eram liberados para a

universidade, a instituição já havia realizado as licitações para o ano civil e não tinha como fracionar as licitações segundo argumentos da contabilidade e da administração da UFS.

4.3 SEED/SE, ENTE EXECUTOR EM SERGIPE: LIMITES E DESCONTINUIDADES

A Secretaria de Estado da Educação de Sergipe teve o papel de ente executor local e devia proporcionar a viabilização e execução do Programa, articulando as ações com a UFS, Escolas Agrotécnicas e Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos com atuação e experiência na Educação do Campo e de Jovens e Adultos. Ficou sob sua responsabilidade disponibilizar condições técnico-administrativas necessárias à equipe de gestão, pedagógica, administrativa e aos Coordenadores de Turma e do programa.

Os princípios legais preveem a constituição de uma Comissão Pedagógica. Ela foi instituída por Decreto nº 25.417 de 16 de julho de 2008, e tinha como objetivo articular ações do Programa com as entidades acima citadas, ficando sob responsabilidade da Secretaria de Estado a execução e coordenação do Programa. São competências desta Comissão Estadual ProJovem, de acordo com Art.3º - I, construir o PPP em parceria com seus membros.

Em 16 de outubro de 2008, por meio da Resolução nº 300 do CEE, é aprovada a implementação do Projeto Político Pedagógico do ProJovem Campo Saberes da Terra no Sistema Público de Ensino proposto pela Secretaria de Estado da Educação.

Este movimento de execução do Programa e as atribuições de cada ente já estão definidos e orientados pelo Projeto Base do MEC/SECADI (2008, p. 54 a 56) e todo o processo deve ser construído em parceria com a UFS, Comitês e/ou Fóruns de Educação do Campo para que seja realizado um amplo diagnóstico da situação educacional dos educandos, para estabelecer diretrizes pedagógicas, garantindo a continuidade das atividades, de forma a garantir a organização de Polos de Pesquisa e Desenvolvimento de Educação do Campo a partir da experiência com o Saberes da Terra em Sergipe (MEC/SECADI, 2008, p. 54).

No Projeto Pedagógico da SEED/SE, 2008; na sua descrição do Projeto, fica estabelecido, conforme previsão do MEC para a implementação do projeto em Sergipe, o período de 2008 a 2010, iniciando suas atividades em outubro/2008 e concluindo em outubro/2010.

Em justificativa à necessidade do desenvolvimento do Saberes da Terra no Estado, a Secretaria estabelece como meta e público a ser atendido 900 educandos, compondo 33 turmas, entre aulas semanais e turmas de finais de semana, distribuídas em 07 territórios sergipanos (SEED/SE, 2008, p.14). No entanto, a coordenação do projeto na SEED, reestruturou e

organizou um quadro de abrangência do Saberes da Terra, ampliando para 1079 educandos, distribuídos em 37 turmas.

Quanto à infraestrutura operacional, o Programa Saberes da Terra somente seria operacionalizado nos equipamentos sociais, centros de formação, escolas agrícolas municipais e escolas da rede estadual que disponham de infraestrutura mínima capaz de permitir a sua execução: salas de aula, cozinha, refeitório, biblioteca, baterias de banheiros separadas por sexo e campo experimental de acordo com a ocupação a ser desenvolvida.

As diversas dificuldades na execução do Saberes da Terra/SE foram enfrentadas também pela Secretaria de Estado da Educação na organização das turmas, na distribuição dos cadernos pedagógicos enviados pelo MEC, nas interrupções das turmas dos educandos por falta de transporte e alimentação etc. Tudo isso contradisse a proposta dos Projetos Base seja da UFS seja da SEED, pois contrariava o que estava previsto e não foi executado totalmente e nem readaptado. Como o Programa não foi executado no período previsto, houve a devolução de recursos por parte da UFS ao Ministério da Educação, não retornando mais estes recursos que somavam R\$: 123.457,60.

Por sua vez, a SEED também encontrou uma série de impedimentos para aplicação dos recursos e não houve condições institucionais para dar andamento pleno à execução das atividades do programa, a exemplo da contratação de transporte para os educadores e educandos se deslocarem até os espaços de aprendizagem, a não compra de material agroecológico para as aulas práticas. A não aquisição de matérias para as aulas práticas interferiu em toda a organização dos projetos práticos de agricultura e criação de animais até o final do curso, pois tudo que dependia de licitação demandava tempo e as etapas do programa não podiam parar devido ao prazo para execução do SABERES DA TERRA e aplicação em tempo dos recursos. Desse modo estima-se que 60% das turmas não realizaram nenhum projeto prático de agricultura.

Neste caminho, observando o previsto e o realizado por parte de todos os responsáveis pelo programa – o MEC/SECADI, como ente idealizador e coordenador do Programa a nível Nacional; a SEED/SE, como executora e articuladora em Sergipe do Saberes da Terra/SE; e a UFS como única universidade pública no Estado, responsável pelas formações, acompanhamento pedagógico – podemos perceber a fragilidade da execução do ProJovem Campo Saberes da Terra em Sergipe.

Neste contexto, após análise dos projetos e documentos de prestação de contas, podemos afirmar que da implementação à execução do Programa em Sergipe, o PROJOVEM se realizou com muitos problemas e contradições, devido à forma de organização dos programas e seu

financiamento. Os problemas ocorrem não só em face da falta de estrutura e organização dos entes envolvidos, mas também por causa da burocracia na liberação dos recursos e licitações que atrasou o desenvolvimento das atividades pedagógicas e a realização dos objetivos propostos pelo programa.

No desenvolvimento pedagógico, as ações ficaram comprometidas já que os entes propuseram e não executaram ou fizeram parcialmente as atribuições previstas em seus projetos, reflexo do atraso na liberação e redução dos recursos previstos como, por exemplo a produção de materiais didáticos em articulação com os Sistemas de Ensino executores do programa, monitoramento das turmas, acompanhamento pedagógico dos Educadores na escolarização e qualificação social e profissional dos educandos, auxílio financeiro para deslocamento dos educadores e coordenadores de turmas para as formações realizadas pela universidade, transporte para os educandos para o deslocamento até os locais das aulas, aquisição de material para qualificação social e profissional, necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos “projetos de produção agroecológica”. Com o ProJovem, previa-se a constituição de Polos de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação do Campo nos municípios. Porém, o modelo liberal de educação que orientava a contratação de profissionais nos municípios, a concessão de bolsa-auxílio, contratação de educadores por meio de processo seletivo simplificado ou por análise de currículo, prejudicaram os objetivos do Programa.

Importante ressaltar que essas políticas de governo se tornaram pontuais, descontínuas e fragilizadas, pois nasceram de maneira horizontalizadas e não acompanhara as constantes mudanças da sociedade, impondo aos sujeitos do campo uma educação importada nos moldes da educação urbana. Não se efetivaram como políticas públicas de educação porque são variantes e depende do projeto político de governo. Pelo histórico dos programas educacionais, percebe-se que quando há mudança de governo, também ocorre mudança na proposta de educação para ampliar, modificar ou reestruturar o que já existe, dependendo do interesse político e econômico.

Desse modo, faz-se necessária, diante dos índices educacionais das escolas e matrículas na educação de jovens e adultos do campo, a reorganização das mobilizações “por uma educação do campo de qualidade”, já que os avanços conquistados pelos movimentos sociais na luta pelo reconhecimento da educação do campo, a partir de suas especificidades, já estão estagnados e não conseguem avançar para além das políticas de programas e projetos educacionais.

De fato, a ampliação de políticas educacionais seria benéfica se fossem contínuas e construídas coletivamente, a partir dos anseios da sociedade e respeitando as especificidades das modalidades educacionais e identidade dos sujeitos por meio de políticas públicas efetivas. No entanto, os problemas de execução dessas políticas as caracterizam como políticas compensatórias e não como políticas públicas de fato, que promovam o efetivo desenvolvimento social com vistas ao desenvolvimento sustentável, econômico e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa foi desenvolvida com a proposta de analisar os limites e contradições da política de educação de jovens e adultos do campo, institucionalizada por meio de programas educacionais, estabelecendo como nosso objeto de pesquisa o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra em Sergipe, 2008/2009. Para tanto, estabelecemos como foco de nossa análise os aspectos da implementação e gestão da política de formação, proposta pelo programa. Foi necessário compreender as interferências na Educação Pública do Projeto Neoliberal por meio do Terceiro Setor e o papel do Estado legitimando essa política, os elementos que estão fundamentando a política de EJA/Campo, a partir do seu histórico e criação de alguns programas.

Com base na pesquisa realizada, verificou-se que a educação do campo tem um histórico de lutas e mobilizações por uma educação que reconheça as especificidades dos sujeitos do campo, que nascem em conjunto com a luta pelo acesso à terra e permanência nela. Essa educação na atualidade está limitada à política de programas fragilizados.

Assim, diante da pesquisa feita, pudemos observar, a partir da análise de documentos, as dificuldades institucionais na implementação do Saberes da Terra em Sergipe, pois existe um distanciamento no que está proposto nos projetos político-pedagógicos dos entes envolvidos para o que realmente foi executado. Essa forma de organização da EJA/Campo tem demonstrado seus limites, contradições e confirma que o ProJovem Campo Saberes da Terra não possui elementos constitutivos de uma política pública de educação para jovens e adultos do campo, uma vez que não conseguiu atingir os objetivos propostos, se concretizando como uma política descontínua e que não possibilita o desenvolvimento dos jovens em seu meio social.

Desse modo, a precarização da educação pública conduzida por meio de programas de que o Estado faz uso para transferir a sua responsabilidade na condução deste processo, caracteriza a base de sustentação da política neoliberal em favor do Terceiro Setor, que amplia a transferência de recursos públicos para as instituições privadas, consolidando o processo de sucateamento e privatização da educação pública.

Entendemos que existe uma contradição intencional na forma de organização da educação em nosso país, já que a política de acesso à Educação do Campo e da EJA tem sido estabelecida por meio de programas e projetos, dentro dos princípios previstos no regime de colaboração entre público e privado, e que esta relação tem proporcionado a descontinuidade de uma política e a diminuição da obrigação estatal com a educação pública.

Dentro desse contexto e diante dos limites e contradições apontados pela pesquisa, na atual conjuntura, percebemos que há uma estagnação nas propostas de educação de jovens e adultos do campo. Por mais que historicamente percebamos que houve avanços em diversos aspectos como, por exemplo, de reconhecimento e de legalidade. No entanto, é preciso discutir as políticas de educação do campo que reafirmam e que reconheçam a identidade desses jovens e adultos camponeses, assim como as fontes de financiamento para garantir a educação.

A educação para os jovens necessita incluir os elementos da cultura nacional, da cultura da luta política advinda da classe trabalhadora do campo, da cultura aprendida nos espaços de organização social construída com todas as contradições no campo, ou seja, elementos com que os sujeitos se identificam historicamente e que possibilitem por meio do conhecimento emancipar-se enquanto sujeitos pensantes.

Entende-se, portanto, que os sujeitos do campo dispõem de uma realidade social, geográfica e econômica distinta da região urbana, seja no acesso ao conhecimento, na valorização e na manutenção dos aspectos ideológicos e culturais locais e no fortalecimento da identidade desses sujeitos, uma vez que as propostas formativas e pedagógicas na elaboração de projetos educacionais levam em consideração aspectos distintos desses sujeitos.

Esses jovens necessitam encontrar meios para enfrentar o movimento excludente do capital, o que não se pode ser feito sem o conhecimento. Esta ideia pode ser relacionada ao pensamento de Boaventura de Souza Santos: “*não há justiça social, sem justiça cognitiva*”, já que os conhecimentos acumulados a partir das práticas sociais e de outros construídos na luta pela vida na cidade ou no campo são cognições que necessitam ser aprendidas nas comunidades e no interior das escolas pelos jovens que são sujeitos da construção desta história. Tal movimento se estabelece na imposição de regras de mercado e pela necessidade de trabalhar para sustentar sua família, uma vez que a organização das políticas públicas para o homem do campo não o estimula a continuar no seu espaço de vivência.

Conclui-se, portanto, que a educação, como elemento fundante da formação humana, não pode ser suprimida em razão dos interesses políticos e econômicos. Ela deve ser a base de sustentação para um projeto de sociedade justa e igualitária, que possibilite aos indivíduos a construção de uma sociedade menos excludente e desigual, a partir do conhecimento.

Para tanto, é necessário também reconhecer e valorizar a importância da universidade como instituição formadora de qualidade e de produção de conhecimento que não poderá sobreviver e realizar o trabalho que lhe cabe se não houver condições para tal. Os programas

não fortalecem as universidades, ao contrário, acaba por repassar para ela o papel de ser gestora e de executar a formação a partir de poucos recursos descontínuos.

Em suma, isto caracteriza se em tese o distanciamento entre o real e o concreto, reflete na precarização do ensino público em nosso país e contribui para reforçar o quadro elitista da nossa educação; bem como a manutenção da política de educação, a partir de programas e projetos. Essas limitações, descontinuidade e improviso podem comprovar nosso pensamento a partir do nosso trabalho dissertativo e da leitura dos índices educacionais em constantes mudanças.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3ª ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. In.: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Azevedo de Jesus (orgs.). Brasília:DF, 2004.

ANDRÉ, Marli E.D.A. e LUDKE. M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPV, 1986.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Pareceres CNE/CEB nº. 36/2001, 01/2006. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos pedagógicos do Projovem Campo – Saberes da Terra/Brasil**. Caderno Pedagógico Percurso Formativo e Projeto Político Pedagógico. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Projeto Político Pedagógico do Projovem Campo – Saberes da Terra/Brasil**. Caderno Pedagógico Percurso Formativo e Projeto Político Pedagógico. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orgs.). Brasília, DF: 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

_____. Sobre Educação do Campo. IN: SANTOS, Clarice A. dos (org.) **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, Educação**. Brasília, INCRA/MDA, 2008. P. 67-86.

CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento. **Políticas Públicas e Formação de Docentes: um estudo dos Programas Gestar II e Progestão no município de Coronel João Sá; São Cristovão/SE**, 2013.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da didática**. São Paulo: Alfa – Ômega, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO & CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília CNE/CBE, 2002.

_____. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Brasília CNE/CEB, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Por uma Política de Educação do Campo. Luziânia, GO, 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Por uma Política de Educação do Campo. Luziânia, GO, 2004.

CUNHA, Adenilson Souza Cunha Júnior. **Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos**; São Cristovão/SE, 2012. (Dissertação de Mestrado – PPGED /UFS).

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica C. (2006). **O campo da Educação do Campo**. In. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Azevedo de Jesus (orgs.). Brasília:DF.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Educação de Adultos, hoje: algumas reflexões. In: FREIRE. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.p.17.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2006.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir, Romão, José Eustáquio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 31- 32.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GIDDENS, **O mundo ainda vai ouvir muito sobre a Terceira Via**. Folha de São Paulo, 2003, p.1, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1207200307.htm>, acessado em: 27 de julho de 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HADDAD, S. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos. In: **Reunião Anual da Anped**, 23, 2000. Associação Nacional de e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

_____. A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 111-27.

HORÁCIO e ROSENO. **Revista Presença Pedagógica**. FNDE, 2014; V.20 /N.116 p. 38. ISSN: 1413-1862

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2010/2012.

IBGE. Censo 2000. Características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília: PNERA, 2004.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. “A Dinâmica Populacional e as questões educacionais dos jovens e adultos de mais de 15 anos no estado de Sergipe”. In: CRUZ, Maria Helena Santana (org.). **Contribuições para pensar a educação, a diversidade e a cidadania**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. 312p.

_____. “Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo”, Por uma educação do campo. Vol. 05, 2004.

_____. Formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação de classe trabalhadora. In: **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. (Org.) Leôncio Soares [et. al]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 407-525.

_____. TORRES, Lianna de Melo. Política Pública de Educação para as Séries Iniciais: estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe. Aracaju; SINTESE, 2008.

JUNIOR, Wagnervalter Dutra. Geografia, Capitalismo e Desenvolvimento – ensaio sobre o Estado de exceção. IN: CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz (org.). **Trabalho e Trabalhadores: as novas configurações espaciais da reestruturação produtiva no espaço rural**. São Cristóvão, UFS editora, 2011.

KOLLING, Edgar; NERY, Ir; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: UnB/MST, 1999.

_____. CERIOLI, Paulo Ricardo & CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

MARTINS, André Silva. A Direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora, UFJF, 2009.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MENESES, Maria Adeilma. Pedagogia da terra e a formação de professores para a educação do campo na UFS e UFRN. Dissertação de Mestrado. São Cristovão/SE.2009.

_____. Globalização e Currículo: Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação. IN: IN: NOVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). A Difusão Mundial da Escola. Educa. Lisboa, 2000.

MEYER, John W. y RAMÍREZ, Francisco O. **La Institucionalización mundial de la Educación** IN: SCHRIEWER, Jürgen (compilador). **Formación Del Discurso em la educación Comparada**. Ediciones pomares. Roger de Flor, Barcelona – ES, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais. 1999, nº 135.

_____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para um novo senso comum: a ciência, o direito, e a política na transição paradigmática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Trabalho e Educação: **fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 34, 2007.

SANTOS, Marilene. Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil. Tese de Doutorado. São Cristovão/SE. 2013.

UNESCO. Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro. **Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Hamburgo (Alemanha) 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 23. fev. 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – Número de matrículas e escolas da Educação Básica

Quadro 1

Ano	Localização	Nº de Escolas	Nº de Escolas de acordo com o nº de matrículas		Nº Matrículas
			Com até 50 alunos	Com mais de 50 alunos	
Total 2013		190.706	50.764	139.942	50.042.448
2013	Rural	70.816	39.807	31.009	5.970.541
2013	Urbana	119.890	10.957	108.933	44.071.907
Total 2012		192.676	54.083	138.593	50.545.050
2012	Rural	74.112	42.866	31.246	6.078.829
2012	Urbana	118.564	11.217	107.347	44.466.221
Total 2007		198.397	64.641	133.756	53.028.928
2007	Rural	88.386	52.700	35.686	6.997.319
2007	Urbana	110.011	11.941	98.070	46.031.609
Total 2003		211.933	72.496	139.437	56.832.709
2003	Rural	103.328	61.112	42.216	7.965.131
2003	Urbana	108.605	11.384	97.221	48.867.578

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI; FEV/2014.

Notas:

- 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 2) Escolas em atividade com uma ou mais matrículas.

ANEXO 2 – Quadro de Teses e Dissertações do PPGED/UFS

Quadro 2

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
2013	MARILENE SANTOS	Educação do Campo uma Política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil.	PPGED/UFS - DOUTORADO
2013	ROOSEVELT RODRIGUES DA COSTA	O Programa Saúde na escola: análise da implementação de uma política pública de educação.	PPGED/UFS - MESTRADO
2013	JAILDA EVANGELISTA DO NASCIMENTO CARVALHO	Políticas Públicas e Formação Docente: um estudo dos programas GESTAR II e Progestão no município de Coronel João Sá	PPGED/UFS - MESTRADO

Fonte: PPGED - SIGAA/UFS, período 2011 a 2014.

ANEXO 3 – Quadro de Teses e Dissertações – Capes

Quadro 3

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
2012	LUCIANA RUFINO DE ALCANTARA	O ensino de conteúdos estatísticos no ProJovem Campo-Saberes da Terra em Pernambuco.	UFPE - MESTRADO
2011	REGINA CELI ALVARENGA DE MOURA	Pedagogia da Alternância: limites e possibilidades do ProJovem Campo em Minas Gerais.	UFV - MESTRADO
2011	MARIA DOS PASSOS VIANA BOTTEGA	Jovens Quilombolas e ocupações não agrícolas: tensões em um programa de educação do campo.	UFSC - MESTRADO
2011	FABRICIA RODRIGUES AMORIM	Uma Vida Chamada Luta, um Sonho Chamado Terra: Juventude Rural e Processos Identitários.	UFES - MESTRADO

Fonte: Banco de Tese Capes, período de 2011 a 2014. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>, acessado em 31/07/2014.

ANEXO 5 – Plano de aplicação 2

Tabela 2

CLASSIFICAÇÃO DA DESPESA				
4.1 Código da Despesa*	4.2 Especificação	4.3 Concedente	4.4 Proponente	4.5 Total
339039	Serviços de Pessoa Jurídica	16.850,00		16.850,00
339036	Serviços de Pessoa Física	171.840,00		171.840,00
339030	Material de Consumo	48.680,00		48.680,00
339033	Passagens e despesas com locomoção	126.760,00		126.760,00
339014	Diárias	287.070,00		287.070,00
339032	Material de distribuição gratuita	10.000,00		10.000,00
TOTAL GERAL R\$		661.200,00		661.200,00

* Classificação da despesa quanto à sua natureza.

Fonte: UFS, 2008; Plano de Trabalho; Anexo 4 – Plano de Execução, p. 10.

ANEXO 6 – Calendário Previsto de Atividades Formativas – ProJovem Campo 2009

Tabela 3

Ano - 2009												
Atividade/mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
1º TCapacitação	X											
TComunidade		X										
2º TCapacitação			X									
TComunidade				X								
Encontro Regional - I					X							
3º TCapacitação						X						
TComunidade							X					
4º TCapacitação								X				
Encontro Estadual - II									X			
TComunidade										X		
5º TCapacitação											X	
TComunidade												X

Fonte: Projeto Base de Formação Continuada, UFS/2008, p. 33.

ANEXO 7 – Calendário Previsto de Atividades Formativas – ProJovem Campo 2010

Tabela 4

Ano - 2010												
Atividade/mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
6º TCapacitação	X											
TComunidade		X										
7º TCapacitação			X									
TComunidade				X								
Encontro Regional - II					X							
TComunidade						X						
8º TCapacitação							X					
TComunidade								X				
9º TCapacitação									X			
TComunidade										X		
Encontro Estadual – II											X	
TComunidade												X

Fonte: Projeto Base de Formação Continuada, UFS/2008, p. 33.

ANEXO 8 – Calendário EXECUTADO de Atividades Formativas – ProJovem Campo (2010-11)

Tabela 5

Ano - 2010												
Atividade/mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
2º TCapacitação												
Encontro Estadual I							X					
3º TCapacitação								X	X			
TComunidade												
Encontro Regional - II												
TComunidade												
4º TCapacitação										X		
TComunidade												
5º TCapacitação											X	
TComunidade												
Encontro Estadual – II												
TComunidade												
Ano - 2011												
Atividade/mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
6º TCapacitação			X									
TComunidade												
7º TCapacitação					X							
TComunidade												
Encontro Regional - II												
TComunidade												
4º TCapacitação												
TComunidade												
5º TCapacitação												
TComunidade												
Encontro Estadual – II												
TComunidade												

Fonte: Anexo 4; Relação de Pagamentos; Prestação de Contas da FAPese.