

VACILINA KOVALSKI DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO UNIVERSO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca do Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná. Como requisito parcial para obtenção do grau de especialista.

Prof^a Orientadora: **Cecília Maria Ghedini**

MATINHOS

2011

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vacilina Kovalski da Silva¹

Cecília Maria Ghedini²

RESUMO

Este trabalho resulta das reflexões realizadas durante a Especialização em Educação do Campo e busca evidenciar a histórica negação à população que vive no campo brasileiro do direito de acesso e permanência na escola. Analisa criticamente as APED'S - Ações Pedagógicas Descentralizadas, sua organização e metodologia, considerando que estas são a principal política pública de EJA, voltada para as populações do campo no Estado do Paraná. Estabelece também um comparativo com o Programa Projovem Campo Saberes da Terra, que se caracteriza por apresentar uma proposta inovadora, focada na formação de agricultores familiares, na perspectiva da qualificação social e profissional. Esta análise aponta a possibilidade de reorganização das APEDS à experiência pedagógica e metodológica do Projovem, muito mais compatível com os paradigmas das diretrizes operacionais para escolas do campo, porque possibilita a vivência de práticas pedagógicas sintonizadas com um projeto político pedagógico de educação do campo embasado na educação popular potencializadora da emancipação dos sujeitos educativos. Apresenta a possibilidade de reorganização das APED'S à experiência pedagógica do Projovem, muito mais compatível com os paradigmas das Diretrizes operacionais para escolas do campo.

Palavras-chaves- Educação do Campo. Educação de jovens e adultos. Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

¹ Educanda do curso Especialização em Educação do Campo, Programa Saberes da Terra –Universidade Federal do Paraná setor litoral (UFPR litoral). Diretora do CEEBJA – Casturina C. Bonfim. e.mail: vaci_kovalski@yahoo.com.br.

² Graduada em Pedagogia – UNIJUÍ-RS (1997), Mestrado em Educação - UFPR (2007), Doutoranda em Educação - UERJ (2011), professora assistente da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR. email: ghedini61@yahoo.com.br.

CONTEXTO

Em toda história do Brasil, partindo da colonização portuguesa, constata-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) principalmente para os povos do campo foi, historicamente marcada pela ausência de políticas públicas sistemáticas e contínuas. Bem pelo contrário o que se ofereceu a uma pequena parcela da população rural, foi uma educação utilitarista, atendendo sempre aos interesses das elites. A EJA chega até aos nossos dias, apesar dos avanços conquistados pelos Movimentos Sociais do Campo, carente de políticas públicas capazes de garantir uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania, que respeite os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo.

A EJA fase II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no estado do Paraná, efetiva-se basicamente pela ação dos 32 CEEBJAS - Centros de Educação Básica para Jovens e Adultos localizados em todos os municípios sedes do Núcleo Regional de Educação e, mais 88 escolas do Ensino Regular que também ofertam essa modalidade.

Para os demais municípios onde a baixa demanda educacional não justifica a implantação da estrutura de uma escola de EJA, são ofertadas as APED'S - Ação Pedagógica Descentralizada vinculadas ao CEEBJA ou a escola de EJA mais próxima. Isso possibilita a milhares de jovens e adultos paranaenses, principalmente aos que moram no campo, o retorno ao processo de escolarização devido a relativa proximidade dessas escolas à moradia dos educandos.

Sendo assim as APED'S constituem-se hoje na principal política pública de EJA no campo. Contudo essa relativa universalização nem sempre é acompanhada pela qualidade, tanto em relação aos aspectos pedagógicos quanto estruturais, a precariedade impera.

Os professores que atuam nas APED'S do campo, em escolas de difícil acesso, quase sempre são os menos qualificados, a formação continuada específica para EJA do campo é praticamente inexistente, levando a uma prática pedagógica fragmentada e pouco eficiente.

Diante desse cenário, a reorganização das APED'S torna-se urgente, pois da

forma como estas estão estruturadas são incompatíveis com o paradigma expresso nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas escolas do Campo, que enfatiza a contextualização da organização curricular e das metodologias de ensino às características e realidades da vida dos povos que vivem no campo. (Resolução nº 1, 2002/CNE/MEC).

Este artigo toma o Programa Projovem Campo Saberes da Terra como modelo de política pública educacional afinada à legislação, que vê a EJA como um direito dos povos do campo e instrumento de promoção da cidadania.

Assim sendo este estudo tem o objetivo de apontar o Programa Projovem Campo Saberes da Terra como possibilidade de reorganização das APED'S, tendo em vista que estas já estão institucionalizadas no Sistema Estadual de Ensino, e sua oferta universalizada. Já o Projovem Campo trata-se de um programa que tem prazo para acabar, e assim sendo todo seu fazer pedagógico, metodológico e curricular comprometido com a construção de um novo projeto de educação e sociedade campestre, poderá perder-se e assim como aconteceu a tantas outras iniciativas, pode cair na descontinuidade, tão tristemente comum no campo do EJA.

Este trabalho resulta das reflexões realizadas durante a Especialização do Projovem bem como na minha atuação como gestora tanto das APED'S, como das turmas do Projovem do Núcleo Regional de Educação de Pitanga (N.R.E.) será desenvolvido em dois tópicos, quais sejam: A EJA no contexto da Educação Básica e análise comparativa das APED'S e o Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

A EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes menos favorecidas da população brasileira. Com a EJA não foi diferente, muito pelo contrário, foi a modalidade que historicamente sempre esteve marcada pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas. Antes disso, o que se observa desde os primórdios são as ações pontuais, utilitaristas e desconexas como veremos adiante.

Durante o período colonial, a incipiente educação existente era monopólio jesuítico que tinha como objetivo professar a fé católica e impor a cultura europeia. Foram praticamente quatro séculos de domínio da cultura branca, cristã, masculina, alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. Sendo assim, a educação que se desenrolou neste longo período não podia ter outras características que não fossem a exclusão, a discriminação e a seletividade. O censo de 1890, conforme Paiva (1983) aponta a existência de 85,21% de iletrados na população total brasileira.

No início do século XX observa-se uma incipiente efervescência urbana industrial, ainda sob a égide da cultura europeia, são aprovados alguns projetos de leis voltados para a EJA com o nítido objetivo de aumentar o contingente eleitoral, no primeiro período republicano (SEED-PR, 2006 p.10).

Pela Constituição Federal de 1934, foi instituída no Brasil a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos, porém, a incipiente rede escolar não da conta de atender a real demanda, restringindo assim o acesso apenas para os filhos das elites. Em 1942, cria-se o FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário destinado especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta, mesmo que este fundo só entre em funcionamento em 1946, pode-se considerar que foi o marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, dentro do espectro da instrução básica popular (BEISEGEL,1992).

Apesar desses avanços, a insuficiente expansão do ensino elementar continua a ampliar os índices de analfabetismo e semianalfabetismo, seja pela falta de escolas e vagas, ou pela baixa qualidade do ensino, pois os métodos pedagógicos adotados não eram adequados para alfabetização de adultos, sendo a maioria dos educadores leigos e com a tarefa apenas de ensinar a decodificação da escrita (SEED-PR, 2006, p.10).

Somente após a 2ª Guerra Mundial a educação de adultos passa a ser entendida como uma educação diferente do Ensino Regular. O pós-guerra e o período desenvolvimentista (1950-1960) são marcados pelas campanhas de alfabetização em massa realizadas pelo governo federal de forma centralizada, assistemática, descontínua e assistencialista, visando a atender predominantemente a população do meio rural. (SEED-PR, 2006)

No final da década de 50 e início da década de 60, emerge uma nova perspectiva na EJA, fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, que idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada às camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade, pensando a EJA a partir de princípios e de uma metodologia popular, libertadora e emancipadora.

Este novo momento está associado também a um contexto de efervescência de movimentos sociais, políticos e culturais. Estas experiências de educação e cultura popular passaram a questionar a ordem capitalista, fomentando a articulação das organizações e movimentos em torno das reformas de base, conduzidas pelo então governo João Goulart. Conforme afirma Paiva (1993, p. 259):

A alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime e para a preservação da ordem capitalista, devido ao teor revolucionário das ideias difundidas.

Contudo, o golpe militar de abril de 1964, interrompeu a Campanha Nacional de Alfabetização do MEC, coordenada por Paulo Freire. Em seu lugar, criou-se o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1971. Este, por sua vez, foi substituído, em 1985, pela Fundação Educar, que foi extinta em 1990 pelo governo Collor, sendo substituída pelo PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania ao lado da lei 5.692/71 que criou o Ensino Supletivo (SEED-PR, 2006, p.13).

A constituição de 1988, suas emendas e a LDB de 1996, analisadas em conjunto trouxeram avanços e retrocessos. Enquanto a constituição cidadã formalizava o dever do Estado com a educação escolar pública, a ser efetivada mediante a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, a emenda 14 de 1996, entretanto, retira a obrigatoriedade da oferta assegurando somente a gratuidade quando for oferecida. A criação do FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Lei nº 9.424/96) não incluiu os alunos de EJA nos cálculos dos recursos do referido fundo.

Esta situação só vai mudar em 2007 com a implantação do Fundo de FUNDEB - Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação, quando o total de alunos matriculados na rede pública é considerada na distribuição dos recursos.

O avanço trazido pela nova LDB foi o reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica, fixando a idade para acesso de 15 para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio.

A EJA NO ESTADO DO PARANÁ

A história da EJA, no Paraná, não foge à regra nacional, seu curso também é marcado por iniciativas isoladas, fragmentadas e descontínuas. Só em 1964, com a criação do Conselho Estadual da Educação foi possível a organização de uma legislação que normatizou a abertura de cursos noturnos, inclusive com a sugestão de elaboração de currículos específicos (CARDOSO/ UEM).

No ano de 1966, com a autorização do CEE, entrou em funcionamento em Londrina um curso ginásial noturno para maiores de 16 anos, com 150 dias letivos por série, com férias reduzidas e ano letivo não coincidente com o ano civil. Em 1967, foi autorizada a abertura do Curso Colegial Supletivo nos mesmos moldes do ginásial.

A solução encontrada em Londrina espalhou-se pelo Paraná. No início da década de 80, segundo Ens (1981, p.37), havia no Paraná 513 cursos de suplência de 1º e 2º graus, destes, 257 eram cursos mantidos pelo governo do Estado quase que exclusivamente no 1º grau, e os outros 256 cursos eram mantidos pela rede particular, quase em sua totalidade, no 2º grau. Desta forma observa-se que houve uma preferência do Estado pelo ensino de 1º grau, deixando um vácuo na oferta do 2º grau, o que favoreceu a iniciativa privada.

Para Ens (1981), o Ensino Supletivo no Paraná reforçava o que devia combater o que era a desigualdade de oportunidades no acesso à escolarização, já que a restrita oferta pública de Ensino Supletivo obrigava uma grande parcela dos jovens e adultos paranaenses a custear seus estudos.

Por iniciativa do MEC, a partir de 1974, são implementados os Centros de

Estudos Supletivos (CES), porém, no Estado do Paraná, o primeiro CES, só começou a funcionar em 1981 em Curitiba. Com frequência livre, avaliação no processo e organização por módulos, os CES deveriam ofertar estudos a partir do 3º período (5ª série), a idade mínima para o ingresso seria de 18 anos, já para o 2º grau o ingresso dar-se-ia aos 21 anos completos (Resolução nº035/80 CEE).

A Deliberação 034/84 do CEE, que reorganiza os cursos e exames de suplência no Estado, traz para os CES's - Centros de Estudos Supletivos a possibilidade da descentralização em NAES - Núcleos Avançados de Ensino Supletivo. Eram unidades escolares descentralizadas do CES's, que ofertavam apenas Ensino Supletivo de 1º grau, não tinham autonomia administrativa, pois estavam vinculados a um CES, o qual expedia a documentação dos alunos concluintes. Em 1995 havia no Estado do Paraná trinta e dois NAES, porém, neste mesmo ano estes tiveram suas atividades cessadas por terem demanda insuficiente ou porque foram transformados em CES pelo crescimento das matrículas.

O plano de ação da SEED – gestão 1995 a 1998 – no que diz respeito a EJA, estabeleceu várias ações, entre elas a criação dos CES-Pólos (Resolução 428/95), cujas áreas de atuação abrangeriam diversos núcleos Regionais de Educação e abarcariam todo o Estado³

Segundo o documento, a criação do CES-Pólos tinha como objetivo

“descentralizar as ações administrativas, financeiras e pedagógicas do DESU/SEED, atribuindo aos CES-Pólos novas competências com a finalidade de desconcentrar ações ora centralizadas no DESU e dar identidade à Educação de Jovens e Adultos”

Caberia também aos CES-Pólos a arrecadação de recursos para a produção de material específico para EJA, capacitação docente e descentralização dos exames supletivos.

Em 1985, o CEE publicou a deliberação 16/95 que apesar de manter a matrícula por disciplina, não fixa carga horária mínima e também manter a idade mínima para ingresso (14 para o 1º grau e 18 para o 2º), apresentou duas

3 Os estabelecimentos de ensino constituídos como CES-Pólos foram os seguintes: CES de Curitiba, CES de Ponta Grossa, CES de Guarapuava, CES de Pato Branco, CES de Cascavél, CES de Umuarama, CES de Paranaíba, CES de Maringá, CES de Londrina e CES de Jacarezinho.

importantes inovações: a primeira foi a possibilidade de organização de momentos coletivos, pois até 1995 os CES trabalhavam apenas com atendimento individualizado. Sem uma metodologia específica, o atendimento individualizado, muitas vezes, resumia-se à ação docente no ato de entregar o material (módulos escritos do Telecurso-Fundação Roberto Marinho) e algumas atividades, para o aluno estudar em casa, e quando estivesse preparado, voltaria ao CES para fazer avaliação da aprendizagem e demarcar novos conteúdos para a próxima avaliação.

Este atendimento atendeu as necessidades de muitos educandos autodidatas e determinados, por outro lado, o excesso de flexibilidade foi um dos fatores que favoreceu a evasão, pois os educandos diante de algumas dificuldades de aprendizagem aliada a falta de hábito e disciplina para estudar sozinho, evadiam-se da escola.

Foi para combater os altos índices de evasão que a Deliberação 016/95 autoriza o atendimento coletivo. Este, nos moldes de uma sala de aula tradicional com aulas expositivas, cronograma que incluía início e término da disciplina, dias e horários preestabelecidos, frequência e avaliação no processo.

A segunda inovação referia-se à implantação de Postos Avançados do CES (PAC'S) com atendimentos descentralizados. Inicialmente os PAC's só poderiam ser ofertados para alunos da fase II (5ª a 8ª série) nos municípios sedes do CES-Pólo, nos Núcleos Regionais de Educação e Casas Familiares Rurais.

A Deliberação 07/97 estendeu a possibilidade de implantação do PAC aos pequenos municípios, aos postos indígenas e comunidades rurais. Isso possibilitou a milhares de jovens e adultos paranaenses o retorno ao processo de escolarização.

Com os PAC's, pela primeira vez na história, a EJA começa a assumir características de universalização, pois um dos seus princípios era levar a escola onde o aluno estava. No ano de 1998, segundo estudo realizado por CARDOSO/UEM havia no Paraná 823 turmas de Ensino Fundamental Fase II, e com a conclusão nos anos subsequentes, os alunos passaram a solicitar a oferta de descentralização do Ensino Médio que somente foi autorizado em 2002.

Este mesmo estudo revela que em 2008 havia no PR 1.931 turmas de Ensino Fundamental e 1.707 do Ensino Médio, totalizando 3.638 turmas de APED's. O processo de descentralização das ações do DEJA amplia-se novamente em 1998,

por meio da Resolução 69/98, quando os CES-Pólos passaram de 10 para 32 estabelecimentos de ensino, assim, todos os municípios sedes do NRE passaram a ter também um estabelecimento do CES.

ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS APED's INSERIDAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Os CEEBJA's e APED's, (Ação Pedagógica Descentralizadas do CEEBJA, denominação que passou a vigorar a partir de 2006, substituindo, assim, a sigla PAC) constituem-se como o principal mecanismo de atendimento de jovens e adultos paranaenses que buscam a escolarização e, conseqüentemente, a certificação.

No caso específico das populações camponesas, as APED's representam, para estes, a única possibilidade de escolarização, devido a relativa facilidade de se abrir uma turma, desde que haja demanda na localidade. O processo de abertura é realizado em época específica, pelos CEEBJA's em parceria com a direção da Escola Estadual local, ou Secretaria Municipal de Educação quando for o caso, depois envia-se para o NRE, que analisa e dá seu parecer favorável, em seguida, o NRE envia para a SEED que após análise e parecer favorável, encaminha para o Conselho Estadual de Educação, que autoriza o funcionamento da turma que pode ser do Ensino Fundamental Fase II e/ou Ensino Médio.

A partir de 2006 passou a vigorar a nova proposta pedagógica que institui a forma presencial na EJA, contemplando cem por cento da carga horária total da grade curricular: 1,600 h/a para fase II e 1,440 h/a para o Ensino Médio, com avaliação no processo. A matrícula continuou sendo por disciplina em qualquer tempo, podendo o educando escolher a organização individual ou coletiva. A organização coletiva destina-se, preferencialmente, “à aqueles que tem possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido”. E a organização individual seria para aqueles alunos “que não tem possibilidade de frequentar com regularidade as aulas” (PARANÁ, 2007, p.12-13).

O parágrafo acima teve o objetivo de explicar para o leitor que no caso específico das APED's, não existe possibilidade de atendimento individual, este

acontece exclusivamente nas sedes dos CEEBJA's. AS APED's só acontecem na forma coletiva, ou seja, após a autorização de funcionamento pelo CEE, a APED começa a funcionar mediante um cronograma que estabelece início e término de cada disciplina. Por exemplo, se a APED, começar com a disciplina de Língua Portuguesa, o aluno só faz esta disciplina tendo 4 aulas diárias de 50 minutos, de segunda a quinta-feira, a sexta-feira é reservada para a hora atividade docente.

Ao final de 84 dias letivos, o educando da fase II (5^a a 8^a) terá feito 336 horas/aula de Língua Portuguesa com seis avaliações no processo e assim, se tiver 75% de freqüência, será concluinte desta disciplina. Imediatamente após o término desta disciplina a APED inicia a oferta de outra disciplina que poderá ter carga horária igual ou menor⁴, e assim sucessivamente até o término do cronograma. Se o educando concluir todas as disciplinas, será concluinte do curso, do Ensino Fundamental ou Médio.

Da forma como a APED está organizada, podem-se identificar pontos positivos e negativos. O fato do educando ter que se preocupar apenas com uma disciplina de cada vez e a possibilidade de não perder tudo, e caso o educando tenha que interromper o curso, devido ao caráter conclusivo de cada disciplina, podem ser apontados como pontos positivos da APED. Por outro lado, essa mesma organização do ponto de vista pedagógico, apresenta alguns limites.

Um dos problemas mais graves observados é justamente aquele já descrito como positivo anteriormente, ou seja, a organização unidisciplinar e unidocente, que não possibilita interações interdisciplinares. Um outro fator que merece atenção diz respeito ao docente, pois o professor/a que atua na APED é o menos qualificado/a e sem experiência em EJA, pois os mais bem instruídos e experientes estão lotados com seus padrões em escolas bem localizadas e bem mais equipadas. Sobrando para os primeiros, as escolas de difícil acesso com menos recursos e possibilidades de se desenvolver uma boa ação pedagógica. Soma-se a isso o fato que muitas vezes, devido às impossibilidades estruturais e de realizar um rodízio de docentes

4 No E. F. Fase II a carga horária de cada disciplina está assim distribuída: Língua Portuguesa e Matemática, 336 h/a; História, Geografia, Inglês e ciências, 256 h/a; Arte e Educação Física, 112 h/a cada. Isso dá um total de 1.600 horas/aula. O Ensino Médio está assim organizado: Língua Portuguesa e Literatura e Matemática, 208 h/a; História, Geografia, Física, Química, Biologia, Inglês, 128 h/a; Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia, 64 h/a cada. Total de 1.440 horas/aula.

nas APED's, acontecendo do mesmo docente ministrar aulas fora da área da sua formação acadêmica, ficando não raras vezes o mesmo docente durante um ano letivo inteiro. Isso sem dúvida não acrescenta qualidade pedagógica à APED, pois essa ação pedagógica solitária e polivalente nem sempre se mostra eficiente.

O fato de um só professor/a ficar durante muito tempo com uma turma nem sempre é favorável, pois pode acontecer da relação educando/educador desviar-se um pouco da função social da escola, tornando-se mais afetiva do que pedagógica. Por outro lado, se o professor não tem uma boa sinergia com a turma, a consequência é a evasão coletiva, levando às vezes ao fim daquela turma antes da conclusão do curso. E assim, estes educandos que já acumulam experiências negativas em relação à escola, mais uma vez sentem-se fracassados, e quase sempre atribuem a eles mesmos a razão do fracasso, baixando ainda mais sua, já anêmica, autoestima.

Retomada a reflexão da formação docente para atuação nas APED's do campo, ou mesmo nas escolas de ensino regular localizadas no campo, constata-se que as especificidades do campo têm estado bastante ausentes na formação de professores, seja no magistério ou em nível superior, onde raramente a cultura, os saberes, a história e a realidade dos povos do campo são objeto de reflexão, de pesquisas e de desenvolvimento de práticas educativas. Antes disso são tratados de forma pejorativa, ultrapassada, inferiorizada. O modelo de currículo historicamente adotado busca impor ao campo à cultura urbana e os saberes produzidos nestes espaços como modelo (BRASIL/MEC/SECAD - 2008).

Diante de todos esses problemas, concluímos que as APED's enquanto política pública conduzida de forma sistemática e continuada, que bem ou mal representam hoje talvez a única possibilidade das populações de jovens e adultos retornarem aos bancos escolares, precisa ser repensada.

Não se trata de desconsiderar o inegável serviço prestado pelas APED's, principalmente às populações camponesas que, se não fosse por esta via, jamais teriam retornado à escola. A intenção está longe desse propósito, espera-se que a SEED, de forma dialógica com os CEEBJA's, escolas acolhedoras e comunidade local, busquem uma nova organização para as APED's.

Esta reorganização precisa tomar como base as diretrizes operacionais para

escolas do campo que estabelecem normas e critérios político-pedagógicos, administrativos e financeiros, como fundamentação legal, e servem para orientar a organização das escolas do campo, para que caminhem na direção de superação das fragilidades apontadas e se efetivem num projeto de educação do campo, voltado para a emancipação humana.

O PROGRAMA PROJovem CAMPO SABERES DA TERRA COMO POSSIBILIDADE DE REORGANIZAÇÃO DAS APED'S

Analisaremos a seguir a prática pedagógica do Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

O Projovem – Campo Saberes da Terra representa um desafio político-pedagógico de escolarização, em nível fundamental, com qualidade social e profissional para os jovens agricultores. No caso paranaense também para os adultos, caracterizado por uma pedagogia que vincula educação e trabalho a um paradigma de educação e sociedade, cujo objetivo é construir uma nova dimensão de desenvolvimento no campo. (BRASIL/MEC/SECAD,2008)

A visão de campo do Projovem Campo Saberes da Terra é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que tem suas bases no latifúndio e no agronegócio, porque estes representam a exclusão e a morte dos camponeses.

O Projovem reconhece o campo como um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira, com características próprias que lhe conferem particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferenciam de qualquer espaço social e produtivo. (BRASIL/MEC/SECAD,2008)

O projeto político pedagógico do Projovem combina com a reforma agrária, agricultura familiar, agroecologia e movimentos sociais emancipatórios, reforça também, a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna, através do acesso das populações do campo às políticas públicas, e entre estas a educação voltada a um novo projeto de desenvolvimento do campo com diferentes dimensões, combatendo os “pacotes”, tanto agrícolas como educacionais, que tentam fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se opõem à visão estreita de

educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (BRASIL/MEC/SECAD, 2008)

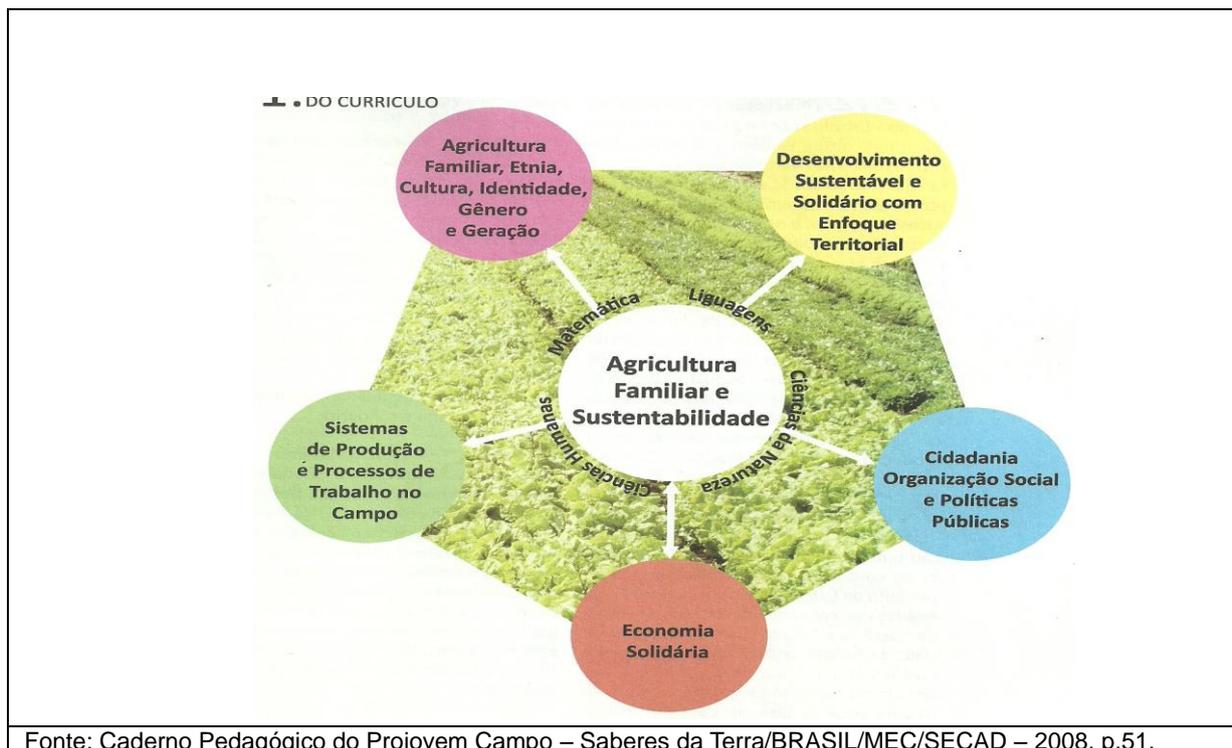
O Projeto Político Pedagógico do Projovem, tem na Agricultura Familiar o seu eixo articulador no processo educacional, sendo assim, a agricultura familiar fundamenta o fazer pedagógico, o currículo e a metodologia do Programa, pois está centrado na formação dos agricultores com vistas à construção de um novo projeto de educação e sociedade campestre. O processo de escolarização e qualificação social e profissional tem na agricultura familiar um paradigma de educação voltado para o aprendizado de conceitos, princípios e fazeres necessários à construção de um país que tenha satisfatória qualidade de vida, educação e trabalho para os povos do campo (BRASIL, MEC/SECAD,2008).

O pressuposto acima descrito tem a intenção de mostrar que comparativamente o programa Projovem Campos Saberes da Terra, está muito mais adequado e compatível com os princípios da Educação do Campo do que as APED's, descritas anteriormente. Pois antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo do Projovem orienta-se pelo diálogo constante com a realidade prática dos educandos. Esta realidade é na verdade a matriz desencadeadora de questões que serão abordadas em sala de aula, tornando assim, o conhecimento preñado de significado (BRASIL/MEC/SECAD, 2008).

O Projovem Campo preocupa-se com um currículo que tem como referência a formação humana aliada a qualificação para o trabalho que garante a produção e reprodução da vida, que leva em conta as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo.

A formação integrada que se realiza através de percursos formativos, leva o educando a atualizar os conhecimentos necessários ao mundo do trabalho no campo sempre em mudanças, porém, nunca ignora ou deixa de reconhecer os saberes acumulados pelos camponeses (as) em suas trajetórias e experiências vividas. Assim, a formação realiza-se integrando os saberes da escolarização geral e os da qualificação profissional de forma dialógica e interdisciplinar, evitando assim, as fragmentações e discontinuidades que nada acrescentam aos processos formativos dos educandos da EJA.

Nesta perspectiva a organização curricular está fundamentada no eixo curricular articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade que dialogará com os eixos temáticos representados na figura abaixo.



Os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas do conhecimento. Desta forma, levam os jovens agricultores a se apropriarem dos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos como parte de uma única realidade, criada pela inteligência humana, que age e atua sobre o mundo produzindo cultura, técnica e ciência.

Assim sendo, o ensino aprendizagem que vai se consubstanciando no processo, é global, significativo, é fértil, pois não compartimentaliza e nem fragmenta o conhecimento tornando-o incompreensível e estéril, a exemplo da pedagogia conteudista e enciclopédica, que ainda estão em voga em nossas escolas.

Apesar do Projovem Campo – Saberes da Terra ser visivelmente bem mais favorável que as APED's, em todos os aspectos já mencionados, vale a pena lembrar que este programa tem data marcada para acabar, no caso do Paraná, junho de 2012, sendo assim, apesar de tudo, o que vivemos (parafrazeando a saudosa Elis Regina) este maravilhoso programa, infelizmente, passará para a história da EJA, como mais uma ação marcada pela descontinuidade que deixou marcas indelévels, em todos os sujeitos que dele participaram, seja como educando (a), ou como educador (a), ou como diretor (a), ou ainda, como técnico, ou docente

da especialização.

Enfim, tantas pessoas que de uma forma ou de outra foram agente de implementação deste projeto que trouxe implícito em seu Projeto Político-Pedagógico uma proposta realmente inovadora, que valorizou o homem do campo como sujeito histórico, e sendo assim, viu-se através deste, a efetivação da verdadeira educação do campo.

CONSIDERAÇÕES

A educação de jovens e adultos, que atualmente se efetiva nas escolas do campo do estado do Paraná, através das APED's, ainda não satisfaz aos interesses e às necessidades dos povos do campo, mesmo assim, ainda é a principal política pública que se realiza de forma contínua e sistemática.

As precariedades são constatadas nos resultados pedagógicos insuficientes, que se materializam nos elevados índices de evasão, na falta de qualificação docente, inerente às especificidades da EJA, principalmente no campo, na precariedade dos espaços físicos e serviço de transporte escolar destinados a esse público; na forma como essas turmas estão organizadas como já foi mencionado. Enfim, tudo isso nos leva a ideia de que a EJA do campo, expandida através das APED's que é apresentada como direito, se efetiva muito precariamente, com a qualidade gravemente comprometida.

Por outro lado, comparando as APED's ao programa Projovem Campo Saberes da Terra, percebe-se que este apresenta largas vantagens em relação a estas, porém este sendo um programa de governo, e não uma política pública permanente, não possui características universalizantes, e toda essa rica experiência de efetiva implementação do paradigma da Educação do Campo, poderá perder-se, caso não for adotada pelo Estado, visando a continuidade de sua proposta pedagógica.

Sendo assim, considerando minha experiência enquanto gestora das APED's, e também, do Projovem Campo Saberes da Terra, enfatizo que este programa poderia transferir para as APED's todo o seu fazer pedagógico e metodológico transformando-as radicalmente.

Pois o Projovem Campo preocupa-se com um currículo que tem como referência a formação humana aliada a qualificação para o trabalho que garante a produção e reprodução da vida, que leva em conta as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo.

Se esta proposta se concretizar, teremos uma educação compatível com as reivindicações dos movimentos sociais de vanguarda, que, antes de tudo, clamam por uma educação emancipadora que aborde outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento, preocupada com qualidade de vida, plena cidadania para a população que vive e trabalha no campo.

REFERÊNCIAS

BEISEGEL, Celso R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC)**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos pedagógicos do Projovem – Saberes da terra**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

PARANÁ. **Cadernos Temáticos: educação no campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005.

CARDOSO, Ana Lucia Tomaz. **A Política Educacional para Jovens e Adultos no Paraná: Sejam Livres ou Privados de Liberdade**. Artigo/UEM.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. SEED-PR, 2006.

ENS, Romilda Teodoro. **O desenvolvimento do ensino supletivo no Paraná e as dificuldades de sua implantação: intenção ou realidade**. 1981. 198f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 1981.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Políticas Públicas de EJA no Campo: Do Direito na Forma da Lei à Realização Precária e Descontinuidade**. Artigo, 2009.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação 07/84**. Curitiba. 1984.

_____. **Deliberação 16/95**. Curitiba. 1998.

_____. **Deliberação 034/84**. Curitiba. 1994.

PARANÁ. SEED. **Secretaria de Estado da Educação. Resolução 4284/95**. Curitiba. 1995b

_____. **Resolução 069/98**. Curitiba. 1998.