

**LUCAS GABRIEL BORGES DE LIMA**

**PROGRAMA PROJOVEM CAMPO-SABERES DA TERRA: DIÁLOGOS COM O  
PENSAMENTO FREIRIANO E EXPRESSÕES DE RESISTÊNCIAS DAS  
POPULAÇÕES CAMPESINAS NA LONGA TRANSITIVIDADE PARA A  
DEMOCRACIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Cezar Luiz de Mari

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

L732p  
2022

Lima, Lucas Gabriel Borges de, 1992-  
Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra : diálogos  
com o pensamento freiriano e expressões de resistências das  
populações camponesas na longa transividade para a  
democracia / Lucas Gabriel Borges de Lima. – Viçosa, MG,  
2022.

1 dissertação eletrônica (115 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: f.111-115.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.198>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação rural. 2. Educação popular. 3. Jovens -  
Educação. 4. Freire, Paulo - 1921-1997. I. Mari, Cezar Luiz de,  
1961-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de  
Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

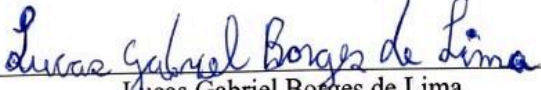
**LUCAS GABRIEL BORGES DE LIMA**

**PROGRAMA PROJOVEM CAMPO-SABERES DA TERRA: DIÁLOGOS COM O  
PENSAMENTO FREIRIANO E EXPRESSÕES DE RESISTÊNCIAS DAS  
POPULAÇÕES CAMPESINAS NA LONGA TRANSITIVIDADE PARA A  
DEMOCRACIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 18 de fevereiro de 2022.

Assentimento:

  
\_\_\_\_\_  
Lucas Gabriel Borges de Lima  
Autor

  
\_\_\_\_\_  
Cezar Luiz de Mari  
Orientador

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a toda minha família, que me apoiou sempre em minha vida acadêmica (minha vó vilica, tio e padrinho João Marcelino, tia Maria e tia Márcia). Meus pais, Euclides e Marta, que sempre me motivaram e se “sacrificaram” para possibilitar os meus estudos. Essa conquista também é de vocês. Agradeço ao meu irmão Túlio, que sempre me apoiou e possibilitou essa conquista, meu irmão sempre foi um espelho para mim, tanto nos anos escolares, como no curso superior na UFV e na chegada ao mestrado.

Agradeço a todas as professoras e a todos professores que permearam o meu caminho, professores(as) da educação básica em Lagoa Formosa, Patos de Minas, os professores (as) do curso de História da UFV, e os professores(as) ao longo do Mestrado, em especial: O meu orientador e amigo Cezar Luiz de Mari, aos professores e amigos Prof. Valter Machado Fonseca e sua companheira Carmem, a Prof. Bethânia Medeiros Geremias, a Prof. D’ Arc Germano Hollerbach. Todos vocês tiveram grande importância em todo o processo do mestrado.

Nas pessoas da Naiany e Mayara Eduardo, agradeço à todas as servidoras e os servidores do Departamento de Educação da UFV, que nos proporcionaram apoio, conversas simples, agradáveis e divertidas que nunca sairão de minha memória.

Agradeço a toda a minha turma de mestrado, a décima primeira turma do mestrado em Educação da UFV. Nossas aulas, debates, cafezinhos na lanchonete no Itaú, cervejinhas e festinhas nunca serão esquecidos, fiz amizades que ficarão para o resto de minha vida, em especial: Alexandre, Guilherme, Izabel, Karen, Matheus Sobral, Selma e Thayná.

Também sou muito grato aos grupos de estudos que participei e ainda participo e a todos os seus responsáveis e integrantes, são eles: NUPEADE, GECCE e o Grupo TECIDO. As trocas de conhecimento nos encontros e debates contribuíram e contribuem muito com a minha formação.

Agradeço as amizades que fiz em Viçosa e que me apoiaram durante essa árdua caminhada, amigos que levarei para toda a minha vida, são eles: Cristiano, Carlos Rodrigo, Firmino, Lucas Pereira, Otto, Róbson, Pedro, Tolera e Zeca.

Por fim, agradeço ao educador, pedagogo e filósofo, Paulo Freire, com quem passei a ter mais contato a partir do mestrado, fez parte dessa pesquisa e sempre estará presente em minha vida, como exemplo pessoal e profissional de amorosidade e empatia.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

LIMA, Lucas Gabriel Borges de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2022. **Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra: Diálogos com o pensamento freiriano e expressões de resistências das populações camponesas na longa transividade para a democracia.** Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Nesta dissertação realizamos uma análise do Programa Educacional ProJovem Campo-Saberes da Terra, voltado para os jovens camponeses, que foi criado no ano de 2005, sendo o resultado da expressão de resistência dos movimentos do campo na longa transividade brasileira para a democracia, tentando construir as aproximações teóricas e práticas entre o Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra e o pensamento Freiriano. O ProJovem Campo-Saberes da Terra é um programa educacional de nível fundamental que se insere no contexto de políticas públicas para a Educação do Campo, integrando a qualificação social e profissional, com perspectivas, para contribuir no desenvolvimento das populações camponesas, com o objetivo de criar uma educação que represente a realidade dessas populações, que faça sentido a esses educandos, que contribua em relação ao trabalho, à geração de renda e a permanência dos jovens camponeses em suas comunidades. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com ênfase na análise documental, considerando a legislação referente ao Programa, ou seja, o documento do Projeto Base do Programa, a legislação referente a Educação do Campo, o Documento da Política Nacional da Juventude, a proposta curricular da Educação Do Campo, os cadernos formativos do Programa, as cartilhas e dados do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Verificamos que o Programa possui grande influência dos fundamentos freirianos, há várias ideias e conceitos articuladas ao seu pensamento e à sua obra *“Educação como Prática da Liberdade”*. Estão presentes no PJC-ST, os conceitos freirianos da Educação Popular, Educação do Campo, Profissionalização, Educação e conscientização, Cultura, Ensino a partir da realidade, Método de leitura de mundo. Além disso, vale destacar no Programa o seu currículo integrado, em um processo de articulação entre os saberes científicos e os saberes populares, através da alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), na referência a formação humana e o modo de reprodução da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo, onde, o foco do Programa é o jovem agricultor familiar.

Palavras-chave: ProJovem Campo-Saberes da Terra. Educação do Campo. Pensamento Freiriano. Educação Popular.

## ABSTRACT

LIMA, Lucas Gabriel Borges de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2022. **Program ProJovem Campo-Saberes da Terra: Dialogues with Freirian's thinking and expressions of resistance from the peasant populations in the long transitivity to democracy.** Adviser: Cezar Luiz de Mari.

In this dissertation we carried out an analysis of the Program Educacional ProJovem Campo-Saberes da Terra, aimed at young peasants, which was created in 2005, being the result of the expression of resistance of the field movements in the long transitivity for democracy, trying to build the theoretical and practical approaches between the Program ProJovem Campo-Saberes da Terra and Freirian thought. The Program ProJovem Campo-Saberes da Terra is a fundamental level educational program that is part of the context of public policies for Field Education, integrating social and professional qualification, with perspectives, to contribute to the development of peasant populations, with the objective of creating an education that represents the reality of these populations, that makes sense to these students, that contributes in relation to work, income generation and the permanence of young peasants in their communities. For this, we developed a qualitative research with emphasis on documentary analysis, considering the legislation related to the Program, i.e., the document of the Projeto Base do Programa the legislation on Field Education, the Document da Política Nacional da Juventude, the curricular proposal of The Field Education the program's training books, the booklets and data of the Ministério da Educação (MEC), of Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). We verified that the Program has great influence of the Freirian foundations, there are several ideas and concepts articulated to his thinking and his work "*Educação como Prática da Liberdade*". Present in the PJC-ST are the Freirian concepts of Popular Education, Field Education, Professionalization, Education and conscientization, Culture, Teaching from reality, and a method for reading the world. In addition, it is worth highlighting the Program's integrated curriculum, in a process of articulation between scientific and popular knowledge, through alternation (School and Community Time), in reference to human formation and the way of reproduction of life, that is, the socio-historical, political and cultural relations of the rural communities, where the focus of the Program is the young family farmer.

Keywords: ProJovem Campo-Saberes da Terra. Field Education. Freirian thought. Popular Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização curricular do ProJovem Campo Saberes da Terra.....	37
Figura 2 – Quadro de Detalhamento das possibilidades de distribuição do Tempo Escola no regime de alternância do ProJovem Campo-Saberes da Terra .....	51
Figura 3 – Currículo Integrado/alternâncias .....	98
Figura 4 – Currículo Integrado do PJC-ST.....	99



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Arco Produção Rural Familiar.....	38
Quadro 2 – A ementa da qualificação social e profissional: Agricultura Familiar .....	39
Quadro 3 – A ementa da qualificação social e profissional: Produção sustentável .....	39
Quadro 4 – A ementa da qualificação social e profissional: Segurança Alimentar e Nutricional .....	40
Quadro 5 – A ementa da qualificação social e profissional: Associativismo e Cooperativismo .....	40

## LISTA DE SIGLAS

AI-5 - Ato Institucional n° 5  
CDFR - Casas das Famílias Rurais  
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base  
CFRs - Casas Familiares Rurais  
CGEC - Coordenação-Geral de Educação do Campo  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
EA - Escolas de Assentamento  
ECOR - Escolas Comunitárias Rurais  
EFAs - Escolas Famílias Agrícolas  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICIRA - Instituto de Capacitação e Investigação da Reforma Agrária  
Incrá - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MCP - Movimento de Cultura Popular de Recife  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MFR - Maison Familiale Rurale  
MMA - Ministério do Meio Ambiente  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MOVA-SP - Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra  
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

ONGs - Organizações Não-Governamentais  
PCB - Partido Comunista Brasileiro  
PDC - Partido Democrata Chileno  
PJC-ST - Programa Projovem Campo-Saberes da Terra  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PT - Partido dos Trabalhadores  
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SBF - Secretaria de Biodiversidade e Floresta  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SENAES - Secretaria Nacional de Economia Solidária  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SNJ - Secretaria Nacional de Juventude  
SPPE - Secretaria de Políticas Públicas de Emprego  
TC - Tempo Comunidade  
TE - Tempo Escola  
UDR - União Democrática Ruralista  
UFV - Universidade Federal de Viçosa  
UnB - Universidade de Brasília  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICAMP - Universidade de Campinas  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO GERAL .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>16</b>
<b>O PROGRAMA PROJovem CAMPO-SABERES DA TERRA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR E DO CAMPO .....</b>	<b>16</b>
1.1. Educação Popular no Brasil.....	16
1.2. Educação do Campo .....	24
1.3. O Programa <i>ProJovem Campo Saberes da Terra</i> .....	28
1.4 A Pedagogia da Alternância .....	46
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>53</b>
<b>PAULO FREIRE: PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>53</b>
2.1. Paulo Freire: Vida e Obra.....	53
2.2 A Educação como Prática da Liberdade.....	68
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>79</b>
<b>RESULTADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO .....</b>	<b>79</b>
3.1 A sociedade Brasileira em Transição e sua Inexperiência Democrática- O processo de luta dos movimentos sociais por representação em uma Política Pública Educacional .....	79
3.2 A Influência de Paulo Freire no Programa ProJovem Campo Saberes da Terra.....	94
<b>CONCLUSÕES GERAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO GERAL

A pesquisa em questão, trata da análise da política pública educacional, ProJovem Campo-Saberes da Terra (PJC-ST), programa voltado para os jovens camponeses, criado no ano de 2005, como a expressão de resistência das populações camponesas na longa transitividade brasileira para a democracia.

A justificativa e motivação que levam a essa pesquisa estão ligadas às questões pessoais e acadêmicas. Minha família tem origem rural no interior de Minas Gerais (Lagoa Formosa e Patos de Minas). Cresci ligado a esse mundo, convivendo e percebendo as dificuldades das condições no campo, em especial se tratando da juventude nesse meio.

Possuo formação em Licenciatura em História pela UFV. Entendo que o governo brasileiro tem uma dívida histórica em relação às comunidades do campo, em virtude da exploração desde o período colonial que resultou em falta de direitos sociais e trabalhistas ao longo dos tempos. Acredito que a Educação do Campo é fundamento de transformação social, tendo grande importância em um meio em que parte da população é desvalorizada, invisível e desigual, como é o meio rural brasileiro.

Outro fator que aguça esta pesquisa está ligado ao fato de contribuir para problematização do PJC-ST, que vem se configurando como uma importante política pública para a valorização da juventude rural, e que contribui para o oferecimento de novas oportunidades para a juventude do campo, em direção à sua continuidade no espaço rural e desenvolvimento socioeconômico local.

É motivador a tentativa de relacionar uma política pública voltada aos oprimidos com pressupostos teórico e metodológicos freireanos, pois o autor é considerado o patrono da Educação brasileira, um dos pensadores da Educação mais renomados e respeitados do mundo, que teve seus livros traduzidos e divulgados em mais de 80 idiomas e que influenciou de forma efetiva a luta pela Educação aos menos favorecidos. Lutas essas que têm origem justamente na década de 1960, período em que o autor se destaca nacionalmente.

Freire é atacado atualmente por um governo de extrema direita, que desrespeita, desvaloriza e faz um desmonte da Educação pública. Portanto, estudá-lo é também uma forma de resistência e de fortalecimento do seu pensamento. Neste estudo, a ideia de tomar o pensamento Freireano como referencial para a análise de um programa específico no âmbito da Educação, traz a perspectiva de se pensar os contextos estruturais da sociedade a partir da produção intelectual deste educador. Procura-se, assim, estabelecer a obra *Educação como*

*Prática da Liberdade* de Paulo Freire em torno de um método de cultura popular que conscientiza e politiza o indivíduo, como mais adequado na construção da argumentação teórica que irá fundamentar a análise do programa educacional PJC-ST.

O trabalho será igualmente de grande satisfação pessoal e cidadã. Entendo que o Campo é de grande importância para nossa sociedade, e que as pedagogias da alternância desenvolvidas no meio rural, como é o caso do PJC-ST, devem ser estudadas, na busca de avanços em seus processos de implementação, e para que a sociedade brasileira tenha maior conhecimento de seu funcionamento e importância.

Além disso, a pesquisa pode contribuir para o conhecimento científico por ser um trabalho que problematiza uma política importante, não apenas para a juventude rural, mas para o papel formativo das políticas direcionadas ao jovem do campo e para a divulgação de produções de conhecimentos e práticas educativas vindas desse meio. O Programa segue seus objetivos de integração social e profissional, auxiliando para o aperfeiçoamento e para a melhoria e propiciar melhores condições de vida para as populações camponesas.

Os objetivos da pesquisa são:

#### **Geral**

Construir as aproximações teóricas e práticas entre o Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra e o pensamento Freireano;

#### **Específicos**

- Descrever o Programa PJC-ST e seus referenciais teóricos de base;
- Demonstrar a pertinência do Programa quanto a prática da Pedagogia da Alternância, e a capacidade de atender as especificidades dos jovens do campo em tempo escola e tempo comunidade;
- Estabelecer analisar as aproximações teóricas-metodológicas, entre o Programa e Paulo Freire, com foco na perspectiva da educação popular.

Este trabalho será realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na análise documental. Compreendemos que ao investigarmos fenômenos humanos, com abrangência aos estímulos sociais, necessitamos encontrar modos de reconstruir teoricamente os processos, as relações, os símbolos e os significados da realidade social (MINAYO, 2008).

A pesquisa qualitativa apresenta um diferencial, pois, trata de análises subjetivas, onde os sujeitos apresentam-se considerando aspectos afetivos, emocionais, circunstanciais, comportamentais, sociais e vários outros que poderão surgir no decorrer da pesquisa, pois, a

mesma não é estática e a todo momento poderá localizar novos elementos para contribuir na pesquisa.

Segundo Triviños (1987, p.187) “a pesquisa qualitativa privilegia a consciência do sujeito, entendendo a realidade como construção humana”. Esta abordagem é condizente com as intencionalidades dos pesquisadores que concebem seus objetos de estudo como parte integrante do ambiente, tanto influenciando, como sendo influenciado por este. Por esta razão, são multimetodológicas, pois permitem a utilização de uma variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2014).

Conforme apontam Lavelle e Dionne, nesse tipo de pesquisa o pesquisador precisa estar atento para não perder de vista o seu centro de interesse. No entanto, inicialmente, torna-se necessário adotar um olhar distanciado, com uma visão mais ampliada de sua pergunta, mobilizando um conjunto de ideias e conceitos mais abrangentes. E à medida que vai se apropriando do referencial teórico, vai mobilizando e fechando progressivamente o olhar, de maneira crítica, em torno dos aspectos relacionados ao questionamento levantado (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Na pesquisa qualitativa, o objeto de estudo é visto como parte integrante do ambiente, tanto influenciando, como sendo influenciado por este. Sendo assim, Triviños (1987) complementa que na pesquisa qualitativa há uma relação das partes que compõe o estudo.

Para a coleta de dados será utilizada a análise documental, considerando a legislação referente ao PJC-ST, ou seja, o documento do Projeto Base do Programa, a legislação referente a Educação do Campo, o Documento da Política Nacional da Juventude, a proposta curricular da Educação Do Campo, os cadernos formativos do Programa, as cartilhas e dados do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). No que se refere aos documentos escritos, Cellard destaca que:

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Adentramos nos capítulos, O Capítulo I apresenta o objeto dessa pesquisa, o Programa PJC-ST, destacando o mesmo como fruto de uma longa luta dos movimentos sociais do campo por uma educação que os represente. O programa é esmiuçado tendo como principal empiria o

seu Documento base (2009). Também é discutido nesse capítulo o movimento da Educação Popular no Brasil; o conceito de Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, pedagogia essa utilizada pelo PJC-ST e que aproxima o Programa da realidade de seus educandos(as).

O Capítulo II é destinado ao Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire e está organizado em duas seções. Na primeira será exposto a vida e obra do autor e na segunda, discorreremos sobre uma das obras mais importantes do autor e que será analisada nesse trabalho “*Educação como Prática da Liberdade*” (1967) A obra será fundamento desse trabalho pra relacionar as influências de Freire no Programa PJS-ST, além de entender o Programa como fruto da luta dos movimentos sociais durante a lenta transividade brasileira para a democracia.

No Capítulo III temos os resultados da pesquisa, análise e discussão. O primeiro momento é marcado por uma discussão acerca da sociedade Brasileira em Transição e sua Inexperiência Democrática: de como foi realizado o processo de luta dos movimentos sociais que resultam na criação de várias políticas públicas para a educação, entre elas o Programa PJC-ST. No segundo momento, temos os resultados desta pesquisa, ou seja, as reflexões acerca das influências de Paulo Freire no Programa PJC-ST.

Em sequência, são apresentadas as considerações finais, e por fim, as referências bibliográficas.



## CAPÍTULO 1

### O PROGRAMA PROJOVEM CAMPO-SABERES DA TERRA E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR E DO CAMPO

Este primeiro capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção será exposto o movimento da Educação Popular no Brasil; na segunda, discorreremos sobre o conceito de Educação do Campo; na terceira seção será apresentado o foco dessa pesquisa: o Programa Educacional PJC-ST, e, por fim, na quarta seção será exposto a Pedagogia da Alternância, pedagogia essa utilizada pelo Programa.

#### 1.1. Educação Popular no Brasil

A Educação Popular é todo processo educacional direcionado às camadas populares. Originalmente chamada no Brasil e pela América Latina de Educação Libertadora, o que seria o oposto do que Paulo Freire denominava como Educação Bancária<sup>1</sup>. A Educação Popular tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo a construção de um projeto político de sociedade. Segundo Werthein (1985):

A Educação Popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la. (WERTHEIN, 1985, p.22).

De acordo com Paludo (2012) a Educação Popular:

Em sua origem indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constitui, ao mesmo tempo como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação. (PALUDO, 2012, p. 284).

---

<sup>1</sup> Educação Bancária: termo utilizado por Paulo Freire. Representa a Educação Tradicional, onde o aluno é visto como um banco vazio, onde o professor deposita o conhecimento. O termo Educação Bancária será discutido ao longo desse trabalho.

Portanto, a Educação Popular como prática educativa e campo de conhecimento é concebida em um exercício de transformação de realidade e permanente de crítica às contradições sociais. Foi construída nos processos de luta e resistência das classes populares, enquanto uma concepção educativa que une a educação e a política, buscando contribuir e construir processos de resistência e emancipação dos sujeitos.

O fortalecimento da Educação popular no Brasil é recente, e é alvo de lutas, avanços e retrocessos. Nos primeiros anos de colonização do território brasileiro, a preocupação em relação à Educação era mínima, lembrando que o objetivo dos portugueses era simplesmente econômico, retirar do Brasil o máximo de riquezas e exportá-las para a Europa. Ou seja, não havia o objetivo de criar uma civilização, apenas o interesse comercial da terra. O que Freire (1967) chama de uma “empreitada comercial”. No que se refere a essa relação Portugal e as terras recém -conquistadas, este autor afirma:

Faltou aos colonos que para cá se dirigiram, ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes integração com a colônia. Com a terra nova. Sua intenção preponderante era realmente a de explorá-la. A de ficar “sobre” ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados. Daí, dificilmente virem animosos trabalhá-la. De cultivá-la. (FREIRE, 1967, p.68).

Ainda de acordo com Paulo Freire, a sociedade colonial brasileira era:

Sociedade, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. (FREIRE, 1967, p.48-49).

A Educação trazida pelos jesuítas exercia a função de catequizar os povos nativos efetivando-se por meio da aculturação das populações indígenas e negras com a imposição da religião e da cultura europeias. A educação jesuíta somente ampliará sua finalidade para a formação dos filhos das elites num segundo momento da colonização. O que OLIVEIRA (2014) destaca acontecer por volta de 1651 e 1700, quando os jesuítas já estão estruturados e com uma experiência de mais de 100 anos de trabalho.

Em relação a essa educação do período colonial, Assunção e Brandão (2009, p. 13-14) indagam:

Com exceções, o trabalho pedagógico escolar dirigido a índios, negros e brancos pobres foi restrito e provisório durante o período colonial. Com o tempo, um primeiro “sistema escolar” tomou no Brasil a forma usual da Educação na sociedade colonizada: algumas missões com escolas para alguns grupos indígenas; algumas raras escolas de ordens religiosas dirigidas predominantemente a filhos e filhas de senhores da Coroa e homens ricos da cidade ou do campo; uma rede espontânea de pequenas escolas de primeiras letras, exercidas por professores leigos, muito deles pouco mais que “alfabetizados”, como costuma acontecer até hoje no interior do país. Mais tarde, raros centros “reais” de ensino profissionalizante, ao lado de conventos, mosteiros e seminários, foram durante muito tempo os únicos lugares de uma educação escolarizada acima da “elementar”. (ASSUNÇÃO, BRANDÃO, 2009, p. 13-14).

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, há a criação de vários órgãos escolares, mas todos também ligados ao ensino das elites em geral. No que se refere a chegada da família real ao Brasil, Paulo Freire afirma que:

Não há dúvida de que a presença entre nós da família real, e mais do que isso, a instalação da sede do governo português no Rio de Janeiro, teria de provocar alterações na vida brasileira. Alterações que, se de um lado, poderiam trabalhar no sentido de propiciar ao homem branco-pelo menos livre- novas condições com que pudesse realizar novas experiências, no sentido democrático, por outro lado, antagonicamente, reforçava as tradições verticalmente antidemocráticas. Desta forma, observou-se, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, nos princípios do século passado, o primeiro surto de que iria surgir, entre outros, o reforço do poder das cidades, das indústrias ou atividades urbanas. O nascimento de escolas. De Imprensa, De biblioteca. De ensino técnico. (FREIRE, 1967, p.76-77).

Ou seja, há reformas, mas reformas ligadas ao homem branco, livre, das elites. O que aumentava as relações chamadas por Freire, de antidemocráticas. Com a independência há também poucas contribuições com o ensino popular. De acordo com Paiva:

Somente a partir de 1870, começam a multiplicar as preocupações com a instrução elementar e elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem a proclamação da república. Derrubada a Monarquia, os ideais democrático-republicanos, dos quais se poderia esperar consequências favoráveis a difusão do ensino popular, sobreviveram por muito pouco tempo no poder e as pretensões educativas do período foram tolhidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas oligarquias estaduais dos últimos anos do século passado. (PAIVA, 1987, p.64).

A partir de 1870 há o começo de uma preocupação com a instrução escolar, o que é reforçado com a proclamação da república em 1889. Com a mudança de regime de monarquia

para república, existe um certo otimismo em relação às pautas populares, mais especificamente com a educação. Mas na realidade, os avanços esperados com a mudança do regime não aconteceram, e as velhas oligarquias se mantiveram no poder, beneficiadas pelo federalismo e pela política dos governadores (DE MARI; SILVA FILHO, 2019).

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, ocorre uma grande fermentação de ideias do programa da Aliança Liberal incluindo propostas de eleições, uma nova constituição que substituísse a oligárquica de 1891, e discussões sobre pautas sociais. Em relação a esse novo cenário, Paiva indaga que:

Logo após a revolução de 1930, apesar das marcantes preocupações qualitativas dos “profissionais da educação”, intensifica-se nos meios técnicos a reivindicação de medidas em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis através de uma política nacional. (PAIVA, 1987, p.127).

Nesse contexto, surgem as primeiras discussões a respeito da Educação rural. No entanto, eram discussões ainda limitadas, que se referem a preocupação de fixar o homem no campo, na tentativa de combater o problema migratório não levando em consideração as particularidades da população rural e nem a dívida histórica deixada pela colonização em relação às populações camponesas.

Ao final da década de 1940, as questões relacionadas à ampliação da Educação de Base no Brasil começam a aparecer, mas sem uma concepção de educação popular. De acordo com Vale (1992, p.7) “até a Segunda Guerra Mundial, a Educação Popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais”.

Na década de 1950, alguns educadores e educadoras, dão início aos primeiros debates a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) refletindo se a mesma era apenas uma transmissora de conteúdo ou uma possibilidade de reflexão de realidade dos sujeitos envolvidos. Para esse grupo de educadores, a Educação destinada às camadas populares, não deveria ficar focada apenas na transmissão de conteúdo, mas também em um ensino crítico e consciente. No final da década de 1950 aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em que educadores manifestam variadas posições acerca a Educação Popular.

A Educação Popular no Brasil ganha mais força no início dos anos 1960, com vários movimentos ligados a cultura popular, que nascem das preocupações dos intelectuais, políticos, estudantes e com a participação da massa, a partir de variados movimentos sociais. O governo

brasileiro passa a utilizar a Educação rural como uma arma contra o êxodo rural, fato que acontecia devido às péssimas condições de vida das populações do campo. Em relação a esses movimentos de cultura popular, Assunção e Brandão (2009) afirmam que:

A proposta dos movimentos de cultura popular (MCPs) do Brasil dos primeiros anos da década de 1960 inovou, de uma maneira ativa e politicamente motivada, o sentido original da própria ideia de *cultura*. Ideias de pensadores como Antônio Gramsci estavam ali presentes. A *Cultura Popular* deixa de ser somente um conceito de valor científico para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias *culturas dos trabalhadores* e outros sujeitos sociais. (ASSUNÇÃO, BRANDÃO, 2009, p.49).

Nesse contexto surgem os movimentos em defesa da Educação popular, apoiado por educadores e estudantes de Universidades, movimentos religiosos, partidos políticos de esquerda, movimentos de luta em defesa da Reforma Agrária, com o objetivo de estimular a participação política e os direitos à educação das camadas populares, em especial as comunidades do campo. Entre esses movimentos se destaca o MEB (Movimento de Educação de Base), movimento criado pela Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961. O movimento teve apoio da Presidência da República, com destaque pelo convênio com o Ministério da Educação e da Cultura. De acordo com Wanderley (1984), o MEB:

Constituiu na sequência das atividades de educação pelo rádio, promovidas pelo episcopado nas arquidioceses de Natal e Aracaju. Com apoio nestas experiências, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou um plano de um movimento educativo em plano nacional, que ganhou caráter oficial pelo Decreto 50370 de 21 de março de 1961, mediante o qual o governo federal forneceria recursos – através de convênios com órgãos da administração federal – para serem aplicados no programa da CNBB, através do MEB e utilizando a rede de emissoras católicas, para as áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. Posteriormente, ampliou-se a área de ação para as áreas subdesenvolvidas do país como um todo, e o Governo Federal comprometia-se a conceder canais radiofônicos aos bispos para finalidades de educação de base, além de autorizar a requisição de funcionários federais e autárquicos para prestar serviços no Movimento. (WANDERLEY, 1984, p.48).

Nesse cenário surge Paulo Freire, intelectual marxista, católico, que ganha destaque nacionalmente inaugurando o método revolucionário de alfabetização no município de Angicos, interior do Rio Grande do Norte. Impulsionada por Paulo Freire, passa a existir no Brasil, uma campanha de alfabetização, a partir da conscientização política e do

autoconhecimento do estudante e seu papel na sociedade, como sujeitos sociais e históricos. De acordo com Paiva (1987):

Paulo Freire juntamente com outros educadores, sugeriu: a revisão dos transplantes que agiram sobre o sistema educativo; a organização de cursos que correspondessem a realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o Homem e não para o Homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; e, finalmente a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1987, p. 210).

Paulo Freire juntamente com outros pernambucanos, funda e participa do Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP). O movimento tinha como intuito levar às pessoas a cultura produzida pelas massas populares, ou seja, trabalhar educação aliada a cultura popular, e mais do que cultura, segundo Pereira (2010), pretendiam resgatar nas pessoas o seu potencial criador, reafirmando na prática que todo ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo. No que se refere ao Movimento de Cultura Popular de Recife, Brandão (2001) afirma:

Este movimento reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também. (BRANDÃO, 2001, p. 35).

Também nesse contexto, no ano de 1963, há o I Encontro Nacional de Alfabetização, realizado na cidade de Recife. No evento foram levantadas várias questões, como a valorização do analfabeto como homem produtivo e capaz, a orientação dos movimentos como instrumentos de conscientização e organização política das massas e aos métodos utilizados na educação de adultos, ligando a alfabetização a sua interpretação de mundo.

Todos esses avanços, porém, são barrados com o golpe militar de 31 de março de 1964, quando é instituída a ditadura civil-militar (1964-1985). Durante esse período, a educação volta-se a um ensino profissionalizante, formador de mão de obra. Em relação a esse período, Saviani (2008, p. 295) destaca que os interesses dos governos militares estão voltados para a “profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional”. De acordo com Pereira (2008) a instauração da ditadura militar em

1964 e a criação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), leva o distanciamento total da população do poder, extinguindo qualquer chance de participação popular no novo regime. Segundo Pereira (2010) durante o regime militar:

A ampliação e intensa mobilização dos Programas de Educação Popular passam a ser ameaçadores para a nova ordem vigente. Para os militares, as ideias que vinham sendo difundidas nos grupos de cultura e Educação Popular poderiam tornar o processo político incontrolável; por isso rotularam de subversivos os que estavam engajados nessas formas de atuação política. A repressão violenta atingiu todos os movimentos de trabalhadores comprometidos com as causas populares. Intervenções militares aconteceram nos sindicatos e nas universidades, visando a desarticulação e a desmobilização popular. Logo após o golpe militar, iniciou-se o processo de desaparecimento dos grupos de Educação Popular. (PEREIRA, 2010, p. 78).

Portanto, com o golpe militar retrocedem as lutas pela Educação Popular, e os envolvidos no movimento são tidos como subversivos e são silenciados. O governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com os objetivos muito pontuais de redução de analfabetismo esvaziando todo o conteúdo formativo humanístico de Educação Popular e enfatizando a formação técnica-profissional para o trabalho simples, utilizando-se de métodos de alfabetização de eficácia limitada. O MOBRAL “fazia restrições claras à concepção político-filosófica de Paulo Freire”. (PEREIRA, 2010, p.78).

Apesar de toda censura e controle do regime militar, movimentos populares resistem às ações militares, a partir de iniciativas políticas, sociais, culturais e religiosas. Esses grupos conseguem articular as camadas populares e fortificam as forças sociais. Segundo Pereira (2010, p.78) “a Educação Popular foi um desses movimentos que se refugiaram em Organizações Não-Governamentais (ONGs) ou mesmo em trabalhos desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)”.

No final dos anos 1970, há o início da crise do regime militar e o crescimento dos movimentos sociais no Brasil. Várias formas de manifestar oposição aos militares vão surgindo e se resignificando. O povo volta às ruas, aumentando os movimentos pela abertura política, pela democracia, pela anistia e contra a alta inflação. Os movimentos sociais tomam corpo pelo país, onde greves e manifestações políticas se espalham por todo território brasileiro. De acordo com Pereira (2006),

Matrizes vão dar origem ao movimento social da década de 1970, a Igreja Católica, os remanescentes das organizações de esquerda e o novo sindicalismo. [...] a prática social da militância de pastorais e comunidades e

a Educação Popular por ela desenvolvida era o paradigma do período, influenciando e acolhendo os militantes dispersos que só a encontravam possibilidades de contato e trabalho político com setores populares. (PEREIRA, 2006, p.31)

A partir da redemocratização, em 1985, ganham espaço novamente as discussões acerca da Educação Popular e mobilizações pela criação de políticas públicas voltadas à área. De acordo com Saviani (1995) no que se refere a década de 1980, é uma das mais fecundas de nossa história, pois a mobilização desses anos baseou-se na bandeira de transformar a Educação em reapropriação do saber por parte dos trabalhadores. A Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantir o direito, o respeito e a adequação da educação às singularidades culturais e regionais do Brasil. Em 1996, há a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelecia uma base comum a todas as regiões do país, a ser implementada pelos sistemas federal, estadual e municipal de ensino, e determina a adequação da educação e do calendário escolar as peculiaridades da vida rural de cada região. No que se refere a Constituição de 1988 e os direitos sociais da população brasileira, Rocha afirma que:

[...] a Constituição brasileira, promulgada em 1988, acabou absorvendo grande parte das reivindicações do movimento de “Participação Popular na Constituinte”, institucionalizando várias formas de participação da sociedade na vida do Estado, sendo que a nova Carta Magna ficou conhecida como a “Constituição Cidadã” pelo fato de, entre outros avanços, ter incluído em seu âmbito mecanismos de participação no processo decisório federal e local. Com referência à participação direta, a Constituição destaca o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular. (ROCHA, 2008, p.136)

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) do Partido dos Trabalhadores (PT), essas discussões se intensificam e são colocadas em prática. No governo de Lula são criadas várias políticas públicas voltadas a Educação Popular, muitas delas voltada à Educação do Campo. Nesse contexto, haviam cerca de 30 milhões de brasileiros vivendo no campo, se encontrando em franca desvantagem, tanto em termos de recursos financeiros, quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola, entre outros elementos) em comparação a população urbana.

Em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criou a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC), com o intuito de elaborar políticas públicas específicas aos povos do campo, assim como apoiar iniciativas pedagógicas para o entendimento dessa demanda a partir do



reconhecimento de suas necessidades e singularidades. Em 12 de setembro de 2007, o Ministério da Educação por meio da Portaria nº. 1.258-07 institui a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado com o objetivo de assessorar o Ministério da Educação (MEC) para a elaboração de políticas públicas em educação do campo.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006, mostravam que 1.641.940 jovens do campo (26,16%) não haviam concluído o primeiro seguimento do Ensino Fundamental e 3.878.757 (61,80%) não havia concluído a segunda etapa do Ensino Fundamental. Enquanto as percentagens dos jovens urbanos, em média, 18% e 30% respectivamente não havia concluído os dois seguimentos do Ensino Fundamental. Além disso, as escolas do campo possuíam instalações precárias e improvisadas e muitas ofereciam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também do ano de 2006, mostravam que, do total de 86.129 estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 eram multisseriados, e na maioria das vezes com professores unidocentes, pouco qualificados e mal remunerados, além de contar com uma organização curricular que geralmente desconsiderava a realidade do campo e sua diversidade sociocultural.

É nesse contexto histórico de mobilização em prol da garantia dos direitos públicos dos povos do campo que é criado o Programa Educacional voltado a Educação do Campo que será analisado como foco dessa pesquisa: PJC-ST, no ano de 2005.

## **1.2. Educação do Campo**

Outras discussões que ganham grande destaque nos anos de destaque da Educação Popular, iniciada na década de 1960, estão ligadas à Educação do Campo<sup>2</sup>. Nesse período a Educação rural era baseada em um modelo urbano, ou seja, a Educação das populações camponesas se baseava na repetição do modelo das cidades, sem levar em consideração as particularidades e o contexto dessas populações camponesas. Portanto, a Educação do campo constitui um novo paradigma de Educação, que afirma um modelo de desenvolvimento sustentável do campo, e que se contrapõe ao modelo de Educação presentes em grande maioria no meio rural brasileiro. Em relação a essas origens da Educação do campo, Caldart descreve:

---

<sup>2</sup> A terminologia “Educação do Campo” foi criada a partir dos anos 1990, mais precisamente a partir do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, no campus da Universidade de Brasília (UnB). No contexto dos anos 1960, era utilizado o termo Educação Rural.

A educação do campo nasceu como uma mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas do sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas e resistência de inúmeras comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade. (CALDART, 2013, p.71)

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, uma entidade organizacional que passou a gerir e promover as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo como um direito público. De acordo com Caldart (2013) dentre as conquistas alcançadas pela Articulação estão: a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004; a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003.

Caldart (2013), uma das principais referências na temática da Educação do Campo, chama a atenção para a importância da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, de 1998. Segundo a autora, é necessário reafirmar três ideias bases da conferência, que são: a realidade do campo no Brasil está em movimento, as tensões, organizações, lutas sociais e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras rurais estão mudando a forma da sociedade compreender o campo e seus sujeitos; a Educação Básica do Campo está sendo produzida nesse movimento, nessa dinâmica social, sendo também um movimento sociocultural que humaniza as pessoas; por fim, a terceira ideia base, parte da percepção de uma nova prática de Escola que está sendo gerada neste movimento. A respeito dessa terceira ideia da conferência, Caldart (2013) afirma que:

Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2013, p.61).

Além disso, as discussões a respeito da Educação do Campo, também ganham espaço na área acadêmica nesse período, principalmente de acordo com Fernandes (2004), a partir do

Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1997, que aconteceu no Campus da Universidade de Brasília (UnB). Onde, o encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a UnB, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Portanto, as discussões a respeito da Educação do Campo são recentes no cenário educacional brasileiro, pouco mais de duas décadas, sendo ainda um tema desconhecido por educadoras e educadores e ainda não muito discutido nos cursos de licenciatura em Educação. De acordo com Moura (2011), para muitos, Educação do Campo e Educação Rural fundam-se nos mesmos princípios: uma escola no campo, organizada no modelo urbanocêntrico<sup>3</sup> de educação, sem levar em consideração os sujeitos do campo como protagonistas desse modelo de educação.

No entanto, a Educação do Campo parte de uma educação construída a partir da luta de diversos povos do campo voltada para essa população do campo, cujos pressupostos teórico-metodológicos são pautados em uma perspectiva de educação que afirma um modelo de desenvolvimento sustentável do campo. (FERNANDES, 2004).

No que se refere a sua origem, de acordo com Caldart (2008), é forjada na luta dos trabalhadores sem terra do MST, que além de lutar por acesso à terra, passam a lutar por uma escola que os represente. No entanto, a luta por esse tipo de escola não ficou restrita apenas ao MST, mas também a uma luta coletiva de outros grupos de povos do campo. Dessa forma, a Educação do Campo é concebida como um projeto de desenvolvimento da sociedade camponesa, fundamentada em práticas sociais com raízes nas lutas sociais.

Esse novo modelo de educação, vem sendo construído e materializado pelos povos do campo, que se opõem à proposta educacional que historicamente se faz presente no meio rural brasileiro, mais conhecida como educação rural. É o que indaga Fernandes (2004, p. 64) “a Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”, já no caso da educação rural, segundo Kolling *et al.* (2002, p.23), “não se observa a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global”.

A respeito da importância da Educação do campo, Caldart afirma:

---

<sup>3</sup> Pedagogia estranha aos povos do campo, em uma perspectiva de desenraizamento do campo, com atrelamento ao conceito do “rural” como expressão da monocultura e do modelo da agricultura agroexportadora de produtos primários, em função da cidade.

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser um dever. Se queremos novas relações de produção do campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. (CALDART, 2013, p.64).

Outra conquista, que resulta dessas lutas dos povos do campo pelo direito a educação, foi a criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tem por objetivo desenvolver projetos de educação de jovens e adultos desde os primeiros anos de alfabetização até a pós-graduação e a formação de educadores e educadoras da área de reforma agrária e sua transformação em política pública, no ano de 2010, a partir do Decreto 7.352. Segundo Molina (2011, p.117) tornar-se política pública, garantiu ao PRONERA “o comprometimento de governos futuros com a criação de cursos de Pedagogia e de especialização específicos para professores das escolas do campo”.

O Movimento pela Educação do Campo vem se expandindo e delineando o papel da educação para o desenvolvimento social não só do campo, mas também do nosso país, a partir do avanço de seus princípios e de seus fundamentos. O campo e a cidade necessitam ser compreendidos como dois espaços distintos, no entanto complementares, que possuem saberes, cultura, economia próprios. Ligado a esse reconhecimento, é de grande importância, que seus sujeitos desenvolvam um sentimento de pertencimento ao campo. Segundo, Moura (2011) esse sentimento pode possibilitar o fortalecimento da luta pelo direito a educação e a terra, permitindo a reconstrução de identidades, de suas formas de convivência e de reafirmação de seus valores próprios. Sobre a concretização da educação do campo, Moura (2011) afirma que,

depende, entretanto, da implantação de políticas que reconheçam essa educação a partir dos seguintes princípios: é um direito dos povos do campo, envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados e que se realizem na organização das comunidades e dos seus territórios, distanciando-se de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho, precisa acontecer no campo, ou seja, a Educação do Campo precisa garantir o direito de estudar e viver no campo, invertendo a lógica de que se estuda para sair do campo, deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio das relações mediadas pelo trabalho na terra, entendendo trabalho como produção cultural de existência humana: deve ser estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo; deve considerar a heterogeneidade de coletivos humanos presentes no campo e respeitar as demandas e as especificidades sociais e culturais e produtivas de cada território. (MOURA, 2011, p. 8).

A educação do campo engendradora nos movimentos sociais traz consigo a concepção de políticas públicas e programas para Educação que reconheçam as particularidades e a heterogeneidade dessas populações do campo e que garantam a esses povos o direito de estudar e viver bem no seu espaço. Uma significativa contribuição para as políticas públicas com foco na Educação do Campo se deu por meio da Pedagogia da Alternância, concepção que incorpora o tempo e o espaço dos sujeitos do campo respeitando a sua condição de vida e de trabalho. Ela é praticada nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), nas Casas Familiares Rurais (CFRs), nas Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), nas Escolas de Assentamento (EA), nas Casas das Famílias Rurais (CDFR) e no Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra.

Nas próximas seções desse capítulo, apresentaremos o Programa *ProJovem Campo-Saberes da Terra* e a Pedagogia da Alternância, considerando que o ProJovem utiliza esta pedagogia para a organização de seus tempos e espaços formativos.

### **1.3. O Programa *ProJovem Campo Saberes da Terra***

O programa é uma política pública voltada para a Educação no Campo, que surge das lutas dos movimentos do campo como o dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) e das comunidades camponesas, em um contexto de mobilização em prol da garantia dos direitos públicos dos povos do campo, representando um desafio político-pedagógico de escolarização, em nível fundamental, com qualificação social e profissional para jovens agricultores brasileiros. O programa tem como objetivo a escolarização de jovens agricultores(as) familiares, com faixa etária compreendida entre 18 e 29 anos, em nível de ensino fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado a qualificação social e profissional.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2006, indicavam que a situação da escolaridade dos jovens rurais no Brasil era de grande preocupação. O percentual da população com 15 anos ou mais de idade, sem instrução ou com menos de um ano de estudo, correspondia a 16,2 milhões de pessoas. Entre as faixas dos mais jovens, os dados também preocupavam: na faixa etária de 15 a 19 anos, 21,7% dos jovens não havia concluído o equivalente as quatro séries iniciais do ensino básico e 66,7% não complementaram os oito anos de escolaridade obrigatória. Os índices para a faixa etária de 20 a 24 anos, apesar de melhores, confirmavam o fenômeno da escolarização tardia e do atraso devido a repetência:

20,1% não havia concluído as quatro séries iniciais e 55,9% não adquiriram a escolaridade básica de oito anos.

Quando comparado os indicadores das populações do campo e das populações rurais, percebe-se que a escolaridade média da população do campo com 15 anos ou mais corresponde a 3,4 anos, menos que a metade da média estimada para a população urbana, que é de 7 anos de escolarização. Os números do analfabetismo também apontam uma distância considerável: somente 66% dos jovens de 15 a 17 anos frequentaram a escola; 29,8% da população adulta rural era analfabeta, enquanto que na zona urbana esse índice é de 10,3%. Nesses dados não estão incluídas aquelas pessoas com menos de quatro séries do Ensino Fundamental.

Portanto, era evidente a diferença de escolaridade entre as populações urbanas e as populações rurais, populações essas destacadas por jovens das pequenas propriedades rurais, dos assentamentos rurais, das comunidades indígenas, dos quilombos, das comunidades extrativistas, das comunidades ribeirinhas, entre tantas outras, nas quais, os jovens encontram-se em situação de isolamento, dificultando ainda mais seu acesso à educação e a outros direitos constitucionais, que como cidadãos, deveriam ter acesso.

Segundo o MEC (2009), o Programa representa um indutor de políticas públicas de juventude nas diferentes esferas e tem por objetivo promover a reintegração do jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e social, destinando-se a desenvolver uma política que fortaleça e amplie o acesso e a permanência dos jovens agricultores (as) familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino. Segundo Fernandes e Bastiani (2013), o PJC-ST:

apresenta-se como inovador por tratar de uma política nacional de escolarização de jovens e em específico de jovens agricultores/as articulando a formação intelectual e social ao fortalecimento da agricultura familiar, o propósito do programa é reconhecer as escolas do campo como locais de formação intelectual, social e profissional, de discussão e valorização da história das comunidades camponesas, partindo desse pressuposto propondo um currículo que valorize suas essências e vivências intrínsecas na cultura camponesa. Dessa forma, o Programa se institucionaliza como uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo, potencializando suas ações no desenvolvimento sustentável e solidário dos núcleos familiares e comunidades camponesas por meio de atividades curriculares e pedagógicas. Para o Programa é fundamental que o currículo das escolas do campo evidencie nas práticas escolares uma afinidade de ideias com movimentos sociais, movimentos sindicais do campo, cooperativas representativas e associações, para que seus discursos e suas estratégias políticas pedagógicas sejam fortalecidas, todo o processo educativo ganha mais consistência quando a comunidade e suas entidades se envolvem. (FERNANDES; BASTIANI, 2013, p.7).

Para enfrentar a desigualdade entre o campo e a cidade, é necessário destacar tanto o problema da escolarização quanto da qualificação profissional, fortalecer e ampliar o acesso e a permanência de agricultores familiares no sistema formal de ensino, oferecer oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação social e profissional e propiciar ações para o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania.

De acordo ainda com o Projeto base do PJC-ST (2009) é preciso, ainda, superar a dicotomia histórica no Brasil entre a Educação Básica (fundamental, média e de jovens e adultos) e a formação profissional. Para isso, deve-se atuar na formação continuada de educadores, professores e coordenadores, de modo a promover a sua integração e fortalecer o desenvolvimento de metodologias adequadas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos para o campo.

O programa PJC-ST tem suas raízes no Projeto Piloto Saberes da Terra, lançado pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), instituído pela lei nº. 11.129 de 30 de junho de 2005 e implantado no biênio 2005-2006. Nesse período, seu objetivo foi conferir certificação em nível fundamental e qualificação profissional a 5.000 agricultores familiares em 12 estados, nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

A primeira etapa de execução do Saberes da Terra iniciou-se em dezembro de 2005 em 12 Unidades da Federação (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC) junto às Secretarias Estaduais de Educação, representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME), Associação de municípios Cantuquiriguaçu, entidades e movimentos sociais do campo integrantes dos comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo.

De acordo com o Projeto Base do Programa PJC-ST (2009) o biênio 2005 - 2006 foi de implantação do Projeto Piloto Saberes da Terra. Nesta fase, foram realizadas: a formação de cinco mil educandos, com certificação correspondente ao ensino fundamental e qualificação profissional, formação continuada de 600 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.

Além disso, durante esse biênio também foram realizadas a construção de metodologias para a elaboração do material didático-pedagógico levando em consideração o contexto de cada estado ou região. A produção de Cadernos Pedagógicos que tratam dos Eixos Temáticos em três estados participantes, além de quatro Seminários Nacionais de Formação das equipes pedagógicas estaduais.

No ano de 2007, o Ministério da Educação, por meio da SECAD, participou do processo de construção do programa integrado de juventude conduzido pela Secretaria Nacional de Juventude-Presidência da República, no qual foram integrados seis Programas já existentes: a) Agente Jovem do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; b) ProJovem da Casa Civil; c) Saberes da Terra e Escola de Fábrica do Ministério da Educação; d) Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã do Ministério do Trabalho e Emprego.

No Processo de integração foi resguardada a autonomia político-pedagógica das experiências acumuladas por cada Programa. Como resultado desse processo, foi instituído pela Medida Provisória nº. 411/07 o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens- PROJOVEM*, que tinha como objetivos promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação social e seu desenvolvimento humano e cidadão, incorporado ao Programa Nacional da Juventude<sup>4</sup>. O PROJOVEM está organizado em quatro modalidades: I) ProJovem Adolescente; II) ProJovem Urbano; III) ProJovem Trabalhador; e IV) ProJovem Campo-Saberes da Terra.

A partir de então, o Saberes da Terra passou a denominar-se de ProJovem Campo-Saberes da Terra, destinado à escolarização de jovens agricultores (as) em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada a qualificação social e profissional. De acordo com o artigo 14 da lei nº. 11.692, de 10 de junho de 2008, o PJC-SC:

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 (BRASIL, 2008, p.25).

No que se refere ao público beneficiado pelo PJC-ST:

---

<sup>4</sup> Projeto de Lei 4.530-2004- O Plano Nacional de Juventude, propõe para a juventude rural como objetivos e metas, a expansão de programas de capacitação e formação profissional na área rural, implantar programas de estímulo a agroecologia e a produção orgânica, buscar capacitação para a juventude rural em organização da produção, entre outros objetivos. (BRASIL, MEC-SECAD, 2008, p.39).



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. 3 da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006<sup>5</sup> (BRASIL, 2008, p.26).

O Programa PJC-ST, também conhecido como Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com a Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares foi implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). De acordo com o Documento Base do Programa (2009),

O ProJovem Campo-Saberes da Terra constitui-se um programa no Programa nacional de educação de jovens agricultores/as familiares, implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), numa ação integrada com o Ministério de Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e da Secretária de Desenvolvimento Territorial (SDT), Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), O Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada a Presidência da República. (BRASIL, 2009, p. 7).

Incluem-se também, numa ação integrada, o Ministério do Desenvolvimento por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), o Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República.

O Programa se destinou a desenvolver uma política de fortalecimento e ampliação do acesso e da permanência de jovens agricultores (as) familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino. Segundo

---

<sup>5</sup> Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, sendo considerado agricultor familiar e empreendedor rural familiar aquele que pratica atividades no meio rural que não detenha área maior do que 4 módulos fiscais, utiliza predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas de seu estabelecimento.

o Ministério da Educação, o PJC-ST se baseia na: 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. (MEC, 2008, p.5).

De acordo com o Projeto Base do Programa (2009), o mesmo 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 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.

No Projeto Base do Programa (2009), o recorte etário do Programa, coaduna-se ao redesenho do Programa, que passa a ser componente de duas políticas, de Educação do Campo e de Juventude, ambas indispensáveis para a qualificação social, formação profissional e construção da autonomia dos jovens do campo.

No que se refere aos pressupostos do PJC-ST, de acordo com o Projeto Base do Programa (2009) o mesmo se orienta pela perspectiva de que:

A Educação de Jovens e Adultos é um direito dos povos do campo, um instrumento e 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 geração, de gênero, da diversidade de orientação sexual e socioambiental; Existem sujeitos sociais que possuem projetos políticos e pedagógicos próprios. (MEC, 2008, p. 10).

Ou seja, os pressupostos relativos ao programa, apontam a necessidade da implantação de uma política pública que atenda às demandas do meio rural brasileiro, em especial da sua juventude.

De acordo com Oliveira (2008), a criação e ampliação de uma política pública como o PJC-ST, voltado para jovens agricultores familiares, incorpora com o reconhecimento do Governo Federal em relação a importância da agricultura familiar, como uma modalidade de organização social e econômica de grande relevância no desenvolvimento do país.

Desde o início, o Programa foi desenvolvido pelos entes federados estaduais ou municipais, prioritariamente nos Territórios da Cidadania, em parceria com a participação efetiva de Instituições Públicas de Ensino, organizações não-governamentais e movimentos sociais do campo.

O PJC-ST foi organizado a partir de duas políticas de Estado: a Política Nacional de Juventude e a Política de Educação do Campo, em uma ação integrada com o Ministério da Educação (MEC), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Como resultado desse processo, o programa passou a atender 19 estados da federação.

Em relação a essa ampliação, se tratando de um programa voltado para a juventude do campo, Oliveira (2008) entende que está relacionado a um reconhecimento da importância da agricultura familiar, por parte do governo federal. Nessa perspectiva de reconhecimento e valorização da agricultura familiar, a metodologia, o currículo e o fazer pedagógico do programa, tem como eixo articulador a agricultura familiar e a sustentabilidade. Em relação ao eixo articulador, o MEC certifica que:

Dada a sua vitalidade para garantir a qualidade de vida dos povos do campo, das águas e das florestas, a Agricultura Familiar torna-se eixo articulador no processo educacional do ProJovem Campo- Saberes da Terra simbioticamente integrada ao desenvolvimento sustentável. Ela representa a base do fazer pedagógico, do currículo e da metodologia do Programa, centrada na formação dos jovens agricultores com vistas a construção de um novo projeto de educação e sociedade do campo, voltado para o aprendizado e multiplicação de conceitos, princípios e práticas necessárias a construção de um país que, socializando o trabalho, garanta os direitos, promova a solidariedade e distribua os resultados da produção coletiva, rumo a crescente eliminação das desigualdades, preconceitos e injustiças. (BRASIL-MEC, 2009, p. 19).

Portanto, o Programa surge voltado para a Educação do Campo, atendendo diversas realidades do campo: comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, pequenos agricultores e assentamentos.

O currículo do Programa deve estar ligado aos movimentos sociais e sindicais no campo, para maior envolvimento não só dos estudantes, mas também de toda a comunidade com o Programa. Este está fundamentado no eixo integrador Agricultura Familiar e Sustentabilidade, que se articula a cinco eixos temáticos: *Agricultura Familiar, Etnia, Cultura, Identidade, Gênero e Geração, Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo,*

*Economia Solidária, Cidadania, Organização social e Políticas Públicas; e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.*

Esses eixos temáticos constituem conhecimentos da formação profissional e devem subsidiar e servir de contexto para o trabalho com os conteúdos das quatro áreas do Ensino Fundamental: Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias. De acordo com o Documento Base do Programa (2009) os eixos temáticos:

Agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas do conhecimento para a elevação da escolaridade. Objetivam a formação de jovens agricultores que se apropriem dos conhecimentos humanos e que compreendam a tecnologia, as ciências e a cultura como partes de uma única realidade, criada pela capacidade do ser humano pensar e atuar sobre o mundo, pela sua capacidade de produzir cultura, técnica e conhecimentos. (BRASIL-MEC, 2009, p. 38).

Ou seja, cada eixo temático tem como ementa básica: *Agricultura Familiar: Identidade, cultura, gênero e etnia* - estudo das relações sociais no processo histórico de produção econômica e cultural da agricultura familiar, seus problemas e potencialidades culturais nas dimensões de gênero, etnia, geração e de identidade; estudo das ocupações e transformações do ambiente, das diferentes concepções de Agricultura Familiar e das relações campo-cidade.

O segundo eixo temático, *Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo*, tem como ementa básica: estudo sobre questões relacionadas à agricultura familiar e suas relações com os sistemas de produção; o papel da família e da comunidade na transformação dos ecossistemas em agroecossistemas; a sucessão vegetal e os possíveis limites, potencialidades e desafios dessa transformação ecológica; as práticas dos sistemas de produção locais e sua reprodução social; a produção e a reprodução familiar, sua territorialidade e influências das relações de trabalho internas e externas ao estabelecimento rural; compreensão dos processos de trabalho no campo, inclusive os papéis dos membros da família e das pessoas da comunidade; estudo das principais políticas agrárias e agrícolas que influenciam na produção familiar e realidades do campo.

Já a ementa básica do eixo temático *Cidadania, Organização social e Políticas Públicas*, baseia-se no estudo das organizações sociais, da relação entre Estado e sociedade civil a partir do contexto sócio-histórico, discutindo conceito de cidadania e princípios de ética; análise dos conceitos de estado, governo, democracia e estudo das organizações sociais, da relação entre Estado e sociedade civil a partir do contexto sócio-histórico. Análise dos conceitos

de Estado, Governo, Democracia suas relações com a legislação (Federal, Estadual, Municipal); conhecimento da trajetória dos Movimentos Sociais e das Organizações Sociais e suas implicações na definição de Políticas Públicas, as estratégias organizativas locais, jovens como foco de políticas públicas; educação no meio rural brasileiro. Refletir as políticas públicas voltadas para a escolarização e a valorização das manifestações culturais e sociais; refletir sobre as Políticas de saúde, educação e esporte e lazer; Conselhos Municipais e Cartas de Direito; compreender as Políticas para a Agricultura Familiar: crédito, assistência técnica, seguro safra, geração de emprego e renda, mercados.

O quarto eixo temático, denominado de *Economia Solidária* tem características, o estudo do campo como local de formação de pessoas, de relações sociais econômicas; sistemas sociais e econômicos ao longo da história; modos de produção e organização social; legislação agrária e ambiental. Refletir sobre as formas de economia solidária no Brasil: cooperativismo, associativismo, microcrédito, sistema Cresol, mercados solidários, comércio justo. Análise e conceitos de solidariedade; relações sociais e econômicas presentes na sociedade em geral; capital social enquanto possibilidades de desenvolvimento humano e solidário.

O quinto e último eixo temático, *Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial*, tem como enfoque principal, estudar, pesquisar e refletir sobre o conceito básico de desenvolvimento e sustentabilidade; evolução histórica do termo Desenvolvimento Sustentável; desafios, limites e potencialidades para o desenvolvimento sustentável; princípios e fundamentos da Agroecologia; importância do uso racional dos recursos naturais, Políticas Públicas; experiências de promoção do desenvolvimento rural local. Ainda de acordo com o Projeto base (2009), a partir do complexo Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável, serão desdobrados os conhecimentos que garantam uma consciente base teórica e o desenvolvimento de habilidades e competências gerais do ser humano - científicas, pedagógicas, técnicas, éticas, morais, políticas e estéticas. Onde cada área do conhecimento deve indicar os conhecimentos necessários para desenvolver o pensamento científico dos educandos, organizando um programa curricular básico.

Além disso, os eixos temáticos levam em consideração a realidade e os saberes dos envolvidos no programa juntamente com as quatro áreas do ensino fundamental citadas. O que para Paulo Freire é de grande importância: o respeito aos saberes dos educandos. De acordo com Paulo Freire (1997), é dever da Educação:

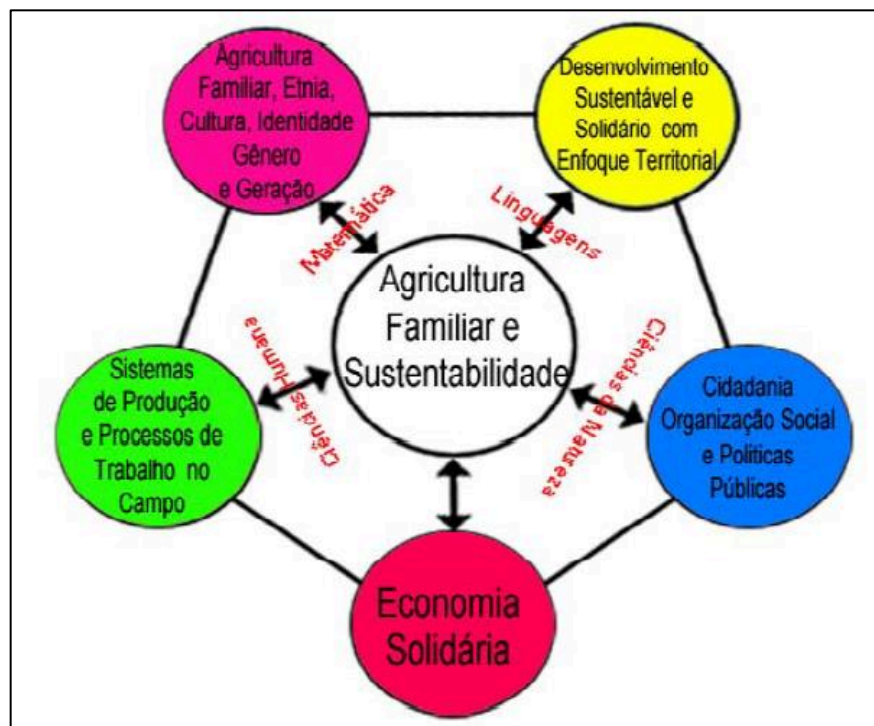
Não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática

comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1997, p. 31-32).

No que se refere á qualificação profissional, para o seu bom funcionamento são necessárias atividades relacionadas a agroecologia e a produção rural familiar assumida como arco ocupacional do Programa. Os alunos serão estimulados a desenvolver atividades que compreendam Sistemas de Cultivo, Sistemas de Criação, Extrativismo, Aquicultura, Agroindústria, de acordo com realidade e a cultura local.

As áreas do conhecimento chamadas a dialogar com os eixos temáticos citados anteriormente são: **Linguagem Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias**. Segundo o projeto base (2009) estas estabelecem um diálogo entre si ao mesmo tempo em que cada uma delas contribui para ampliar a compreensão das práticas sociais como produtoras de significados, servindo de referência para que as áreas de estudos ressignifiquem o conteúdo de sua contribuição na explicitação da temática que será estudada. A figura 1 representa a organização curricular do PJC-ST.

Figura 1 – Organização curricular do ProJovem Campo Saberes da Terra.



Fonte: BRASIL-MEC, 2009, p. 51

A partir da relação entre áreas do conhecimento e os eixos temáticos, deverão ser construídas problemáticas que possibilitem perceber essa relação, é o que amostra o projeto base do Programa (2009).

Quais as contribuições das Ciências Sociais, das Ciências da Natureza, das Linguagens e das Linguagens Matemáticas entre outras, para a compreensão e explicação dos conhecimentos presentes nos eixos temáticos? Quais as articulações desses conhecimentos com o Arco Ocupacional? (BRASIL-MEC, 2009, p. 41).

O arco ocupacional “consiste em um conjunto de atividades diversas que são realizadas pelos agricultores familiares” (BRASIL, 2009, p. 41) que possuem uma base técnica em comum, nesse caso a agroecologia. Estes arcos devem abranger as esferas da circulação e produção (produção rural, comércio, agroindústria, prestação de serviços), o que pode garantir o aumento das possibilidades de inserção das comunidades dos educandos participantes do Programa.

No processo de escolarização, cada instituição de ensino ao elaborar o projeto educativo, deve promover junto com os educadores, educandos e com a comunidade, estratégias para a escolha das atividades que apresentam possibilidades na região onde está sendo desenvolvida. Além de:

Estabelecer mecanismos de análise para determinar aquilo que não está sendo desenvolvido, mas que existem possibilidades concretas ou interesse em desenvolver; os educadores e professores por meio de consulta aos educandos poderão definir quais atividades serão escolhidas como tema de estudo. (BRASIL-MEC, 2009, p. 41)

O arco *Produção Rural Familiar* é composto por cinco ocupações e servem como eixo orientador e facilitador do processo de formação social e profissional, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Arco Produção Rural Familiar

Arco	Ocupações
Produção Rural Familiar	1- Sistemas de Cultivo
	2- Sistemas de Criação
	3- Extrativismo

	4- Agroindústria
	5- Aquicultura

Fonte: BRASIL-MEC, 2009, p.41.

O arco *Produção Rural Familiar* deverá contemplar de modo transversal estudos em meio ambiente, gestão e administração. Os conteúdos do currículo do ensino formal são trabalhados em um processo de reflexão e aprofundamento das questões desencadeadas pelos temas específicos e cada grupo de educandos, assim como os conceitos desenvolvidos nos cursos dialogam com a experiência vivida pelo (a) agricultor(a) familiar (BRASIL-MEC, 2009, p. 41).

A ementa da qualificação social e profissional do ProJovem Campo, é dividida em quatro áreas, são elas: Agricultura Familiar, Produção Sustentável, Segurança alimentar e nutricional e Associativismo e cooperativismo. Os quadros 2, 3, 4 e 5 a seguir, realçaram as quatro áreas citadas e quais conceitos elas trabalham.

Quadro 2 – A ementa da qualificação social e profissional: Agricultura Familiar

Agricultura Familiar	A multifuncionalidade da Agricultura Familiar
	Agricultura Familiar e a conservação da biodiversidade
	Agricultura Familiar e a segurança alimentar e nutricional
	O papel da mulher na Agricultura Familiar
	O papel do Jovem na Agricultura Familiar

Fonte: BRASIL-MEC, 2009, p. 42.

Quadro 3 – A ementa da qualificação social e profissional: Produção sustentável

	Princípios da Agroecologia
	Sistemas de produção- orgânico, ecológico em transição
	Visão holística e sistêmica



Produção sustentável	Relação da Agricultura Familiar com o meio ambiente
	Importância da água como recurso natural e renovável- conservação, utilização e manejo da água
	Importância da conservação de espécies nativas reflorestamento e florestamento, manejo e utilização racional de espécies nativas
	Importância da conservação e manejo do solo
	Ecosistemas e biomas
	Produção familiar e saúde

Fonte: BRASIL-MEC, 2009, p. 42.

Quadro 4 – A ementa da qualificação social e profissional: Segurança Alimentar e Nutricional

Segurança Alimentar e Nutricional	O papel da Agricultura Familiar para a Segurança Alimentar nutricional
	Produção de alimentos pela Agricultura Familiar

Fonte: BRASIL-MEC, 2009, p. 42-43.

Quadro 5 – A ementa da qualificação social e profissional: Associativismo e Cooperativismo

Associativismo e Cooperativismo	Importância da organização social
	Formas coletivas de organização da produção e comercialização
	Economia solidária
	Gestão e comercialização
	Mercado- inserção em novos nichos de mercado

Fonte: BRASIL-MEC, 2009, p. 43.

Apresentado o currículo do PJC-ST, exporemos a seguir a formação continuada de professores, educadores e coordenadores pedagógicos; a avaliação; a gestão e estrutura operacional do programa; o financiamento; a certificação; inscrição; matrícula e organização das turmas; e o material didático.

No que se refere a formação continuada de professores, educadores e coordenadores pedagógicos, de acordo com o projeto base do Programa (2009), essa formação deve garantir a avaliação permanente do processo pedagógico, a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas e a elaboração do planejamento das atividades do curso. Essa formação continuada dos profissionais do programa é de responsabilidade das Instituições Públicas de Ensino Superior, em parceria com os sistemas públicos de ensino, municipais e estaduais que aderirem ao Programa e seus respectivos Estados. Ainda segundo o projeto base (2009),

A proposta é estimular por meio do ProJovem Campo-saberes da Terra a constituição nos Estados Pólos de Pesquisa e Desenvolvimento de Educação do Campo, formado por universidades públicas federais e estaduais com comprovada experiência formativa para o desenvolvimento de programas e ações de ensino, pesquisa e extensão e de gestão de processos educativos e formativos nas temáticas e práticas pedagógicas do campo. Estes Pólos Estaduais de Educação do Campo comporão a Rede de Formação do Campo da SECAD. (BRASIL-MEC, 2009, p. 54).

Portanto, há essa junção entre o PJC-ST, as universidades públicas federais e estaduais com os estados pólos de pesquisa e desenvolvimento da educação do campo, juntamente com a SECAD. Essa Formação Continuada dos Educadores do Programa deverá:

Realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados conforme as especificidades do campo conforme as diretrizes gerais do ProJovem- Campo saberes da Terra; apoiar projetos pedagógicos em conformidade aos princípios político-pedagógicos deste Projeto, para a garantia da expansão da educação básica no e do campo, especialmente de jovens agricultores (as)familiares; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a Educação de Jovens e Adultos no campo, integrando ensino fundamental e qualificação social e profissional; Promover o monitoramento das turmas e o acompanhamento pedagógico aos Educadores na escolarização e qualificação social e profissional dos educandos; Produzir materiais pedagógicos em articulação com os sistemas de ensino executores do programa. (BRASIL-MEC, 2009, p. 54-55).

A gestão e articulação da rede de formação de professores cabe à Coordenação Executiva Nacional do Programa, e a garantia de condições necessárias para a implantação da formação continuada cabe aos executores do Programa (Estados e Municípios). As instituições

de Ensino superior públicas são responsáveis pela articulação dos entes e implementação da formação continuada, com carga horária de 360h. O planejamento, a execução, a avaliação e o acompanhamento são funções da Coordenação Nacional, Estadual e a Rede de Formação. Mais especificamente, é função das Instituições de Ensino Superior Públicas:

Implantar e desenvolver todas as etapas do curso de formação continuada dos educadores e coordenadores de turma em efetivo exercício no Programa, 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 ou pós-graduação lato sensu; produzir e reproduzir materiais didáticos apropriados para o desenvolvimento da prática docente e profissional, realizar acompanhamento pedagógico e registrar informações do funcionamento das turmas em um sistema de monitoramento e acompanhamento do Programa. (BRASIL-MEC, 2009, p. 55).

Além disso, também é função das Instituições de Ensino Superior Públicas:

Participar da Comissão Pedagógica Estadual; realizar parcerias com Escolas Agrotécnicas, Escolas Comunitárias, organizações da sociedade civil sem fins lucrativos atuantes no campo que tenham experiência na realização de Programas de Educação de Jovens e Adultos, Comitê ou Fórum Estadual de Educação Do Campo na construção da proposta de formação continuada. (BRASIL-MEC, 2009, p.55-56).

No que se refere aos conteúdos e metodologias dessa formação de profissionais do Programa, a mesma deve contemplar concepções, princípios, desenvolvimento curricular e metodológico do Programa, contemplar o eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade e suas relações com os eixos temáticos, áreas de estudo e formação profissional, além de trabalhar temas contemporâneos (diversidade, desenvolvimento sustentável com enfoque territorial, direitos humanos, relações étnico-raciais, relações de gênero, juventude, entre outros)

Em relação a avaliação do PJC-ST, a mesma abrange todos os tempos e espaços formativos do Programa, assim como os recursos que o educador utiliza no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o projeto base (2009) do Programa, a avaliação tem como objetivo principal, o acompanhamento do processo formativo dos educandos e verificar como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando. Tudo isso para promover melhorias e correções ao longo do próprio percurso formativo. A avaliação no Programa, é considerada como um processo coletivo, cumulativo, contínuo, permanente e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza quantitativa e qualitativa.

A concepção de avaliação desenvolvida tem como princípios:

a coerência entre a prática avaliativa, os objetivos e o desenvolvimento metodológico; o processo contínuo e permanente de participação de educandos e professores; o processo de diagnóstico permanente da prática pedagógica servindo de orientador das ações pedagógicas subsequentes; o processo transparente, discutido e acordado entre os envolvidos com o propósito de identificar as dificuldades e a superação destas; a utilização de diferentes procedimentos e instrumentos de avaliação; o processo avaliativo vai além da aferição de conhecimentos incluindo atitudes, comportamentos, compromisso com o estudo e ação comunitária. (BRASIL-MEC, 2009, p. 56-57).

A gestão nacional e estrutura operacional do PJC-ST é realizada a partir de três instâncias: o Comitê Gestor Interministerial, o Comitê Pedagógico Nacional e a Coordenação Executiva Nacional. O Comitê Gestor Interministerial é composto pelo Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Meio Ambiente e o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome. É competência do Comitê Gestor Interministerial:

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. (BRASIL-MEC, 2009, p. 58)

Já o Comitê Pedagógico Nacional é composto pelas equipes técnicas e pedagógicas dos Ministérios parceiros e representantes dos Movimentos sociais. As competências desse comitê são:

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. (BRASIL-MEC, 2009, p.58-59).

Por fim, a Coordenação Executiva Nacional é realizada pela SECAD-MEC por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo-CGEC, composta por duas equipes de trabalho: Pedagógica e Monitoramento- Avaliação. São atribuições da Coordenação Executiva Nacional:

Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e seleção dos Entes Executores; coordenar o Programa em nível nacional e prestar apoio técnico-pedagógico aos Estados e os Municípios para a execução das ações, monitorar a execução física das ações do Programa e coordenar a solicitação de repasse de recursos ao FNDE; 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. (BRASIL-MEC, 2009, p.59).

No que se refere ao Financiamento do PJC-ST, o mesmo poderá ser financiado a partir dos recursos do FUNDEB<sup>6</sup>. De início, o Ministério da Educação apoiou financeiramente os Executores do Programa por meio do repasse no valor de “1.200,00 (um mil e duzentos reais) aluno-ano”. (BRASIL-MEC, 2009, p. 62). Estes recursos são repassados pelo FNDE<sup>7</sup> destinados a organização das turmas e podendo ser aplicados nas seguintes ações:

Contratação de educador da formação profissional; aquisição de material para a qualificação social e profissional necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos “Projetos de Produção Agroecológica; aquisição de gêneros alimentícios para o período tempo-escola; acompanhamento técnico e pedagógico dos educandos no tempo comunidade; transporte de educandos para a frequência aos locais de funcionamento das turmas; certificação dos educandos; viabilização do transporte dos educadores às comunidades dos educandos para acompanhamento do tempo comunidade. (BRASIL-MEC, 2009, p. 62).

A respeito da certificação do PJC-ST, terá direito a certificação, o educando que concluir com aproveitamento formativo e obtiver a frequência mínima de 75% da carga horária. Os concluintes do Programa, recebem a certificação em Ensino Fundamental com Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural Familiar. Segundo o projeto base (2009) a certificação estará sob responsabilidade das Escolas Agrotécnicas Federais, Cefets Agrícolas ou por outra instituição de ensino designada pelo sistema de ensino, seguindo a regulamentação da instituição certificadora.

Em relação a inscrição, matrícula e organização das turmas, poderá se inscrever no Programa os jovens que: são alfabetizados, ou seja, apresenta domínio da leitura e escrita e ter

---

<sup>6</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-Fundeb- é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios.

<sup>7</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, que possui como objetivo a execução de políticas educacionais desse Ministério.

noções matemáticas, ser agricultor familiar<sup>8</sup> na faixa etária entre 18 e 29 anos; resida ou trabalha em regiões de abrangência do Programa, especialmente em municípios localizados nos territórios da cidadania; não ter concluído o Ensino Fundamental; e não estar matriculado em curso regular. Cada turma deve ser constituída de no mínimo 25 alunos e o máximo de 35 alunos.

No que se refere aos materiais didáticos, os mesmos são referenciais nacionais e materiais construídos nos estados, no intuito de garantir a especificidade e diversidade do campo no Brasil na escolarização de jovens agricultores. De acordo com o projeto Base (2009), os referenciais nacionais são compostos de um Conjunto de Cadernos Pedagógicos Nacionais organizados a partir de eixos temáticos, ou seja, para cada eixo temático há um caderno do Educador e outro do educando, esses cadernos são organizados da seguinte forma:

O Caderno do Educando é material de leitura para viabilizar a compreensão geral da temática a ser trabalhada no eixo temático e como este dialoga com o complexo da Agricultura Familiar. - O Caderno do Educador servirá de roteiro para construção do percurso formativo a partir da matriz curricular dos saberes: construção da ementa; pesquisa e diagnóstico; socialização da pesquisa e problematização, avaliação do processo. Esse material possui diretrizes gerais, conteúdos mínimos, possibilidades de estratégias pedagógicas e exemplos de experiências desenvolvidas por educadores. (BRASIL-MEC, 2009, p.65)

Os materiais produzidos pelos estados têm como referência os Cadernos Nacionais, e se constituem também como um instrumento para o aprofundamento dos conteúdos básicos das diversas áreas do conhecimento. De acordo com o Projeto Base (2009), esses materiais devem ser construídos envolvendo educadores, coordenadores e educandos, considerando a realidade local e regional, numa parceria entre os sistemas municipais e estaduais de ensino, Escolas Agrotécnicas, movimentos sociais e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos do campo, com experiências nos temas previstos nos currículos do programa.

A especificidade da modalidade EJA e da Educação do Campo deve assegurar a organização dos tempos formativos de forma adequada a realidade do estudante, de modo a assegurar as estratégias específicas de atendimento escolar e a flexibilização da organização do calendário escolar das escolas do campo. Uma das principais flexibilizações pode acontecer através do modelo de alternância, considerada uma das mais adequadas metodologias para atender as peculiaridades das populações do campo.

---

<sup>8</sup> São considerados agricultores familiares os educandos que cumpram os requisitos do art. 3 da Lei 11.326, de 24 de julho de 2006.

A alternância é uma metodologia desenvolvida através de períodos alternados de formação na escola e na família e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos. O Programa PJC-ST é organizado justamente por meio da Pedagogia da Alternância, que é dividida em dois tempos: O Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). O tema da pedagogia da alternância é fortemente estudado por um conjunto de pesquisadores da Educação do campo, e será discutido em subsequência.

#### **1.4 A Pedagogia da Alternância**

A Pedagogia da Alternância surgiu em uma comunidade rural da França, em meados de 1930. A partir da união e organização de um grupo de famílias de pequenos agricultores com o objetivo de educar seus filhos a partir de uma formação técnica e uma formação geral. Segundo Moura (2011):

Auxiliados por um padre católico, I'Abbé Granereau, os agricultores organizaram um modelo de escola que tinha como objetivo pedagógico a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica em um centro de formação. A experiência piloto atendeu, inicialmente, apenas cinco jovens com idade entre 13 e 15 anos, que passavam três semanas em sua propriedade e uma semana internados nas dependências da Igreja. No período de internato, os jovens faziam um curso de agricultura por correspondência e recebiam formação geral, humana e cristã, orientados por um padre. Ao retornarem para casa, desempenharam trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade; ao final das três semanas, retornavam para o regime de internato e, assim, periodicamente iam alternando os espaços de formação. Nasceu assim, a pedagogia da alternância, onde se alternam tempos-lugares de aprendizado. (MOURA, 2011, p. 9).

Ainda sobre a origem do modelo de alternância, Nosella destaca que:

Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico. (NOSELLA, 2012, p. 45).

Essa primeira experiência de pedagogia faz sucesso, expande a outras regiões camponesas da França, e passa a ser chamada de Maison Familiale Rurale (MFR) e a primeira escola recebe o nome de Maison Familiale de Lanzun, ou seja, Casa Familiar de Lanzun.

Vale a pena destacar que, os fundadores das primeiras casas família agrícola, não tinham uma base do modelo de escola que queriam formar e nem formação pedagógica, muito menos se basearam em uma proposta oriunda do pensamento acadêmico. Segundo Gimonet (2007, p. 23), a pedagogia da alternância não foi gerada a partir de teorias, foi criada empiricamente, por meio da invenção e implementação de um instrumental pedagógico, que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação.

No entanto, vários autores, como Gimonet (1999), Azevedo (1998) e Nawroski (2010), identificam nesse início do modelo da pedagogia da alternância, abordagens conceituais de pedagogos e pensadores de cunho progressistas. Em relação a essa contribuição da abordagem de vários autores progressistas, Moura (2011), indaga que:

Contribuições da concepção piagetiana ao destacar a importância do “pensamento em ação”, de Decroly e do seu método dos centros de interesse; de Roger Cousinet e sua proposta de trabalho livre em grupo. Em John Dewey, reconhece a contribuição da relação entre experiência e educação. Celestin Freinet, Maria Montessori, Cal Rogers e Lev Vygotsky também são citados. Paulo Freire, pelo seu método de alfabetização, por propor uma educação que parte da situação concreta e existencial e pela defesa da *Educação como prática da liberdade*, também é destacado como um educador que fundamenta as bases teóricas e conceituais da pedagogia da alternância no Brasil. (MOURA, 2011, p.11)

Em relação a influência de Paulo Freire para os pressupostos metodológicos da Pedagogia da alternância, Rodrigues (2008, p.72) destaca que “a pedagogia da alternância no Brasil não nasceu ou vem se desenvolvendo de costas para o pensamento de Freire, que também se erigiu fora da academia ou do sistema oficial de ensino e fortemente ligado aos movimentos sociais”.

O modelo de alternância se multiplica pela França e pela Europa, chegando à Itália. Posteriormente na América do Sul, no Caribe, na Ásia, na África, no Canadá. E chega ao Brasil no início da década de 1960, período em que as lutas e discussões a respeito da educação popular e progressista estava em alta. O movimento chega ao Estado do Espírito Santo, com influência das *Maisons Familiales Rurales* italianas, por iniciativa de um padre italiano, Humberto Pietrogrande, e do filósofo italiano Paolo Nosella com grande apoio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), organização não governamental da cidade de Anchieta e Alfredo Chaves. Em relação aos primórdios das escolas Famílias Agrícolas, Nosella (2012) afirma que:



No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPEs), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange a elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta diretora do MEPEs se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACAREs (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo). (NOSELLA, 2012, p. 64).

Ainda sobre esse início das escolas Famílias Agrícolas, o mesmo Nosella destaca:

Na fase inicial, foi determinada a criação de três Escolas da Família Agrícola (EFAs) visando a formação dos jovens do meio rural. O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes. No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos. (NOSELLA, 2012, p. 66).

De acordo com (RIBEIRO, BEGNAMI e BARBOSA, 2002) a partir da experiência pioneira do MEPES, no estado do Espírito Santo, as escolas Famílias Agrícolas se expandem para outros estados brasileiros, como: Bahia, Minas Gerais, Ceará, Piauí, Maranhão, Rondônia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Amapá, Amazonas, Pará e Rio de Janeiro. Essa expansão teve grande ligação com a pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base- CEBs, ligadas a Igreja Católica.

No caso do Brasil, além das Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), surgem também as Casas Familiares Rurais (CFRs) com grande destaque na região Sul. Ambas têm como princípio norteador a Pedagogia da alternância, mas com certas diferenças. Em relação a esses dois movimentos, Silva (2003) destaca:

De um lado temos o movimento que aglutina as Escolas Famílias Agrícolas, desenvolvidas sob inspiração e influência direta das experiências italianas, com suas origens na região sudeste do Brasil nos anos 60 e, de outro lado, o movimento que reúne as Casas Familiares Rurais, desenvolvidas sob influência direta da França, inicialmente implantadas no Nordeste, porém, consolidadas na região sul do país, a partir dos anos 80. (SILVA, 2003, p.79).

No caso do PJC-ST, o mesmo segue a pedagogia da alternância que se aproxima ao modelo das EFAS. Segundo o Documento Base do Programa, a Pedagogia da Alternância:

É operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado por movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade, por articular o aprendizado escolar com as vivências produtivas das populações do campo. (BRASIL-MEC, 2009, p. 14).

De acordo com o Documento Base, o Tempo Escola:

Corresponde ao período em que o/a educando/a permanece efetivamente no espaço da unidade escolar, em atividade grupal, em contato com o saber sistematizado em áreas de conhecimentos, planejando, pesquisando, debatendo, e interagindo com os demais, com a mediação e orientação da equipe de educadores. Neste período, são desenvolvidas aprendizagens sobre os saberes técnico-científicos dos eixos temáticos, planejada a execução de projetos-pesquisa que serão desenvolvidos em suas propriedades, realizadas atividades de acolhimento e organização grupal, planos de pesquisas, círculos de cultura e diálogos, trabalhos em grupos, entre outras atividades pedagógicas. (BRASIL-MEC, 2009, p. 15).

Portanto, o Tempo Escola é o período em que os educandos estão na escola. Nesse período são realizadas propostas de aprendizagens sobre os saberes científicos, planejada a execução de projetos de pesquisa para serem desenvolvidos nas comunidades dos alunos, e realizados os círculos de cultura. Ou seja, o Tempo Escola é marcado pelo diálogo, o planejamento das atividades parte do diálogo entre os educadores e os educandos a partir dos círculos de cultura, prática criada e estabelecida por Paulo Freire. De acordo com Coelho (2011), o diálogo em Paulo Freire:

Constrói uma educação libertadora, não imposta, e não domesticadora. Na escala de importância, o diálogo em sua obra, é ponto fundante e primordial, comparando ao ar que respiramos. Somente o diálogo será também um gerador de vida e de possibilidades de novos tempos, novos ares e de mais humanização, de homens, mulheres livres, engajados na vida e pela vida. (COELHO, 2011, p. 9).

Em relação aos Círculos de Cultura, Coelho afirma que:

A proposta de Freire com a criação dos Círculos de Cultura que, na verdade, foi sempre além dos métodos educacionais tradicionais, revelando uma concepção de mundo, objetivando substituir a aula bancária, já partia, desde o seu nascedouro, até pela organização curricular, para a facilitação e provocação do diálogo- um momento de denunciar aquilo que impede a humanização e realização do ser humano. Aí, constrói-se o lugar de aprendizado mútuo e de permanente diálogo. (COELHO, 2011, p. 9).

Portanto, o diálogo a partir dos Círculos de cultura, é importante ferramenta para uma educação humana e dialógica. Rompendo com os métodos tradicionais.

Já o Tempo Comunidade se refere ao:

Período em que o estudante, tendo problematizado e confrontado no tempo-escola os conhecimentos que trouxe de casa, é motivado a promover e compartilhar na família os resultados, impressões e eventuais conclusões deste confronto e problematização. Esta motivação e partilha também, em alguns momentos, será promovida com a comunidade ou nas instâncias de participação social e de classe. No tempo-comunidade o estudante desenvolverá pesquisas, projetos, atividades grupais, entre outras atividades, com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos/as educadores/as. (BRASIL-MEC, 2009, p. 16).

O período de trabalho na família e a vivência na comunidade, é uma forma de consolidar as informações trazidas da escola para a comunidade, e da comunidade para a escola, tornando esse meio um instrumento de aprendizagem, pois, de acordo com o Projeto base (2009), cabe à família e à comunidade o acompanhamento e parte da avaliação do processo educativo do/a educando/a, bem como colaborar na elaboração e execução das pesquisas e dos demais instrumentos pedagógicos que são desenvolvidos neste tempo-espço formativo ao lado das famílias e comunidades.

Durante o TC, os educandos recebem orientações dos educadores para a realização de atividades práticas, estudos dirigidos pesquisas, projetos e visitas de estudo. Ou seja, nesse período o educando coloca em prática várias questões discutidas no Tempo Escola. Em relação a carga horária dos tempos dentro do Programa corresponde a 1800 horas de atividades, e o Tempo Comunidade corresponde a 600 horas, totalizando uma carga horária de 2400 horas, que deverão ser cumpridas em dois anos.

O acompanhamento durante as atividades do TC deve ser planejado de modo a garantir a inserção dessas atividades no desenvolvimento do curso, integrando o currículo com a realidade vivenciada pelos educandos e suas comunidades, integrando a teoria e a prática através a integração dos saberes científicos e populares.

Portanto, o TE e o TC são espaços formativos de articulação entre o estudo, a pesquisa e propostas de intervenção, que devem ser organizados de modo a estimular e desenvolver as seguintes aprendizagens:

Desenvolver diferentes modalidades de expressão: leitura, escrita, audição, fala, teatro, desenhos, movimento corporal; Refletir sobre as diversidades étnicas, culturais, de gênero, Identificar os mecanismos de desigualdades

étnico-raciais existentes na sociedade brasileira; criar mecanismos que possibilitem a reconstrução da identidade pessoal: suas histórias familiares, pessoais, suas formas de resistência ao longo de suas vidas, a construção do sujeito de direitos, descobrir-se como ser histórico; superação dos valores de dominação: a sala de aula deve desenvolver-se enquanto um exercício e uma aprendizagem de democracia e da superação de valores e preconceitos que fortaleçam as desigualdades; Desenvolver a solidariedade na ajuda mútua para aprendizagem e desenvolver tarefas de várias naturezas; Desenvolver a autonomia: por meio do estímulo a pesquisa, da elucidação de dúvidas, da construção de propostas, das iniciativas em sala de aula e fora dela, do trabalho em grupo. (BRASIL-MEC, 2009, p. 51-52)

No Projeto Político pedagógico do PJC-ST (2009), são propostas pelo Ministério da Educação, três possibilidades de alternância, conforme indicado na Figura 2, abaixo, cabendo a cada estado optar pelo modelo que entender como o mais adequado.

Figura 2 – Quadro de Detalhamento das possibilidades de distribuição do Tempo Escola no regime de alternância do ProJovem Campo-Saberes da Terra

POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLA POR ANO		
PERÍODO INTEGRAL – TE	PERÍODO SEMI-INTEGRAL – TE	FINAIS DE SEMANA - TE
10 horas/aulas diárias	4 dias com 5h/ aulas + 1 dia com 10 horas/aulas, podendo as turmas serem organizadas no período matutino, vespertino ou noturno	20 horas/sábado e domingo
18 semanas de 50h/a	30 semanas de 30h/a	45 finais de semana de 20h/a
Total TE: 900h/a	Total TE: 900h/a	Total TE: 900h/a

Fonte: BRASIL-MEC, 2009, p. 64-65.

Como foi citado anteriormente, a figura representa as opções da distribuição do Tempo Escola, no entanto, o Projeto Político Pedagógico do Programa não apresenta as possibilidades da distribuição do Tempo Comunidade. Para Paiva (2011) isso nos supõe que essa não especificação está relacionada a flexibilidade prevista na LDB 9394/96, quanto a adequação do calendário a especificidade das comunidades rurais, ou ao “calendário agrícola de cada comunidade. Ou seja, o Tempo Comunidade será organizado de acordo com o funcionamento da realidade dessa comunidade rural onde acontece o Programa.

Portanto, o PJC-ST é criado como fruto de um esforço dos movimentos do campo, consolidando um projeto orgânico e sistemático, e que revela o processo de maturação da práxis desenvolvida ao longo das experiências e vivências camponesas no Brasil. O próximo capítulo será destinado a apresentar a vida e obra de Paulo Freire, além de uma de suas obras mais importantes, a *Educação como Prática da Liberdade*.

## CAPÍTULO 2

### PAULO FREIRE: PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este Capítulo está organizado em duas seções. Na primeira será exposto a Vida e Obra de Paulo Freire, pedagogo, filósofo considerado o Patrono da Educação Brasileira. Na segunda, discorreremos sobre uma das obras mais importantes do autor e que será analisada nesse trabalho “*Educação como Prática da Liberdade*” (1967)

A obra “*Educação como Prática da Liberdade*” será fundamento desse trabalho pra relacionar as influencias de Freire no Programa PJS-ST, além de entender o Programa como fruto de um esforço dos movimentos do campo consolidado em um projeto orgânico e sistemático, ao longo da transitividade para a democracia e que revela o processo de maturação da práxis desenvolvida ao longo das experiências e vivências campesinas no Brasil.

#### 2.1. Paulo Freire: Vida e Obra

Paulo Freire é considerado patrono da educação brasileira, através da Lei n °12.612 do dia 13 de abril de 2012, sancionada pela então Presidenta Dilma Roussef (PT), e cujo projeto de lei havia sido apresentado em 2005, pela então Deputada Federal, Luiza Erundina (PSB). Esse momento marcou a concretização de um título que já era utilizado por muitos ao se falar em Paulo Freire, levando em consideração a sua importância e sua influência na educação brasileira desde os anos 1960.

Segundo José Carlos Maziero (1996), um trabalho realizado sobre a influência dos pensadores latino-americanos para o fortalecimento da comunicação enquanto ciência, não poderia, de nenhuma forma, deixar de incluir Paulo Freire como um dos maiores pensadores da história do Brasil. A respeito da relevância e importância deste pensador Gadotti (1996), reflete que:

Esparlhados pelos mais diferentes países, mas unidos em torno de um compromisso de colocar a educação a serviço da causa dos “esfarrapados do mundo” - a quem Paulo Freire dedica sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*, imensurável número de educadores tem encontrado nas ideias e na atuação militante de Paulo Freire o alimento necessário para enriquecer a aperfeiçoar a sua práxis. Dessa forma, ao longo das últimas décadas, ao mesmo tempo em que as reflexões freirianas foram se aprofundando, suas abordagens transformaram-se para outros campos do conhecimento, criando

raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais. (GADOTTI, 1996, p. 19).

Paulo Freire é um dos autores brasileiros mais respeitados, lidos e reconhecidos internacionalmente na área de Ciências Humanas. De acordo com uma pesquisa de Elliott Green (2016) que se baseou em dados do Google Scholar, Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado do mundo em trabalhos acadêmicos de universidades de humanas, ficando à frente de autores como Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Anthony Giddens.

Um dos educadores mais conhecidos do terceiro mundo e seu trabalho tem inspirado toda uma geração de professores progressistas e socialistas (TORRES, 1996, p.117). Ao longo das últimas décadas, ao mesmo tempo que as reflexões do autor foram se aprofundando, suas abordagens transformaram-se para além de outros campos de conhecimento, não ficando restrita apenas a área educacional, além de educadores, de acordo com Gadotti (1996) também são influenciados profissionais de outras áreas, como: médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos, e outros profissionais, tanto na área das Ciências Humanas, quanto da área das Ciências Naturais e Exatas. Ou seja, a obra do autor é transdisciplinar, que no destaque de Gadotti (1996) é assim expressa:

Essa transdisciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada a outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão humanista-internacionalista (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito. (GADOTTI, 1996, p. 74-75).

Paulo Freire já fazia parte do movimento de educação Popular, que já foi citado nesse trabalho e ganhou fama nos anos 1960, com seu método de alfabetização no município de Angicos, no Rio Grande do Norte, onde alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias.

Antes de conhecer o pensamento de Paulo Freire é necessário conhecer um pouco de sua trajetória. Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido no Brasil e pelo mundo como Paulo Freire, nasceu em Recife, capital do Estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, no bairro de Casa Amarela, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Desde cedo, conheceu a pobreza do nordeste do Brasil, o que acabou influenciando a sua trajetória e sua teoria do conhecimento.

A sua última esposa, Ana Maria Araújo Freire, no livro *Paulo Freire – Uma biobibliografia* (1996) descreve que Paulo Freire começou suas primeiras leituras orientado

pela mãe, escrevendo utilizando gravetos das mangueiras, no chão do quintal da casa onde nasceu, a casa amarela, muitas vezes citadas por Freire. Em uma conversa publicada pela Revista *Nova Escola*, em dezembro de 1994, Paulo Freire chama a atenção para os seus primeiros anos de escola, destacando a sua primeira professora, chamada Eunice Vasconcelos (1909-1977), a respeito dessa conversa, Paulo Freire destaca que:

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei a escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai; durante minha infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por uma harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal. (FREIRE, 1996, p. 31).

Neste relato do educador, chama a atenção o fato de que a sua alfabetização não foi enfadonha, partindo de palavras ligadas à sua experiência, o que não era muito comum para a época, década de 1920, onde a alfabetização por muitas das vezes não valorizava as experiências dos sujeitos envolvidos. Ainda sobre as primeiras experiências de Paulo Freire no que se refere a esse mundo escolar, o mesmo afirma que:

Não houve ruptura entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo de minhas primeiras experiências- o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada um tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade. (FREIRE, 1996, p.31).

Portanto, de acordo com Freire, sua primeira escola tinha um ambiente bastante familiar, onde não houve uma ruptura entre a seu mundo escolar e suas primeiras experiências em casa, ou seja, a sua escolinha era uma extensão de suas primeiras experiências, e isso o fazia muito bem. Ainda sobre esse primeiro contato com o mundo escolar, Freire chama a atenção para o início de seu amor pela linguagem brasileira e nordestina, de acordo com ele:

Quando Eunice me ensinou era uma meninota, uma jovenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho até hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: ‘Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar! ...’. É como se ela tivesse me chamado. (FREIRE, 1996, p. 31).



Segundo Ana Maria Freire (1996), aos 10 anos de idade Freire foi morar em uma cidadezinha vizinha a capital Recife, a cidade de Jaboatão. Aos 13 anos, Paulo sofre a perda de seu pai, conheceu o prazer de conviver com os amigos e conhecidos que foram solidários naqueles momentos difíceis, sentiu o sofrimento quando viu sua mãe viúva, lutando para sustentar seus quatro filhos pequenos, fortaleceu-se com o amor que entre eles aumentou devido as dificuldades vivenciadas que juntos enfrentaram, sofreu a angústia devido as coisas perdidas e as provações materiais, espantou-se com o crescimento de seu corpo, mas, sem deixar que o menino o abandonasse definitivamente, permitiu que o adulto fosse conquistando espaço em sua existência.

Ainda de acordo com Ana Maria Freire (1996), foi também em Jaboatão que aprendeu e viveu a alegria de jogar futebol e de nadar pelo rio de mesmo nome da cidade. Também foi na cidade do interior que ele aprendeu a assobiar e a cantar, hábitos que Ana Maria relata que Freire gostava de fazer até o fim de sua vida, para se aliviar do cansaço e das dificuldades do dia a dia, aprendeu a dialogar na “roda de amigos”, além do interesse pelos estudos das sintaxes popular e erudita da língua portuguesa, o que influenciaria a Pedagogia de Paulo Freire, como será discutido ainda nesse capítulo. Dessa forma, Jaboatão: “Foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não- ter, o ser e o não-ser, o poder e não-poder, o querer e não-querer “. (FREIRE,1992, p.222).

Ana Maria Araújo Freire (1996) descreve que Freire concluiu a escola primária na própria Jaboatão. Em seguida, faz o primeiro ano ginásial no Colégio 14 de julho que, funcionando no bairro de são José, era na verdade um prolongamento do Colégio Francês Chateaubriand. Após esse primeiro ano de estudos secundários sob a tutela do professor de matemática Luiz Soares, ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, agora em Recife. Completou os sete anos dos estudos secundários, cursos fundamental e pré-jurídico, ingressando aos 22 anos de idade, na Faculdade de Direito do Recife. De acordo com Ana, Freire entra no curso de Direito, pois na época não havia em Pernambuco curso superior de formação de educador, área que já fascinava o futuro pedagogo. Seus estudos foram interrompidos algumas vezes devido a razões econômicas. De acordo com Gerhardt (1996) nessa época, Paulo Freire é bastante influenciado pelo jurista Rui Barbosa e pelas ideias do médico Carneiro Ribeiro, ambos, intelectuais brasileiros que assim como Paulo Freire, ultrapassaram, o próprio âmbito de seus campos específicos de conhecimento.

Antes de concluir seu curso universitário, casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fatima, Joaquim e Lutgardes. Nesse mesmo tempo, tornou-se professor de língua portuguesa no colégio onde estudou: Oswaldo Cruz. Após a experiência na docência, foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria durante o Governo de Getúlio Vargas. Vale ressaltar que, foi esse emprego de professor de Português e seu corpo franzino que o pouparam de ir lutar na Segunda Guerra Mundial contra o grupo dos países do eixo. Nesse momento, Paulo Freire tem o primeiro contato mais aprofundado com o mundo da educação de adultos-trabalhadores e sentiu quanto eles e o Brasil necessitavam encarar a questão do analfabetismo.

Freire ocupa o cargo de diretor desse setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente do mesmo, no período de 1954 a 1957. Onde nos anos 1950, os projetos de alfabetização eram pensados como uma mera reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e aos jovens, enquanto Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando o estudo, experiência vivida, pedagogia, trabalho e política. A pedagogia de Freire e sua teoria do conhecimento, devem ser entendidas no contexto em que surgiu o Nordeste brasileiro, onde no final da década de 1950 e início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes viviam na “cultura do silêncio”, ou seja, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono do seu próprio destino e que superasse o colonialismo (GADOTTI, 1996).

Nos anos 1950, segundo Ana Maria Freire (1996), ao lado de outros educadores e pessoas interessadas na área da Educação, sob a liderança de Raquel Castro, fundou o Instituto Capibaribe. Instituição de ensino privada conhecida pelo alto nível de ensino e de formação científica, ética e moral voltada à consciência democrática. Em agosto de 1956 é nomeado juntamente com oito educadores pernambucanos, membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife. Alguns anos depois, é designado para o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife. Freire tem suas primeiras experiências como professor de ensino superior lecionando Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, a qual, posteriormente foi incorporada a então Universidade do Recife.

Além disso, nesse período Freire também foi Relator da Comissão Regional de Educação de Pernambuco, tendo criado o relatório “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”, apresentado no II Congresso Nacional de Educação

de Adultos em julho de 1958, na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Ana Maria Araújo Freire (1996) nesse evento, Paulo Freire se consolida como educador progressista. Sobre esse relatório de Freire, Ana Maria reflete que:

Com uma linguagem muito peculiar e com uma filosofia da educação absolutamente renovadora, ele propunha, no relatório, que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizando para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. Afirmava também que só se faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse sobre – verticalmente – ou para – assistencialmente – o homem, mas com o homem... [...]. Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Freire, atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum. (FREIRE, 1996, p. 35)

Portanto, Paulo Freire já chama a atenção para importância da tomada de consciência da realidade cotidiana desses sujeitos alfabetizados. Dando ênfase a um trabalho educativo com o homem, onde esses sujeitos excluídos pudessem participar também do processo educativo através da participação ativa política e social. Ou seja, esses sujeitos marginalizados, devem também conhecer os problemas sociais que os atingem (NEGLIA, 1996).

Ao longo da vida, Paulo Freire participou de vários movimentos, inclusive o de Cultura Popular (MCP) do Recife, além de, destacar-se pelo trabalho realizado em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, onde começaram as suas primeiras experiências com adultos- a partir de seu método. Na cidade de Angicos, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. Devido ao sucesso da experiência, Freire foi convidado pelo então Presidente do Brasil, João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, a previsão era a de instalação de 20 mil círculos de cultura para dois milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever. No entanto, o golpe militar de 31 de março do mesmo ano, interrompeu os trabalhos e reprimiu de forma violenta toda a mobilização que havia sido conquistada (GADOTTI, 1996).

Em 1962, Freire tomou posse do certificado de Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife, além disso, também foi um dos chamados “Conselheiros Pioneiros” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Conselheiros Pioneiros foi um grupo composto de quinze educadores pernambucanos, escolhidos pelo então governador Miguel Arraes. O grupo tomou posse em

novembro de 1963, e foram responsáveis pela elaboração do Primeiro regimento do Conselho, o qual foi aprovado pelo mesmo governador que os escolheu através do Decreto nº. 928, de 03 de março de 1964. Os dias seguintes ao decreto são marcados pelo golpe militar e desmanche do grupo nomeado pelo então governador de Pernambuco, é o que descreve Gadotti (1996):

No dia 31 de março de 1964, quando o cerco golpista já se avizinhava, treze deles renunciaram coletivamente a seus mandatos. Paulo Freire, que se encontrava em Brasília ativamente envolvido com os trabalhos do Programa Nacional de Alfabetização e, por isso, não pode assinar o pedido de exoneração coletiva, foi destituído de suas funções de Conselheiro pelo Decreto nº 942, de 20 de abril de 1964, assinado pelo Vice-Governador Paulo Guerra, porque o Governador Miguel Arraes já estava preso pelas novas forças que tomaram o poder. (GADOTTI, 1996, p.35).

Portanto, instaurado o regime militar, o movimento “Conselheiros Pioneiros”, além de vários movimentos de educação popular na época, como também o Programa Nacional de Alfabetização, são reprimidos e seus membros presos ou exilados, como foi o caso de Paulo Freire, que acaba indo para a Bolívia e se exilando no Chile.

Com o golpe militar de 1964, que derruba o então presidente, João Goulart, Paulo Freire passa a ser considerado subversivo, um “perigo” para o novo regime instaurado. Freire então, se exila no Chile, e justamente nesse período ele escreve duas de suas obras mais importantes, *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1968). Em relação a obra de Paulo Freire, Romão (2008) reflete:

Paulo Freire desenvolveu uma síntese que abre espaço para abrigar todas as “epistemologias alternativas”. Ao propor a escuta, nos Círculos de Cultura, a todas as expressões, inclusive, as dos oprimidos, na verdade Paulo Freire sintetizou não somente a possibilidade do resgate das racionalidades silenciadas, como também o das epistemologias contemporâneas que tenham a construção de uma nova geopolítica do conhecimento fora do âmbito das epistemologias hegemônicas. Em suma, ele não só fez emergir as Razões Oprimidas, como também as histórias sociológicas do conhecimento (ou as sociologias históricas do conhecimento), que não se confundem com as epistemologias hegemônicas e que são capazes de enxergar outros lugares de enunciação científica, fora dos universos tradicionais dessas enunciações. (ROMÃO, 2008, p. 81).

Ou seja, além de emergir a reflexão acerca das sociedades oprimidas ele também faz emergir a reflexão em relação ao conhecimento oprimido, o conhecimento que não faz parte do conhecimento padrão eurocêntrico. Pensando para além dos espaços formais e tradicionais de produção de conhecimento.

Logo após o golpe militar de 1964, segundo Gerhardt (1996), Paulo Freire é preso duas vezes devido a seu método que estava conscientizando as massas populares, e isso incomodava as elites conservadoras brasileiras. A embaixada da Bolívia é a única que aceita Freire como refugiado político. O governo boliviano o contrata como consultor educacional para o Ministério da Educação. No entanto, após 20 dias de sua chegada à capital La Paz, Freire testemunha mais um golpe de Estado, o golpe contra a administração reformista de Paz Estensoro.

Após esses poucos dias na Bolívia, Freire vai viver e trabalhar no Chile entre novembro de 1964 a abril de 1969, assim como muitos brasileiros que tiveram asilo político no país sul-americano. Paulo Freire trabalha no Instituto de Capacitação e Investigação da Reforma Agrária (ICIRA), um órgão ligado ao governo democrático cristão responsável pela extensão educacional dentro do programa de reforma agrária. Freire teve a oportunidade de trabalhar e experimentar a sua metodologia em um novo ambiente social, intelectual, ideológico e político, trabalhando juntamente com os setores mais progressistas do Jovem Partido Democrata Cristão, alguns deles foram posteriormente incorporados a novos partidos dentro da coalisão da Unidade Popular, e em contato com o pensamento marxista e com fortes organizações de movimentos de trabalhadores. Segundo Torres (1996) Esse contexto de luta e mobilização foi o início do triunfo da Unidade Popular no Chile, que originou a primeira experiência eleitoral bem sucedida do Socialismo na América Latina, com a vitória do candidato Salvador Allende em 1970, tendo terminado em 1973, com o golpe de estado que traz Augusto Pinochet ao poder.

A educação chilena foi enriquecida pela crítica de Freire ao modelo de educação tradicional. A reforma agrária que estava sendo implementada no país e os Programas de alfabetização também contaram com a contribuição do educador, sendo o método psicossocial adaptado oficialmente pelo governo chileno (CASTRO, 1996). De acordo com Castro (1996), educador chileno, que trabalhou no Ministério da Educação do Chile juntamente com Paulo Freire, o Chile foi muito importante para Freire ao mesmo tempo que Freire teve grande importância ao país, ou seja, uma relação de mão dupla entre o país e o educador. A respeito da relevância do Chile a Paulo Freire, Castro afirma que:

Pode parecer pretencioso procurar fazer algumas observações sobre a importância que teve o Chile para Paulo Freire, mas é obvio que uma experiência como a vivida deixou marcas que ele próprio reconhece e que se manifestam em seus comentários e testemunhos da vida no Chile, que englobam desde suas observações políticas, suas experiências como educador, até comentários sobre a vida cotidiana do país, suas lutas, seus vulcões,

terremotos etc. Eles aparecem em seus livros e com maior destaque no seu livro *Aprendendo com a própria história*. (CASTRO, 1996, p. 185-186)

Portanto, o Chile teve influência e relevância nas obras de Freire, tanto em observações políticas como em comentários de sua vida cotidiana e características físicas e sociais do país sul-americano. No Chile escreve *A Educação como Prática de Liberdade* (1967) e a *Pedagogia do Oprimido* (1968). A obra *Educação como Prática de Liberdade*, sistematiza e difunde sua proposta de educação libertadora: as ideias de conscientização, educação bancária e educação libertadora, seu método de alfabetização, e outras. Utilizando um balanço histórico brasileiro que dá origem a esses modelos de educação tradicional. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire trabalha a ideia do diálogo, a noção de classe social trazendo influências marxistas, com a ideia de opressor e oprimido. Paulo Freire considera que essas duas obras escritas em seu exílio político no Chile, resultam da “radicalização” de seu pensamento, produto de dois fatores principais, de acordo com Castro (1996) esses fatores são:

a- O distanciamento de seu país e de seus grupos dominantes; a distância crítica de sua prática no Brasil, ao poder analisa-la do exterior; o distanciamento da direita como resultado de sua experiência de prisão b- a prática chilena que o radicalizou- sem transformá-lo num “aventureiro louco” -, já que era uma sociedade altamente politizada. (CASTRO, 1996, p. 186).

Ainda sobre o Chile, Paulo Freire já afirmou que se ao invés do Chile, tivesse se exilado nesse período na Suíça ou outro país desenvolvido com realidade diferente do Chile, talvez não tivesse escrito a *Pedagogia do Oprimido*. No entanto, não o teria escrito apenas com a experiência chilena. É o que Castro (1996) chama a atenção, para ele:

Freire tinha na memória o Brasil e, no Chile, amadureceu as reflexões e experiências nascidas em seu país de origem. Assim, a *Pedagogia del oprimido* é fruto de um conjunto de fatores pessoais (a prisão, suas reflexões intelectuais etc.) e histórias (o exílio, as experiências do Brasil vistas do Chile em transformação etc.). (CASTRO, 1996, p.186).

Ou seja, o livro surge de toda uma bagagem e experiências vivenciadas no Brasil nos anos 1950 e início dos anos 1960 passando pelos projetos de Alfabetização, por seus dias na Bolívia e pela sua experiência chilena. De acordo com o próprio Freire, “Minha prática de exílio me politizou intensamente. Foi o Chile que me fez isso”. (FREIRE, 1981, p.38).

As políticas praticadas pelo Partido Democrata Chileno (PDC) para o setor agrário (a Reforma Agrária, as campanhas de alfabetização, a organização camponesa) criaram um espaço

político, social e educativo muito ricos e provocantes. Dessa forma a proposta pedagógica de Freire começada no Brasil, pode ser colocada em prática em outro contexto histórico, político e social. Nesse sentido” a implementação no Chile ajudou a avaliá-lo, sistematizá-lo e “redescobri-lo” em outras dimensões, processo que continua até hoje” (CASTRO, 1996). Por fim, no que se refere a experiência de Freire no país, Castro (1996) destaca que esse cenário chileno foi importante também para outros autores, segundo ele:

Diversos autores, e o próprio Paulo Freire, concordam em apontar que viveram no Chile um “segundo momento” de sua produção intelectual. O exílio iniciado em 1964 marca uma nova fase no pensamento Freireano, particularmente quando estabelece um vínculo mais claro, da educação com a política. (CASTRO, 1996, p. 187)

Ainda no Chile, em 1969, Paulo Freire é convidado a lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas, ele acaba aceitando os dois convites. De abril de 1969 a fevereiro de 1970 mora em Cambridge, Massachusetts, lecionando na grande Universidade de Harvard, como Professor convidado. Em seguida se muda para a Suíça, Genebra, com a função de Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, ainda na Suíça, Freire foi professor da Universidade de Genebra.

A serviço do Conselho Mundial de Igrejas, Freire passou por vários países pelo mundo, pela África, Oceania, Ásia e também pela América, com exceção do Brasil. Nesse momento, ele realiza um trabalho educacional com os países que haviam conquistado a sua independência a pouco tempo, no sentido de se livrar dos resquícios do colonialismo europeu, participando de consultorias educacionais e desenvolvendo programas de alfabetização em muitos países, através de seu conceituado método de alfabetização, enquanto o Brasil aplicava o método *Mobral*, programa de alfabetização executado pelos governos militares entre os anos de 1964 e 1985. Entre esses países visitados por Freire estão: Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau. Esses povos queriam e precisavam se libertar da “consciência hospedeira da opressão” para se tornar cidadãos de seus países e do mundo (FREIRE, 1996). Durante essas experiências na África, Freire escreve uma de suas obras mais importantes em 1977, que é *Cartas a Guiné Bissau*. Nessa obra, Freire adentra a cultura africana pelo contato direto com o povo e com intelectuais, como Julius Nyerere e Amílcar Cabral. Nesse período, de acordo com Gadotti (1996), Paulo Freire se aproxima fortemente de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas.

Em 1979, com o Brasil vivendo os anos finais do regime militar, a partir da Lei de Anistia política sancionada pelo então Presidente militar João Batista Figueiredo, Paulo Freire

volta ao Brasil após quase 16 anos, sendo recebido de forma calorosa por familiares, amigos, admiradores e imprensa, com quem afirma que estava voltando para “re-aprender meu país”. Freire é convidado a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, e aceita o convite. Retorna a Europa e organiza sua volta definitiva ao Brasil, acaba voltando em definitivo em junho de 1980, não para sua querida Recife, mas para São Paulo. Sobre a sua volta, Ana Maria Araujo Freire (1996) afirma que:

Veio para São Paulo que lhe abriu as portas como se ele fosse um filho seu que voltasse. Devido à possibilidade aberta pela Lei de Anistia e pelo espírito democrático da reitoria da PUC, pôde ficar para trabalhar, amar e criar em seu próprio país. Paulo Freire teve de recomeçar, mais uma vez, tudo do princípio pois, para a reintegração aos antigos cargos, a Lei de Anistia exigia que o ex-exilado requeresse ao governo o estudo de seu caso. Por considerá-la ofensiva, recusou-se a aceitar tal exigência, tanto no caso da docência, como no de técnico da Universidade Federal de Pernambuco, como tinha passado a denominar-se a antiga Universidade do Recife. (FREIRE, 1996, p. 44).

Portanto, Freire não aceita os termos de reintegração de seus antigos cargos pré-exílio em Recife e recomeça sua vida na cidade de São Paulo. Em setembro de 1980, após a pressão de alguns professores e estudantes, ele se torna professor da Universidade de Campinas (UNICAMP), onde lecionou até o ano de 1990. No seu retorno ao Brasil, Freire fortalece a sua relação com a academia, seja lecionando, ministrando cursos, realizando conferências e orientando dissertações e teses. Segundo Gadotti (1996)

Nos anos 80, ele engajou-se sobretudo na luta pela escola pública de qualidade para todos – a escola pública popular – que culmina na ação que realizou, entre 1989 e 1991, junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O seu livro *A educação na cidade* (1991) retrata esse novo Paulo, relendo-se com a prática, com o trabalho, na luta concreta pela transformação de um sistema educacional burocrático e obsoleto, dentro do qual – declara ele na dedicatória desse livro – “mudar é difícil, mas é possível e urgente” (GADOTTI, 1996, p. 76).

No livro *Ontologia do Oprimido* (2015), Chabalgoity aborda algumas experiências relacionadas ao retorno de Paulo Freire ao Brasil com o fim do regime militar. Conforme destaca o autor, logo no ano seguinte (1980), participa da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT).

É um período caracterizado pelo fato de que a maioria dos trabalhos publicados no Brasil a respeito de sua obra, girava, basicamente, em torno de dois livros: *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*. Neste contexto, a década de 1980 se configura para



Paulo Freire como um período de reflexão, onde além de vivenciar o luto pelo falecimento de sua esposa, Elza, estabelece profícuo diálogo com parceiros e críticos em torno de questões apresentadas em seus trabalhos. Ao fim desse período, Freire publica a *Pedagogia da Esperança*.

O fato que marcou mais profundamente Paulo Freire na década de 1980 foi a perda de sua esposa, Elza, que faleceu em outubro de 1986. Com o repentino falecimento, Freire perdeu não apenas sua companhia de existência, amiga e amante, mas também seu otimismo e desejo vitais. Freire casou-se novamente em 1988, com uma antiga amiga de sua família e aluna, Ana Maria Araújo.

Em 1988 Paulo Freire é convidado pela Prefeita recém eleita, Luiza Erundina (PT) a assumir a secretaria da Educação da cidade de São Paulo. Freire assume em 1º de janeiro de 1989. Paulo comanda a secretaria por quase dois anos e meio, onded cria uma equipe de cinco a seis auxiliares que trabalhavam com bastante autonomia que poderiam substituí-lo em qualquer necessidade. De acordo com Gadotti (1996, p. 94) “Paulo Freire defendia ardorosamente suas opiniões, mas sabia trabalhar em equipe, muito longe do espontaneísmo de que havia sido acusado. Ele tinha autoridade, mas exercia-a de forma democrática”.

De acordo com Torres (1996) com sua nomeação como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, em janeiro de 1989, Freire tornou-se responsável por 662 escolas com 720.000 alunos, do Jardim de Infância à 8ª série, liderou a educação de adultos e o treinamento de alfabetização na cidade de São Paulo, que possui onze milhões e quatrocentas mil pessoas, sendo uma das maiores cidades da América Latina. Como Secretário de Educação, Freire achou uma oportunidade ímpar de implementar sua filosofia de educação em seu próprio país, não como um orientador acadêmico, mas como um ativista político num município governado por um partido socialista. Os objetivos socialistas do Partido dos Trabalhadores, no entanto, devem ser considerados no ambiente da nova reforma democrática e constitucional no Brasil.

O primeiro ato de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação foi restaurar o Regimento Comum das Escolas Municipais, que havia sido abolido pelo prefeito anterior (Jânio Quadros), que o considerava muito democrático. Pelo contrário, Paulo Freire dava grande destaque aos Conselhos de Escola desde a década de 1960 em suas experiências no Recife, na época chamados de “Círculos de Pais e Professores”. No que se refere aos Círculos de Pais e Professores, Paulo Freire já os destacava em 1957, segundo ele:

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho com

–, deve a escola começar a convidá-los a fazer visitas a suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e à análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. Hábitos antigos de “afilhado” constante à procura de “bons padrinhos” que resolvam seus problemas todos, e às vezes também de bons compadres diante de quem são afilhados, em hábitos novos de ingerência e responsabilidade. Não se trata, na verdade, de se chamar o homem inexperiente e abruptamente entregar a direção dos negócios da escola, que esta tem sua direção. Mesmo porque ingerência não é propriamente gerência. É inferência, intervenção. No processo de ingerência o homem intervém, participa, colabora. Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se. (Transcrito de um texto mimeografado de Paulo Freire, de 1957).

Além dos Conselhos de Escola, Freire também reestabelece os grêmios estudantis, o que garante maior autonomia dos alunos e da escola no geral. Em seu livro “*A educação na cidade*” Paulo Freire destaca que “o avanço maior ao nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios que com 95% apoio da administração pudessem acelerar a mudança da escola”. Paulo Freire também dá início a um grande movimento de Alfabetização em parceria com movimentos populares na cidade de São Paulo. Antes mesmo de assumir o cargo de secretário de Educação, Freire tinha a intenção de sugerir à Prefeita Luiza Erundina o mesmo. Esse Projeto de Alfabetização recebe o nome de Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (MOVA-SP). De acordo com Gadotti (1996), a Secretaria de Educação oferecia os recursos financeiros e técnicos, sendo função do Fórum e da Secretaria, definir os critérios para celebração de convênios, nos quais as entidades conveniadas se responsabilizavam pela criação de núcleos de alfabetização, locação de salas, material didático e pagamentos aos alfabetizadores e supervisores do programa.

O projeto MOVA-SP tem início em 1990, e rapidamente acaba recebendo uma grande repercussão, não apenas a cidade e ao estado de São Paulo, mas também em outros estados brasileiros, pela sua proposta efetiva de fortalecimento da educação e dos movimentos populares. Em relação ao MOVA- SP, Gadotti destaca que:

Foi um dos raros exemplos de parceria entre a sociedade civil e o Estado. É evidente que nessas circunstâncias a relação não é sempre harmoniosa. Ela é perpassada por tensões. Mas essa é a condição necessária para um trabalho paritário entre o Estado e os movimentos populares. (GADOTTI, 1996, p. 99).

O MOVA-SP não se baseou apenas em uma orientação metodológica, como o Método Paulo Freire, por exemplo. Procurou manter o pluralismo, aceitando várias orientações metodológicas. No entanto, os princípios metodológicos de Paulo Freire tiveram grande importância e relevância no projeto. Baseado na concepção libertadora da educação, dando destaque ao papel da educação como na construção de um novo projeto histórico, a teoria do conhecimento partindo da prática como construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e com consciência da alfabetização não apenas como um processo lógico e intelectual, mas também social e afetivo.

O que mais interessava a Paulo Freire, aos idealizadores do Programa e aos movimentos populares, seria a continuidade do MOVA-SP para além de outra administração municipal, o que não acontece. Em 1993 uma nova administração assume a prefeitura da cidade de São Paulo e, conseqüentemente a secretaria da Educação, e interrompem o Movimento. O novo Secretário de Educação declarou ao jornal *Folha de S. Paulo*, no dia 20 de maio de 1993 que “os valores deles – da administração do PT – não são os valores que nós queremos para a educação dos alunos”. Um mês antes dessa entrevista, em 13 de abril de 1993, já havia ocorrido uma manifestação com mais de cinco mil pessoas reivindicando a volta do MOVA-SP. Nessa mesma entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*, o secretário havia afirmado que a manifestação tinha “viés político-partidário”. No fim, apesar de todo o esforço dos alunos, professores, idealizadores, movimentos populares e comunidade, o MOVA-SP acabou chegando ao seu fim, esbarrando “com a velha tradição brasileira que é uma das causas do nosso atraso educacional: a descontinuidade administrativa que caracteriza nossa administração pública em todos os níveis”. (GADOTTI, 1996, p. 100).

Apesar de seu fim, o MOVA-SP foi avaliado de forma positiva pelos envolvidos no programa, bem como por pesquisadores e observadores de outros países. O Programa foi importante como uma referência a outros programas de alfabetização país afora, além de ter resultado em ganhos relevantes para a formação dos educadores e educandos. Resumindo, o MOVA-SP:

Fez parte de uma estratégia de ação cultural voltada para o resgate da cidadania: formar governantes, formar pessoas com maior capacidade de autonomia intelectual, multiplicadores de uma ação social libertadora. O MOVA-SP estava contribuindo com esse objetivo ao fortalecer os movimentos sociais populares e estabelecer novas alianças entre sociedade civil e Estado. (GADOTTI, 1996, p. 101).

Bem antes do fim do MOVA-SP, Paulo Freire já havia deixado a Secretaria de Educação em 22 de maio de 1991, mas um de seus colaboradores foi indicado para substituí-lo. Freire aceitou permanecer como um tipo de “Embaixador Honorário” da administração municipal, tendo continuado como membro do colegiado até o fim do ano de 1992. Freire sai do serviço público “para ser devolvido ao mundo”, como afirmou Luiza Erundina na festa de despedida de Paulo Freire no Teatro Municipal de São Paulo.

Após sair da prefeitura de São Paulo, Freire volta a escrever e volta à docência na PUC-SP, no Programa de Supervisão e Currículo do curso de Pós-Graduação. De acordo com Freire (1996) o Programa era inovador no ato de ensino-aprendizagem, onde era levado a sala de aula três professores (Paulo Freire era um deles) que, conjuntamente com os(as) alunos(as), dialogavam em torno dos temas das dissertações e teses desses alunos (as) ou ainda um diálogo em torno de algum objeto do conhecimento necessário a um curso de formação de professores. Além disso, no segundo semestre letivo de 1991, Freire leciona como Professor convidado da Universidade de São Paulo (USP), desenvolvendo um trabalho amplo, proferindo palestras nas universidades, gravando vídeos e discutindo projetos novos à instituição.

Outro projeto marcante de Freire nos anos 1990, foi o Júri Internacional da UNESCO, na qual era membro desde o ano de 1987. O Júri consistia na reunião do grupo de membros em Paris para analisar e escolher os melhores projetos e experiências de alfabetização de todos os continentes, onde esses prêmios eram entregues aos vencedores no dia 08 de setembro de cada ano, o Dia Internacional da Alfabetização.

Do Início dos anos 1990 até sua morte (1997) Paulo Freire escreve seis obras, que se somam ao acervo de seus escritos, são elas: *A Educação na cidade* (1991), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Política e Educação* (1993), *Professora sim, tia não* (1993) *À sobra desta mangueira* (1995), e a *Pedagogia da Autonomia* (1997). Essas últimas obras de Paulo Freire têm uma marca em comum, de acordo com Gadotti (1996). Para o autor, Paulo Freire está preocupado nessas obras com uma questão central, de que tipo de educação necessitam os homens e mulheres para viver em um mundo tão globalizado, de um capitalismo tão complexo, de ressurgimento dos nacionalismos, do racismo, da violência e da desigualdade.

Paulo Freire recebeu ainda em vida, vários títulos de cidadão honorário de várias cidades brasileiras, homenageado com seu nome em vários estabelecimentos escolares pelo Brasil e mundo afora, além de incontáveis prêmios pelo Brasil e mundo afora, como por exemplo, o recebido na capital norte americana Washington DC, em Novembro de 1994, prêmio este, instituído pelo *International Consortium for Experimental Learning* que leva o seu próprio

nome. O prêmio que contempla, a cada ano, um renomado educador, o homenageia por suas contribuições e relevância na teoria e prática do ato de aprender-ensinar. Paulo Freire falece no dia 02 de maio de 1997, na cidade de São Paulo, vítima de insuficiência cardíaca aos seus 75 anos de idade.

## 2.2 A Educação como Prática da Liberdade

Entre as obras mais importantes, famosas e emblemáticas de Paulo Freire está “*Educação como Prática da Liberdade*” (1967), que será analisada neste trabalho no intuito de levantar as aproximações do PJC-ST e Paulo Freire.

O livro “*Educação como Prática da Liberdade*” publicado no ano de 1967, foi escrito durante o período em que Paulo Freire encontrava-se em seu exílio no Chile, sendo fruto de todo o processo de Paulo Freire desde as primeiras experiências no SESI, passando pela sua experiência de alfabetização e os círculos de cultura, a uma grande influência também de seu período no Chile, como já destacado no tópico anterior. É o que destaca Weffort (1967), na apresentação da obra, de acordo com ele:

O autor não é um mero espectador na história de seu povo, de modo de que as ideias aqui apresentadas trazem, claras e explícitas, as marcas da experiência vivida pelo Brasil nestas últimas décadas. Paulo Freire soube reconhecer com clareza as prioridades da prática nesta etapa crucial assinalada pela emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes. Assim, até a elaboração do presente livro-escrito, depois da queda do governo Goulart, nos intervalos das prisões e concluído no exílio- suas ideias alcançaram projeção em todo Brasil, menos através de textos de estilo acadêmico que das conferências ao grande público e das polêmicas com os adversários do movimento de educação popular que criou e dirigiu nos últimos anos anteriores ao golpe de estado de 1964. A urgência dos problemas de organização e de coordenação deste movimento de democratização da cultura deixou ao autor menos tempo do que ele teria desejado para a elaboração teórica. Havia que aproveitar as possibilidades institucionais abertas a mobilização popular para atacar de frente a meta de alfabetização. A teoria teve de esperar que o exílio do autor lhe permitisse um esforço de sistematização. (WEFFORT, 1967, p. 2).

A obra subdivide-se em uma apresentação e mais quatro capítulos, incluindo o apêndice. A apresentação é intitulada “*Educação e política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade)*” foi escrita por Francisco Correia Weffort, cientista político e professor titular da USP. O primeiro capítulo intitula-se “*A sociedade brasileira em transição*”, o segundo

“*Sociedade fechada e inexperiência democrática*”, o terceiro “*Educação versus massificação*”, e o por último “*Educação e conscientização*”.

A apresentação de Francisco Correia Weffort é marcada por reflexões acerca do movimento da educação popular no Brasil para muito além do campo apenas pedagógico, dando destaque a uma visão de liberdade a partir de um modelo de pedagogia participativa e crítica diante de uma sociedade estrutural dominante, como é o caso, historicamente, da sociedade brasileira. O autor destaca que seu objetivo não é descrever todo o método de Freire, mas chamar a atenção para alguns temas de significação sociológica e política, estamos diante de uma pedagogia para homens livres.

O cientista político chama a atenção para essa estrutura social dominante brasileira, que é construída historicamente, trazendo uma rápida análise do que estaria por vir nas escritas de Paulo Freire. Weffort ainda destaca a importância de textos anteriores de Paulo Freire para o resultado final da “*Educação como Prática da Liberdade*”. Weffort enfatiza a sociedade brasileira como uma sociedade fechada, autoritária, enraizada no processo histórico de colonização e dominação, onde o movimento de conscientização através da educação surgiria como arma no processo de democratização dessa sociedade, de mobilização contra os interesses classistas, na qual a alfabetização surge como instrumento de libertação dos sujeitos com base no diálogo direcionado às classes oprimidas. No que se refere à relação, alfabetização e conscientização em Paulo Freire, Weffort reflete que:

A alfabetização e a conscientização jamais se separam. Princípio que, de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado. A alfabetização merece destaque por ser o campo inicial do trabalho do autor, onde se encontra a maior parte das experiências, além de que é um tema de maior relevância social e política no Brasil, como em muitos outros países do Terceiro Mundo. O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou os das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das idéias de um programa de ação), - enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. (WEFFORT, 1967, p.5)

Weffort destaca fortemente na sua apresentação os vínculos e a relação dos trabalhos de Paulo Freire com a ascensão popular do início dos anos 1960. Citando o início do movimento de alfabetização de Paulo Freire na região Nordeste, região essa, que era a mais pobre e com o maior número de pessoas analfabetas do Brasil, cerca de 15 milhões de analfabetos, para uma população de 25 milhões de nordestinos. O sucesso da experiência de Freire em Angicos, a

repercussão e o interesse do governo de João Goulart por um movimento nacional de alfabetização.

Weffort também chama atenção para a ideia de liberdade, que está presente no título da obra de Freire e é o eixo central de sua obra. De acordo com Weffort (1967), a obra de Paulo Freire é um ensaio com singularidade, onde a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica. (WEFFORT, 1967, p.6). A liberdade tem na pedagogia de Paulo Freire uma posição de extrema relevância, sendo a matriz que atribui sentido à prática educativa, podendo alcançar sua efetividade através da participação livre e crítica dos educandos. Weffort (1967) destaca a liberdade como um dos princípios essenciais para o funcionamento do círculo de cultura, de acordo com o autor essa liberdade:

É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola” autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor”. (WEFFORT, 1967, 1967, p. 4)

Weffort (1967) também destaca a questão da conscientização através da educação; o autor salienta que, para Paulo Freire, a conscientização não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem, se a conscientização acontece é devido a uma realidade de opressão e injustiça social. O autor cita um exemplo bastante prático sobre essa conscientização a partir de trabalhadores recém- alfabetizados, de acordo com ele:

Se muitos dos trabalhadores recém-alfabetizados aderirem ao movimento de organização dos sindicatos é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho, finalmente, se conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais, ainda mesmo quando não o saibam. (WEFFORT, 1967, p.11).

Weffort (1967, p. 12) chama a atenção para o que para ele é a grande preocupação de Paulo Freire e de toda uma pedagogia libertária da década de 1960 e é, também, uma preocupação ainda contemporânea dos pensadores da educação. Essa preocupação consiste em “uma educação que seja para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Na linha de pensamento de Paulo Freire, “teria o homem brasileiro de ganhar esta responsabilidade social

e política, existindo essa responsabilidade”. Weffort salienta que o saber democrático jamais se incorpora de forma autoritária, pois o saber democrático tem sentido apenas como um resultado em comum do trabalho do educador e do educando. É o que Paulo Freire afirma “não é possível dar aulas de democracia e ao mesmo tempo, considerarmos como “absurda” e “imoral” a participação do povo no poder. Sendo algo totalmente contraditório, a prática não seguindo a teoria. A respeito dessa democracia e da coerência entre discurso e prática, Weffort, reflete:

A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas. Assim como não é legítimo tomar a “palavra geradora” como um dado ou uma doação do educador, não é também lícito pretender apresentar a forma atual democracia como se fora uma dádiva das elites, como se fora a única democracia possível e à qual o povo teria de acomodar-se. O estado e as palavras são igualmente expressões da prática dos homens, e conscientizar é assumir a consciência deste fato (WEFFORT, 1967, p.12)

Por fim, Weffort faz um histórico do movimento de alfabetização no Brasil, destacando que esse movimento se baseava na preocupação de alfabetizar por alfabetizar, sem se preocupar com a realidade e a leitura de mundo desse alfabetizado, o que faz parte dos movimentos de educação libertária pós 1950 e década de 1960 guiados pelo principal símbolo dessa pedagogia: Paulo Freire.

Realizada a importante reflexão e apresentação do cientista político Francisco Correa Weffort do que viria a ser a obra de Paulo Freire, temos o primeiro capítulo do livro. Capítulo este intitulado “*A sociedade brasileira em transição*”. Nesse primeiro capítulo, Paulo Freire salienta o processo existencial do homem, a sua relação com sua própria realidade e com o mundo e sua capacidade única de produção de cultura, de criar e recriar a sua história, marcado por uma enorme pluralidade nas suas relações com o mundo. Freire destaca a diferença entre o homem e o animal, onde o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, e o homem é o ser da interação. De acordo com Freire (1967), a luta do homem ao longo dos tempos é:

A de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso- em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 1967, p. 42).



Paulo Freire dá sequência a discussão chamando a atenção para um dos grandes problemas do homem moderno, que é dominado pela força dos mitos e “comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, a sua capacidade de decidir”. (FREIRE, 1967, p. 43).

Ou seja, esse homem moderno é dominado ideologicamente pelas elites, sendo expulso do centro das decisões. O homem simples, do povo não interpreta as tarefas de seu tempo, ficando a cargo das elites, que as “interpreta” e os entrega como forma de receita pronta a ser seguida. Com o tempo esse homem “afoga-se no anonimato, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado, já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto” (FREIRE, 1967, p. 43). Portanto, esse homem simples é esmagado, diminuído e acomodado, passivo, sendo apenas um mero espectador do que acontece na sociedade, sendo dominado por esses mitos que as forças sociais criam para ele. Paulo Freire destaca a necessidade de integração do oprimido como uma forma de ajustamento e modificação dessa sociedade, de uma atitude crítica para superar o alinhamento da acomodação.

Dando seguimento ao capítulo, Paulo Freire discute o que dá nome ao capítulo, a sociedade brasileira em transição. Mas o que seria essa sociedade em transição? Essa sociedade brasileira está em trânsito devido ao seu passado de colonização, exploração e a alienação cultural das elites. Elites essas, são distanciadas do povo, superpostas de sua realidade, onde o povo está “imerso” no processo, inexistente “enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa” (FREIRE, 1967, p. 46). Onde não há nenhum diálogo entre essas elites e a população, onde quem tem a tarefa, tem a tarefa de apenas seguir e obedecer. Sendo o trânsito, muito mais que uma mera mudança. Ele se baseia em uma mudança acelerada, onde a sociedade procura novos temas e novas tarefas. No que se refere ao trânsito e mudança, Paulo Freire afirma que:

E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples juguete. (FREIRE, 1967, p. 46)

Paulo Freire destaca que uma das saídas para a sociedade em trânsito e a passagem a uma sociedade homoganeamente aberta é a Educação. Essa passagem é indispensável a humanização do homem brasileiro, e não pode ser feita nem pela força e nem pelo medo. Mas, através de uma educação corajosa, reflexiva, onde o homem reflita sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades. Sobre essa educação, Freire destaca que:

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1967, p. 57).

Portanto, uma educação que leve em consideração e que compreenda o homem brasileiro como resultado de um processo de condicionamento histórico-cultural, cujo condicionamento é contraditório, o que provoca no homem o surgimento do que Freire chama de “radicalização pelo diálogo, pelo respeito e pelo convencimento ao oponente”. Freire ainda destaca que essa mudança principalmente no que se refere a educação, é necessária pelo fato de que “na atualidade brasileira não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita”. (FREIRE, 1967, p. 60).

Em seguida, Paulo Freire reflete algumas mudanças no processo histórico de setores da sociedade brasileira, a partir da integração das elites com o mundo, e de uma concepção crítica movida por um sentimento de esperança, uma vez que a alienação é substituída pela autoconfiança de uma sociedade que de acordo com Freire (1967, p. 62) “passa assim, aos poucos, a se reconhecer a si mesma” assumindo um papel de sujeito nesse processo.”

Esse processo resulta no que Freire chama de “otimismo crítico”, onde há um posicionamento de inquietação em relação as contradições nesse contexto social, o que resulta em um movimento de esperança contra uma sociedade fechada, dando abertura para uma democratização com a participação da massa brasileira, ameaçando os privilégios histórico das elites. Dessa forma, ele determina como necessária a mudança da humanização do homem brasileiro por uma educação corajosa, que lhe acarrete a reflexão de si mesmo.

Dando segmento ao primeiro capítulo, Freire destaca a importância da passagem de uma “intransitividade da consciência”, que segundo ele, é a limitação de sua esfera de apreensão, para o estado de “transitividade ingênua”, destinada ao processo de diálogo do homem com o homem e com o mundo. Ainda sobre a “transitividade ingênua”, Freire sustenta que a mesma resulta no surgimento de outra transitividade, a crítica, de responsabilidade social e política,

assumindo um posicionamento questionador, uma vez que “implica num retorno à matriz verdadeira da democracia” (FREIRE, 1967, p. 70). Quando não há passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica, ocorre o surgimento de outra transitividade, denominada de fanática, massificação e desumanizada. É o que Freire retrata que acontece com o caso do Brasil, a fase de transição brasileira demonstrou dificuldades de uma educação que promovesse a ascensão da ingenuidade à criticidade, em função da manutenção das elites pelo sectarismo, evitando dessa forma, a humanização da sociedade brasileira.

No segundo capítulo intitulado “*Sociedade fechada e inexperiência democrática*”, Paulo Freire chama a atenção para questões importantes para entender a sociedade brasileira fechada, colonial e antidemocrática, que é utilizada pelo autor como ponto de partida para a transição e a importância de se conhecer o passado para se avançar, passado esse marcado por uma inexperiência democrática. De acordo com Freire:

Daí não ser possível compreender nem a transição mesma, com seus avanços e seus recuos, nem entender o seu sentido anunciador, sem uma visão de ontem. Sem a apreensão, em suas raízes, no caso brasileiro, de uma de suas mais fortes marcas, sempre presente e sempre disposta a florescer, nas idas e vindas do processo: a nossa inexperiência democrática. (FREIRE, 1967, p. 66).

Ou seja, para compreender as transições de nossa sociedade é necessário entender as suas raízes, suas marcas, que são estabelecidas historicamente por uma inexperiência democrática desde os nossos primórdios. O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições autoritárias, todo o processo de colonização baseou na exploração econômica, em uma empreitada econômica através da escravização dos nativos e dos africanos, todo esse cenário “não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro” (FREIRE, 1967, p. 67)

Dentro dessa inexperiência democrática, Freire salienta que não houve, desde o período colonial brasileiro, um direcionamento dessa sociedade brasileira para uma experiência de um autogoverno fundamentalmente conduzida à construção de um país democrático. Pelo contrário, toda essa estrutura favoreceu ao povo brasileiro uma característica de dependência e protecionismo, sendo impossível pensar em diálogo, onde a grande distância social entre os diversos grupos sociais não permite a dialogação. É o que indaga Freire,

Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o anti-diálogo. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e robustez dos senhores. Para o mandonismo. Para a lei dura feita pelo próprio “dono das terras e das gentes” (FREIRE, 1967, p.69-70)

Ou seja, o Brasil e muitos outros países com um passado colonial são espaços com um clima ideal para o anti-diálogo e para o poder dos “grandes” dessas sociedades, resultado do paternalismo. Ainda sobre os motivos dessa sociedade que impossibilitam o diálogo, Freire salienta que:

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. (FREIRE, 1967, p. 70).

Portanto, o diálogo implica num mínimo de responsabilidade política, social, e consciência transitiva, o que acaba não acontecendo em condições de grande domínio, onde não se encontra dialogação. Sem diálogo não há autogoverno, daí o fato da falta de um autogoverno na história brasileira, e o predomínio de nossa inexperiência democrática, o que provém de um processo de acomodação e alienação, o que torna a sociedade submissa e passiva frente a dominação. Ainda falando sobre política, Freire chama a atenção para o significado da democracia, segundo ele: “a democracia que antes, de ser forma política, é forma de vida, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência [...] não nasce e se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate.” (FREIRE, 1967, p. 88).

Dando sequência ao segundo capítulo, Freire chama a atenção para as mudanças que o Brasil sofre com os surtos de industrialização dos anos 1920 e principalmente a partir de 1930, o que contribui para o aumento da urbanização brasileira e há o surgimento de várias vertentes de ideias nas variadas áreas de nossa sociedade, como as ciências com o grande aumento das pesquisas, da literatura, das artes e a ampliação também da cultura. Dessa forma “o país começava a encontrar consigo mesmo. Seu povo imerso iniciava as suas experiências e participação” (FREIRE, 1967, p. 91) Fechando o segundo capítulo, Freire ressalta a superação de nossa inexperiência democrática para a fase da experiência da participação.

O terceiro capítulo da obra é intitulado “*Educação*” ‘*versus*’ *massificação*”, Paulo Freire traz discussões a respeito da educação como dispositivo no processo de democratização e de formação do homem em favor da transitividade crítica. No entanto, chama a atenção que as modificações da estrutura social, devido ao aumento de riquezas, facilitam um novo poder de renda das classes dominantes, influenciando a forma como essas manipulam as classes subalternas. Entretanto, chama a atenção para um problema da sociedade brasileira, o fato da mesma “conseguir desenvolvimento econômico como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres” (FREIRE, 1967, p. 95). Dessa forma, Freire indica uma saída para essa complexidade da realidade brasileira. Essa saída seria a “[...] reforma urgente e total no seu processo educativo [...] de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1967, p. 96). Para Freire, essa educação teria de ser:

acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realizada. Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos (FREIRE, 1967, p. 94)

Dessa forma, a Educação vem como uma arma de mudança de atitude, de substituição de hábitos enraizados de passividade por hábitos de participação ativa política e social a partir de uma nova fase de transição. Freire chama a atenção para a importância dentro da Educação da alfabetização juntamente com a superação de nossa inexperiência democrática permitindo aos sujeitos o enxergar e compreender os problemas de sua realidade por meio do diálogo como um instrumento de ação. É o que Freire destaca, de acordo com o autor:

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas. (FREIRE, 1967, p. 94).

Ou seja, além da superação dos problemas de analfabetismo, é necessário superar também toda a nossa inexperiência democrática. Isso é possível através de uma sociedade que esteja em fase de transição e que possibilite aos sujeitos uma formação consciente, para além de uma formação mecânica. Formação consciente essa que deve ser questionadora e problematizadora no processo de construção de uma consciência transitivo crítica.

Por fim, Freire salienta a importância de um sistema educacional que priorize a humanização da massa brasileira, principalmente devido a transição à tecnologia que a sociedade brasileira vinha passando na década de 1960, não permitindo que a formação dos sujeitos seja apenas técnica, alienadora e acrítica, mas o contrário, uma formação que seja crítica, reflexiva e emancipadora.

O quarto e último capítulo da obra foi intitulado “*Educação e Conscientização*”. Freire inicia refletindo a respeito da importância da alfabetização direta do homem brasileiro, da tomada de consciência que promova a criticidade utilizando o diálogo como processo de construção desses sujeitos. Dessa forma, relata a experiência do Movimento de Cultura Popular do Recife - MCP, do qual Freire participou no início dos anos 1960 antes de seu exílio. Freire esclarece que o processo de alfabetização ocorrido com o MCP do Recife, que o mesmo se referências na experiência em Angicos e que passou a ser chamado de Método Paulo Freire, não ocorre de maneira mecânica, a partir do simples aprendizado de técnicas de leitura e escrita totalmente desconectadas da realidade dos sujeitos, mas sim de um domínio da realidade desse educando. No que se refere ao início da ideia do método implantado no MCP Freire afirma que:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1967, p. 104).

Portanto, uma alfabetização que representasse a realidade desses trabalhadores, onde os sujeitos fossem os seus próprios objetos. Por que falar em Evas e Uvas, sendo que muitos desses

sujeitos não tinham contato com nenhuma pessoa chamada Eva e nunca comeram uvas, por que não falar do cotidiano dessas pessoas, como Maria e Cana, por exemplo? É necessário que o alfabetizado entenda que ele mesmo é feitor da cultura, entender que cultura não restringe apenas aos grandes artistas e criadores, ou seja, toda criação humana é cultura, é o que ressalta Freire, de acordo com o autor:

O analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1967, p. 108-109).

Em seguida, Freire apresenta todas as etapas de seu método de alfabetização, as quais se desenvolve a partir das palavras geradoras contextualizadas e oralizadas e depois debatidas em grupos por intermédio do educador que conduz o processo de descodificação dessas palavras promovendo a visualização e sua separação silábica, e, assim, o reconhecimento das partes.

Depois disso, por meio das fichas de apresentação das famílias, chega-se ao mecanismo de formação das palavras, das combinações fonéticas, ou seja, uma construção crítica do processo de aprendizagem. Para Freire, esse processo de aprendizagem efetiva é organizado em Círculos de Cultura tendo a figura de um coordenador que dialoga com os educandos. Isso permite que esses homens se reconheçam enquanto seres produtores de cultura, de experiência humana fornecendo elementos para o processo de alfabetização e de conscientização. Em razão disso, Freire, cita a incompreensão de seu trabalho pelos intelectuais e especialistas da época, no entanto, o que mais o incomodava, conforme Freire (2009, p.130), “[...] não era outra coisa senão a ameaça dos irracionalismos à nossa destinação democrática, anunciada na transição brasileira” com o golpe e o regime militar de 1964.

## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objetivo discutir os resultados dessa pesquisa, ou seja, analisar a presença de Paulo Freire como um ideário que possui suas raízes nas experiências de transividade brasileira, e continuam inspirando políticas públicas educacionais brasileiras. O Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, contém algumas inspirações freirianas que sinalizam sobre a necessidade da formação das juventudes não apenas para a cultura letrada e profissional, mas para a consciência democrática.

#### **3.1 A sociedade Brasileira em Transição e sua Inexperiência Democrática- O processo de luta dos movimentos sociais por representação em uma Política Pública Educacional**

Como foi discutido ao longo desta pesquisa, Paulo Freire foi e é, um pedagogo e filósofo brasileiro mais lido na área de ciências humanas, seu legado é vasto, cobrindo campos de conhecimentos que vão da educação à saúde, desenvolvendo uma profunda relação com as classes oprimidas para a ampliação da sua consciência. Sua influência no Brasil é mais acentuada no campo de alfabetização e na formação de professores.

As experiências vividas e compartilhadas por ele ao longo de sua vida ajudaram a pensar as políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, primeiro pela defesa da educação pública ampla para toda a população, na alfabetização de adultos, na educação indígena, nos pressupostos de uma educação que parta da realidade do educando, na formação de professores e outras.

Essa ampla influência nos permitiu investigar em que medida Freire estaria presente, nas concepções do Programa PJC-ST, e as aproximações possíveis com a obra *Educação como prática da Liberdade*. A investigação buscou compreender a política do Programa dentro da perspectiva da transição democrática, longa e cheia de percalços, em função de uma mentalidade história das classes dominantes em negar os direitos sociais para a população, com um maior prejuízo para as populações do campo. Nesse sentido o ProJovem é um breve sinal de resistência numa longa jornada de organização e lutas dos diversos movimentos sociais do campo.



No início da obra *Educação como prática da liberdade* Freire chama a atenção para as principais razões de estar escrevendo, que são as condições especiais da sociedade brasileira, país riquíssimo, mas totalmente desigual, fruto de um passado, presente e futuro de opressão dos mais ricos sobre os mais pobres, uma sociedade:

Intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. (FREIRE, 1967, p. 35).

Portanto, Paulo Freire destaca que a sua vontade em escrever essa obra, não parte do acaso, mas dessa vontade em dar uma resposta e uma saída para essa sociedade sem povo, comandada por uma elite dependente superposta ao seu mundo, onde o homem simples “minimizando e sem consciência, desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem mesmo” (FREIRE, 1967, p. 35).

Essa sociedade excludente deveria ser substituída por uma nova sociedade, onde o homem e o povo fossem sujeitos de sua própria história. Uma sociedade “parcialmente” independente, ou uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais, onde os sujeitos oprimidos pudessem cortar as correntes que o fizessem objeto de outros. De acordo com Paulo Freire, toda saída dessa sociedade excludente para essa sociedade libertadora, seria uma Educação das massas, que:

desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36).

Portanto, Freire enxerga dentro das condições da sociedade brasileira essa necessidade e a indispensável conscientização por meio de uma educação que colocasse a população em uma condição de auto reflexão e de reflexão sobre o seu tempo e o seu espaço. Freire (1968) fala de uma educação corajosa, é o que ele destaca ainda na sua obra:

[...] uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no

desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1968, p. 57).

O Brasil vivia um tempo de trânsito, ou seja, a passagem de uma época para outra. O autor afirma que o ponto de partida para esse trânsito é a sociedade fechada, aquela sociedade colonial baseada em uma lógica do mercado externo, assim seu povo possuía altos índices de analfabetismo. Para Freire as desigualdades e a cisão social, impelem os grupos à radicalização como única opção. Essa radicalização e contradição está ligada ao que Freire chama de “Inexperiência Democrática”, ou seja, a sociedade brasileira a marcada historicamente por uma falta de democracia, onde desde os primórdios foi dominada pela força de poucos e pela opressão. Freire (1967) destaca que para entender o trânsito, os avanços e recuos da história brasileira é necessário entender que a mesma vive a “Inexperiência Democrática”, o autor destaca que,

Daí não ser possível compreender nem a transição mesma, com seus avanços e recuos, nem entender o seu sentido maior anunciador, sem uma visão de ontem. Sem a apreensão, em suas raízes, no caso brasileiro, de uma de suas mais fortes marcas, sempre presente e sempre disposta a florescer, nas idas e vindas do processo: *a nossa inexperiência democrática*. (FREIRE, 1967, p.66).

Ainda sobre a inexperiência democrática, Freire ressalta que

As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo de nossas instituições políticas, insistem na demonstração dessa inexperiência. Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais. [...] Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro dessas condições. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 1967, p.66-67).

De acordo com Freire, o Brasil é marcado por uma lenta transitividade para a democracia, onde seu ponto de partida é seu passado colonial, escravista, desigual, marcado por grupos dominantes distantes do povo. Segundo Freire, o trânsito “se fazia com idas e vindas, avanços e recuos que confundiam ainda mais o homem. E cada recuo, se lhe falta a capacidade

de perceber o mistério de seu tempo, pode corresponder uma trágica desesperança. Um medo generalizado”. (FREIRE, 1967, p.47).

É o que acontece com o Brasil no período em que Paulo Freire faz sucesso com seu método de alfabetização nos anos 1960, o Brasil vivia um período de avanços sociais por meio das reformas de base, em especial a ideia de reforma agrária do governo progressista do então presidente João Goulart, além de várias ações e movimentos populares que pressionavam a sociedade para avançar na implantação das reformas de base, na medida em que se modernizasse. Segundo Fernandes (2015) o Governo de João Goulart apresentava metas claras para implementar reformas, que revolucionariam as estruturas do sistema econômico e social do Brasil, ações que até então, nenhum presidente havia manifestado interesse em realizar. Seu governo “parecia realmente, olhar com mais atenção à classe populacional brasileira, sem esquecer-se das populações do campo”. (FERNANDES, 2015, p. 77).

O golpe militar de 31 de março de 1964 marca um período em que os suspiros revolucionários que aconteciam nessa sociedade brasileira em transição seriam sombriamente silenciados, onde a efervescência política da sociedade brasileira seria “reprimida física e psicologicamente” (FERNANDES, 2015, p. 78). De acordo com Morissawa (2001, p. 95) “uma reforma agrária no Brasil significaria um dos primeiros atos dos governos revolucionários com a distribuição de terras aos camponeses... A reforma agrária seria para eles o prenúncio de uma revolução socialista...”

Temerosos com esse cenário, grupos brasileiros compostos por empresários industriais, oligarquias rurais, militares e políticos contrários ao governo de João Goulart colocam em ação o golpe militar. Esses grupos temiam que uma revolução socialista tomasse as ruas brasileiras, que o povo tomasse o poder e passasse a governar de acordo com seus interesses sociais. Com isso, todos os movimentos revolucionários, existentes no Brasil, foram coagidos a fechar suas entidades representativas, muitos passam a funcionar na clandestinidade, seus líderes, em sua maioria foram perseguidos, torturados e vários deles mortos. Freire chamava atenção para os perigos desse momento na sociedade brasileira, de acordo com ele,

Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor da irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito. Esta esperança ameaçada, tinha, por um lado, suas raízes na própria passagem que fazia a sociedade brasileira de seu status anterior, colonial, de sociedade puramente reflexa, para o de sujeito

de si mesma. Na verdade, nas sociedades alienadas, condição de onde partimos e de que saímos, as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. (FREIRE, 1967, p. 51-52)

Durante a ditadura militar (1964-1985) há o domínio de um padrão externo de industrialização e desenvolvimento brasileiro, domínio esse, causa grandes desigualdades e injustiças sociais tendo maior peso em relação às populações camponesas. Conforme Netto (2011) esse padrão externo de desenvolvimento econômico estava associado subalternamente aos interesses imperialistas, sendo dependente do sistema capitalista, articulando estruturas políticas garantidoras de exclusão de protagonistas comprometidos com projetos nacional-populares e democráticos, além de propagar um discurso oficial anticomunista. De acordo com Stedile (1997, p. 16), as populações do campo foram devastadas pelas ações do regime militar e a reforma agrária, passaria novamente a representar um sonho distante sem perspectiva de vir a ser a realidade. Ainda sobre esse período e a relação dos governos militares com as populações do campo, Stedile ressalta que

[...] o modelo adotado pelos governos desse período foi muito claro: estimular o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, baseando-se na grande propriedade latifundiária e atrelando-se aos interesses do capital estrangeiro, vinculando com um processo de industrialização acelerada na cidade, também baseado nos investimentos de empresas multinacionais... [...] Para os pobres do campo, camponeses que antes sonhavam com a reforma agrária e um pedaço de terra, os governos militares apresentaram duas saídas sociais: a migração para as cidades para servir de mão-de-obra barata às indústrias, ou para regiões ainda mais longínquas do norte do país. (STEDILE, 1997, p.16).

Portanto, todo o otimismo em relação a reforma agrária criado durante o governo de João Goulart cai por terra com a chegada dos militares ao poder, onde não havia nenhum modelo direcionado a diminuir as desigualdades sociais no campo. Durante o governo militar de Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), segundo Fernandes (2015), acreditava-se que manipulando os revolucionários da questão agrária, em prol da reforma agrária, as manifestações populares e uma pretensa revolução socialista, perderiam o seu imediatismo e conseqüentemente uma esperança cresceria para milhões de pessoas que lutavam por uma estabilidade no campo brasileiro. Com essas perspectivas, seria criada a primeira Lei de Reforma Agrária do Brasil de nº. 4.504/1964 que ficou conhecida como Estatuto da Terra.

No entanto, o Estatuto da Terra, de acordo com Fernandes (2015) se tornaria apenas, um malabarismo utilizado pelo governo militar, com o objetivo de manipular os ânimos populares, tornando-os reféns, de sua esperança e das leis contidas apenas no papel, além de

possibilitar, uma nova conjuntura para as terras brasileiras, dando abertura para o capital externo, principalmente dos Estados Unidos. No que se refere ao Estatuto da Terra, Morissawa (2001) afirma que

[...] O Estatuto da Terra aparece, por suas definições, querendo modificar a estrutura fundiária e punir o latifúndio, a política agrícola e agrária dos militares promoveu a modernização tecnológica das grandes propriedades. Ao mesmo tempo, os grandes proprietários tinham livre acesso aos órgãos do Estado, como o Ministério da Agricultura, o Incra, exercendo forte controle sobre o Poder Judiciário e Congresso Nacional. O Estatuto da Terra não saiu do papel e a política agrária real do regime militar significou, de fato, a entrega de mais terras aos comerciantes e industriais. E foi nesse período que se entregaram grandes extensões de terras públicas da região amazônica a grupos empresariais e também a multinacionais. (MORISSAWA, 2001, p.99).

Portanto, de acordo com Pereira (2012), o Estatuto da Terra, apenas se notabilizou, em prol da classe latifundiária brasileira, fortalecendo ainda mais o seu poderio, priorizou, uma política capitalista com doações de terras brasileiras, para o capital externo, intensificou e modernizou, o campo brasileiro, introduzindo “variedades modernas de alta produtividade denominada de Revolução Verde<sup>9</sup>” (PEREIRA, 2012). Sendo assim, o Estatuto da Terra serviu como meio de manipulação das massas do campo e de reforço ao latifúndio. Esse modelo “moderno” de tecnologia é um exemplo forte da sociedade em trânsito brasileira, de acordo com Freire essas sociedades,

Criam instituições assistenciais, que alongam, que alongam em assistencialistas. E, em nome da liberdade “ameaçada”, repelem a participação do povo. Defendem uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade está precisamente em ter voz e participação. Toda vez que tente empresar-se livremente e pretenda participar é sinal de que continua enfermo, necessitando, assim, de mais “remédio”. A saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude. Está na “sociedade fechada”, no imobilismo. Daí que falem tanto os defensores dessa “democracia” na necessidade de preservar o povo que chamam de “ideias exóticas”, em última análise, tudo que posso contribuir para a presença atuante do povo no seu processo histórico. (FREIRE, 1967, p. 54)

---

<sup>9</sup> A revolução Verde, foi concebida, como um pacote tecnológico de insumos químicos, sementes de laboratório, mecanização, irrigação, grandes extensões de terra, conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como, a uma base ideológica de valorização do progresso, gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar, como uma ruptura com a história da agricultura. A Revolução Verde, é vista como um problema, sob os aspectos social, econômico, político, cultural, agrônomo e ecológico (PEREIRA, 2012)

A chamada Revolução Verde na agricultura teve, de acordo com Stedile (1997), consequências negativas que assolaram o pequeno agricultor rural, representando, grande obstáculo ao desenvolvimento dos camponeses, tornando suas práticas tradicionais de plantio, suas pequenas propriedades, suas variedades alimentícias cultivadas, a partir, de sementes produzidas naturalmente, não compatíveis com as ações capitalistas em torno da produção em larga escala. Portanto, a política da Revolução Verde, tornou a rotina do pequeno agricultor, “ainda mais precária, pois o ameaçava economicamente, desvalorizando os seus princípios de agricultura, camponesa e familiar.” (FERNANDES, 2015, p. 83)

O intuito dos governos militares, foi tornar o Brasil disponível ao mercado externo, devido a isso, os líderes de movimentos sociais, revolucionários, líderes religiosos em prol da luta pelo acesso à terra, intelectuais e políticos da oposição com interesses de beneficiar os trabalhadores e, a população brasileira, foram duramente segregados e reprimidos. As Leis, Decretos e Atos Institucionais foram sistematicamente arquitetados para que se espalhasse o medo no cenário de nosso país.

No que se refere a repressão durante a ditadura militar, os movimentos de trabalhadores rurais foram amplamente afetados. Segundo Brito (2014) é importante frisar que a repressão ao campo atingiu todos os Estados brasileiros e que não se restringiu aos anos dos governos militares (1964-1985), tendo começado bem antes do período, no entanto, é importante destacar que essa repressão é acentuada durante o período em que os militares estão no poder. De acordo com Carneiro e Ciocari (2010). Uma repressão política que expressa uma violência de dupla face, uma comandada diretamente pelo Estado, pela ação das forças policiais e do exército, e, outra privada, expressa pela ação das milícias e jagunços a mando de latifundiários. Um imbricamento que expressa a singularidade da repressão política no campo, e que não deixa dúvida de que a resistência dos camponeses, na sua luta por terra e por direitos, trazia em si toda energia da luta pelas transformações democráticas do campo e do país. (CARNEIRO; CIOCCARI, 2010, p.10)

Carneiro e Ciocari (2010) também chamam a atenção para o fato de que os argumentos utilizados para a repressão e perseguição dos trabalhadores rurais eram semelhantes aos utilizados em relação aos trabalhadores urbanos, onde as acusações de “subversivo” e “comunista” eram as mais utilizadas pelo Estado militarizado. Sendo assim, não era preciso nenhuma ligação com partidos políticos para ser taxado de comunista, bastava apenas a luta pela terra ou pelos direitos trabalhistas. Esses rótulos baseados em um “inimigo” comum e na subversividade, de acordo com Paulo Freire é também uma das características dessa sociedade em trânsito, Freire destaca que

Rotulam por isso mesmo os que se integram no dinamismo do trânsito e se fazem representantes dele de subversivos. “Subversivos”, dizem, “porque ameaçam a ordem”. Esquecem-se, porém, de que o conceito de ordem não é só do mundo estético, físico ou ético, mas também histórico-sociológico. De um ponto de vista puramente ético, por exemplo, não houve ordem na sociedade “fechada” de onde partimos, uma vez que se fundava na exploração de muitos por poucos. Histórica e faseologicamente, havia “ordem” naquela sociedade, resultante do equilíbrio de forças que a mantinha. Embora uma “ordem” que um cristão repugnasse. (FREIRE, 1967, p. 54-55)

No entanto há uma grande resistência a toda essa repressão do período militar, camponeses começam a se mobilizar contra discursos e práticas que “perpetuam relações sociais de exploração e dominação” (BRITO, 2014). Camponeses ligados a Sindicatos Rurais, Ligas Camponesas ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) lutam pelo reconhecimento dos direitos trabalhistas e reforma agrária, onde muitas dessas lutas já se iniciam antes da instalação do regime militar, sendo combatidas e consideradas subversivas. Muitas lideranças são perseguidas, reprimidas e mortas. Segundo Brito (2014),

Os relatos de tortura são impressionantes e revoltantes: choques, espancamentos-privados e públicos-, pau de arara, inanição, ameaças, torturas psicológicas e uma prática sem nome, mas que se resumia a ter o corpo coberto de mel e ser exposto a animais, principalmente vacas, que ao lamber o corpo o deixavam cheio de marcas e mordidas, ou outra em que o corpo permanecia submerso em uma vala cheia de água por dois ou três dias. Se a tortura por si só já é um evento traumático, o retorno à vida “normal” se torna ainda mais problemático. A saúde debilitada, os casos de depressão, a dificuldade de arranjar emprego. (BRITO, 2014, p. 79-80)

As populações do campo também sofrem com as consequências negativas do regime militar no que se refere a educação. Os números do analfabetismo chegavam a 70 até 90% dependendo da região, na realidade do campo. Meses antes do golpe militar, em 21 de janeiro de 1964, através do decreto nº 53.465 havia sido criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), baseado na tentativa do Ministério de Educação e Cultura de coordenar os movimentos de educação de base e alfabetização de adultos e adolescentes que vinham se multiplicando em todo país a partir do método utilizado por Freire, onde o educador seria o responsável pela coordenação do Programa. O Programa pretendia instalar, em 1964, o número de 60.870 círculos de cultura, a fim de alfabetizar 1.834.200 jovens e adultos, atendendo assim 8,9% da população analfabeta (faixa de 15 a 45 anos), que em setembro de 1963 era de 20,442 milhões de pessoas. Os círculos de cultura seriam implantados em quatro etapas sucessivas (cada uma com duração de três meses) em todos os estados do Brasil.

Com a chegada dos militares ao poder, todo esse plano de uma alfabetização baseada no método de Freire, cai por terra. Os militares e os grupos que fizeram e apoiaram o golpe não estavam preocupados em uma alfabetização conscientizadora e libertadora, como era o método de Freire. Sendo assim, o governo militar cria o MOBRAL, projeto iniciado por Lourenço Filho, criado a partir da Lei nº. 5.379 de 15 de dezembro de 1967, visando a alfabetização funcional e preparação para o mercado de trabalho. No que se refere ao processo de alfabetização para a “revolução verde”, segundo Leineker e Abreu (2012), no ano de 1976 foi realizada uma parceria com a marca de máquinas agrícolas Massey Ferguson, com um treinamento para 40.000 tratoristas.

Durante o regime militar, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71. No documento aprovado foi citada a educação do campo, mas sem garantias das condições necessárias para a sua execução. De acordo com Leineker e Abreu (2012) alguns artigos da lei fazem referência à questões do campo, mas rasas referências.

O artigo 4º regulamentava que o currículo seria composto pelo Núcleo Comum e por uma parte diversificada, que se destinaria a atender as peculiaridades locais. A Lei também cita a formação de professores, com uma preocupação em ajustá-las às diferenças culturais, apontando a necessidade de uma formação diferenciada, no entanto, ela não enfatiza essa preocupação com os sujeitos do campo. Leite (1999) destaca que a Lei nº. 5.692/71 teoricamente abre espaço para a zona rural em relação a educação, porém “restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, distanciando a realidade sócio cultural do campesinato brasileiro” (LEITE, 1999, p. 47).

Ou seja, a Educação que ganha espaço para a zona rural é uma Educação que reproduz a educação urbanocêntrica, sem levar em consideração as especificidades do campo brasileiro. As reivindicações e as demandas relativas ao processo educacional rural, não são atendidas, não se pensa em uma educação voltada para o povo do campo, o aumenta ainda mais as dificuldades das populações campesinas. Conforme Leineker e Abreu (2012) observa-se também o processo de descentralização do sistema educacional, da esfera federal para a municipal, ou seja, a municipalização da educação rural.

Leite (1999) aponta outros vários problemas em relação a Educação rural, entre eles o autor destaca: projeto de formação de professores inadequado, presença de professor leigo em sala de aula, salas multisseriadas, material didático incompatível, instalações físicas que em sua maioria eram precárias.



No final da década de 1970 e início da década de 1980 a economia brasileira passa por uma fase de instabilidade, o que ocasiona uma forte recessão, resultante do modelo econômico implantado pelos governos militares e que gera o aumento da desigualdade na distribuição de renda, o que deixa milhões de brasileiros em estado de pobreza, especialmente no campo. Segundo Gonçalves Neto. O setor agrário não ficou alheio a essas transformações. Basta lembrar que os anos 80 iniciam-se com o governo colocando como meta o alcance de um tríplice objetivo no campo: produzir alimentos, gerar excedentes exportáveis e substituir produtos que pesassem desfavoravelmente em nossa balança comercial. (GONÇALVES NETO, 1997, p. 19)

Portanto, apesar das tentativas do governo militar no que se refere a projetos e programas para a educação, não minimizou o problema educacional do campo, pois não possibilitou uma formação consciente e crítica aos educandos e nem condições para o cultivo da terra. O que se percebe são “políticas de difusão da ideologia do regime, assegurada pelo modelo capitalista dependente” (LEINEKER e ABREU, 2012, p. 10).

No final dos anos 1970 e início da década de 1980 há uma grande crise dos governos militares e início do processo de abertura política. A crise econômica e política incendeia a população, e a luta por um regime democrático toma conta de nosso país. São organizadas várias campanhas pedindo o fim do regime militar e uma abertura política total. O movimento das “Diretas Já”, reivindica o direito ao voto, e com ele, a liberdade política, toda a pressão do movimento contribui para que no ano de 1985 houvessem eleições. Depois de vinte e um anos, um presidente civil retornaria à presidência do Brasil. Conforme Fernandes (2015) o Brasil

Seria vítima, por mais de duas décadas, de quem teria a missão de defendê-lo, os militares, foram os algozes mais ferozes e nocivos que já tivemos. A dependência, ao capital estrangeiro, em que o Brasil, ainda hoje, encontra-se tão arraigada, deve-se em grande parte, aos militares brasileiros, apoiado por uma elite industrial e por um grupo de latifundiários, que pouco ou nada, via, diante do seu próprio interesse ou de seu individualismo, enquanto que, a maioria da população com seus líderes, seus intelectuais, que sonhava com uma vida digna, mais justa, foram terrivelmente suplantados. (FERNANDES, 2015, p. 90).

A redemocratização brasileira teve seu início marcado pela eleição, ainda que de forma indireta do primeiro presidente civil após os 21 anos de ditadura, o mineiro Tancredo de Almeida Neves. No entanto, Tancredo morre na véspera de sua posse, sendo substituído por seu vice, José Sarney de Araújo Costa “ex presidente do partido Arena (Aliança Renovadora Nacional, partido que dava sustentação política ao regime militar) e representante do latifúndio”. Devido a esse histórico de José Sarney, a sua posse não foi bem vista por muitos,

pois o político havia construído a sua carreira política como um apoiador dos militares é só havia passado para a oposição nos últimos momentos da ditadura.

O presidente José Sarney convida o fazendeiro e agrônomo, José Gomes da Silva, para que assumisse a presidência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). No ano de 1985, José Gomes, institui o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), o que de acordo com Fernandes (2015) acontece em benevolência com posseiros, parceiros, arrendatários, assalariados rurais e pequenos produtores, com o objetivo de colocar em prática o tão sonhado Estatuto da Terra, o que renovaria as esperanças em conseguir um pedaço de terra. Segundo Morissawa (2001)

Seria rápida a aplicação do Estatuto da Terra, de modo a viabilizar a reforma agrária no período do mandato de José Sarney, com previsão de assentar, na época, 1,4 milhão de famílias. No mesmo ano o PRNA é sancionado, no entanto, pouco se via semelhança com a proposta original apresentada pelo então presidente do Incra, pois, durante a tramitação da proposta, ela foi totalmente desfigurada e tornada impraticável. (MORISSAWA, 2001, p.107).

Revoltado com toda essa situação, o presidente do Incra e sua equipe pedem para se retirarem imediatamente do governo de José Sarney. O governo de José Sarney passa apoiar as ações e interesses dos grandes proprietários, fortalecendo-se, em torno da União Democrática Ruralista (UDR), dando continuidade a vários boicotes em relação a questão da reforma agrária, “manifestada como urgência, para a nova realidade de redemocratização vivida pelo país”. (FERNANDES, 2015, p.91). No que se refere a UDR, Morissawa ressalta que

A penetração da UDR foi imediata entre os latifundiários e também entre os médios proprietários rurais. A entidade noticiava pelos quadrantes do Brasil que as desapropriações de terra previstas incluíam propriedade produtivas, quaisquer que fossem o tamanho. Isso contribuiu para criar tal clima de oposição a reforma agrária que, por fim, levou a desfiguração do Plano, que foi, ainda assim, abandonado no ano seguinte. (MORISSAWA, 2001, p.108)

Portanto, era intenção da UDR, mesmo com o processo de redemocratização, manter uma estagnação vivenciada durante os governos militares, sem sofrer alterações. Dessa forma, a UDR passa a financiar partidos políticos, que a representasse nas Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional. Representar a UDR, significaria “lutar veementemente, para que a reforma agrária, de fato não ocorresse e, que as leis que a circundavam, fossem tratadas, como letra morta, sem urgência em sua efetividade”. (FERNANDES, 2015, p.91-92). Sobre esse

desejo de estagnação das elites, Weffort em sua apresentação de “*Educação como prática da Liberdade*” faz a seguinte reflexão

[...] os homens das elites, responsáveis direto pela estagnação e pela falta de escolas, traduzem essa correlação numa linguagem equivocada e falsa. Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à “indolência” e à “inércia”. Adotam uma atitude paternalista- mais verbal que afetiva- em relação as massas marginalizadas e completa-se a mistificação. (WEFFORT, 1967, p.11).

No que se refere a Educação do Campo no período da redemocratização, há dois marcos importantes: a consolidação do MST e a Constituição de 1988. O MST começa a se constituir no final dos anos 1970, quando camponeses resistem as propostas dos governos militares de colonização e exploração, nesse contexto da ditadura militar, várias lutas localizadas “anunciavam o surgimento de um novo movimento de luta pela terra no Brasil” (BALBI; ORSO, 2013, p. 276). Oficialmente o Movimento se constitui nos anos 1980, coincidindo com o período de redemocratização do país. A sua fundação oficial ocorreu na cidade em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, durante a realização do 1º Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com 80 representantes de 13 estados brasileiros.

Segundo Caldart (1996) nesse encontro foram definidos alguns princípios básicos e os objetivos gerais do Movimento, tais como: organização dos trabalhadores na base; a terra deve estar nas mãos de quem nela trabalha; luta por uma sociedade sem explorador e sem explorados; ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária; estimular a participação dos trabalhadores rurais nos sindicatos e no partido político; dedicar-se a formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores. No que se refere ao MST, Caldart (1996) também declara

O MST, fundado há mais de uma década é o mais dinâmico movimento rural da América Latina. Suas atividades envolvem mais de meio milhão de trabalhadores rurais, incluindo membros de cooperativas, ocupantes de terras e afiliados rurais num território que abrange a maior parte do Brasil. Desde o início da década de 1980, o MST foi além da assistência social para a classe trabalhadora, ocupando grandes áreas rurais não cultivadas e organizando cooperativas. Transformando num movimento de larga escala para alterar relações de posse da terra o por último o sistema socioeconômico. (CALDART, 1996, p.19).

Além da luta pela terra, o MST também começa a lutar por escolas. De acordo com Caldart (2003) essa luta tem um sentido de cultivar em si mesmos o valor do estudo do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. Onde, no início não havia uma relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à uma escola que represente esses grupos passa a fazer parte do Movimento. Também no início, o MST acreditava que organizar para lutar por escola era mais uma de suas variadas lutas por direitos sociais, direitos que não existiam devido a sua condição de trabalhador. No entanto, percebe-se que se trata de algo mais complexo. Caldart (2013) explica toda essa complexidade, segundo ela

Primeiro porque havia (como há hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não tem lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece a sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e ensinar. (CALDART, 2013, p. 63).

Ou seja, foi percebendo todo esse contexto e essa complexidade que o MST passa a incluir em sua agenda a discussão de um jeito diferente de escola, uma escola que representa essas populações camponesas historicamente excluídas e oprimidas.

No que se refere a Constituição de 1988, a sua elaboração contou com a participação dos movimentos sociais e inúmeros debates são levantados em torno dos direitos sociais das populações camponesas. A Constituição de 1988 não cita diretamente a educação do campo, no entanto, o Art. 206 descreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a educação, conforme o Art. 205 “é um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988)

Portanto, não há uma citação direta da Educação do Campo, mas inúmeros debates são organizados em torno dos direitos sociais das populações camponesas, além de serem aprovados vários direitos educacionais bastante significativos, consolidando “o compromisso do Estado e a sociedade brasileira na promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais”. (BICALHO, 2017, p. 213).

Todo esse movimento traz reformas que desencadeiam já nos anos 1990, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96). O reconhecimento da singularidade do campo e diversidade são defendidos, a partir de uma concepção de educação para todos, presente nesta LDB. Os Arts. 23, 26 e 28 tratam da organização escolar a

pedagógicas a partir das especificidades do campo, o Art. 28 por exemplo, traz as seguintes normas para a educação no meio rural:

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

I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada as reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural;

II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e condições climáticas;

III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

O artigo acima exemplifica avanços políticos, educacionais e culturais referente a educação no meio rural, avanços esses, são frutos da luta e pressão dos movimento sociais por uma escola que os represente e a necessidade do Estado em cumprir com alguns deveres, entre eles: educação básica para toda a população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos; além de; autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade. A orientação que visa flexibilizar o calendário curricular nas escolas do campo, são realizadas pelas escolas que trabalham com a pedagogia da alternância. (APARECIDA, 2013).

Segundo Bicalho (2017), a alternância entre o tempo escola e o tempo comunidade traz ao jovem a construção de conhecimentos a partir do diálogo entre o saber cotidiano, a prática, o saber passado de gerações a gerações e o saber escolarizado. Dessa forma, pedagogia da alternância pode contribuir com a formação dos jovens a partir de uma reflexão crítica, a responsabilidade individual e coletiva e o fortalecimento das famílias do campo na tentativa de envolver os sujeitos na busca por um mundo mais solidário, humano, justo e ético. (SILVA, 2008).

A constituição de 1988, a criação da LDB e as lutas dos movimentos sociais, principalmente do MST, contribuíram para o acúmulo de forças e o fortalecimento das demandas dos sujeitos do campo envolvidos nesse processo. No ano de 1997 acontece o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo MST e com apoio da Universidade de Brasília (UnB) entre outras entidades. O evento foi muito importante para pensar educação pública para os povos do campo, levando em consideração

suas questões políticas, econômicas, culturais e sociais. Bicalho (2017), destaca que esses debates

[...] pontuaram em partes os anseios da população que questionava, sobretudo a formação dos indivíduos pautados apenas nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira. A crítica surge em função da não consideração das histórias, sonhos, desejos, limites e possibilidades dos povos do campo. Contestavam ainda as dimensões do agronegócio que fortalece, exclusivamente, a lógica da monocultura para exportação, em detrimento da agricultura familiar e da produção diversificada para abastecer o mercado nacional. Nesse contexto, as políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais, não têm dado conta de acompanhar as especificidades regionais, geográficas e históricas do campo, além da necessária formação que atenda às demandas desta realidade. (BICALHO, 2017, p. 215).

Portanto, as políticas públicas educacionais voltadas ao campo até então, não levavam em consideração as especificidades, a história e as demandas do campo. A movimentação de movimentos sociais por visibilidade e representatividade continuam. Em 1998 foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade que passou a gerir e promover ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo. A entidade obteve várias conquistas, entre elas estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, nos anos de 1998 e 2004; a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (BICALHO, 2017). A I Conferência, de 1998, aconteceu a partir de uma parceria entre MST, UnB, Unicef, Unesco e a CNBB. Essa primeira Conferência é tida como um marco para o reconhecimento do campo, enquanto “espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação”. (BICALHO, 2017, p. 216). Nela, foram debatidos os problemas de acesso à educação, a manutenção e promoção dos alunos, a qualidade desse ensino, as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além de modelos pedagógicos inovadores no meio rural, ou seja, diferentes dos modelos tradicionais de educação rural para uma educação do campo.

Em 16 de abril de 1998 também há outro acontecimento importante para a Educação do Campo, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001 o Programa passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O Pronera é expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, movimentos sociais, sindicato de trabalhadores/as rurais, governos estaduais e municipais, considerando a diversidade de atores sociais

envolvidos no processo de luta por terra e educação do país. (BRASIL, 2004). Conforme Silva (2007), o Pronera é fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo que desponta no país com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, fortalecendo o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais, e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma agrária.

Em 2002 é aprovada a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, consolidando um grande marco para a história da educação do campo no Brasil. Em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), nessa secretaria é instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. Segundo Caldart (2013), este fato significou, a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas da educação do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Nesse contexto de criação da SECAD surge o programa PJC-ST através do Projeto Piloto Saberes da Terra, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da própria SECAD, instituído pela lei nº. 11.129 de 30 de junho de 2005 e implantado no biênio 2005-2006.

Nesse sentido o PJC-ST é uma expressão, dentre outras vindas do campo, de uma proposição que articula a práxis pedagógica, unindo um processo formativo que nasce das lutas do campo, sendo o florescer dessas organizações do campo no período da abertura democrática buscando melhores condições e educação para essas populações e se fortalece em uma pedagogia que dialoga com a realidade dos jovens do campo. Não se trata apenas de alfabetização, mas do acesso à cultura mais avançada expressa na ciência e nas técnicas desenvolvidas e que podem/devem ser apropriadas por esses jovens.

A seguir, será trabalhado os diálogos do PJC com o pensamento freiriano a partir de uma análise do Documento base do programa (2008) e as seguintes categorias freirianas: Educação Popular, Currículo Integrado, Profissionalização, Educação e conscientização, Cultura, Ensino a partir da realidade, Método de leitura de mundo e Diálogo.

### **3.2 A Influência de Paulo Freire no Programa ProJovem Campo Saberes da Terra**

Tendo como referência a perspectiva de Freire a respeito do significado da educação como sentido de conscientização e libertação, percebe-se em várias políticas públicas voltadas

para as populações marginalizadas, como é o caso do Programa PJC-ST, a influência do autor na proposta metodológica, político pedagógica e na prática do Programa. O Documento base do Programa foi a empiria documental para as análises dessa dissertação, e vale destacar que Paulo Freire não é citado diretamente no documento, mas há várias ideias e conceitos articuladas ao seu pensamento e obra.

Eixos do pensamento freiriano, tais como Educação Popular, Educação do Campo, Profissionalização, Educação e conscientização, Cultura, Ensino a partir da realidade, Método de leitura de mundo aparecem no documento sob as diversas abordagens já relatadas no Capítulo 1. A perspectiva freiriana do PJC-ST pode ser resumida no trecho abaixo:

Não devemos chamar o povo a escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1967, p.109).

Portanto, essa educação popular conscientizadora, deve levar o povo a escola para a participação coletiva da construção do saber, levando em consideração as necessidades, as particularidades e a história desses sujeitos envolvidos, as tornando em instrumento de luta. Lutas essas que, partem dos movimentos sociais e representam uma dívida social que nos remete a uma questão de reparação de direitos historicamente negados as camadas populares de nosso país (PALUDO, 2013). Nesse sentido, Paludo afirma que:

A educação popular em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de volta a reconhecer que a vivencia organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola como nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constitui, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação. (PALUDO, 2012, p. 284).

No que se refere ao “trabalho educativo” citado acima, que segundo Paludo (2013), deve acontecer não apenas na escola, mas também nos espaços não formais, é possível associá-lo ao Tempo Comunidade do Programa ProJovem Campo-Saberes da Terra, onde a aprendizagem e a organização curricular vão para além do tempo em que o educando(a) está na escola, espaço não formal esse, passa a ser a família e a comunidade do educando. Um dos Princípios Políticos Pedagógicos que norteiam o Programa chamam a atenção para a importância da compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos. Esse princípio ressalta que:



A Educação no Campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos na escola, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A escola do campo é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois, é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo. (BRASIL, 2008 p. 34).

Portanto, sendo um programa educacional nascido e articulado nos movimentos da Educação do Campo e baseado na Pedagogia da Alternância, o mesmo compreende a complexidade dos tempos de formação para além do Tempo Escola.

Em relação a Organização Curricular do Programa e o Tempo Comunidade, O documento base destaca que: “O currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade, na interação dos sujeitos com a comunidade, estruturando-se em questões desencadeadoras que articulam os conteúdos a partir da realidade prática dos alunos.” (BRASIL, 2008, p. 36).

Ou seja, o PJC-ST tem como concepção o currículo integrado, em um processo de articulação entre os saberes científicos e os saberes populares, “num movimento de mão dupla em que se trabalha com a ciência e com a realidade objetivando-se como síntese a produção de novos saberes na perspectiva de transformação da realidade” (FERREIRA, 2015). No entanto, o programa vai além da tradicional organização do trabalho pedagógico, tendo pesquisa e o trabalho como princípios educativos.

No que se refere a essa articulação dos saberes populares com os saberes científicos, Paulo Freire destaca em seu pensamento a importância do educando em entender como o seu conhecimento popular, seus saberes podem ser equiparados e valorizados como muito importantes se comparados aos conhecimentos feitos pelos grandes cientistas. Sobre essa perspectiva, Freire indaga que

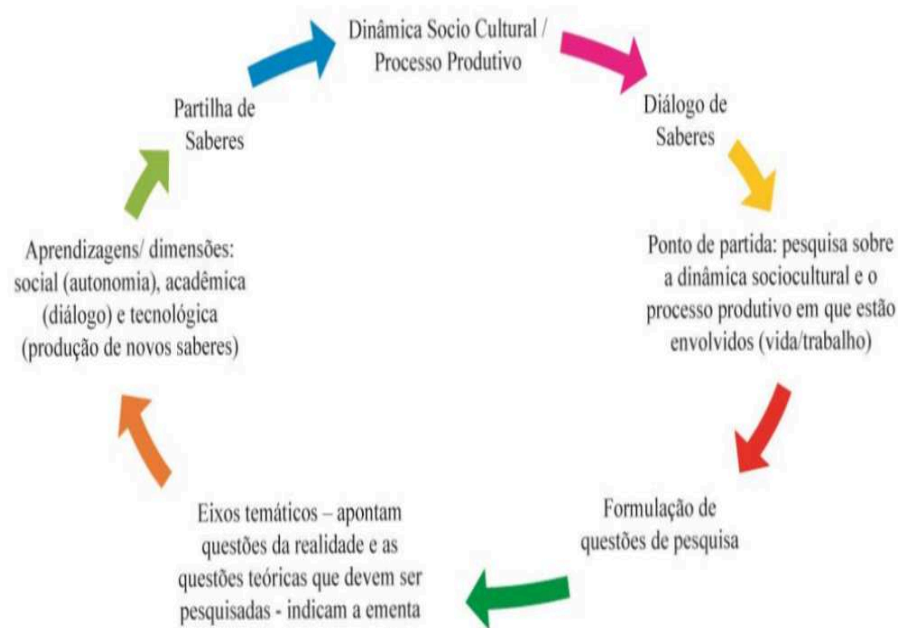
O analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1967, p. 108-109)

Assim sendo, é importante despertar nos educandos através de uma educação crítica a importância dos saberes populares, o educando deve entender que ele também faz cultura, que cultura é toda criação humana. No documento base do PJC-ST é destacado essa questão, justamente no que se refere nos Princípios Políticos Pedagógicos que norteiam o Programa, um dos princípios destaca a importância da valorização dos diferentes saberes no processo educativo, dentro desse princípio é destacado que:

A escola precisa valorizar os conhecimentos que os estudantes, seus núcleos familiares e comunidades possuem estabelecendo um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. O diálogo entre esses conhecimentos precisa garantir elementos que contribuam para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos. (BRASIL, 2008, p. 32).

A concretização do currículo do PJC-ST se estrutura nos elementos metodológicos que se baseiam na concepção de escola como formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana que valorize os diferentes saberes no processo educativo (FERREIRA, 2015). No entanto, o autor entende como elementos metodológicos estruturantes os diferentes tempos formativos, quer sejam, o Tempo Escola ou o Tempo Comunidade, entendidos como tempos contínuos do processo educativo, que se complementam, e a pesquisa que articula teoria e prática tendo como ponto de partida a pesquisa sobre a dinâmica sociocultural e o processo produtivo em que estão envolvidos, como é apresentado na figura abaixo:

Figura 3 – Currículo Integrado/alternâncias

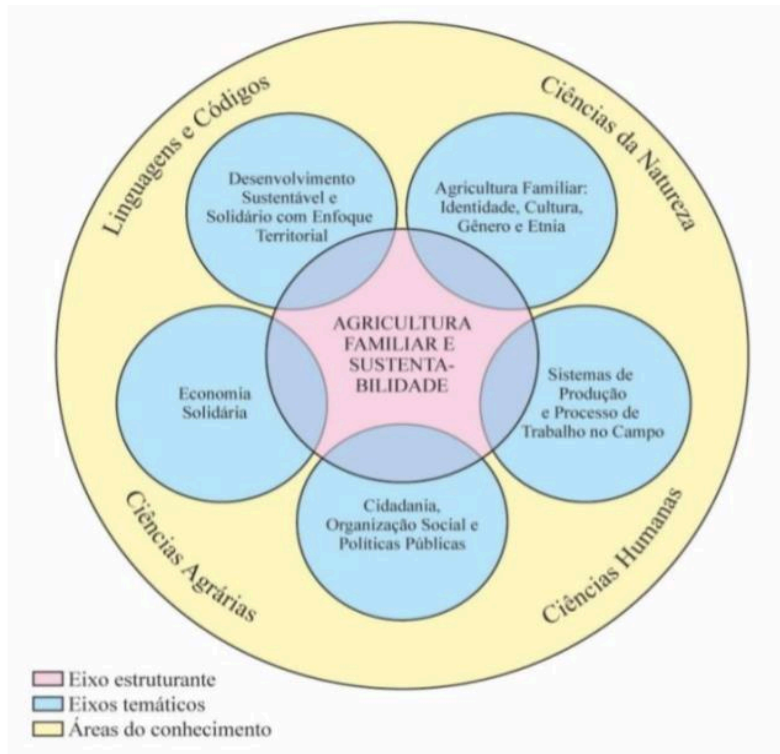


Fonte: Ferreira, 2015, p. 59.

Nessa perspectiva, o currículo integrado/alternâncias faz parte da dinâmica sociocultural e os conteúdos têm a vida como referência (FEREIRA, 2015). Como exposto na imagem acima, o ponto de partida de toda essa dinâmica é a pesquisa sobre a dinâmica sociocultural e o processo produtivo em que estão envolvidos (vida/trabalho) esses educandos, em seguida temos a formulação de questões de pesquisa, logo vem os eixos temáticos, na qual, apontam questões da realidade e as questões teóricas que devem ser pesquisadas, em seguida temos a etapa chamada de Aprendizagens/dimensões, que passam por três lógicas, a social (autonomia) a acadêmica (diálogo) e a tecnológica (produção de novos saberes), levantado todas essas aprendizagens, é hora da Partilha dos Saberes, que está totalmente ligada a uma dinâmica socio/cultural, por fim de todo esse ciclo, temos o Diálogo Geral dos Saberes.

A figura 4, a seguir, representa a proposta de integração curricular do PJC-ST, que como já foi apresentado no Capítulo 1, é organizado por eixos temáticos. Nessa proposta as áreas do conhecimento e os eixos temáticos estabelecem um diálogo entre si, ao mesmo tempo em que cada área contribui para ampliar a compreensão das práticas sociais como produtoras de significados, servindo de referência para que as áreas de estudos ressignifiquem o conteúdo de sua contribuição na explicitação da temática estudada (BRASIL, 2008b).

Figura 4 – Currículo Integrado do PJC-ST



Fonte: Ferreira, 2015, p.59

No PJC-ST, o percurso formativo busca determinar relações entre a teoria e prática, a começar pela prática social dos educadores(as) educandos(as), e esteve constantemente definido pelas reconstruções de diferentes saberes, fazeres e concepções, na perspectiva da educação libertadora e da transformação das realidades dos envolvidos no programa. Essa prática dialógica é totalmente fundamentada em Paulo Freire, uma vez que esse processo educativo permite que as soluções para os problemas pudessem ser construídas de forma conjunta, o que possibilita a problematização dos próprios saberes e sua relação com a realidade.

No pensamento de Paulo Freire (1967, p. 120) a investigação temática trata de um conteúdo “que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores”. Sobre os temas geradores, Barreto (1998) afirma que:

O tema gerador deve surgir a partir da realidade concreta [...]. A fala significativa na realidade é o tema que será problematizado para construção do contratema. É fundamental a participação dos educandos e educadores neste processo, levando-os a refletirem sobre o mesmo. A partir daí serão construídos os conteúdos (BARRETO, 1998, p. 114)

É justamente o que acontece no PJC-ST, o tema gerador parte da realidade da comunidade dos educandos, onde há a participação dos educandos, educadores e da própria comunidade nesse processo, a partir daí os conteúdos serão construídos alinhados aos eixos temáticos que já foram apresentados anteriormente. No que se refere ao tema gerador em Paulo Freire, Dickman (2020), salienta que:

Tema gerador com Freire é a palavra que sintetiza, sistematiza toda a investigação temática. Ela tem mais elementos que ajudam na produção de conhecimento, porque ela estimula a curiosidade, estimula o diálogo. Então o tema gerador não pode ser uma ideia só do educador ou só do educando, ele é fruto da investigação da realidade. (DICKMAN, 2020, p.88).

Ainda se tratando do currículo do PJC-ST, de acordo com o documento base do Programa (2008), o mesmo se orienta pelo diálogo constante com a realidade, na interação dos sujeitos com a comunidade, sendo estruturado em questões desencadeadoras que articulam os conteúdos a partir da realidade prática dos alunos. Ainda de acordo com o documento, esta concepção está em sintonia com o Plano Nacional de Qualificação: 2003-2007, a partir do momento que o mesmo orienta que a educação integral do/a trabalhador/a deve superar as práticas de qualificação profissional tidas como treinamento operacional, imediatista, segmentado e pragmático. De acordo com o documento base (2008), a concepção de currículo integrado requer:

Um projeto pedagógico que tenha como eixos 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 técnico-científica, sociopolítica, metodológica e éticocultural. (BRASIL, 2008. p. 36-37).

Ou seja, o currículo integrado do PJC-ST deve partir de um projeto pedagógico que articule os temas do trabalho e da cidadania, envolvendo além disso, as dimensões técnico-científica, sociopolítica, metodológica e éticocultural. A respeito de um currículo que seja eficiente em uma educação transformadora dos sujeitos, Paulo Freire reflete,

é preciso que a educação esteja- em seu conteúdo, em seus programas e métodos- adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os

outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura histórica. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 25).

Dessa forma, educadores, educandos e comunidade passam a ter a possibilidade de compreender suas relações com o mundo, a partir de uma realidade em transformação, em movimento, em processo, sendo assim, “estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora da realidade” (MENEZES; SANTIAGO, 2014)

É e justamente isso que acontece em relação do currículo do Programa PJC-ST, de acordo com o documento base do programa (2008), o mesmo baseia-se na construção de um currículo que tem como principal referência a formação humana e o modo de reprodução da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo, onde, o foco do Programa é o jovem agricultor familiar, “enquanto sujeito histórico, suas problemáticas e potencialidades” (BRASIL, 2008).

Levando em consideração as questões sobre o currículo do programa PJC-ST discutidas até aqui, percebe-se a influência de Paulo Freire em sua construção, pois, para Freire, é essencial que o ensino dos conteúdos esteja associado a uma leitura crítica da realidade que revele os problemas sociais, onde, a escolha do conteúdo programático é de natureza política, pois “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar, Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”. (FREIRE, 1967, p. 45).

Em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire revela os princípios que norteiam a construção de um currículo que atenda aos pressupostos de uma educação crítico-libertadora, destaca a importância do conteúdo programático e demarca o lugar do conteúdo da educação no currículo crítico. Freire ressalta que os conteúdos não podem ser apenas pedaços da realidade, desconectados de sua totalidade. A partir daí, tem-se a importância de se propor aos educandos (as) situações de sua realidade de forma crítica, para que eles possam compreender a totalidade, e que os conteúdos trabalhados ganhem maior significado. Dessa forma, Freire ressalta que

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos

ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza a totalidade analisada. (FREIRE, 1967, p. 96).

Portanto, o conteúdo programático da educação não é apenas um mero conjunto de informações que deve ser depositado nos educandos(as) e organizados exclusivamente por educadores(as) ou gestores(as). Pelo contrário, o mesmo deve ser “Numa visão libertadora, [...] o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças”. (FREIRE, 1967, p. 102-103)

O conteúdo crítico acontece de forma dialógica com o educando(a) e é construído a partir da sua visão de mundo. O educador(a), por meio de contradições básicas da situação existencial, problematiza a realidade concreta e desafia os seus educandos(as) para que busquem soluções na teoria e na prática. Nessa realidade mediatizadora, o conteúdo programático da educação pode ser construído, dessa forma, “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 1967, p. 86).

Na perspectiva do currículo da educação emancipatória, a tarefa da escola não se restringe apenas a ensinar conteúdos disciplinares, mas deve também “desmitificar a realidade para provocar a ação consciente. Daí a importância de a organização curricular estar fundamentada nas relações da vida cotidiana” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.57).

No que se refere a organização curricular estar fundamentada nas relações da vida cotidiana, o currículo do PJC-ST segue essa linha, muito a partir do Princípio Político Pedagógico que destaca que a escola deve estar vinculada à realidade dos sujeitos, mais especificamente esse princípio destaca que

A escola do campo está vinculada a realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente aos elementos socioculturais que constituem o modo de vida desses sujeitos. Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, não em nome da permanência nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito a diferença. Uma escola que possibilite aos educandos(as) condições de optarem sobre o lugar onde desejam viver e produzir as suas existências. (BRASIL, 2008, p. 34-35).

Para uma educação libertadora é necessário que tudo que permeia a organização curricular aconteça na base do diálogo, base também do pensamento freiriano e uma de suas

principais categorias. De acordo com Santiago (2006) o pensar freiriano traz conceitos fundamentais para as reflexões sobre o currículo. E destaca o diálogo entre as categorias fundantes do pensamento freiriano, como um princípio que pode colaborar na formulação da base teórico-metodológica do currículo e do desenvolvimento de várias práticas pedagógicas, além de outras várias áreas do conhecimento. De acordo com Coelho (2004), o diálogo é essencial na práxis freiriana, e que “não há, realmente, sequer uma obra dele, que não passe pelo diálogo permanente”. (COELHO, 2004, p.2).

O diálogo em Paulo Freire, favorece o refletir crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão de forma dialética constituídas. Para Freire, o diálogo é construção teórica, atitude e prática pedagógica. É relação objetividade-subjetividade, tem fundamento e conteúdo, sendo, portanto, uma categoria teórica. Que como “atitude e prática pedagógica, requer reciprocidade na atitude de fala e escuta e tem como fundamento o amor, a tolerância, a humildade e a esperança.

Na prática dialógica, Freire destaca que a atitude de ouvir é tão importante como a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante a fala dos outros. Dessa forma, o saber ouvir refere-se não apenas a silenciar para dar a vez a fala do outro, mas também estar na posição de disponibilidade, de abertura as diferenças. Vale destacar que isso não se assemelha a aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é na verdade o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente.

Assim sendo, as pessoas em situação de falar-ouvir participam de uma relação de reciprocidade, quem fala quer ser ouvido, respeitado, compreendido, quem ouve também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e direitos iguais. Essa dinâmica amplia as competências comunicativas necessárias para a convivência em sociedade de forma democrática, além de “qualificar a relação docente-discente, pois o diálogo implica ausência do autoritarismo e, ao mesmo tempo, modos de lidar com a tensão permanente entre a autoridade e a liberdade” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 51-52). De acordo com Coelho (2014)

Os escritos de Paulo Freire nos estimulam a confiança no outro, em uma relação de transparência dialógica. Sua proposta de diálogo leva, necessariamente, a uma postura esperançosa, a partir de uma concepção de esperança ativa. [...] Por isso, esta verdadeira “cultura dialógica” é ao mesmo tempo, uma “cultura da paz”, que diz “não”! ao terror, à guerra ou a qualquer forma de violência. (COELHO, 2014, p.8).



Sobre a importância de se saber ouvir no que se refere a prática dialógica, Freire ressalta que

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso fenece a comunicação. (FREIRE, 1967, p. 117).

O amor também é fundamento do diálogo, de acordo com Freire “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2001, p. 80). No entanto, esse sentido de amor não se trata de um sentimento ingênuo ou romântico de afeição, ele se refere por relações autênticas de respeito, empatia e tolerância e entre as pessoas que buscam a humanização.

De acordo com Paulo Freire, o diálogo, ao ser alicerçado no amor, na humildade, na fé no ser humano, na esperança crítica e na participação, estabelece relação horizontal de simpatia e vivência, marcada pela confiança entre os sujeitos. A quebra dessa experiência dá lugar ao antidiálogo, sendo o oposto da relação dialógica, caracterizado pela ausência dos fundamentos do diálogo já citados. De acordo com Freire, o antidiálogo é “desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque é desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente” (FREIRE, 2008, p. 116). Ou seja, é o inverso do pensamento freiriano, e é a situação superada pela construção da atitude dialógica. Freire reflete que

As sociedades a que se nega o diálogo-comunicação e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem preponderantemente “mudas”. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico. (FREIRE, 1967, p. 69).

Portanto, o diálogo é receita para a formação de sujeitos autônomos, críticos, conscientes e inconformados com os problemas sociais de nossa sociedade. Por isso o destaque dado por Paulo Freire a palavra como Práxis. No pensamento freiriano, a palavra é práxis, senso ação transformadora no mundo e sobre o mundo. O diálogo é a condição de existir humanamente; com ele; os seres humanos refletem, se solidarizam e agem como sujeitos no mundo que querem transformar, humanizar. Segundo, Freire o diálogo

[...] é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1967, p. 82)

Em relação ao programa PJC-ST o diálogo é algo forte na proposta do mesmo, como foi discutido anteriormente o currículo do programa parte do diálogo entre os educadores(as), educandos(as) e a comunidade. Ou seja, o currículo deve-se orientar pelo diálogo constante com a realidade dos envolvidos no programa.

Ramos (2006), julga como necessário relacionar o âmbito escolar a prática social concreta. Dessa forma, “a proposta de currículo integrado na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores [...] integra, ainda, formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo”, como eixo epistemológico e ético-político de organização curricular. De acordo com Ramos (2006),

[...] decorrem outros dois eixos do ‘currículo integrado’, a saber: a ciência e a cultura. O trabalho como princípio educativo no sentido ontológico, pelo qual ele é compreendido como práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria existência nas relações com a natureza e com os outros homens (RAMOS, 2006, p.78)

O Princípio Político Pedagógico do PJC-ST que se refere ao trabalho como princípio educativo citado acima, determina que

O trabalho como prática social e princípio educativo orienta teórico-metodologicamente o desenvolvimento do Programa. Considerando aqui o trabalho como produção da existência humana na relação com a natureza, num processo de humanização de homens e mulheres. De modo concreto, a formação de projetos políticos-pedagógicos na perspectiva da formação humana é tarefa histórica a ser enfrentada por coletivos que reconheçam que a educação e a escola são estratégias para a manutenção de um modo de vida e de sociedade. Todo o conhecimento seja ele científico ou da prática social, é dado pela ação dos seres humanos sobre a natureza e da sociedade pelo trabalho. Portanto, o eixo de todo conhecimento é o trabalho humano. O trabalho como princípio educativo orienta o desenvolvimento do Programa, de modo a resgatar os valores do trabalho coletivo e contribuir para a autonomia e o empoderamento dos jovens agricultores familiares. (BRASIL, 2008, p. 35-36).

Sendo assim, o trabalho como princípio educativo orienta fortemente o desenvolvimento do PJC-ST, de modo a contribuir com a qualificação social e profissional dos jovens envolvidos na política pública. No que se refere a relação escola e trabalho, Paulo Freire afirma que

O trabalho produtivo é fonte de conhecimento. Com a enxada preparamos os campos para a sementeira e ajudamos a construir um novo país. Nossos filhos e filhas devem aprender trabalhando. Nossas escolas devem ser escolas do trabalho. (FREIRE, 1989, p.28).

Outro Princípio Político Pedagógico do PJC-ST que tem grande ligação com Freire se refere ao princípio da pesquisa como norteador ao processo formativo

A Pesquisa é o eixo norteador de todo processo formativo. A pesquisa como forma de intervenção da e na realidade estrutura todo o processo elencado neste Projeto. A mesma assume assim, o eixo norteador das ações que podem ser visualizados no Plano de Pesquisa, nos debates em turma, na partilha dos saberes, nos círculos de diálogos, entre outras atividades que podem ser consultadas no Percorso Formativo. A realização da Pesquisa é uma estratégia pedagógica para o estudo e conhecimento da realidade, para auxiliar os processos de transformação social, cultural, político e econômico. Ela implica um trabalho conjunto de discussão e execução no qual participam educadores e educandos mediatizados sempre pela realidade a ser conhecida e transformada. (BRASIL, 2008, p. 36).

Portanto, a Pesquisa perpassa todos os momentos do PJC-ST, sendo a principal estratégia para a transformação da realidade dos educandos(as) envolvidas no Programa. No que se refere a Freire, a pesquisa é compreendida como mediadora do desenvolvimento de uma consciência transitivo-critica e transformação da realidade, na medida em que “o gosto pela pesquisa, da constatação” (FREIRE, 1967, p.95) permitem o encontro com a práxis, isto é, com uma leitura de mundo capaz de entende-la e de transformá-la. Nessa direção, podemos assimilar a perspectiva de pesquisa do PJC-ST como caminho e elemento formativo trazendo a realidade do campo como ponto de partida e de chegada para a preparação da sua juventude.

## CONCLUSÕES GERAIS

Nesta dissertação realizamos um estudo de um programa educacional do campo voltado para a juventude, tentando refletir sobre as influências que esse Programa recebe do pedagogo, filósofo e patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, além de entender o PJC-ST como resultado de uma breve expressão de resistência das populações camponesas na longa transividade brasileira para a democracia.

O PJC-ST é um programa educacional de nível fundamental que se insere no contexto de políticas públicas para a Educação do Campo, integrando a qualificação social e profissional, com perspectivas, para contribuir no desenvolvimento das populações camponesas, no que se refere a uma educação que represente a realidade dessas populações, que contribua em relação ao trabalho, à geração de renda e a permanência dos jovens camponeses em suas comunidades.

Durante o trabalho foi possível entender que apesar de ter sido gestado no âmbito do MEC, o PJC-ST é resultado da articulação dos movimentos dos trabalhadores do campo, em defesa de uma Educação do Campo. Dessa forma, o Programa “foi pensado como uma forma de conseguir a interseção de ações entre o governo e os movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2008, p. 368).

Essas lutas dos movimentos dos trabalhadores do campo por uma Educação que os representasse ganham força principalmente a partir dos anos 1960, com vários movimentos ligados a cultura popular, que nascem das preocupações dos intelectuais, políticos, estudantes e com a participação das massas. Apesar da chegada dos militares ao poder, com o golpe de 1964, onde vários projetos do então governo de João Goulart, entre eles o Plano Nacional de Alfabetização que seria organizado por Freire, são barrados, há a resistência dos movimentos sociais por seus direitos.

Vimos também que durante o regime militar (1964-1985) há um modelo de um padrão externo de industrialização e “desenvolvimento” que produzem grandes desigualdades e injustiças sociais, e que as populações camponesas, historicamente desfavorecidas, sofrem mais esses impactos, através dos processos migratórios, a concentração das terras, a falta de uma reforma agrária, o analfabetismo, e a inexistência de políticas sociais para as populações do campo.

O fim da década de 1970 e início da década de 1980 é de grande importância para a luta dos movimentos dos trabalhadores do campo, pois, nesse momento o MST começa a se constituir, quando camponeses resistem as propostas dos governos militares de colonização e

exploração, nesse contexto da ditadura militar, várias lutas localizadas. Oficialmente, o Movimento se constitui nos anos 1980, coincidindo com o período de redemocratização do país. A sua fundação oficial ocorreu na cidade em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, durante a realização do 1º Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com 80 representantes de 13 estados brasileiros. Além da luta pela terra, o MST também começa a lutar por escolas.

Outro fator também importante para a Educação do Campo na década de 1980 se refere a Constituição de 1988, pois, a sua elaboração contou com a participação dos movimentos sociais e inúmeros debates são levantados em torno dos direitos sociais das populações camponesas, onde, não há uma citação direta a Educação do Campo, mas inúmeros debates são organizados em torno dos direitos sociais das populações camponesas, além de serem aprovados vários direitos educacionais bastante significativos.

Todo esse movimento na longa transitividade brasileira para a democracia traz reformas que desencadeiam já nos anos 1990, na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96). O reconhecimento da singularidade do campo e diversidade são defendidos, a partir de uma concepção de educação para todos, presente nesta LDB. Dando seguimento a essa conquista de direitos, em 1998 foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade que passou a gerir e promover ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo.

No ano de 1998 também acontece a I Conferência, de 1998, aconteceu a partir de uma parceria entre MST, UnB, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). 1998 também é ano outro acontecimento importante para a Educação do Campo, a criação do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Em 2002 é aprovada a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, consolidando um grande marco para a história da educação do campo no Brasil. Em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Nesse contexto de criação da SECAD, surge o programa PJC-ST através do Projeto Piloto Saberes da Terra, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da própria SECAD, instituído pela lei nº. 11.129 de 30 de junho de 2005 e implantado no biênio 2005-2006.

O PJC-ST deve ser entendido aí, uma expressão de uma proposição que articula a práxis pedagógica, unindo um processo formativo que nasce das lutas do campo, sendo o florescer dessas organizações do campo no período da abertura democrática buscando melhores condições e educação para essas populações e se fortalece em uma pedagogia que dialoga com a realidade dos jovens do campo. Não se trata apenas de alfabetização, mas do acesso à cultura mais avançada expressa na ciência e nas técnicas desenvolvidas e que podem/devem ser apropriadas por esses jovens.

Podemos concluir que o PJC-ST possui grande influência dos fundamentos freireanos, onde, no documento base do Programa (2009) não é citado diretamente Paulo Freire, mas há várias ideias e conceitos articuladas ao seu pensamento e a sua obra “*Educação como Prática da Liberdade*”. Estão presentes no PJC-ST, os conceitos freireanos da Educação Popular, Educação do Campo, Profissionalização, Educação e conscientização, Cultura, Ensino a partir da realidade, Método de leitura de mundo.

Vale destacar no Programa o seu currículo integrado, em um processo de articulação entre os saberes científicos e os saberes populares, através da alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), na referência a formação humana e o modo de reprodução da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo, onde, o foco do Programa é o jovem agricultor familiar, “enquanto sujeito histórico, suas problemáticas e potencialidades” (BRASIL, 2008). Lembrando que, para Freire, é essencial que o ensino dos conteúdos esteja associado a uma leitura crítica da realidade que revele os problemas sociais, onde, a escolha do conteúdo programático é de natureza política.

Há, além disso, grande influência de Freire nos Princípios Pedagógicos do PJC-ST, são eles: O Princípio da escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, o Princípio da valorização dos diferentes saberes no processo educativo, o Princípio da compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos, a escola vinculada à realidade dos sujeitos, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio educativo.

É necessário também ressaltar possíveis pesquisas a respeito da práxis do Programa que possam abordar mais detidamente estudantes, educadores que passaram pelo mesmo, no sentido de demonstrar os avanços e os limites na compreensão da vida e da profissão, processos formativos integrais, experiências profissionais e de luta a partir das demandas dos movimentos sociais. Analisando o Programa PJC-ST a partir das bases de dados correntes da CAPES,

revistas especializadas, teses e dissertações foi possível perceber poucos trabalhos a respeito do mesmo, e os trabalhos existentes se referem mais a teoria e ao documento base do PJC-ST.

Vivemos atualmente uma onda conservadora de vários governos de extrema direita pelo mundo, e o mesmo acontece com nosso país. No caso do Brasil, desde o golpe de 2016 e no atual governo há o impedimento de novas políticas públicas e o sucateamento das políticas já existentes, principalmente as que se referem as populações camponesas, é o que acontece com o Programa PJC-ST. Além disso, Paulo Freire é atacado atualmente por esse governo que desrespeita, desvaloriza e faz um desmonte da Educação pública.

Atualmente o PJC-ST enfrenta essas dificuldades, o Programa que já esteve presente em grande número de estados brasileiros, atendendo um grande número de estudantes, onde havia um repasse no valor de “1.200,00 (um mil e duzentos reais) aluno-ano”, hoje está restrito a poucos lugares, pessoas e um repasse totalmente limitado.

Diante desse cenário é necessário retomar a epistemologia freiriana para discutir a democracia, conservadorismo, opressão, limites dos governos atuais tanto no sentido de cerceá-la. Também é muito importante nesse momento estudar e pesquisar Freire o que é uma forma de resistência e de fortalecimento do seu pensamento

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J & GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- APARECIDA, Maria Fonseca Cida. **Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: A formação de jovens na Escola Família Agrícola de Orizona**. Ed. Novas, 2013.
- ASSUMPÇÃO, R. BRANDÃO, C. R. **Cultura rebelde – escritos sobre a Educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009.
- AZEVEDO, J. A. **A formação de técnicos agropecuários e a alternância no estado de São Paulo**: uma proposta inovadora. Tese de Doutorado, Marília, 1998.
- BALBI, F. ORSO, P, J. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST- Educação em Movimento. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 275-285, mai2013- ISSN: 1676258.
- BARRETO, V. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte & Ciência, 1998
- BICALHO, Ramofly. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos Movimentos Sociais. Teias (Rio de Janeiro), v. 18, n. 51, p. 210-224, (Out./Dez.), 2017.
- BRANDÃO, C.R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto base ProJovem Campo – Saberes da Terra**: Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores (as) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional. Brasília, 2009. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem\\_projetobase2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf).
- BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/ projetos\\_programas/0127102302.pdf](http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/ projetos_programas/0127102302.pdf)
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Projeto Político Pedagógico-ProJovem Campo- Saberes da Terra. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo- Saberes da Terra. Brasília: MEC-SECAD, 2008b.
- BRASIL. Lei nº 11.692, De 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens-Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005, e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de junho de 2008.



BRITO, R, J, B, A D. **A luta camponesa e a repressão durante a ditadura empresarial-militar (1964-1985)**. Revista Habitus: Revista de Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 72-87, 2014

CALDART, R.S. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun 2013.

CALDART, R.S. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo: MST, 1996.

CARNEIRO, A. CIOCCARI, M. **Retrato da repressão política no campo - Brasil 1962 - 1985 - Camponeses torturados, mortos e desaparecidos**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/campo.pdf>.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2008.

CHABALGOITY, D. **Ontologia do Oprimido: Construção do pensamento filosófico em Paulo Freire**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

COELHO, E. P. **Paulo Freire e o Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa em Educação**. 2011.

FERREIRA, M, G, M. **A educação popular na práxis do ProJovem Campo- Saberes da Terra no Espírito Santo**- 2015. 221 f.: il.

DICKMANN, I. DICKMANN, I. Paulo Freire: método e didática./1.ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire, v.3)

DE MARI e SILVA FILHO, 2019). O poder republicano em Minas Gerais e a instrução pública: entre a revolução passiva, o transformismo e a pequena política. *Cadernos de História da Educação*. 18(2). p. 461-477, 2019) DOI:<https://doi.org/10.14393/che-v18n2-2019-11> Acessado em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50297>

FERNANDES, L. P. **Projovem Campo- Saberes da Terra: um olhar crítico sobre a contribuição do programa para a permanência dos jovens no meio camponês**. /Luciana Pinto Fernandes. 2015. 210 p.; 30cm. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015.

FERNANDES, L. P, BASTIANI, T. M. **ProJovem Campo: Saberes da Terra: desafios e perspectivas para as escolas do campo**. In: Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo (SIFEDOC), 2013, Santa Maria. Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo (SIFEDOC), 2013.

FERREIRA, M, G, M. 1960- A Educação Popular na Práxis do ProJovem Campo-Saberes da Terra no Espírito Santo- Maria Geovana Melim Ferreira- 2015. 221 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/ Paulo Freire.- São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica.** 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. "Leitura").

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, M. **Convite a leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, M. (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez- Instituto Paulo Freire, 1996.

GIMONET, J, C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e Agricultura no Brasil: Políticas Agrícolas e Modernização Econômica Brasileira, 1969-1980.** São Paulo: HUCITEC, 1997.

GREEN, E. (2016) What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? Acessado em 22 de maio de 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEINEKER, M. S. L.; ABREU, C. B. M. **A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934.** In: Anais do IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa da Região Sul. 2012, p. 1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999

LUDKE, M; ANDRÉ, M. Evolução da Pesquisa em Educação. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, M, G; SANTIAGO, M, E. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório.** Pro-Posições-V.25, n.3 (75) p.45-62-set.dez. 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Diretrizes da Educação do campo do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte.

MINAYO, M, C, S (organizadora). DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, R, C, A. **Pedagogia da alternância: limites e perspectivas do ProJovem Campo em Minas Gerais**, Viçosa, MG, 2011.

NAWROSKI, A. **Pedagogia da Alternância: Caminhos Teóricos**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

NETTO, J, P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 16ª Edição –São Paulo: Cortez, 2011.

NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella**. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p il. – (Educação do campo. Diálogos interculturais)

OLIVEIRA, F, F. Educação Jesuítica; século XVII: Alexandre de Gusmão e o Seminário de Belém da Cachoeira/ Fábio Falcão Oliveira. –São Carlos: UFSCar, 2015. 285 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, M, A. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo a aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2008.

PAIVA, V, P. **Educação Popular e Educação de Adultos-5ª edição** - São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987.

PALUDO, C. **Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações**. In: STRECK, D, R.; ESTEBAN, M. T. (Org) ; **Educação Popular : lugar de construção social coletiva**. Petrópolis , RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, M. C. B. Revolução Verde. In: CALDART, R, S et al. (Org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIZETTA, A, J. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamento: A experiência do MST no Espírito Santo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

RAMOS, M, N. **Currículo Integrado**. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos em Saúde (Org). **Dicionário da educação integral em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

**Reinventando Paulo Freire no século 21** / Carlos Alberto Torres...[et al.]; Apresentação Jason Mafra. — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. — (Série Unifreire) outros autores: Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti, Walter Esteves Garcia. Bibliografia. ISBN: 978-85-61910-01-3

RIBEIRO, S, S. BEGNAMI, J, B, Willer (orgs). **Escola Família Agrícola: prazer em conhecer, alegria em conviver**. Belo Horizonte: AMEFA; CTA-ZM; Anchieta-ES, UNEFAB, 2002.

ROCHA, E. **A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios**. 20 anos da constituição cidadã: avaliação e desafio da seguridade social, Anfip, Brasília, 2008.

RODRIGUES, J, A. **Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

ROMÃO, J, E. Paulo Freire: Educador ou pensador do século XX, in GARCIA, Walter E. (org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano, 2002, p. 283-322, v. I.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set. /dez. 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Projeto Base PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA: Programa Nacional de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) familiares**. Brasília: 2009.

SILVA, L. H. **Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira**. In: Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 5, p. 105-112, 2008. Disp.: . Acesso em set. 2008.

SILVA, M.S.A Formação Integral do Ser Humano: referência e desafio da educação do campo. In: Revista da Formação por Alternância, ano 3, n. 5, Brasília: UNEFAB, 2007

STEDILE, J, P. **A questão agrária no Brasil**. 10. Ed. São Paulo: Atual, 1997.

TRIVINÕS, A, N, S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WANDERLEY, L. E. W. (1984). **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis, Vozes.

WEFFORT, F, C. **Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade**. In: FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. Arquivo PDF. Disponível em:  
[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf).