

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E A CIDADANIA NO CAMPO: REFLETINDO O PRONERA NO NORTE DO TOCANTINSⁱ

FABIOLA ANDRADE PEREIRAⁱⁱ
UFT/ CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS
fabagnes@uft.edu.br

NOTA INTRODUTÓRIA

O final da década de 90 do século passado testemunhou o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo, com o objetivo de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões (social, econômica, ambiental, política, cultural e ética).

O PRONERA surgiu no cenário das políticas públicas educacionais do Brasil, a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em Brasília, no ano de 1997. Esse evento foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e resultou na realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”.

Neste contexto, a Educação do Campo ganhou importante dimensão, gerando um conjunto de ações e projetos educacionais em vários estados brasileiros que, vinculados à proposta nacional do Programa, promovem a alfabetização, a escolarização e a capacitação de jovens e adultos nos assentamentos espalhados nos *quatro cantos do país*. No Estado do Tocantins, no ano de 1999, a coordenação da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins (FETAET), a Cooperativa dos Trabalhadores do Lumiar (COOPTER), o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA) e a Associação Regional das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Bico do Papagaio (ASMUBIP), através de uma ação conjunta, elaboraram o Projeto “*Educação do Campo: a riqueza de sua produção*”. Esse projeto, em fevereiro de 2000, caracterizou-se como o marco inicial da história do PRONERA na região, tendo como objetivo proporcionar aos trabalhadores rurais jovens e adultos o fortalecimento da educação nos assentamentos da reforma agrária do Estado, garantindo, assim, a oportunidade de

escolarização como meio para conquistarem sua emancipação social, econômica e política através do exercício da cidadania.

Nesse sentido, os eixos de discussão propostos neste trabalho (Educação do Campo, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e o PRONERA) inserem-se na verificação e reflexão dos processos de constituição da cidadania no campo. Discussão essa que foi tecida através de uma pesquisa realizada na região Bico do Papagaio no período de 1999 (ano que foi implementado o Programa na região) a 2001 (período de finalização da primeira fase do Programa), privilegiando-se como *lócus* da pesquisa empírica o Assentamento Santa Cruz II (pertencente ao Pólo de Tocantinópolis), no município de Araguatins, na região do Bico do Papagaio.

A EPJA e seu significado no Projeto “Educação do campo: a riqueza de sua produção”

O “fio” que começa a tecer a teia que constitui o Projeto “Educação no campo: a riqueza de sua produção” buscou dar sentido à compreensão de que a EPJA era uma necessidade tendo em vista que grande parte da população residente na região do Bico do Papagaio estava desprovida de bens culturais básicos e necessários: saber ler e escrever.

Registra-se, no entanto que a experiência do Projeto na região se deu através de três momentos: o primeiro constituiu-se na realização de encontro para treinamento, o segundo na capacitação pedagógica e educação fundamental supletiva para os monitores – alfabetizadores, e o último no processo de alfabetização.

No estado do Tocantins o projeto foi desenvolvido a partir de um processo de escolarização sob a *modalidade supletiva*, seguida de capacitação pedagógica de monitores que desencadeou o processo de alfabetização de jovens e adultos residentes nos assentamentos da reforma agrária.

A modalidade supletiva e alfabetização foram as duas conotações apresentadas no referido Projeto que subsidiou o entendimento da EPJA. Assim sendo, registra-se que o Projeto foi elaborado na perspectiva

[...] de aprofundar a reflexão e os conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, através de uma vivência do trabalho em equipe e compromisso com a educação do campo [...], na tentativa de contribuir para a conquista da emancipação social, cultural, econômica e política através do exercício da cidadania, de uma parte da comunidade rural dos assentamentos do Estado do Tocantins.

(UNITINS, 1999, p.05).

Na visão de COSTA E IRELAND (1983) citado por CASTRO (1999), a modalidade supletiva é “[...] um subsistema que se constitui como para formal, posto que segue a mesma organização: objetivos, formas de avaliação, conteúdo programático, **certificados de aproveitamento**” (p. 14. Grifos meus).

Constata-se que a experiência mais rica do programa está relacionada à alfabetização, um ponto de partida necessário, mas não suficiente, para que cada assentado atendido pelo programa possa continuar e complementar suas aprendizagens ao longo da vida e exercer os seus direitos de cidadão. Isso se justifica por meio da concepção educativa a qual o programa se sustentou, a perspectiva Freireana de educação, mas especificamente com o uso do método Paulo Freire.

De acordo com Paiva (1987: p. 251),

O método Paulo Freire para educação de adultos [...] representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna [...] não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios. (grifos meus)

Desta forma, no que diz respeito à EPJA, as principais referências bibliográficas indicadas no Projeto e que direcionaram as discussões da equipe faziam referência à teoria e à experiências de alfabetização fundamentadas na concepção freireana de alfabetização, bem como em publicações metodológicas do MST.

Isso significa que os monitores

[...] têm apresentado uma leitura cada vez mais articulada e crítica sobre a realidade em que se encontram inseridos aproximando-os muito mais de uma preocupação com a construção de uma vida com maior qualidade [...] (Relatório Final - Pólo de Tocantinópolis /Maio/2001, p. 09).

Assim, o significado da EPJA no Projeto executado na região do Bico do Papagaio pode ser entendido como uma síntese de práticas educativas (alfabetização e escolarização na modalidade supletiva), pois estas formas se interligam e se cruzam à luz de uma concepção pedagógica tecida no entrelaçamento de idéias que buscaram promover uma relação mais próxima entre educação do campo e a cidadania.

A EPJA como fator de cidadania no campo

Diante dos múltiplos desafios da contemporaneidade, “[...] la educación ciudadana aparece hoy como uno de los énfasis para la construcción de las sociedades responsables de su futuro (ZARCO, 2000, p. 143). À luz de tal argumento, fica claro que esse tema, hoje recorrente, ganha um maior espaço e estabelece vínculos entre a educação e cidadania como um importante aporte na construção de uma sociedade democrática, tendo em vista que:

El proyecto de una educación para la ciudadanía democrática desde los espacios e las prácticas de la EPJA constituye la matriz de una nueva política educativa de calidad y sustentable (creadora de igualdad de oportunidades, formadora de capacidades, integradora y no-discriminadora). (OSÓRIO, CEAAL, 2000, p.23).

A partir das questões levantadas e tendo em vista a diversidade de abordagens relacionadas, fica evidente que para a EJPA propiciar a construção da cidadania democrática, ela mesma deve entender-se como uma prática na medida em que sua ação cria capacidades e competências que melhoram a qualidade da democracia e aprofundam a participação na tomada de decisões políticas.

Nesta perspectiva, refletir como a educação básica de jovens e adultos contribui na conquista da cidadania significa ver instrumentalizada uma nova forma de entender e praticar a EPJA dentro de uma concepção que tenta trazer à tona um projeto de educação para cidadania democrática em seus espaços. Nesse sentido, alguns desafios nos são postos, tendo em vista que nos dias de hoje um real dinamismo social, tem forte presença, expressando-se na compleição ativa de múltiplos sujeitos sociais que vêm afirmando sua autonomia e exigindo seus direitos, o que nos obriga pensar nos modelos de desenvolvimento em geral e nos modelos educativos em particular.

Assim, vê-se que essa preocupação com a cidadania se torna especialmente importante em um contexto no qual a EPJA tem sido uma preocupação mundial. Certamente que foi a necessidade de re-conceituar a educação como processo que exige a adesão e o compromisso de todas as pessoas – o que fez a EPJA tornar-se um direito o que representaria uma porta de entrada para o século XXI.

O documento preparatório a V CONFINTEA evidencia que a educação de adultos deve contribuir para a formação de cidadãos democráticos mediante o ensino dos direitos humanos, a promoção da participação ativa e crítica, o impulso da resolução pacífica dos conflitos, a erradicação dos prejuízos culturais e da discriminação mediante uma educação intercultural.

A V CONFINTEA culminou em um processo regional de consultas e acordos entre instâncias governamentais e não governamentais que teve entre outros, o objetivo de buscar alternativas na tentativa de encontrar meios para aumentar a oferta mundial em matéria de EPJA. Nesse sentido, uma das temáticas prioritárias da EPJA no século XXI, e que deve integrar o currículo diz respeito “[...] la construcción de la ciudadanía democrática y la educación e promoción de los derechos humanos”. (OSÓRIO, 1998, p.23).

O documento define ações concretas e pontua os novos conceitos, enfoques e políticas que devem guiar a EPJA com o propósito de construir políticas educativas que contribuam para superar a atual visão economicista de desenvolvimento em favor de um crescimento centrado nas pessoas. Nesse sentido, a indispensável vinculação da EPJA com a cidadania é requisito essencial e deve estar presente no currículo e programas referentes a esta modalidade.

A educação para cidadania no contexto latino americano apresenta uma centralidade respeitável na medida em que vai além de um direito considerado subjetivo, pois o próprio documento afirma que:

La ciudadanía no se agota en la esfera política del voto y la igualdad formal ante la ley; también implica otras dimensiones, como las referidas a la cohesión social, la equidad en la distribución de las oportunidades y los beneficio y la solidaridad en seno de sociedad complejas y diferenciadas. La ciudadanía democrática impone a los sistemas educacionales el desafío de transmitir, en forma eficiente y equitativa, el dominio de los códigos necesarios para la participación ciudadana y el desempeño productivo (UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA, 2003 p.147).

Para fins desse trabalho, procuramos, apresentar o conceito de cidadania cunhado em PINSKY (2003), FREIRE (2001), CARVALHO (2006) e MARTINS (1981) que através dos seus estudos registra as diversas formas de luta dos pequenos proprietários, dos posseiros e dos arrendatários, nos mostrando que foi nas lutas imediatas, nos movimentos sociais localizados, seja nas associações e sindicatos, que fizeram da sua queixa uma luta política permanente, empenhando-se de diferentes modos e em diferentes contextos na luta por direitos, pela autonomia e pela liberdade no intuito de resgatar a voz do campesinato.

Pinsky (2003) por meio de sua análise pontua relevante contribuição, pois através dos muitos enfoques sobre cidadania, coopera grandemente para o avanço na discussão teórica e dos estudos históricos sobre a temática, nos mostrando que a idéia de

cidadania não é “[...] estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (p. 09).

Carvalho (2006) faz uma incursão pelos primórdios da história brasileira e mostra como a ditadura militar contribuiu para que se criasse uma cidadania passiva, onde o brasileiro se tem mostrado cada vez mais passivo e, constitui-se como ator social com base nas demandas estaduais. O autor afirma que:

O fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido [...]. O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não geram automaticamente o gozo de outros como segurança e emprego. (p.08).

Isso significa que cidadania inclui várias dimensões e que alguns podem estar presentes sem as outras. Na visão de CARVALHO (2006), tornou costume desdobrar a cidadania em direitos sociais (garantem a participação na riqueza coletiva) civis (direitos fundamentais à vida, à liberdade e à igualdade perante a lei) e políticos (referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade), neste sentido seria um pleno cidadão aquele que fosse titular dos três direitos.

O autor busca subsídio na obra de MARSHAL (apud CARVALHO, 2006, p.66), que desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania. Já Marshal (apud Faife, 1991) divide o conceito de cidadania em três partes ou elementos: o civil (composto pelos direitos à liberdade individual-liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça), o político (constituído pelo direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo) e o social (o qual se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo na herança social e levar a vida de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade).

Freire (2001) deu visibilidade aos oprimidos colocando-os no palco da história ao nos mostrar que é preciso reconhecer a legitimidade do saber popular. Nesse sentido, no que se refere à cidadania e a idéia de cidadão, a originalidade de suas obras nos mostra que

Cidadania não é puro “adjetivo” que qualifica a pessoa em função de sua geografia. É algo mais. Cidadania está referida diretamente à história das pessoas e tem que ver com uma outra coisa muito mais exigente que é a assunção da história da pessoa. Tem que ver com o assumir sua história na mão, quer dizer; não há cidadania sobre quem faz a história [...]. A história não é feita de indivíduos, ela é socialmente feita por nós todos e a cidadania é o máximo de uma

presença crítica no mundo da história por ele narrada. Então vocês vejam cidadania como sendo isso. A cidadania não é apenas o fato de ser um cidadão que vota. [...] o conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está. (p.129).

Nesse sentido, o autor busca enfatizar que

A profundidade da significação do ser cidadão passa pela participação popular, pela “voz”. [...] não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir [...] Ter voz é estar presente, não ser presente [...] (FREIRE, 2001, p.130-131).

Cidadania neste sentido é entendida como participação, de conquista, ampliação dos direitos e cumprimento de deveres, e cujos principais traços alcance a todos em condições dignas de trabalho, moradia, acesso aos serviços públicos de qualidade, onde deve ser cultivada a primazia da condição humana (portanto uma condição também universal), sobre quaisquer outros condicionamentos sócio-históricos.

No entanto, Martins (1981) para a ampliar a compreensão em torno da cidadania, pontua sua análise crítica sobre a realidade política brasileira, sobretudo das lutas sociais dos movimentos populares ocorridas no campo, nos mostrando que o campesinato brasileiro é uma classe social, onde o camponês não é um resíduo, mas resultado das características do desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro.

A educação para cidadania se coloca como uma temática prioritária, o que significa um despertar e uma nova forma de entender e praticar a EPJA dentro de um novo contexto que traz à tona um projeto de educação para cidadania.

Portanto, percebe-se que a identidade pessoal, comunitária, nacional é parte de nossa socialização e de uma correspondente formação cidadã. Assim, a reflexão sobre esta identidade supõe um conhecimento de nossa história e uma reflexão sobre a projeção de nosso futuro. Neste sentido, “[...] a educação de adultos faz parte do processo de educabilidade de mulheres e homens como pessoas e cidadãos”. (OLIVEIRA, 2003, p.99). À educação cabe um papel importante neste contexto, um peso decisivo enquanto política cultural, porque a mesma se constitui em política que orienta a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assistimos, nas duas últimas décadas do século XX, a grandes mudanças nos campos político, econômico, tecnológico, etc., com reflexos significativos na

educação, o que nos coloca frente a inúmeros desafios na era do conhecimento. É um tempo de perspectivas e desafios: o século XXI (século da longevidade) traz à tona uma crise paradigmática que faz emergir no campo educacional uma reflexão pedagógica pautada em novas concepções e conceitos.

As conferências internacionais realizadas especificamente para discutir a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (Elsinore – Dinamarca, 1949; Montreal – Canadá, 1960; Tóquio – Japão, 1972; e Paris – França, 1985) mostram o interesse progressivo dos diversos países do mundo pela temática, consolidando, assim, a concepção de educação permanente, não como paralela à educação de crianças e jovens, mas como complemento para toda a vida. A V CONFINTEA realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, constituiu a culminância de um processo coletivo de mobilização de instituições públicas e privadas com o intuito de pensar novas ênfases para essa modalidade educacional. Isso representou “[...] momentos formais e oficiais de discussão, como também representou a instância macro para a elaboração e divulgação de um quadro do atual estado da arte da EJA em nível mundial” (IRELAND, 1999, p. 169).

Nesse sentido, algumas tendências começam a ser reforçadas, com vista à construção de uma política educacional de longo prazo para jovens e adultos. São estudos que enfatizam a importância de uma nova lógica no desenho curricular. O pensamento social com relação ao futuro da humanidade e a importância da educação já não são visto como fator dinamizador, e sim como elemento importante do desenvolvimento.

A educação para a cidadania se coloca como uma temática prioritária, o que significa um despertar e uma nova forma de entender e praticar a EPJA dentro de um novo contexto que traz à tona um projeto de educação para a cidadania.

A educação básica do campo pode ser entendida como uma condição fundamental para o exercício da cidadania. Mais que uma nova diretriz, ela traz uma nova perspectiva de desenvolvimento, isto é, uma necessidade de construção de um novo projeto de sociedade.

Sendo assim, pode-se dizer que a cidadania no campo implica o cultivo da solidariedade, da participação, da presença, da responsabilidade e da humanização, num envolvimento, entendendo, assim, cidadania como um direito coletivo que, favorecendo o desenvolvimento da individualidade, pressupõe a ação política e sua socialização.

Evidenciou-se, portanto, que a cidadania é histórica, varia no tempo e no espaço e conforme o período histórico e o contexto vivido, de modo que se pode afirmar que a cidadania não se encerra nas suas dimensões da liberdade individual e participação política, mas inclui os direitos sociais e coletivos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

IRELAND, T. D. O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFINTEA e do processo de globalização. In: **La Educacion de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe hacia un estado del arte**. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento a Confinte a V, Bangcoc, setembro de 2003.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a luta política no Brasil**. Editora Vozes; Petrópolis, 1981.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). Série Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, Fabíola Andrade. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultos e a cidadania no campo: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins**. / Fabíola Andrade Pereira. – João Pessoa, 2008. Dissertação de Mestrado.

PINSKY, Jaime e Carla Bessanezi Pinsky (org.). **História da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ZARCO, Carlos. **La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe – prioridades de acción para el siglo 21**. Santiago de Chile: UNESCO-CEEAL-CREFAL-INEA, 2000.

DOCUMENTOS

Relatórios de Execução de Projetos – **PRONERA – TO – Pólo Tocantinópolis – 1º, 3º, 4º, 5º e Relatório Final** (2001).

UNITINS. **Projeto “Educação do Campo: a riqueza de sua produção”**. Campus Universitário de Tocantinópolis, 1999.

UNESCO-CEEAL-CREFAL-INEA. **Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – Documento de Trabajo – Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile, Mayo de 2000.

ⁱ Este trabalho é parte integrante da Dissertação de Mestrado da autora, intitulada de **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a cidadania no campo: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins**, elaborada sob a orientação do Professor Dr. Severino Bezerra da Silva.

ⁱⁱ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/ Campus de Tocantinópolis no Bico do Papagaio.