

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANDRÉIA JOFRE

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) PARA O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA (MST): O EXEMPLO DA COMUNA IRMÃ ALBERTA
SÃO PAULO - SP**

**SÃO PAULO
2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANDRÉIA JOFRE

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) PARA O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA (MST): O EXEMPLO DA COMUNA IRMÃ ALBERTA
SÃO PAULO - SP**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência para obtenção do
título de Mestre em Geografia.
Orientadora: Prof. Dra. Marísia
Margarida Santiago Buitoni

**SÃO PAULO
2011**

Banca de Defesa da Dissertação

Realizada em _____ de _____ de 2011, às _____ horas.

Na sala _____, no prédio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Banca:

Prof. Dra. Marísia Margarida Santiago Buitoni - (Geografia - PUC-SP):
orientadora / presidente da banca

Assinatura: _____

Prof. Dr. João Evangelista de Souza Lima Neto (Geografia - PUC-SP)

Assinatura: _____

Prof. Dra. Larissa Mies Bombardi (Geografia - USP)

Assinatura: _____

Resultado:

DEDICATÓRIA

“Dedico este trabalho aos companheiros acampados e assentados
e àqueles que ainda lutam para obter um pedaço de terra”...

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido esposo Márcio, pelo amor, companheirismo e dedicação de sempre.

Aos meus pais e irmãs que sempre me apoiaram nos momentos de alegria e dificuldades.

À Marísia Margarida Santiago Buitoni, pela inestimável orientação.

À amiga Daniela Miranda pelo carinho e companheirismo.

Ao amigo Carlos Eduardo pela preciosa ajuda nos mapas.

A todas as famílias assentadas da Comuna da Terra Irmã Alberta, em especial às companheiras Rosângela e Rosana pela acolhida e ensinamentos sobre o MST.

Aos meus colegas professores da Universidade Camilo Castelo Branco pelo apoio e amizade.

Aos meus colegas de turma da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Aos meus alunos da Universidade Camilo Castelo Branco.

“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela
tampouco a sociedade muda”...
(Paulo Freire)

RESUMO

jofregeografia@gmail.com

JOFRE, Andréia. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): O EXEMPLO DA COMUNA IRMÃ ALBERTA SÃO PAULO - SP. Dissertação (mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Geografia – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP. São Paulo, 2011.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a educação de jovens e adultos (EJA) dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como uma nova proposta para assentamentos próximos aos grandes centros urbanos denominado “Comuna da Terra”. Para a realização da referida pesquisa buscamos entender, num primeiro momento, como esse tipo de educação voltada aos jovens e adultos se dá no âmbito do Estado de São Paulo e, posteriormente, num movimento de luta pela terra como o MST. Analisamos dados estatísticos referentes ao analfabetismo entre jovens e adultos tanto da cidade como do campo e, comparando esses dados, verificamos que ainda existe um número grande de analfabetos, sobretudo no campo.

Para compreender a organização de uma Comuna da Terra, realizamos trabalhos de campo na “Comuna da Terra Irmã Alberta”, localizada no bairro de Perus, no município de São Paulo. Analisamos as experiências de seus assentados - migrantes das áreas rurais e também da Região Metropolitana de São Paulo - e suas perspectivas de uma nova vida na comuna. Essas perspectivas começam com a aquisição de um lote, que tem o significado de uma moradia digna, até o uso da terra, com técnicas agroecológicas na produção dos alimentos, que propiciará não só o sustento das famílias assentadas bem como a geração de renda com a comercialização de parte da produção agrícola aos vizinhos do assentamento.

Consideramos que o caminho mais longo a percorrer é o da educação, embora entre as diferentes ações do MST figure o método cubano de alfabetização denominado - “Sim, eu posso” - que tem surtido ótimos resultados com jovens e adultos assentados, analfabetos na sua maioria.

Há perspectivas favoráveis para a continuidade do processo educativo, a partir da conclusão do ensino básico, e mesmo a chegada à Universidade por parte de alguns assentados da Comuna. Ações do MST, inspiradas no importante educador Paulo Freire e em sua pedagogia libertadora objetivam a superação do analfabetismo e o alcance de uma educação de qualidade para os integrantes dos sem-terra.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Comuna da Terra.

ABSTRACT

THE IMPORTANCE OF EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS (EJA)
FOR THE MOVEMENT OF LANDLESS RURAL WORKERS (MST): THE EXAMPLE
OF THE COMMUNE SPANISH SISTER ALBERTA SÃO PAULO - SP.

This study aimed to examine the education of youth and adults (EJA) into the Movement of Landless Workers (MST) and a proposed new settlement close to major urban centers, called the Commune of the Earth.

To carry out this research, we seek to understand at first as this kind of education aimed at young people and adults takes place within the State of São Paulo and later in a movement of struggle for land as the MST. We analyzed statistical data relating to illiteracy among youth and adults of both the city and the countryside was also possible to compare them and come to the conclusion that there is still a large number of illiterates, particularly in the field. We note the efforts of the MST, so that these negative numbers disappear; inspiration in the great educator Paulo Freire and their pedagogy and use of new teaching methods, such as the Cuban literacy method "Yes I Can" are part of efforts to implementation of a quality education for members of the landless.

To understand the organization of a commune of the earth, we as a reference from field work, the Commune of Earth Sister Alberta, located in the borough of Perus, in São Paulo. We analyzed the experiences of its settlers and migrants from rural areas and also in the Metropolitan Region of São Paulo, and their prospects for a new life in the commune's land. These perspectives begin with the purchase of a lot more than that a decent home, to the use of land, with farming techniques in the production of food, which will provide not only the livelihood of the resettled families as well as income generation to marketing part of agricultural production to the neighboring settlement.

The long way to go is education, however, has yielded excellent results literacy made from the Cuban method "Yes I can young adults and settlers, who were mostly illiterate. In addition, there are great prospects for continuity of education, from primary school completion and until the arrival to the University by some settlers from the Commune.

Keywords: Youth and Adults (EJA), Movement of Landless Workers (MST), Commune of the Earth.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Localização da Área de Estudo

Mapa 2 – Mapa da Região Metropolitana de São Paulo

Mapa 3 – Croqui do Zoneamento da Comuna da Terra Irmã Alberta

Foto 1 – Comuna Irmã Alberta, Perus, São Paulo

Foto 2 – Sala de aula da Comuna Irmã Alberta

Foto 3 – Área de produção coletiva da Comuna

Foto 4 - Área de produção coletiva da Comuna

Foto 5 – Produção Agroecológica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais / Brasil 1900-2000

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano e Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais – 2000

Tabela 3 – Estado de São Paulo: taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais

Tabela 4 – EJA - Matrículas Total das Redes / Estado de São Paulo 1995-2009

Tabela 5 – EJA – Matrículas Total das Redes por modalidade de ensino / Estado de São Paulo 1995-2009

Tabela 6 – Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – taxa de analfabetismo e média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais - 2008

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL – Alfabetização Solidária
CEAA – Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEEJA – Centros Estaduais de Educação Supletiva
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEREJA – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU – Organização das Nações Unidas
PAI – Programa de Alfabetização e Inclusão
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SABESP – Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo

SEDUC – Secretaria da Educação e Cultura

SEESP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNB – Universidade de Brasília

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

SUMÁRIO

Introdução.....	15
 1º CAPÍTULO - Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	19
1.1. Um breve histórico sobre a EJA	19
1.2. As políticas para a EJA no Estado de São Paulo	30
1.3. Alguns dados sobre o analfabetismo de jovens e adultos no Estado de São Paulo.....	35
 2º CAPÍTULO – A História da Educação dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	45
2.1. O processo de formação dos Setores de Educação	45
2.2. A ocupação da escola pelo MST.....	47
2.3. Alguns dados sobre a educação do campo	48
Os atores sociais do campo e a educação.....	48
2.4. A pedagogia libertadora de Paulo Freire uma inspiração para os sem terras	50
2.5. O MST e a perspectiva da Educação Popular	52
2.6. O método cubano “Sim, eu Posso”.....	54
 3º CAPÍTULO – A Interface Urbano-Rural	58
3.1. As comunas da terra na Grande São Paulo.....	58
3.2. O caso da Comuna da Terra Irmã Alberta	63
Um pouco de história - o processo de ocupação da terra.....	63
3.3. Os desafios da Comuna Irmã Alberta	67
A Educação de Jovens e Adultos.....	67
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
BIBLIOGRAFIA	83
ANEXOS	86

INTRODUÇÃO

“Sem Terra alfabetizado é alguém que escreve bilhete, que lê jornal e os documentos do MST, que decifra e preenche questionário, que conhece a história da terra e da luta pela terra, que tem gosto de ler livros e busca conhecimento técnico, sabe falar em público e, além disso, que sente o coração bater forte por causa da mística e continua a sonhar e a construir uma sociedade sem explorados e exploradores”. (Caderno de Educação nº 3, MST, 1994).

A escolha do tema de pesquisa está intimamente ligada à experiência docente em Geografia, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando a autora lecionou nas escolas do Governo do Estado entre 2001 e 2008 e percebeu quão importante é esse tipo de educação para aqueles que não a tiveram na idade apropriada. Realizar a justiça social com essas pessoas pressupõe uma nova oportunidade de aprendizado e também de vida.

Na cidade é mais fácil identificar como a EJA ocorre, seu espaço nas escolas formais, seus atores (professores e alunos) e materiais utilizados. Já no campo, é mais complexo, sobretudo nas áreas ocupadas pelos trabalhadores sem-terra. A falta de escolas, de professores e materiais didáticos têm se configurado como a maior problemática para esses trabalhadores com pouca instrução e grande desejo de ascensão socioeconômica.

Os esforços do movimento voltam-se para a construção de suas próprias escolas, a formação acadêmica de seus professores e o desenvolvimento de uma pedagogia própria.

O interesse em conhecer e estudar mais de perto o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua luta pela terra foi despertado ao cursar a disciplina de Geografia Agrária na Especialização em Ensino de Geografia da PUC-SP (2003).

E, ao iniciar esta pesquisa, ao mesmo tempo em que buscava elementos para destacar a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os trabalhadores da cidade ou do campo algumas indagações foram surgindo, como a de compreender o processo que envolve a ocupação de terras pelo MST nas áreas urbanas e na interface urbano-rural.

Essas expectativas do MST, as leituras e práticas adquiridas na Academia e na trajetória como professora de Geografia foram determinantes para a escolha do tema e desenvolvimento desta dissertação.

Nesse sentido a presente investigação faz parte da linha de pesquisa “Ensino de Geografia”, com a proposição de discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especificamente na Comuna da Terra – Irmã Alberta – localizada no bairro de Perus, na zona noroeste da metrópole paulistana.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem sido utilizada como um instrumento de alfabetização e escolarização àqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade apropriada, tanto para os jovens e adultos da cidade como para aqueles que vivem no campo, sobretudo os sem-terra.

Para uma melhor compreensão da temática EJA, um dos procedimentos utilizados foi a análise de políticas e programas do Governo Federal, a partir da década de 1940 até os dias atuais. Se a Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que destacou a educação de adultos como dever do Estado, na década de 1940 um conjunto de iniciativas possibilitou à educação de adultos firmar-se como uma questão nacional, daí a escolha do limite temporal: o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP foi criado e regulamentado, assim como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Foi nesta década que as primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo foram escritas.

Foram também examinados os documentos e leis formulados para esse tipo de educação no Estado de São Paulo, bem como dados estatísticos sobre o número de analfabetos entre jovens e adultos no país, destacando as áreas rurais.

Outro procedimento de pesquisa foi a realização de um trabalho de campo à Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) do MST, localizada em

Guararema, São Paulo. Por meio de entrevistas com responsáveis pelo Setor de Educação, foi possível identificar a organização do movimento pela educação, no que se refere à formação de professores, cursos, metodologias e a própria pedagogia, inspirada principalmente em Paulo Freire.¹

Na Comuna da Terra Irmã Alberta, além das observações locais que embasaram nossas análises, foi possível a realização de entrevista com os moradores, destacando-se uma das responsáveis pelo Setor de Educação do MST, da Frente EJA, no Estado de São Paulo, contribuiu para ampliar nossa percepção para o cotidiano de uma comuna, reforçando a proposição inicial sobre a importância da educação de adultos como uma via emancipatória. O Setor da Educação do MST foi dividido em frentes, essas frentes correspondem aos níveis de ensino como: ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação infantil além dos cursos de formação formais e não-formais que acontecem tanto nos acampamentos e assentamentos como também na Escola Nacional Florestan Fernandes.

Em síntese, o objetivo principal nesta dissertação consistiu em analisar a educação de jovens e adultos e suas especificidades no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), valendo-se da experiência realizada na Comuna da Terra Irmã Alberta. Num âmbito mais específico, entender como esta modalidade de educação pode ser um instrumento de luta pela terra nos assentamentos, acampamentos e nas comunas da terra próximos às áreas urbanas.

Para o estudo da educação de jovens e adultos, foram importantes referenciais teóricos as obras dos seguintes autores: Paulo Freire, Roseli Salete Caldart, Vanilda Pereira Paiva, Maria do Socorro Xavier Batista, Selva Paraguassu Lopes, Luzia Silva Sousa e Ivonete Sacramento; e mais especificamente sobre a interface urbano-rural e MST Bernardo Mançano Fernandes, Yamila Goldfarb, Maria Encarnação Beltrão Sposito, entre outros autores. No tocante à metodologia de entrevistas com os assentados foi um importante referencial teórico Larissa Mies Bombardi.

No que diz respeito à estrutura do nosso trabalho, optamos por desenvolver no primeiro capítulo um histórico sobre a Educação de Jovens e

¹ Ver Apêndice C.

Adultos no Brasil, abordando as principais leis e programas que instituíram esse tipo de ensino no país, trabalhamos, também, com dados estatísticos sobre as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos em diferentes épocas. Ainda no primeiro capítulo, traçamos um histórico da EJA no Estado de São Paulo, analisando as principais leis, programas específicos do Estado e também alguns dados disponibilizados pelo Centro de Informações Educacionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No segundo capítulo, tratamos a história da educação dentro do MST, que teve início junto às primeiras ocupações de terra na década de 1980, o processo de formação dos setores de educação, que estão intimamente ligados à ocupação de terras. Analisamos dados sobre a educação no campo divulgada pela Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA). Além disso, consideramos os principais pensadores e métodos que influenciaram a EJA no MST: a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a Educação Popular e mais recentemente o método cubano de alfabetização “Sim, eu posso”.

No terceiro capítulo, discutimos a interface urbano-rural que se estabeleceu a partir da ocupação de terras próxima aos grandes centros urbanos, para entender como estes espaços urbanos foram ocupados pelos sem terra, sua identidade com a terra, os usos da terra (prática da agroecologia), a educação de jovens e adultos dentro do assentamento (utilização do método Sim, eu posso), a importância da educação no campo. A pesquisa realizada na Comuna da Terra Irmã Alberta no bairro de Perus, São Paulo, subsidiou a análise apresentada.

1º Capítulo Educação de Jovens e Adultos no Brasil

1.1. Um breve histórico sobre a EJA

A história da educação de adultos no país remonta ao período em que o Brasil era uma colônia de Portugal, embora o seu desenvolvimento não seja contínuo, ao longo do tempo. Foi a partir do trabalho de catequização, que os jesuítas ensinaram as primeiras letras aos índios e, quando se falava de educação para a população não-infantil, a intenção era a de doutrinar a partir da religião, da catequese.² Por que os índios deveriam ser catequizados e entender a língua do colonizador?

Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. (LOPES & SOUSA, 2005:3)

Os jesuítas dominaram a educação, entre os períodos da Colônia e Império. Além de difundirem o catolicismo e educarem a elite colonizadora, eles atuavam ao lado da Coroa Portuguesa nos interesses políticos, pois, desse modo, mantinha-se a ordem vigente na colônia. Por outro lado, na Europa, a Igreja Católica perdia um grande terreno de atuação, uma vez que o movimento da Reforma crescia consideravelmente atrelado às idéias modernas do Iluminismo. O que contribuiu para uma maior atuação dos ensinamentos dos jesuítas no Brasil.

É consenso entre estudiosos desse período que a catequese foi compreendida como uma educação do espírito (das almas) posta a serviço do projeto colonizador europeu, o que significou a sujeição dos índios e a destruição de sua cultura. Esta pedagogia de dominação é detectada na maior parte das análises acadêmicas sobre a formação da sociedade colonial brasileira.

² CUNHA, Conceição Maria. In Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.112 p: 9-18. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10)

No século XVIII, a ordem instituída foi alterada com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, mas, a influência jesuítica permaneceu algum tempo ainda no país.

O processo de substituição dos educadores jesuítas durou treze anos, período em que a uniformidade de sua ação pedagógica foi substituída pela diversidade das disciplinas isoladas. De algum modo, a saída dos jesuítas estabeleceu o ensino público no Brasil. (SACRAMENTO, 2008:2)

Com a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra e a posterior corrida por matérias-primas entre as nações européias que se industrializavam houve competições e conflitos pelo aumento do poder político-econômico motivado também pela busca de novos mercados. Com o acirramento entre essas potências européias a Corte Portuguesa para fugir das tropas francesas abandonou o país e veio se estabelecer na sua colônia de além-mar: o Brasil.

A chegada da Corte Portuguesa e a abertura dos portos brasileiros às nações amigas (1808) trouxeram mudanças significativas à sociedade e à educação da época. As expectativas da elite imperial foram contempladas com melhorias públicas e outros atos governamentais como a criação de Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810), o Museu Nacional (1818) e os primeiros cursos superiores do Brasil: os de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. O período marca também a estruturação dos níveis de ensino no país em primário – para aprender a ler e a escrever – o secundário e o superior, sendo este privilégio da elite política. As "camadas inferiores da sociedade" - homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos - continuavam alijadas do processo educacional formal. De acordo com Sacramento:

“ Num país de 14 milhões de habitantes, com cerca de 85% de analfabetos, as iniciativas realizadas no interior do sistema formal eram inferiores, em números, às experiências domésticas e não-formais. “(SACRAMENTO, 2008: 3)

Diante do exposto, entendemos que a educação instituída no país no período imperial, visava atender apenas a uma classe social: a dominante ou elite. As camadas menos favorecidas da sociedade, os miseráveis, que eram a maioria da população, não tinham acesso à educação. Foi a partir do Ato Adicional de 1834³ que o Governo Imperial determinou que as províncias se responsabilizassem pelo ensino básico. Seria uma 'primeira' forma de inserção das classes pobres aos processos formais de educação? O fato é que grande parte das províncias passaram a formular instruções para o ensino de adultos, que poderia ser ministrado pelos professores que se dispusessem a dar aulas noturnas de graça, fazendo crer que "civilizar" as camadas populares era uma missão de todos. (SACRAMENTO, 2008).

Cunha (1999) também considera que:

Várias reformas educacionais da época do Brasil Império preconizavam que deveria haver classes noturnas de "ensino elementar para adultos analfabetos". Entretanto, referências mais concretas sobre o ensino noturno para a população adulta datam do relatório apresentado pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, no qual informava o número de 200 mil alunos que freqüentavam a escola, em 1876, evidenciando a difusão, na época, do ensino noturno para adultos. (CUNHA, 1999: 9)

Após os resultados do Censo de 1890, comprovou-se que mais de 80% da população brasileira era analfabeta. Naquele momento, esses resultados negativos foram encarados com muita 'vergonha' pelos intelectuais. O século XX começa com uma série de mobilizações em prol da alfabetização dos adultos.

Pode-se dizer que surge no Brasil, um dos primeiros programas de alfabetização, intitulado método de desanalfabetização e seu criador, Abner de Brito, propunha alfabetizar em sete lições.

Nas primeiras décadas do século XX, diversas mobilizações foram registradas em torno da alfabetização de adultos. Nos anos 1930, entre as

³ Ver apêndice.

iniciativas oficiais que promoveram a alfabetização de adultos, destaca-se o ensino supletivo para adultos, organizado por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do então Distrito Federal. Para os estudiosos desse período esta é considerada a primeira tentativa oficial de organizar o ensino Supletivo ao lado de outras experiências regionais, não oficiais, de alfabetização de adultos.

Getúlio Vargas, partindo da Constituição de 1934 criou o Plano Nacional de Educação. Segundo Lopes & Sousa, esse Plano “indicava pela primeira vez a **educação de adultos como dever do Estado**, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.” (LOPES & SOUSA, 2005:3 grifo nosso).

Na década de 1940, muitas mudanças ocorreram na educação de adultos, a partir de iniciativas políticas e pedagógicas de grande repercussão, como a Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, entre outras.

Com o desenvolvimento do processo de substituição de importações, o Brasil passa por transformações econômicas significativas, iniciando a mudança do perfil de um país exportador de matérias-primas e gêneros alimentícios para um país industrial.

As mudanças tecnológicas impostas no contexto de industrialização forjada no modo de produção capitalista passaram também a exigir mão-de-obra cada vez mais qualificada e alfabetizada.

Segundo Porcaro (2008), em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos. A campanha consistia de: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses; curso primário em duas etapas de sete meses; capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Tal campanha foi aplicada em diferentes realidades, tanto na cidade como no campo.

Na década de 1950, surge a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), da educação de adultos. Em 1963, o Governo encerrou

a 1ª Campanha e encarregou Paulo Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais.⁴ (Ação Educativa/MEC, 1997)

Mas, com o Golpe Militar de 1964, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. (PORCARO, 2008)

Paulo Freire foi exilado e, nesse mesmo período todos os programas de alfabetização, principalmente aqueles ligados à educação popular foram duramente reprimidos e extintos, pois eram vistos como verdadeiras ameaças à ordem militar.

O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização. (Ação Educativa/MEC, 2007)

Conforme Silva (2009), o Mobral foi extinto em 1985, surgindo desta forma a Fundação Educar, que desempenhou um papel relevante na atuação do Ministério da Educação junto a Prefeituras municipais e organizacionais da sociedade civil, com destaque nos movimentos sociais e populares.

⁴ Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental / Vera Maria Masagão Ribeiro (coordenação e texto final); [ilustrações de Fernandes]. — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

Ainda no período da ditadura militar, em 1971, foi criada a lei nº 5.692, que fixava diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus, e em seu artigo 24 estabelecia o ensino supletivo.

CAPÍTULO IV

Do Ensino Supletivo

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Fonte: BRASIL, 1971.

Os Centros de Estudos Supletivos surgiram como parte das políticas da época, com o objetivo de escolarizar os adultos e adolescentes. Ao mesmo tempo, esse ensino voltado aos adultos, capacitava-os, de modo a atender o mercado de trabalho que se tornava competitivo e exigente quanto à escolarização.

Desse modo, a suplência passou a ser vista como uma oportunidade para aqueles adultos trabalhadores que nunca haviam freqüentado a escola antes; para os adolescentes e adultos que tiveram que abandonar os estudos devido o trabalho ou movimentos migratórios e ainda adolescentes com defasagem de idade e série.

A redemocratização no pós 1985 possibilitou a expansão das atividades relacionadas à EJA. Surge nesse contexto, um movimento de luta pela escola

pública e gratuita para todos. Além disso, a promulgação da Constituição Federal (1988) traz a obrigatoriedade do ensino àqueles que não o tiveram na idade apropriada.

No início dos anos 90, foi extinta a Fundação Educar, sucessora do MOBRAL, já sob o governo de Fernando Collor de Melo. Esse período foi marcado por uma verdadeira estagnação dos programas voltados à educação de jovens e adultos, sobretudo pela falta de investimentos financeiros do Governo da época.

Em 1996, já no Governo de Fernando Henrique Cardoso, a antiga Lei 5.692/71 passa por transformações. É instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96⁵ - trazendo alterações para a EJA:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional

⁵ Ver apêndice.

comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Fonte: BRASIL, 1996.

Ainda nos anos 90, mais precisamente em 1997, ainda sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado o Programa de Alfabetização Solidária (ALFASOL). Tratava-se de uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, com o objetivo de fomentar a oferta pública de vagas do ensino de jovens e adultos, com o fim de diminuir os altos índices de analfabetismo, que naquela década era de 19,7% da população entre 15 anos e mais, segundo o Censo Demográfico do IBGE. O programa em questão conta com a participação de alguns parceiros, como Governos Federal, Estaduais e Municipais, o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA), o Centro Ruth Cardoso, Bancos Públicos e Privados, Empresas de diversos ramos de atuação. Segundo dados divulgados em 2009, o programa alfabetizou até o ano de 2008 cerca de 5,3 milhões de jovens e adultos, capacitaram 244 mil alfabetizadores em 2.099 municípios brasileiros. Hoje o Programa Alfabetização Solidária, ainda está em plena atividade e conta com o apoio de mais de 180 empresas e instituições governamentais além da participação de 108 Instituições de Ensino Superior⁶.

⁶ Informações disponíveis em <http://www.alfabetizacao.org.br/site/resultados.asp>

A partir de 2003, ano do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o MEC retomou o ensino de Jovens e Adultos, sendo este parte das políticas do novo governo. A meta nesse momento era erradicar o analfabetismo, para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, concomitantemente foi criado também o Programa Brasil Alfabetizado. Segundo o próprio Ministério da Educação, tal programa é desenvolvido prioritariamente em 1.928 municípios que apresentam taxa igual ou superior a 25%, sendo que destes 90% localizam-se na região Nordeste.⁷ O programa conta ainda com o apoio de órgãos públicos municipais e estaduais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvem as ações de alfabetização. Além de promover a educação de jovens e adultos, há também uma preocupação na formação de alfabetizadores e/ou educadores.

O programa continuou fazendo parte das políticas educacionais do segundo mandato do Presidente Lula, pelos dados divulgados não houve a erradicação do analfabetismo, porém podemos dizer que houve avanços significativos no que diz respeito à queda desses números.

Ao que tudo indica, continuará fazendo parte do atual governo da presidenta Dilma Rousseff. Até o presente, não houve divulgação oficial sobre dados da atual gestão, que iniciou em janeiro de 2011.

Segundo dados do IBGE (v. tabela 1), no ano de 1900, 65,3% dos brasileiros eram considerados analfabetos. Na década de 1980 houve queda em cerca de 40% em relação ao início do século, porém mais de 25, 9% da população eram considerados analfabetos no Brasil, número altíssimo que colocava o Brasil em uma das piores situações em relação aos países da América Latina.

Na década de 1990 a taxa média era de 19,7% enquanto, em meados de 2000 esse número já havia caído para 13,6%, em parte pelas políticas implantadas com o intuito de “erradicar” ou diminuir o analfabetismo do Brasil. Segundo Anísio Teixeira (1971 citado por INEP, 2003) em trabalho de 1953,

⁷ Fonte: Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=817, acessado em 31/01/2011.

não basta a queda da taxa de analfabetismo; é fundamental também a sua redução em números absolutos.

Tabela 1 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2000

ANO	TOTAL (1)	ANALFABETA (1)	TAXA DE ANALFABETISMO (1)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

FONTE: IBGE – CENSO DEMOGRÁFICO

NOTA: (1) Em milhares

Pode-se dizer que em 2000, o Brasil obteve uma considerável melhoria com relação aos índices de analfabetismo em comparação com os anos anteriores. Mas, há ainda muito a ser feito.

Em comparação com outros países, tanto os mais desenvolvidos como alguns países da América Latina, podemos perceber pelos dados da tabela de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e Taxa de Analfabetismo do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), as duas organizações atreladas à ONU, que o Brasil tem uma das piores colocações nos quesitos analisados entre a população de 15 anos ou mais (ver tabela 2).

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano e Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais - 2000

PAÍS	IDH	POSIÇÃO	TAXA DE ANALFABETISMO (%)
NORUEGA	0,942	1º	0,0
AUSTRÁLIA	0,939	5º	0,0
ÁUSTRIA	0,926	15º	0,0
ESPANHA	0,913	21º	0,0
PORTUGAL	0,880	28º	7,8
ARGENTINA	0,844	34º	3,2
CHILE	0,831	38º	4,2
COSTA RICA	0,820	43º	4,4
TRINIDAD E TOBAGO	0,805	50º	1,7
MÉXICO	0,796	54º	8,8
COLÔMBIA	0,772	68º	8,4
BRASIL	0,757	73º	13,6
PERU	0,747	82º	10,1
EQUADOR	0,732	93º	8,4
CABO VERDE	0,715	100º	26,2

Fonte: PNUD / 2000

Dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), respectivamente divulgados em 2000, 2001, 2005 e 2007, mostram que em 2001 a taxa de analfabetismo no Brasil caiu para 12,4%, em 2005 para 11,05% e em 2007 esse número era 9,99%.

Todos os programas nacionais voltados à Educação de Jovens e Adultos citados ao longo deste trabalho priorizaram em sua maioria os jovens e adultos das cidades. Já aqueles que deveriam ter os mesmos direitos dos jovens e adultos das cidades, tiveram esse direito negado. Muitos empecilhos, como a falta de escolas no campo ou a distância que tinham que percorrer até a escola mais próxima, são os fatores que excluíram os trabalhadores rurais da escola. No entanto, já que a maioria destes programas não havia atingido da forma que se esperava os jovens e adultos do campo, fazia-se necessário elaborar um plano de alfabetização específico para os trabalhadores do campo. De certo modo, o PRONERA surgiu para suprir essa necessidade.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com o objetivo de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. São oferecidos aos trabalhadores rurais assentados desde a alfabetização para aqueles que não sabem ler e escrever, a educação básica tanto nos níveis fundamental e médio, cursos técnicos profissionalizantes até o ensino superior. O programa ainda se responsabiliza pela capacitação de educadores, que lecionarão nas escolas dos assentamentos e coordenadores locais, que atuarão como uma espécie de multiplicadores e organizadores das atividades educativas comunitárias.

1.2. As políticas para a EJA no Estado de São Paulo

As políticas aplicadas ao ensino de jovens e adultos no Estado de São Paulo têm como parâmetro as políticas nacionais, principalmente no tocante à Lei de Diretrizes e Bases (LDB). De acordo com essa legislação, deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, assegurando oportunidades educacionais adequadas às características do alunado, considerando seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Atualmente, há por parte dos poderes públicos um compartilhamento do atendimento a essa modalidade de ensino; os municípios paulistas têm dedicado atenção a oferta no ensino fundamental, cabendo ao poder público estadual a manutenção do ensino médio.

De certo modo, os mesmos programas que são aplicados em âmbito federal são também aplicados no Estado de São Paulo, no entanto chamamos a atenção para alguns programas específicos do Estado de São Paulo. Desenvolvido desde o final da década de 1980, o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), foi um dos percussos na alfabetização de jovens e adultos no Estado.

O MOVA surgiu em 1989, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com uma proposta que reunia Estado e organizações da Sociedade Civil para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso à educação de forma adaptada às necessidades e condições dos alunos jovens e adultos.

As salas do MOVA estão instaladas em locais onde existem poucas escolas e grande demanda por educação básica, geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, enfim, lugares em que há espaço e necessidade. A flexibilidade e a capacidade de se adequar à realidade e as necessidades dos alunos são as maiores vantagens do MOVA, já que geralmente as salas são próximas de suas casas (poupando o custo e o desgaste do transporte), as exigências com relação às faltas e horários são menores do que em uma escola tradicional (uma vez que a maior parte dos alunos trabalham e têm obrigações familiares), além do conteúdo ensinado estar mais relacionado com o cotidiano de um adulto que já tem uma experiência de vida, cabendo aos educadores fazer uma mediação entre o saber do aluno e a educação formal.⁸

O Governo do Estado de São Paulo através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) criou os Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEEJA).⁹ Os cursos oferecidos de Educação de Jovens e Adultos possuem um atendimento individualizado e presença flexível, por meio de materiais didáticos de apoio, organizados e selecionados pela Secretaria Estadual de Educação, consolidados como Propostas Curriculares dos cursos regulares do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo (SEESP). Segundo a Secretaria de Estado da Educação, os cursos oferecidos pelos CEEJA deverão dar cumprimento aos totais de meses de integralização e de horas de efetivo trabalho escolar, exigidos pela Del. CEE

⁸ Fonte: http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1211, acessado em 20/01/2011.

⁹ DEL. CEE Nº 09/99 Institui a modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Atendimento Individualizado e Presença Flexível e fixa normas para autorização de cursos no sistema de ensino do Estado de São Paulo O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento no artigo 2º da Lei 10.403/71, e considerando o disposto nos artigos 37 e 39 da Lei Federal 9394/96, delibera: Artigo 1º- Fica instituída a modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Atendimento Individualizado e Presença Flexível no sistema estadual de ensino de São Paulo. Artigo 2º- As escolas que mantêm cursos devidamente autorizados de ensino fundamental, médio ou de educação profissional poderão solicitar autorização para instalação e funcionamento de curso de Educação de Jovens e Adultos com Atendimento Individualizado e Presença Flexível.

82/09¹⁰ para obtenção da certificação do nível de ensino, com avaliações periódicas, feitas nos próprios CEEJA, previamente programadas pelo professor, e uma avaliação final de cada disciplina do curso.

Outro programa que visa atender os jovens e adultos do Estado de São Paulo são as telessalas. Dentre os programas mais conhecidos, está o Telecurso 2000.

O Telecurso 2000 é um projeto de Educação de Jovens e Adultos que oferece cursos supletivos correspondentes ao Ciclo II (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com atendimento individualizado e presença flexível. Este projeto, mantido por um convênio entre a Secretaria da Educação, Fundação Roberto Marinho e Sistema FIESP, apresenta os conteúdos de cada disciplina da Base Nacional Comum, organizados sob a forma de programas de vídeo e material pedagógico impresso. O programa é desenvolvido em classes (telessalas) de escolas e em postos da comunidade, vinculados a uma Diretoria de Ensino. (SEESP)

As telessalas funcionam a partir de uma teleaula, com o acompanhamento de um Orientador de Aprendizagem. Este por sua vez, é responsável pela apresentação dos vídeos e instrução aos alunos com base no material didático impresso. Conforme a SESP, seus principais objetivos são:

Proporcionar a jovens e adultos com defasagem/ série, alternativas escolares diferenciadas e adequadas aos seus interesses, condições de vida e trabalho. Oferecer uma modalidade de ensino baseado em uma concepção pedagógica que possibilite a progressão contínua dos estudos, com atendimento individualizado e presença flexível, favorecendo a retomada do processo de escolarização de jovens e adultos. (SEESP)

¹⁰ DEL. CEE Nº 82/09 Parágrafo único - Os cursos correspondentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão livremente organizados, inclusive quanto ao tempo de integralização de estudos.

Art.6º - Os cursos que correspondem aos quatro Anos Finais do Ensino Fundamental devem ser organizados de forma a atender ao mínimo de 24 (vinte e quatro) meses de integralização e 1600 horas de efetivo trabalho escolar exigindo-se dos alunos a idade mínima de 16 (dezesesseis) anos completos para seu início.

Art. 7º - Os cursos que correspondem aos três anos do Ensino Médio devem ser organizados de forma a atender ao mínimo de 18 (dezoito) meses de integralização e 1200 horas de efetivo trabalho escolar exigindo-se do aluno a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos para seu início.

Art. 8º - Os alunos com estudos realizados em tempo inferior de integralização ao estabelecido nos artigos 6º e 7º devem necessariamente submeter-se aos Exames organizados e/ou administrados pela Secretaria de Estado da Educação para receber certificação.

O documento Orientações para implementação e funcionamento do telecurso 2000 elaborado pela CENP/CEI em 21/03/01, explicita a instalação das telessalas do Telecurso 2000 no sistema educacional do Estado de São Paulo, prevendo três situações:

a) Telessala integrante da rede estadual de ensino.
- instalada em uma escola estadual ou em sala cedida pela comunidade e vinculada a uma escola estadual;
- instalada, como telessala, de Ensino Fundamental, em escola de Ensino Médio e vice-versa.
- Instalada em escola de Ciclo I do Ensino Fundamental desde que preservados os espaços pedagógicos dos alunos.

b) Telessala como unidade resultante de parcerias com Prefeituras Municipais, Empresas e outras instituições.
- autorizada pela Coordenadoria de Ensino à qual está jurisdicionada. Os materiais necessários devem ser adquiridos pela empresa contratante e o professor admitido pela Diretoria de Ensino. Quando a telessala funcionar com turma de alunos que não atende aos quesitos fixados pelas instruções funcionais, o professor poderá ser contratado pela Prefeitura Municipal ou pela Empresa interessada.

c) Telessala como unidade mantida por instituições particulares.
- a instituição interessada deve contatar a FIESP para fins de estabelecimento de termo de convênio. Neste caso não existe qualquer vínculo com o Estado, não podendo os alunos efetuar as avaliações propostas pelas telessalas estaduais.

Fonte: CENP/CEI, 2001.

Além dos programas citados acima, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEESP tem outros programas que visam à inclusão dos jovens e adultos por meio da alfabetização. Em 2003, foi lançado o Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI) com o objetivo de atender jovens e adultos, a partir de 15 anos de idade que não tiveram acesso à escolarização formal na idade adequada. O PAI é um projeto da SEESP que pretende, em curto prazo, reduzir os índices de analfabetismo no Estado.¹¹ Cada um dos parceiros tem autonomia para fazer ajustes ou adequações necessários, sempre levando em conta as características da comunidade para a qual o curso é oferecido. Os cursos deverão ter carga horária mínima de 200 horas, com abordagem de conteúdos centrados na alfabetização em língua portuguesa (domínio das habilidades mínimas de leitura e de escrita) e na alfabetização em matemática (domínios das operações fundamentais, resolução de problemas simples). Com o objetivo de assegurar aprendizagem com qualidade e atendimento individualizado, as classes serão constituídas com, no mínimo, 15 alunos e, no máximo, com 25 alunos. Além dos cursos presenciais, flexíveis e telessalas, a Secretaria de Estado da Educação oferece ainda a modalidade cursos à distância de ensinos fundamental, médio e profissionalizante. Para a SEESP, a Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados por diversos meios de comunicação.

¹¹ Ver apêndice.

1.3. Alguns dados sobre o analfabetismo de jovens e adultos no Estado de São Paulo

Para entendermos como se dá a educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo, faz-se necessário a análise de alguns dados referentes às taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais a partir da década de 1970. (ver tabela 3)

Tabela 3 – Estado de São Paulo: Taxa de Analfabetismo de 15 anos ou mais

ANO	TAXA DE ANALFABETISMO (%)
1970	19,1
1980	13,9
1991	10,2
1995	7,7
1996	7,3
1997	6,8
1998	6,6
1999	6,2
2000	6,6
2001	6,0
2002	5,9
2003	5,4
2004	5,5
2005	5,4
2006	5,0
2007	4,6
2008	4,7

Fonte: IBGE e Censos Demográficos (decenais) e PNADs

Ao analisarmos a tabela, notamos que houve uma considerável queda dos índices de analfabetismo no Estado de São Paulo. No início dos anos 1970 o número de analfabetos no Estado era de 19,1%, enquanto que em 2008 era de 4,7%. Pode-se dizer que um dos fatores dessa queda deveu-se a um aumento significativo do número de matriculados, sobretudo na rede estadual.

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação, considerando os dois níveis de ensino, fundamental e médio, houve um crescimento significativo no período de 1995 a 2009. Como mostra a tabela a seguir:

Tabela 4 – EJA – Matrículas Total das Redes / Estado de SP 1995-2009

Ano	Total Geral
1995	444.961
1996	...
1997	633.889
1998	752.946
1999	869.235
2000	949.480
2001	959.458
2002	1.029.312
2003	1.102.650
2004	1.177.812
2005	1.136.872
2006	1.067.563
2007	932.658
2008	911.241
2009	794.129

...dados não divulgados

Tabela organizada por Andréia Jofre, 2011. Fonte: SEE/SP (www.educacao.sp.gov.br)

A partir dos dados acima, podemos dizer que em 1995 as matrículas em EJA no Estado de São Paulo somavam 444.961 registros, já no censo de 2009 alcançou 794.129, o que representa um crescimento, em quinze anos, da ordem de 78,5%. É possível ainda, fazer um comparativo com os dados do INEP de 2006 e 2009¹², sobre o número de matrículas na EJA em todo o Brasil. Segundo o órgão, em 2006, foram realizadas 5.616.291 matrículas, significa que o Estado de São Paulo ficou acima da média nacional, superior a 20 % das

¹² Fonte: Censo Escolar INEP (<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>)

matrículas em relação aos outros estados da Federação. Já em 2009, o número de matrículas no Brasil foi de 4.945.424, enquanto São Paulo nesse mesmo período teve 794.129, portanto, houve queda no número de matrículas tanto no Brasil como em São Paulo.

Podemos considerar ainda, que de 2002 a 2006 o número de matriculados superou a ordem de um milhão em São Paulo, reforçando até aqui a idéia de que o aumento de matrículas foi uma das responsáveis pela queda do número de analfabetos no Estado.

Deixemos claro, que esse dado não pode ser tomado como o único responsável por essa queda, já que em termos qualitativos há muito que melhorar a educação destinada aos jovens e adultos.

Outro dado relevante ainda no âmbito estadual foi o aumento do número de matriculados na modalidade do ensino médio em comparação com o ensino fundamental. Vejamos a tabela a seguir:

**Tabela 5 – EJA – Matrículas Total das Redes por modalidade de ensino /
Estado de SP 1995-2009**

ANO	E.F. TOTAL	E.M. TOTAL
1995	347.905	97.056
1996	...	...
1997	470.959	162.930
1998	523.265	229.681
1999	561.230	308.005
2000	577.992	371.488
2001	571.962	387.496
2002	601.693	427.619
2003	618.784	483.866
2004	637.412	540.400
2005	598.384	538.488
2006	538.605	528.958
2007	453.538	479.120
2008	452.688	458.553
2009	389.582	404.547

... dados não divulgados

Fonte: SEE/SP

Pelos dados expressos na presente tabela, percebemos que o crescimento de matrículas, no ensino médio, foi mais expressivo que o ensino fundamental. No comparativo entre 1995 e 2009 observamos um crescimento moderado na oferta dessa modalidade, no ensino fundamental, enquanto no ensino médio o crescimento é de quase cinco vezes o número de matriculados nas escolas estaduais.

Há que se considerar um ponto importante: a responsabilidade na oferta e manutenção do ensino fundamental, pertence aos municípios, desse modo se houve ampliação dessa modalidade foi nos níveis municipais, ao contrário do ensino médio que fica sob a tutela do Estado.

Porém, os resultados dos quatro últimos censos demonstram uma redução do número de alunos matriculados nessa modalidade de ensino, tanto

no fundamental como no médio, tanto na rede pública estadual como nas redes municipais, reforçando a hipótese de que o ápice da procura por vagas nesses cursos aconteceu no final dos anos noventa e nos primeiros anos desta década.

O que explica a redução do número de alunos matriculados na EJA em todo o Estado, segundo a Secretaria de Estado da Educação é um parecer em vigência desde 2009, que estabelece como idade mínima 16 anos para o ingresso no ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Outra medida aplicada foi a correção de fluxo escolar. Segundo a Agência Educa Brasil (2002):

Medida política e estratégica utilizada para adequar a série à idade dos alunos no ensino fundamental. Tal política deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados para a série seguinte. O objetivo da correção é acabar com a distorção idade-série, considerada um dos maiores problemas enfrentados na educação pública brasileira. Um dos principais elementos aplicados no processo de correção do fluxo escolar é a aceleração de aprendizagem. Ela é uma estratégia pedagógica de solução emergencial e intensiva para os alunos defasados.¹³

Outro fator foi a criação de um projeto que encaminhou os internos da Fundação Casa¹⁴ para programas especiais de educação.

Para o membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), Roberto Catelli (2010) há outros fatores, conforme dito em entrevista ao site UOL:

“Não acredito que essa justificativa seja substancial para reduzir quase 20% da oferta de vagas. O parecer, por exemplo, foi aprovado, mas ainda não está em vigor nacionalmente. Um dos motivos que explicam a baixa procura é a falta de incentivo para atrair pessoas para essa modalidade de ensino. Seria preciso uma campanha pública para divulgar a EJA e convidar as pessoas a participarem. Que esforço o governo está fazendo para ampliar a demanda por EJA? Existe um aparente desinteresse”. (CATELLI, Site UOL, 2010)

¹³ <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=170>, acesso em 28/05/2011.

¹⁴ A Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) substitui em 2006 a FEBEM (Fundação Estadual do Bem-estar do Menor).

Desse modo, a responsabilidade não está apenas no Parecer, como também na falta de incentivo para atrair as pessoas para esse tipo de ensino, como dito pelo membro do CNE. Há pouco ou quase nenhum esforço dos órgãos governamentais para que este cenário mude. Segundo Roberto Catelli:

“A falta de interesse que a EJA desperta nos alunos é o principal fator para o abandono das aulas. A escola está pouco preparada e falta flexibilidade. Esses alunos são trabalhadores e muitas vezes não conseguem cumprir a carga horária. Os cursos não podem ser só noturnos. Existem muitos alunos que trabalham à noite. É preciso que os estudantes saibam que tem a possibilidade de estudar à tarde. O processo é intensificado pela falta de professores especializados e de material didático próprio para os alunos de EJA. As escolas são pouco convidativas. Os laboratórios de informática e as bibliotecas, por exemplo, estão fechados durante a noite”. (CATELLI, Site UOL, 2010)

Outra análise que pode ser feita para entendermos a EJA no Estado de São Paulo é a partir da comparação de dados com outras regiões do país. A tabela 6 nos mostra dados referentes ao analfabetismo e média de anos de estudos no Brasil, grandes regiões, unidades da federação e regiões metropolitanas no ano de 2008 divulgados em 2009.

Tabela 6 – Brasil Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas
Taxa de Analfabetismo e Média de Anos de Estudo da População de 15 anos e Mais/2008

Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas Taxa de Analfabetismo e Média de Anos de Estudo da População de 15 anos e Mais 2008		
Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População de 15 Anos e Mais	
	Taxa de Analfabetismo	Média de Anos de Estudo
Brasil	10	7,4
Norte	10,7	7
Nordeste	19,4	6,2
Sudeste	5,8	8,1
Sul	5,5	7,8
Centro-Oeste	8,2	7,7
Acre	13,8	7,2
Alagoas	25,7	5,5
Amapá	4,1	8,4
Amazonas	8,3	7,6
Bahia	17,3	6,2
Ceará	19,1	6,4
Distrito Federal	4	9,4
Espírito Santo	8,8	7,4
Goiás	9,3	7,3
Maranhão	19,5	6
Mato Grosso	9,6	7,3
Mato Grosso do Sul	8,1	7,3
Minas Gerais	8,6	7,2
Pará	11,9	6,6
Paraíba	23,5	5,9
Paraná	6,6	7,9
Pernambuco	17,9	6,4
Piauí	24,3	5,8
Rio de Janeiro	4,4	8,4
Rio Grande do Norte	20	6,4
Rio Grande do Sul	5	7,7
Rondônia	9,2	6,6
Roraima	9,3	8
Santa Catarina	4,4	8
São Paulo	4,7	8,4
Sergipe	16,9	6,8
Tocantins	14,4	7
Belém	4,2	8,4
Fortaleza	10,2	7,8
Recife	8,9	8
Salvador	4,8	8,5
Belo Horizonte	4,4	8,3
Rio de Janeiro	3,6	8,7
São Paulo	3,7	8,7
Curitiba	3	8,7
Porto Alegre	3,7	8,4

Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da população Brasileira, 2009.

IBGE – PNAD 2008 (Banco SIDRA)

A primeira comparação pode ser feita em relação às regiões brasileiras. A taxa de analfabetismo no Brasil era de 10% enquanto que a região sudeste apresentava uma taxa de 5,8%, segunda menor taxa do país ficando apenas atrás da região sul que apresentava 5,5%, portanto a menor do país. Com relação aos anos de estudo, há uma inversão na ordem a região sudeste é a que apresenta o maior tempo de estudo entre seus habitantes cerca de 8,1 anos e em seguida vem a região sul com 7,8 anos e o Brasil apresentava uma média de 7,4 anos.

Já numa comparação com os estados, o Estado de São Paulo tem um dos menores índices de analfabetismo, de 4,7% e 8,4 anos em média de estudo de seus habitantes.

Por fim, uma comparação entre as regiões metropolitanas do país. A Região Metropolitana de São Paulo aparece com 3,7% de analfabetos e seus habitantes têm em média 8,7 anos de estudo.

No Brasil, como vimos nas tabelas citadas até aqui a mensuração do analfabetismo/alfabetismo da população jovem e adulta tem se limitado aos levantamentos censitários referidos ao analfabetismo absoluto. Mas, além daqueles que não sabem ler e escrever há o analfabeto funcional. Segundo Ribeiro (1997) o termo analfabetismo funcional:

... “é utilizado para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à sobrevivência nas sociedades industriais”.¹⁵

Na década de 70, o termo analfabetismo funcional passou a ser disseminado no mundo todo pela UNESCO. A própria UNESCO definiu:

“analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair o sentido

¹⁵ Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>, acesso em 02/02/11.

das palavras, colocar idéias no papel por meio da escrita, nem fazer operações matemáticas mais elaboradas.”¹⁶

Diferentemente do analfabetismo absoluto que é medido entre as pessoas de 15 anos ou mais, o analfabetismo funcional no Brasil é medido entre àqueles que possuem mais de 20 anos e que estudaram pelo menos 4 anos. Não é uma regra, já que em outros países o analfabetismo funcional considera idades e tempos de estudo diferentes.

O analfabetismo funcional está sendo considerado um problema significativo para os países industrializados e em via de desenvolvimento como o Brasil. A UNESCO em sua Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1998 mostra os seguintes dados:

- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.¹⁷

Os problemas citados acima contribuem negativamente para a não satisfação das necessidades básicas em torno da escolarização, além de outros ‘fantasmas’ que devem ser enfrentados, especialmente nos países pobres e em desenvolvimento como o aumento de suas dívidas externas, estagnação econômica, a falta de políticas no que se referem ao crescimento populacional, guerras, conflitos, entre outros.

No Brasil, conforme discutido no decorrer deste primeiro capítulo há diversos programas voltados à superação do problema do analfabetismo. Porém, boa parte dos programas analisados até aqui contemplaram apenas

¹⁶ Fonte: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=700>, acesso em 02/02/11.

¹⁷ Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, acesso em 02/02/11.

uma parcela da população de jovens e adultos do país, os jovens e adultos da cidade.

As políticas e programas aplicados na cidade não atingem da mesma maneira os jovens e adultos do campo. Houve ao longo dos anos, a necessidade de criar programas específicos, que priorizassem a realidade vivenciada pelos camponeses.

Algumas ações começam a ser colocadas em prática com as experiências dos movimentos sociais de luta pela terra a partir da década de 1980, como o MST, por exemplo. Essas experiências recentes do MST têm inspiração no grande educador Paulo Freire. A seguir, veremos as pedagogias utilizadas pelo MST tanto as inspiradas no educador Paulo Freire, na educação popular e no método cubano “Sim, eu posso. Além disso, como esse movimento de luta pela terra organizou seus setores de educação.

2º Capítulo A história da educação dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

2.1. O processo de formação dos Setores de Educação

Antes mesmo de entender como se deu o processo de formação dos setores de educação dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é preciso uma compreensão acerca de sua gênese. Pode-se dizer que o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) foi fruto de uma questão agrária histórica e também estrutural no Brasil.

Segundo a educadora e membro do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST, Roseli Salete Caldart (1999), o movimento:

“nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná”.¹⁸

Com o tempo o movimento ganhou força e passou a se organizar em 22 estados do país, a fim de lutar por terra e pela realização de uma ampla reforma agrária, que de fato contemplasse os milhares de camponeses sem-terra pelo país. A princípio os sem-terra tinham como prioridade a conquista pela terra e a construção de uma sociedade mais justa sem explorados e nem exploradores. Mas, já em suas primeiras ocupações, viram que isso não era o bastante. Embora a terra fosse importante para trabalhar, produzir e viver com dignidade, ainda faltava um instrumento fundamental na continua luta por esse bem. E a educação poderia ser esse instrumento.

Sabe-se que boa parte dos trabalhadores do campo possui pouco ou nenhum estudo. Era preciso mudar esse cenário, “apagar a imagem de caipira-analfabeto que se tem do trabalhador rural e propiciar a formação de cidadãos completos, letrados e politizados”. (MORISSAWA, 2001:239)

A preocupação do MST passou a ser não só a ocupação como também a educação de seus militantes, desse modo, todas as vezes que se fazia um

¹⁸ Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016, acessado em 30/01/2011.

plano de ocupação nele era incluído a escola para as crianças e adultos. Com o passar do tempo, esse movimento camponês que ganhou projeção nacional, passou a ter um setor responsável pela educação em todos os estados que atingia. O Setor da Educação passou a cuidar diretamente das escolas dos acampamentos e assentamentos, aquelas já consolidadas e também, daquelas que ainda não existiam, mas que faziam parte dos posteriores projetos de ocupações.

Segundo Morissawa (2001): o primeiro deles surgiu no acampamento Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul e a equipe de professores foi formada por acampados. Surge neste momento uma escola diferente das outras. A escola do MST não poderia ser como as escolas formais, a começar pelos professores, estes deveriam ser simpatizantes da luta pela terra, os conteúdos deveriam incluir a história do movimento, os livros, as experiências e a realidade dos sem-terra e a relação professor-aluno deveria constituir uma relação de companheiros.

Conforme Morissawa (2001) ainda: em 1987 aconteceu o 1º Encontro Nacional de Educadores do MST, ocasião em que educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia, puderam discutir a implantação das primeiras escolas de 1ª à 4ª série bem como a formação de professores para as escolas de assentamento. No bojo deste importante encontro surgiram algumas questões norteadoras: 1º O que se pretende com as escolas de assentamento? , 2º Como deve ser uma escola de assentamento? Desse modo, foi dado o primeiro passo pelo movimento no que se refere à formalização da educação, ou seja, sua base teórica e metodológica, muito influenciada também por grandes pensadores e educadores como, por exemplo, Paulo Freire. Paulo Freire foi um grande pesquisador da educação brasileira, elaborou diversos métodos de alfabetização, entre eles, aquele que o consagrou, intitulado “Pedagogia do Oprimido”, cujas bases foram a educação como libertação, respeito à linguagem do povo, ensinar partindo da realidade do aluno e a interdisciplinaridade.

“o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la... impõe-se pensar e viver a educação como prática da liberdade...” (FREIRE, 2005, p.18)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem sua própria pedagogia, baseada em grandes teóricos como Paulo Freire, e considera que a única forma do homem ser livre, seja ele camponês ou da cidade, é através da educação.

Como resultado desse primeiro encontro ainda, foi criado no ano seguinte (1988), o Setor de Educação do MST nos estados que o movimento já atingia, conforme as necessidades de cada acampamento e assentamento. Dentre as preocupações iniciais estavam além da alfabetização de crianças e a educação de jovens e adultos (EJA), a formação política dos militantes. Paralelamente a isso, vieram também os cursos profissionalizantes nas áreas de administração e contabilidade, com intuito de formar assentados que pudessem gerir as cooperativas familiares, bem como cursos técnicos na área de agronomia, que capacitam o assentado a exercer técnicas de uso do solo (plantio, colheita, correção do solo, etc.). (MORISSAWA, 2001)

Nesse momento fez-se necessário também a elaboração de uma proposta pedagógica própria do movimento, seguindo os princípios: desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, a partir da aplicação de conteúdos que os levassem a reflexão e que permitisse uma visão de mundo ampla, diferente daquela do discurso da escola formal, arraigada no sistema vigente, além da história de luta e conquista pela terra e reforma agrária, do qual resultou o assentamento; desenvolvimento de atividades que capacitem o aluno às experiências com o uso de técnicas alternativas que contribuam para o avanço do trabalho coletivo, exercícios práticos para fomentar o assentamento nas áreas da agricultura, administração, contabilidade, entre outros.

2.2. A ocupação da escola pelo MST

Ao longo de sua história, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra teve como principal luta a conquista pela terra; e esse direito só viria se outros direitos sociais também fossem conquistados, como a educação. No que diz respeito à educação foram levantadas algumas bandeiras ao longo desta história: “toda criança na escola”, “todas e todos sem terra estudando” e

“nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta”. Como disse João Pedro Stedile, um dos fundadores do movimento, num discurso em 1998:

Na nossa militância existe disseminada uma vontade generalizada de estudar. As palavras de ordem “sempre é tempo de aprender” e “todos sem terra na escola” já representam um verdadeiro objetivo! (STEDILE, 1998 apud CALDART, 2004)

Mas, para se conquistar o direito à educação os trabalhadores rurais sem terra enfrentaram e ainda enfrentam um caminho árduo e difícil. Tratar de educação no MST é tratar de escola. A ocupação da escola pelo MST é um processo com um início, mas sem um fim. Como afirmou Roseli Salete Caldart em seu livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*:

“Ao afirmar que existe uma trajetória histórica da ocupação da escola pelo MST, estou dizendo, pois, que não se trata aqui de um momento de ocupação, mas sim de um processo, onde até é possível identificar um começo, mas não o instante exato em que o alicate morde o fio e a cerca vem abaixo”. (CALDART, 2004, p.223)

A própria história do MST mostra a existência desse processo de ocupação da escola, mas isso não significa dizer que em todos os acampamentos e assentamentos, esse processo esteja em andamento ou o mesmo tenha sido concluído. A ocupação da escola muitas vezes é decorrência da ocupação da terra, ambas são fruto da ação produzida no mesmo processo e pelos mesmos atores.

2.3. Alguns dados sobre a educação do campo

Os atores sociais do campo e a educação

Segundo os dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) divulgados em 2004, grande parte dos assentados não freqüentava naquele momento a escola, esse número correspondia a 61,2% dos assentados em todo território nacional, destes 27,1% nunca freqüentou a escola sendo considerados analfabetos; outros fatores que contribuem para

não conquista deste importante direito social são a falta de escolas nos assentamentos e a distância que tem que ser percorrida até a escola mais próxima, um trajeto que na maior parte das vezes é feita a pé por estradas de terra.

Diante desses números, podemos constatar que a grande maioria dos trabalhadores sem terra tem pouca escolaridade e traz consigo uma experiência pessoal de escola que não deseja para seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação e exclusão. Mas essa realidade triste e cruel não permanecerá assim por muito tempo, os esforços que esses trabalhadores rurais tanto acampados quanto assentados vêm fazendo para organizar suas escolas, é imensurável. Essa é uma das lutas para que as crianças, jovens, adultos e idosos do campo possam ter acesso a uma escola de qualidade e mudar os péssimos números das estatísticas.

Neste trabalho daremos uma atenção especial à educação de jovens e adultos, a justificativa para tal escolha são os resultados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária divulgada em 2004 conforme já citado. Os números mostram que as faixas etárias tanto dos jovens (16 a 30 anos) como dos adultos (31 a 40 anos; 41 a 50 e mais de 50 anos) são aquelas que possuem a menor escolaridade dentro dos assentamentos, em média o tempo de estudo compreende apenas quatro anos, o que corresponde ao 1º ciclo do ensino fundamental, e cerca de 38,5% dos assentados.

Desse modo, cria-se a necessidade de escolarização dos adultos do Movimento, que por sua vez acaba contribuindo positivamente para a educação das crianças e adolescentes. Se os pais estudam ficam mais conscientes da importância da educação, conseqüentemente os filhos permanecem na escola.

“A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários” (PAIVA, 1973, p.16)

Muitos jovens e adultos do campo, sobretudo os dos assentamentos e acampamentos do MST não tiveram oportunidade de estudar no tempo certo,

dentre os possíveis fatores: começar a trabalhar muito cedo nas lavouras, à distância e muitas vezes a ausência de escolas nas áreas rurais. Além disso, os programas pensados e criados para os sujeitos do campo, não contavam com a sua participação e ignoravam a realidade dos mesmos.

Historicamente, o conceito de educação destinado aos moradores do campo esteve intrinsecamente ligado a uma educação atrasada, precária, de baixa qualidade e de poucos recursos. O espaço rural era visto como arcaico e inferior ao espaço urbano, o da cidade.

“A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade”. (BAPTISTA, 2003, p. 20-1)

Nesse sentido mudanças são necessárias no âmbito da educação do campo, para que essa não seja meramente um instrumento dos interesses políticos em determinadas épocas, e, além disso, que continue sendo inferior à da cidade. A educação voltada aos camponeses deve ser de qualidade, mais do que isso, tem que atender às especificidades de quem vive no campo, tem que ser voltada à realidade do camponês.

2.4. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire uma inspiração para os Sem Terras

A proposta de educação do MST é ao mesmo tempo um processo pedagógico e político, por estar ligado aos processos sociais que buscam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem baseados na justiça social bem como nos valores humanistas e socialistas. Para tanto, o movimento tem como referência para o desenvolvimento destes valores, as obras de alguns pensadores clássicos, entre os quais se destacam: Karl Marx, Friedrich Engels, Josué de Castro, Florestan Fernandes, Celso

Furtado e Paulo Freire. Esse último tem um papel fundamental para a construção da EJA no Brasil e também no MST.

Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921. Aprendeu a ler e a escrever em casa com os pais, que utilizavam palavras do cotidiano infantil nessa tarefa. Aos 20 anos, entrou para a Faculdade de Direito do Recife, onde se formou, mas seu interesse desde cedo foi pela educação, o que o levou a pesquisar e elaborar alguns métodos de alfabetização. Seus métodos se baseavam na educação como libertação, respeitando sempre a linguagem do povo e partindo da realidade do aluno, bem como a interdisciplinaridade. (MORISSAWA, 2001)

Ainda conforme Morissawa (2001): uma de suas experiências mais marcantes aconteceu em 1962, na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados com o seu método em apenas 45 dias. Devido o sucesso de sua empreitada, foi convidado pelo então Presidente da República na época João Goulart, a realizar um programa de alfabetização em território nacional. O objetivo era atingir uma população analfabeta, na época estimada em dois milhões de pessoas. Porém, em 1964 acontece o Golpe Militar e João Goulart é afastado do governo e Paulo Freire, acusado de ser comunista, foi deportado, passando alguns anos no exílio.

No exílio Paulo Freire, produz algumas de suas principais obras, dentre elas “Pedagogia do Oprimido”, que se tornaria importante influência para muitos educadores e também para os militantes do MST. Paulo Freire em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, em 04 de maio de 1997, p. 16 A, diz:

“A educação é fundamental para o MST, ela é fruto histórico de um ambiente educativo de formação dos Sem Terra. Se você falar com lideranças do MST, vai ver que a importância que eles dão à educação é enorme. Eles, os Sem Terra, sabem que a educação sozinha não faria a reforma agrária. Mas eles sabem que sem a educação também não se faz a reforma agrária.”

A pedagogia do movimento pensa em seus princípios a partir de práticas libertadoras e que realmente abrangem o desenvolvimento humano em seus vários aspectos. Alguns princípios filosóficos dentro do MST são considerados

importantes instrumentos na resolução de velhos problemas como: a dominação, a discriminação, a falta de compromisso, e a falta de conexão entre a ação educativa e a realidade social.

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” (FREIRE, 2005, P. 77)

A proposta de educação do MST está ligada ao seu processo histórico de lutas, bem como no conhecimento de outras históricas lutas revolucionárias. Desse modo, busca-se compreendê-las e apreendê-las para fazer de cada ato pedagógico um ato consciente, com propostas de ações transformadoras das realidades vividas. As experiências do cotidiano, também trazem nesse sentido inspiração para as ações coletivas.

A educação dentro de um movimento social como o MST é de extrema importância no que diz respeito ao conhecimento à cultura, à política e também, exerce um fundamental papel na permanente luta pela terra. Nesse sentido, entendemos que a educação não serve apenas para a formação de cidadãos posta pelos gestores e educadores da escola formal, ou seja, aquele intrincado numa ideologia de classe dominante onde conteúdos e métodos servem para manter a ordem vigente, mas que a educação tem sim outros papéis, como o que o MST propõe de uma educação para a transformação da sociedade, na busca constante do acesso aos direitos sociais.

2.5. O MST e a perspectiva da educação popular

A maioria dos movimentos sociais do campo, como o MST, buscam o acesso à terra, reivindicam a reforma agrária, lutam pelos direitos sociais, bem como por uma educação transformadora da sociedade.

Eles atuam na perspectiva de mudar as condições concretas de opressão, de carências, de exclusão, de discriminação, apontam um projeto de produção auto-sustentável e baseado na agroecologia, na construção de relações sociais de produção auto-gestionárias, baseadas na solidariedade; buscam uma sociedade sem preconceito, sem discriminação. (BATISTA, 2006, p. 2)

Podemos dizer que a educação é o caminho para esses movimentos sociais alcançarem seus objetivos, como os mencionados acima por Batista (2006). Uma educação verdadeiramente libertadora, que contemple os anseios dos movimentos sociais, especialmente os do campo. E que rompa com a educação tradicional enraizada nos conceitos e métodos da escola formal, posta pelos gestores da classe dominante, cujo papel é manter sua hegemonia no que se refere à cultura, economia e ideologia.

A Educação Popular tem se mostrado a verdadeira alternativa para os movimentos sociais.

“A educação popular se identifica por se concretizar através da prática social do povo e não pela transmissão de conhecimentos, por possuir uma dimensão coletiva porque são grupos, comunidades, categorias e outras formas associativas, que buscam juntos a sua participação na sociedade, além de que ela é globalizante, totalizadora e traz em seus pressupostos a idéia de um projeto sócio-político.” (FURTADO & BRANDÃO, 2002, p. 7)

Por ser uma educação inspirada nos escritos do educador Paulo Freire, vai de encontro ao projeto de educação do MST.

A Educação Popular é definida por Souza (2003) como:

... “instrumento de conscientização, na perspectiva da transformação social. Seu objetivo é a organização popular voltada à conquista de direitos sociais, culturais e políticos. É impulsionadora e ao mesmo tempo resultante dos Movimentos Sociais (MS) que lutam por justiça e vida digna para todas as pessoas, o que lhe confere uma perspectiva humanizadora, libertadora e não doutrinária”. (SOUZA, 2003, p. 3)

Esse tipo de educação visa não apenas conteúdos transmitidos pelo professor ao aluno, mais do que isso, estabelecer relações entre os sujeitos. Entendemos que a Educação Popular é uma educação pautada na construção de conhecimentos a partir da troca de saberes e experiências. Esses momentos de aprendizagem coletiva não necessariamente ocorrem apenas nas salas de aula, acontecem também: nos cursos de formação, na organização dos movimentos sociais para uma passeata, uma greve, uma manifestação ou mesmo numa ocupação de terra.

2.6. O método cubano de alfabetização de adultos “Sim, eu posso”

“O analfabeto não é um número estatístico acompanhado de duas variáveis: não saber ler, não saber escrever. O analfabeto, antes da representação em cifras, é a representação concreta objetiva do mundo da opressão, do mundo desumanizado. O analfabeto é uma pessoa que foi despojada por outros de sua palavra, razão pela qual também foi despojado de sua humanidade. O analfabeto se converte em um “objeto” para outros”. (CERVANTES, 2005 apud ALVARENGA, 2009)

O MST possui sua própria pedagogia, como sabemos inspirada principalmente em Paulo Freire. Além disso, desde novembro de 2007 vêm utilizando um novo método de alfabetização para os jovens e adultos, o método cubano “Yo, si puedo” (Sim, eu posso). Esse método foi produzido num contexto de luta pelo poder político e cultural em Cuba. Tendo conquistado o poder do Estado, o governo popular cubano organizou um projeto de massa para elevar o patamar cultural e político da população. (FORUMEJA, 2007)

No âmbito da educação, foi criada, em 1959, uma Comissão para alfabetizar os cidadãos. Mas antes de assumir o caráter de método, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos foi aplicado entre as tropas cubanas. Dado o êxito do Programa, decidiu-se fazer do método uma política do Estado que pudesse atingir toda a população analfabeta. Hoje é fato que desde a década de 1960 o território cubano foi considerado livre do analfabetismo.¹⁹

¹⁹ Fonte: <http://www.forumeja.org.br/pb/node/17>, consultado em 02/02/11.

Por meio desse Programa de Alfabetização, Cuba objetivava superar o analfabetismo do seio de sua população. Ensinar a ler e a escrever; proporcionar conhecimentos culturais e históricos; criar as condições de continuidade dos estudos foram metas do Programa em Cuba. (FORUMEJA, 2007) O método cubano de alfabetização “Sim, eu posso” foi premiado pela UNESCO nos anos de 2002 e 2003, passando a ser aplicado em 15 países. Entre eles a Venezuela de Hugo Chávez, e o Haiti, adotaram o método em suas políticas educacionais de erradicação do analfabetismo. O primeiro foi certificado pela UNESCO como livre do analfabetismo, possuía uma população residual de analfabetos de 2%. Todos os países que adotaram o método tiveram drástica diminuição do número de pessoas que não sabiam ler e nem escrever.

No ano de 2005, a Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC) do Estado do Piauí²⁰ e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), implantaram pela primeira vez no país o método cubano de alfabetização. Dois anos antes, o Brasil fizera um acordo com o Governo Cubano a partir do Protocolo de Intenções, ficando acordada a aplicação do programa de alfabetização cubano. O acordo foi firmado naquele momento, pelo então ministro da educação, Cristovão Buarque.

A implantação do programa no Estado do Piauí se deu-se nos municípios de Buriti dos Lopes (19 mil habitantes), Caxingó (4 mil habitantes) e Murici dos Portelas (6 mil habitantes). Esses três municípios estão localizados na região do Baixo Parnaíba, distantes cerca de 300 quilômetros da capital do Estado, Teresina. Ambos possuíam naquele momento taxas de analfabetismo consideradas altas, 48%, 36% e 64%, respectivamente. Inicialmente, a meta era formar mil alunos dos três municípios no programa. Os resultados obtidos foram de 80% de aproveitamento, segundo informações obtidas no site do Governo do Estado do Piauí.²¹

No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o método começou a ser aplicado no Estado de Alagoas, numa parceria entre MST, Governo

²⁰ Fonte: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=36092>, consultado em 26/03/11.

²¹Fonte: <http://www.piaui.pi.gov.br/materia.php?id=20410&pes=método%20de%20alfabetização%20cubano>, consultado em 26/03/11.

Cubano e Governo de Alagoas, naquele momento atingira 10 mil famílias de assentados e acampados do MST. O objetivo era erradicar o analfabetismo entre os militantes do movimento. A coordenadora nacional de educação do MST, Maria Cristina Vargas em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo afirma:

[...] “uma das principais vantagens do método é que ele possibilita que lugares com pouca estrutura, ou com educadores menos qualificados, tenham acesso às mesmas condições de locais mais favorecidos, uma vez que a aula acontece pelo vídeo”... (Folha de São Paulo, 2010)

Esse método é aplicado a partir dos seguintes recursos: televisão, vídeo, cartilha e de um alfabetizador. Os conteúdos estão distribuídos em 65 aulas, com temas novelescos, situações e personagens do cotidiano do aluno, contendo representações sociais e nomes que são trabalhados como temas geradores de discussões e palavras geradoras de estudo. A organização cenográfica e musical propicia um estímulo audiovisual que facilita a memorização e a compreensão dos assuntos estudados. O objetivo é fazer com que os educandos leiam e escrevam em até 35 dias.

Os alfabetizadores também são assistidos pelo programa. O processo de formação do alfabetizador é feita antes do início das aulas, são realizadas ainda reuniões semanais de quatro horas com o coordenador do projeto.

Além disso, a cartilha utilizada na aplicação do método foi concebida estabelecendo um vínculo entre os números e as letras, de maneira que o alfabetizando realize um processo de associação entre o conhecido (números) e o desconhecido (as letras). A utilização da numeração é um meio para facilitar o processo de aprendizagem da escrita. Na cartilha, atribuiu-se um número a cada letra. Segue o exemplo, conforme a cartilha do método “Sim, eu posso:

a-A o número 1

e-E o número 2

i-I o número 3

o-O o número 4

u-U o número 5

Segundo os dirigentes do MST, essa técnica destina-se apenas a primeira etapa do processo de escolarização, que é a alfabetização. Esse método consiste em massificar a alfabetização de modo que os assentados e acampados se apropriem do instrumento da leitura e da escrita e que, haja um processo de continuidade com a escolarização e também com a formação política.

3º Capítulo - A interface urbano-rural

3.1 - As comunas da terra na Grande São Paulo

Em 1984, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o MST, surge no cenário nacional e passa a atuar no campo, a partir de ocupações às terras improdutivas e férteis. O MST tem o caráter de movimento social e político, pois é conhecido por combater os problemas socioeconômicos das famílias, luta pela terra e contribuiu para as mudanças sociais do país. Para Stédile e Gorgen (1993 citado por DAVID, 2008, p.19) o sentido de lutar por terra busca atender a uma necessidade econômica de sobrevivência de cada família sem-terra, que aspira à terra como oportunidade de trabalho, como garantia de sobrevivência para os seus filhos.

O MST solidifica a sua luta pela terra, a partir das ocupações de terra, das marchas, dos protestos e acampamentos que são as principais formas de pressão sobre o Estado. Após a organização das famílias, faz-se necessário a constituição do acampamento. Segundo Gorgen (1989 citado por DAVID, 2008, p. 23) os acampamentos servem:

[...] como forma permanente de reivindicação do direito à terra. É uma forma de pressão e uma maneira de tornar pública para toda a sociedade a situação dos sem-terra. No acampamento, fica visível a dura realidade de miséria vivida pelos sem-terra. [...] O tempo de acampamento serve também de aprendizagem de vida comunitária, de convivência, de organização em vista da reivindicação, de conhecimento da sociedade, de preparação tecnológica e organizativa para o futuro uso da terra.

Nesse sentido, o acampamento possui vários significados para os trabalhadores sem-terra. É o espaço onde ocorreram as experiências mais difíceis, ao mesmo tempo é o espaço de resistência e da esperança. Para David (2008): “o acampamento é, sobretudo, um espaço-tempo de formação, no qual a identidade Sem-Terra começa a ser construída”.

Como resultado do processo de luta e resistência dos acampamentos, surgem os assentamentos. Para Fernandes (1998 citado por DAVID, 2008, p. 19):

A idéia de assentamento está diretamente relacionada à de pequena produção. Lugar e relação social se processam enquanto fonte de poder e resistência; 'integrados' ou excluídos, os trabalhadores constroem, sempre, novas estratégias que garantam a manutenção de sua existência. Nesse sentido, a terra é também o espaço de luta, pois é onde se realizam os processos sociais. É nesse contexto que os espaços dos assentamentos e as diferentes dimensões das relações aí desenvolvidas pelos sujeitos emergentes nos interessam como processo socioespacial, em e onde se expressam as dimensões dos interesses de classe: como o acesso à terra, a organização do espaço econômico, cultural e político, pela reinserção no processo produtivo, participando da sociedade como cidadãos [...]

A efetivação do assentamento rural e a conquista da terra, não encerram a luta dos trabalhadores camponeses. O assentamento é apenas o apogeu de um longo processo, que iniciou com um plano de ocupações, marchas e desapropriações. Novos desafios são enfrentados por esses personagens do campo, como as condições necessárias e suficientes que serão dadas para que a terra se torne produtiva e cumpra a sua função social.

Como vimos, o MST desenvolve ao longo da sua trajetória diferentes formas de ocupação do espaço rural, a partir dos acampamentos e assentamentos rurais.

Em meados de 1995, começa uma aproximação do movimento com os centros urbanos, quando o movimento passa a promover o ingresso de pessoas interessadas em adquirir terra para trabalho e moradia. Muitas dessas pessoas tinham um passado ligado à terra, pois nasceram no campo, outras sequer tinham alguma ligação.

A Comuna da Terra é uma nova forma de assentamento rural idealizada pelo MST no Estado de São Paulo, a partir de 2001, cujas principais características são: serem constituídas por pessoas que viveram muitos anos em grandes centros urbanos como São Paulo, Campinas, ou Ribeirão Preto e que, portanto, não possuem um passado recente ligado à terra; serem implantadas em áreas bem próximas aos grandes centros urbanos; utilizarem a agroecologia e a cooperação como principais diretrizes na produção e; possuírem a Concessão Real de Uso da área no nome de um coletivo (associação ou cooperativa), e não individualmente, e nem título de propriedade da terra, o que significa que as famílias

não poderão, em nenhum momento, vender o que seria a sua parcela. (GOLDFARB, 2007, P.11)

Porém algo elas tinham em comum, todas essas pessoas sofriam com as mazelas da grande cidade. As condições de vida impostas pelo capitalismo a essas pessoas são repletas de privações, instabilidades e riscos. O risco de perder o emprego a qualquer momento, a moradia precária e a violência, além da exclusão da educação de qualidade, dos espaços de lazer e de consumo, têm sido os grandes responsáveis pelo retorno ao campo, seja ou não o seu lugar de origem. Na maioria dos casos, trata-se de um retorno, mas há muitos casos, especialmente de filhos de migrantes que estão indo pela primeira vez para o campo, em face à falta de oportunidades nos grandes centros urbanos.

O marco para a construção dos primeiros assentamentos urbanos na Região Metropolitana de São Paulo foi o ano de 2001, conforme Goldfarb (2007):

Assentamento Dom Tomás Balduino em Franco da Rocha, Assentamento Dom Pedro Casaldáliga em Cajamar, Acampamento Irmã Alberta em Perus, no município de São Paulo e Acampamento Che Guevara em Franco da Rocha, todos estes ligados à Regional Grande São Paulo do MST. (GOLDFARB, 2007, p. 14)

Essa proposta de assentamento rural do MST na Região Metropolitana de São Paulo era uma novidade, no entanto já fazia parte da realidade de outras regiões do Estado, como Campinas e Porto Feliz, conforme Goldfarb (2007) ²².

Esses modelos de assentamentos próximos aos centros urbanos surgem a partir de discussões internas do MST, sobre a necessidade de novas formas de assentamento, bem como uma nova organização da produção, parcelamento de lotes, uso da agroecologia, etc. Pode-se dizer que é uma nova concepção de reforma agrária, que consistem em uma série de ações, como descrito no novo “Projeto Popular” para a agricultura brasileira do MST, em 2006:

²² Acampamentos Nova Canudos e Terra Sem Males.

Priorizar para a reforma agrária a desapropriação de terras agricultáveis, de boa fertilidade e próximas às cidades, viabilizando de forma mais fácil e barata o abastecimento e a infra-estrutura econômica e social do assentamento.

Garantir acesso à terra a todas as famílias que quiserem nela morar e trabalhar.

Assegurar que nenhum beneficiário da reforma agrária, da colonização ou da regularização de posse poderá vender a terra. A forma de acesso à terra deverá ser a de Concessão Real de Uso, com direito à herança, desde que os herdeiros morem no lote.

Organizar a produção com base em todas as formas de cooperação agrícola, como mutirões, formas tradicionais de organização comunitária, associações, cooperativas, empresas públicas e cooperativas de prestação de serviços.

Organizar agroindústrias próximas aos locais de produção agrícola.

Desenvolver um programa de fomento, disseminação, multiplicação e massificação da agroecologia.

Cobrar do Estado, medidas que garantam o financiamento para que as comunidades do meio rural desenvolvam programas coletivos de autonomia energética, através de usinas de biodiesel, de óleo vegetal combustível e outras fontes alternativas como energia solar e eólica.

Construção e melhoria das moradias no meio rural, conjugando com o acesso à energia elétrica de fontes renováveis e alternativas; à água potável; ao transporte público; à informática em todas as comunidades rurais.

Orientar para que todas as moradias sejam aglutinadas em povoados, comunidades, núcleos de moradias ou agrovilas, de acordo com a sua cultura, de modo a facilitar a implantação desses serviços. (MST, 2006)

Podemos considerar que as propostas descritas acima fazem menção a todos que querem terra para morar e trabalhar, não excluindo àqueles que vivem na cidade, e que queiram se unir ao projeto de reforma agrária, a partir das comunas da terra. Nesse documento ainda, o MST, propõe medidas para o acesso à educação dos assentados e acampados.

Para o Movimento, o acesso à educação, tanto no sentido da escolarização ampla como a de bens e valores culturais, é condição necessária para uma reforma agrária e para a democratização de nossa sociedade.

“A educação que queremos vai além da escola e está vinculada a um novo projeto de desenvolvimento econômico, social e ecológico, para o campo que tem como sujeito as

próprias pessoas que vivem nas comunidades rurais organizadas”²³

As medidas para a educação propostas pelo MST (2009) têm como objetivos:

A educação é um direito fundamental de todas as pessoas. A universalização do acesso à educação escolar, em todos os níveis e com qualidade social, deve ser garantida através de escolas públicas e gratuitas. É dever do Estado assegurar este direito a todas as pessoas que vivem nos assentamentos e no campo. Garantir o acesso à educação pública (educação infantil, educação fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) através da construção de escolas nas comunidades rurais e agrovilas dos assentamentos, como forma de manter os camponeses e as camponesas no meio aonde vivem. Realizar uma campanha nacional que alfabetize num só ano todos os jovens e adultos das áreas de reforma agrária e das comunidades rurais. Realizar um programa especial para garantir o acesso de jovens e adultos das áreas de reforma agrária à educação profissional de nível médio e à educação superior, adequando cursos e formas de acesso à sua permanência no campo. Garantir a formação de educadores para atuação nas escolas públicas das áreas de reforma agrária através de políticas específicas e massivas de formação continuada e de escolarização de nível médio e superior em parcerias com as Universidades Públicas. Todas as escolas dos assentamentos e das comunidades rurais devem ter infra-estrutura básica de qualidade que inclua: biblioteca, videoteca, laboratórios, projetos culturais em torno da literatura, da música, da arte, do teatro, do artesanato e espaço para atividades comunitárias. E ter uma área específica para práticas de produção agro-ecológica, em hortas, fruticultura, etc. Viabilizar a elaboração de novos materiais didáticos e pedagógicos para distribuir a todas as escolas, educadores e alunos, que contemplem a realidade da produção agrícola e cultural do campo, bem como respeitem as diferenças regionais, de gênero, de etnia e religião.²⁴

Fica claro pelo documento citado acima, que a preocupação do MST é garantir educação de qualidade a todos, independente se são moradores do campo ou da cidade. A garantia da educação vai além de uma sala de aula com materiais específicos, infraestrutura e professores com formação adequados. Há uma preocupação com as questões ambientais e sociais; nesse

²³ Fonte: <http://base.d-p-h.info/es/fiches/dph/fiche-dph-8239.html>, acessado em 01/02/11.

²⁴ Fonte: <http://www.mst.org.br/node/7708>, acessado em 08/02/11.

sentido, visam a produção agroecológica, o não uso de produtos que agredam à natureza e valorizam a diversidade cultural, regional, étnica, religiosa, entre outros aspectos.

3.2. O caso da Comuna da Terra Irmã Alberta

Um pouco de história – o processo de ocupação da terra

“A educação do campo do povo agricultor precisa de uma enxada de um lápis, de um trator precisa educador pra trocar conhecimento o maior ensinamento é a vida e seu valor...”

(A educação no campo – Gilvan Santos)

Para entendermos como se formaram as comunas da terra na Região Metropolitana de São Paulo, precisamos compreender inicialmente o processo de organização do MST e das Pastorais da Igreja. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se organiza através de suas regionais, em cada Estado do país em que está presente.

A Regional Grande São Paulo é uma das 10 regionais que compõem o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo. Faz parte do que chamamos de Eixo Metropolitano, constituído também pelas regionais de Campinas, Ribeirão Preto e Vale do Paraíba. Nossa regional não surgiu do MST logo de início, mas foi organizada por um grupo religioso que desenvolvia um trabalho de caráter assistencialista com trabalhadores em situação de rua na região central da cidade de São Paulo, a Fraternidade Povo da Rua. Trabalhavam junto com essa entidade, membros da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base). (SANTOS, 2010, p. 13).

Essas dez regionais do MST no Estado de São Paulo atuam num conjunto de municípios, nos quais o movimento possui acampamentos, assentamentos ou algum trabalho de base.

No caso específico das comunas próximas ao centro urbano de São Paulo, a responsável por todo trabalho de base e organização é a regional da Grande São Paulo. Além disso, é notório também o trabalho das pastorais da Igreja, como a Pastoral da Terra (CPT) e a Fraternidade do Povo da Rua. Só foi possível a construção da Comuna Irmã Alberta²⁵ graças ao trabalho da regional e também das irmãs da Pastoral.

Em meados de 2002, a área hoje ocupada por 40 famílias em Perus²⁶, vinha sendo alvo de especulações, tanto para construção de empreendimentos imobiliários de classe média como o uso da área para um lixão, já que o Aterro Bandeirantes também localizado no bairro já estava com a sua capacidade esgotada.

Foram inúmeras as lutas da regional e das pastorais para que as famílias do MST conseguissem ocupar a área. Além de tudo a área pertence a SABESP empresa de saneamento responsável pelo abastecimento de água e coleta e tratamento de esgoto em todo o Estado de São Paulo, era mais um empecilho ao processo de ocupação.

A Comuna da Terra Irmã Alberta iniciou-se no dia 20 de julho do ano de 2002 com a ocupação das famílias na área da Fazenda Itaye, de propriedade da SABESP (Companhia de Águas do Estado de São Paulo), localizada na Cidade de São Paulo, fazendo divisa com as Cidades de Cajamar e Santana de Parnaíba. (SANTOS, 2010, p. 16)

As 40 famílias do MST com o apoio das pastorais ocupam a área com as seguintes palavras de ordem: “não ao lixão e sim a produção!”. Fica claro, que as famílias além de quererem um pedaço de terra para morar, querem um pedaço de terra para plantar.

²⁵ Ver mapa 1 - Localização da área de estudo.

²⁶ Ver foto 1.

Comuna Irmã Alberta, Perus, São Paulo



Foto 1: Andréia Jofre, janeiro de 2011

Após a ocupação, era necessário um nome para esse novo espaço de resistência e luta dos trabalhadores. A Comuna da Terra Irmã Alberta, recebe esse nome em homenagem a uma freira. Segundo Santos:

Irmã Alberta é uma freira da igreja católica, italiana que nasceu em Veneza no dia 24/10/1921, chegou à cidade de São Paulo em 17/01/1970. Sua congregação se denomina Pequenas Irmãs Missionárias da Caridade e é nesta congregação que ela realiza sua missão. (SANTOS, 2010, p. 16)

Todas as famílias que ocuparam a área vinham da grande cidade, inclusive de lugares distantes dali, como uma das moradoras e também responsável pelo Coletivo de Educação (Frente EJA) do movimento a Sra. Rosângela²⁷ e sua família, que eram moradores da zona leste de São Paulo. Essas características podem ser observadas no depoimento que segue:

²⁷ Sra. Rosângela Santos, responsável pelo Coletivo de Educação (Frente EJA) do MST na RMSP.

“... todas essas pessoas tinham ligação com o campo, ou porque já haviam morado no campo, ou porque eram filhos ou netos de camponeses”... (Sra. Rosângela, Comuna da Terra Irmã Alberta. Entrevista concedida à Andréia Jofre em 22/05/10)

É possível observar esse vínculo com a terra dos assentados, a partir do depoimento que segue:

“...Meu nome é Nelson, sou de Minas Gerais, sempre trabalhei na roça...quando eu era jovem, fui morar no Paraná, fui trabalhar numa fazenda de um japonês, nessa época passei a dirigir caminhão, mesmo sem carteira, aprendi a dirigir caminhão...eu levava a produção da fazenda pra várias partes do Paraná e até São Paulo...mas, um dia cansei de trabalhar para o japonês, resolvi vir para São Paulo, fui morar em Osasco...sentia muita falta de terra...” (Sr. Nelson, Comuna da Terra Irmã Alberta. Entrevista concedida à Andréia Jofre em 20/01/11)

Como o Brasil é um país de industrialização tardia, o povo brasileiro tem suas raízes fincadas no campo, e boa parte da população migrou do campo para a cidade em decorrência da mecanização das lavouras e da concentração da propriedade fundiária.

3.3. Os desafios da Comuna Irmã Alberta

A educação de Jovens e Adultos

Um dos grandes desafios das pessoas que estavam ocupando essa área em Perus, além da construção das moradias e áreas sociais da comuna era acabar com o analfabetismo de jovens e adultos no acampamento. Isso fica claro no depoimento que segue:

“... cerca de 70% dos acampados em 2002 eram analfabetos, destes mais de 90% não sabiam ler e nem escrever. Eu, minha filha Rosana e outros acampados, todos com a formação na época do ensino médio, pudemos num primeiro momento alfabetizar a maioria dos acampados, utilizando o método cubano “Sim, eu posso”... (Sra. Rosângela, Comuna da Terra Irmã Alberta. Entrevista concedida à Andréia Jofre em 22/05/10).

Segundo a Sra. Rosângela, ainda:

“... hoje, cerca de 98% dos acampados estão alfabetizados, inclusive muitos deram continuidade ao processo de escolarização fora da comuna, já que não existe escola no local, apenas uma sala de aula²⁸, que foi utilizada para a alfabetização. Os outros 2% ainda considerados analfabetos, estão nesta situação pelos seguintes motivos: falta de visão que aflige os idosos e ainda há aqueles que são resistentes ao processo de alfabetização”... (Sra. Rosângela, Comuna da Terra Irmã Alberta. Entrevista concedida à Andréia Jofre em 22/05/10).

Pode-se dizer que os esforços para que os assentados estudem ou continuem estudando é muito grande. Os assentados da Comuna Irmã Alberta, enfrentam vários problemas como: a falta de local adequado para a realização das aulas, ausência de equipamentos e materiais didáticos.

Os jovens e adultos estudam na única sala de aula da Comuna (Ver foto 2). Esta sala de aula é uma espécie de “barracão” de madeira, de chão de terra batido, possui uma viga de madeira ao meio que sustenta o telhado, tem uma infraestrutura precária no que diz respeito ao seu mobiliário, uma lousa pequena e poucas cadeiras. As condições dadas a esses assentados para que esses tenham acesso à alfabetização são mínimas, se comparadas a outros estabelecimentos de ensino, como o das escolas da rede estadual, por exemplo. Ao mesmo tempo também, as condições do clima, como frio intenso do inverno paulistano, forte calor em boa parte do ano e as chuvas desfavorecem a realização de aulas e outras atividades nesse local, já que é aberto na frente e nos lados é protegido apenas por lonas.

Já as crianças estudam em uma escola estadual próxima ao assentamento, conforme relato da Sra. Rosângela:

“... todas as crianças da comuna estudam numa escola estadual próxima ao acampamento. Já os adultos que foram alfabetizados a partir do método cubano, alguns deram prosseguimento à escolarização, terminando o ensino fundamental e médio, outros chegaram à Universidade”... (Sra. Rosângela, Comuna da Terra Irmã Alberta. Entrevista concedida à Andréia Jofre em 22/05/10).

²⁸ Ver foto 2.

O MST hoje possui alguns convênios com universidades públicas, como a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre outras, que oferecem cursos ligados à realidade do campo como a Licenciatura em Educação do Campo com quatro habilitações: Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Matemática; Ciências Sociais e Humanidades.

Sala de Aula da Comuna da Terra Irmã Alberta



Foto 2: Falta de infraestrutura da sala de aula. Andréia Jofre, maio de 2010

Fica claro pelos depoimentos da Sra. Rosângela, que os assentados da Comuna Irmã Alberta valorizam muitíssimo a educação. Além disso, outras preocupações fazem parte do cotidiano destes trabalhadores, como: o uso das técnicas de agroecologia²⁹, ou seja, a plantação de culturas que não agredem o solo, do tipo orgânico e sem agrotóxicos; substituição de eucaliptos da área do

²⁹ Ver fotos 3, 4 e 5 e Apêndice.

acampamento, por árvores frutíferas e nativas de Mata Atlântica; utilização de técnicas da permacultura³⁰, entre outros.

“...aqui no Irmã Alberta, nós não usamos agrotóxicos...não temos máquinas, trabalhamos na enxada mesmo...pra se proteger do calor e das plantas que ‘pinicam’ a pele, eu uso calça, blusa, chapéu...” (Sr. Armindo, Comuna da Terra Irmã Alberta. Entrevista concedida à Andréia Jofre em 20/01/11)³¹

Área de Produção Coletiva da Comuna



Foto 4: Sr. Armindo trabalhando na área de produção coletiva. Andréia Jofre, janeiro de 2011.

³⁰ Os australianos Bill Mollison e David Holmgren, criadores da Permacultura, cunharam esta palavra nos anos 70 para referenciar “um sistema evolutivo integrado de espécies vegetais e animais perenes úteis ao homem”. Estavam buscando os princípios de uma Agricultura Permanente. Logo depois, o conceito evoluiu para “um sistema de planejamento para a criação de ambientes humanos sustentáveis”, como resultado de um salto na busca de uma Cultura Permanente, envolvendo aspectos éticos, socioeconômicos e ambientais.

³¹ O Sr. Armindo aparece na foto 4, trabalhando na área de produção coletiva.

Podemos destacar ainda, que uma das preocupações dos assentados são as questões ambientais, basta observarmos o zoneamento feito na área³² que dividiu algumas áreas do assentamento em unidades de conservação classificadas da seguinte maneira: APP (Área de Proteção Permanente), Área de Amortecimento³³ Ambiental e Área de Reserva de Uso Sustentável.

Atualmente, estão em pauta as discussões tanto na Câmara como no Senado, sobre as alterações do Código Florestal. Essas discussões têm sido bastante criticadas, já que segundo os ambientalistas a proposta prevê prejuízos incalculáveis ao meio ambiente. Para Ackermann:

As mudanças propostas visam debilitar a Política Florestal Brasileira, na medida em que anistiam desmatamentos ilegais e recentes, eliminam feições de relevo definidas como APP - área de preservação permanente, como topo de morro e as planícies de inundação (o maior leito sazonal). Viabiliza a permanência das ocupações irregulares em APP como encostas com 45°, reduz o índice de reserva florestal, quando não elimina tal exigência, desregulamenta o Sistema Nacional de Meio Ambiente, favorece e fomenta desmatamento nos biomas da Mata Atlântica, Amazônia e Cerrado. Ignora que o Código Florestal também é aplicado em área urbana, em particular com relação às funções exercidas pelas APP's, o que certamente acentua o risco de eventos como os ocorridos na Região Serrana do Rio. (ACKERMANN, 2011)³⁴

Conforme descrito por Ackermann, a proposta não favorece nem a pequena propriedade tampouco a agricultura familiar.

Outro fator relevante é a divisão dos lotes. Segundo a Sra. Rosângela, o parcelamento dos lotes é de meio hectare por família e de um hectare para a produção é destinada ao coletivo.

Conforme LUZ et. al:

Em relação ao espaço de produção coletivo as famílias decidem em conjunto o melhor produto para se produzir e como produzir, sendo essencial a organização em cooperação mutua, tomando o lugar da competição e da busca pelos

³² Ver Anexo B - Croqui do Zoneamento da Área da Comuna Irmã Alberta.

³³ De acordo com Vio (2001) as zonas de amortecimento são territórios situados na periferia de unidades de conservação, que admitem atividades antrópicas que não prejudiquem o objetivo de conservação. (GUERRA & COELHO, 2009, p.184)

³⁴ Disponível em: <http://aprogeosp.blogspot.com/2011/02/o-codigo-florestal-e-cidade-aprogeosp.html>

elevados lucros e principalmente que não comporte nem explorados e nem exploradores. (LUZ et. al. 2009: 8)

Desse modo, a produção de uva, mandioca, milho, batata, feijão chuchu, hortaliças, abóbora e banana, além de garantir o sustento das famílias são destinadas ao comércio com as localidades vizinhas, garantindo também a geração de renda aos assentados.

Conforme uma das moradoras da Comuna, Sra. Nice:

“...aqui nós plantamos em nossos lotes e na área coletiva: um alface, uma couve, temos criação de galinha, pato ...dá pra nós comer e ainda vender para os vizinhos do Irmã Alberta...” (Sra. Nice, Comuna da Terra Irmã Alberta. Entrevista concedida à Andréia Jofre em 20/01/11).

Área de produção coletiva da Comuna



Foto 3 : Sra. Nice trabalhando, ao fundo plantação de milho. Andréia Jofre, janeiro de 2011.

É estabelecida, a relação da comuna com o seu entorno, à medida que há a produção agrícola na comuna e a comercialização desses produtos aos consumidores da cidade de São Paulo. A foto 5 explicita bem essa relação com

o entorno, a cesta com hortaliças e abóbora estava à espera do seu comprador no dia em que realizamos nosso trabalho de campo.

Produção Agroecológica



Foto 5: Produtos destinados a comercialização com o entorno da Comuna. Andréia Jofre, janeiro de 2011.

A imagem acima reforça a importância da produção agroecológica na Comuna Irmã Alberta, que não agride o meio ambiente e ainda favorece à saúde de seus consumidores. É visível, a qualidade dos produtos que serão consumidos por esses assentados e também pelos consumidores da cidade de São Paulo.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a educação de jovens e adultos (EJA) dentro de um movimento de luta pela terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), exemplificando a Comuna da Terra Irmã Alberta. Para tanto observamos aspectos para a construção desse trabalho: a história da educação de jovens e adultos no Brasil; as políticas no âmbito federal e também do Estado de São Paulo; analisamos dados sobre o analfabetismo de jovens e adultos no Estado de São Paulo e os comparamos com os outros estados e regiões da Federação. Nesse processo, foi possível ainda, um entendimento da gênese e formação dos setores de educação dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), suas pedagogias, métodos de ensino, principais bandeiras e lutas. Destacamos, a proposta de Comuna da Terra - uma nova modalidade de ocupação da terra pelo MST - próximo aos grandes centros urbanos no Estado de São Paulo. Neste caso, analisamos a Comuna da Terra Irmã Alberta, localizada no Bairro de Perus, no município de São Paulo, ligada à Regional Grande São Paulo do MST.

Consideramos ainda, alguns aspectos significativos ao longo da pesquisa como a importância que os militantes do MST dão à educação. Isso fica claro nas entrevistas realizadas tanto na Escola Nacional Florestan Fernandes, com integrantes dos setores de educação, como na Comuna da Terra Irmã Alberta com uma das responsáveis pela Frente EJA no Estado de São Paulo, Sra. Rosângela. Ela nos mostrou os resultados alcançados pela Educação de Jovens e Adultos ao longo desses oito anos de existência da Comuna da Terra Irmã Alberta, ou seja, a extinção do analfabetismo entre os assentados. Um pilar desta conquista pode ser identificado no método cubano de alfabetização “Sim, eu posso”. Além disso, são visíveis os esforços para a continuidade do processo de formação dos assentados, tanto no que se refere ao ensino básico como na busca de novos horizontes. A formação em cursos superiores a partir de convênios entre o MST e as Universidades Federais, como por exemplo, a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) já pode ser cogitada pelos assentados, sendo esta alternativa bastante promissora

para os moradores da comuna que enxergam a educação como uma via de ascensão social, em termos de auto-estima e conquista da cidadania.

Sobre a proposta de Comuna da Terra, observamos os sujeitos que compõem esse novo modelo de assentamento próximo às áreas urbanas. São pessoas que têm ou tiveram, no passado, uma ligação com a terra e aqueles que não apresentam tal condição, estão estabelecendo esse vínculo. Percebemos que esses trabalhadores buscam uma nova forma de uso e ocupação destas áreas. A produção é agroecológica e a organização da produção se dá de forma coletiva, de modo que todos os assentados participam da produção e da comercialização dos produtos.

Essa nova modalidade de assentamento junto às áreas urbanas, tem se mostrado uma ótima alternativa a produção agroecológica, pois alia o trabalho dos assentados à preocupação com o meio ambiente já que na Comuna Irmã Alberta existe áreas destinadas à proteção permanente conhecida como APP (Área de Proteção Permanente), à Reserva de Uso Sustentável e uma Zona de Amortecimento. Estão, portanto, trilhando um caminho que busca o coletivo, o solidário e a conservação dos recursos naturais.

Podemos dizer que a conquista da terra por aqueles que já não tinham grandes expectativas de vida na grande cidade, é uma resposta aos graves problemas socioeconômicos e das mazelas antes vivenciadas por esses novos personagens das comunas da terra. Na observação e entrevistas com os moradores, ficam a viva impressão de que desejam um espaço para sonhar um mundo melhor para seus filhos e um tratamento condigno de cidadão extensivo a todos que conseguiram fixar-se em torno da metrópole paulistana.

Esse novo espaço rural – Comuna da Terra - se diferencia e ao mesmo tempo se integra ao tecido urbano e nele salienta a permanente luta dos camponeses por um pedaço de terra, semelhante aos urbanos, o que lhes garantirá a sobrevivência e a conquista de direitos sociais, entre eles a educação.

Entendemos que compete à Geografia estudar a constituição desses novos espaços rurais junto às áreas urbanas, entender e discutir sua organização e uso de novas técnicas agrícolas bem como a atuação de seus atores sociais. Nesse sentido espera-se que este trabalho possa se tornar um

referencial ao entendimento da educação de jovens e adultos que se realiza hoje em São Paulo no âmbito de uma comuna da terra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>> Acesso em 02/02/11.

ALFASOL. **Alfabetização Solidária.** Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br/site/eja.asp/>> Acesso em 23/04/10.

Analfabetismo Funcional Uma triste realidade de nosso país. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=700>> Acesso em 02/02/11.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os Movimentos Sociais Cultivando Uma Educação Popular Do Campo.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>> Acesso em 20/09/10.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l5692.htm/>> Acesso em 22/04/10.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96.** Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/Lei939496.htm/>> Acesso em 13/05/10.

BRASIL. **Educação na Reforma Agrária.** Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4276/>> Acesso em 28/04/10.

BRASIL. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>> Acesso em 23/04/10.

BRASIL. **Pronera.** Disponível em: <
<http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=comcontent&view=category&layout=blog&id=49&itemid=75/>> Acesso em 23/04/10.

BRASIL. **Programa de Alfabetização e Inclusão.** Disponível em:
 <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/supletivo/pai.asp/>> Acesso em 13/05/2010.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado.** Disponível em: <
<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12280&itemid=86/>> Acesso em 23/04/10.

BRASIL. **PNERA 2004 – Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária.** Disponível em: <
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4276/>>
 Acesso em 10/04/10.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Correção de fluxo escolar. Disponível em: <
<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=170> >
 Acesso em 28/05/2011.

CUNHA, Conceição Maria. In: **Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.112 p: 9-18. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10)

Dados estatísticos/2006. **Indicadores e dados básicos – Brasil 2006.** Disponível em:<
<http://www.cereja.org.br/site/dadosestatisticos.asp/>> Acesso em 28/04/2010.

DAVID, Cesar De. Agricultura familiar em assentamentos rurais: contribuições à dinâmica regional do sul do Estado do Rio Grande do Sul. In: MARAFON, Gláucio, J. & PESSÔA, Vera Lúcia, Salazar (Orgs.). **Agricultura, Desenvolvimento e Transformações Socioespaciais**. Uberlândia: Assis Editora, 2008.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 02/02/11.

EJA: uma educação possível ou mera utopia? Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/pdf/revistav/RevistaSelvaPLopes.pdf>> Acesso em 05/04/2010.

FERNANDES, B. M. **Espacialização e Territorialização da Luta pela Terra: A Formação do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo.** Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/ltd/Dissertacao_BMF.pdf> Acesso em 27/04/2010.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes & BRANDÃO, Maria de Lurdes Peixoto. **O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais – colocando gás na lamparina.** 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2002.

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

GOLDFARB, Y. **Do campo à cidade, da cidade ao campo: o projeto comunas da terra e a questão dos sujeitos da reforma agrária.** (Dissertação de Mestrado) Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria/revistas/5/6_Goldfarb_Y.pdf> Acesso em 27/04/2010.

Governo importa método cubano de alfabetização. Disponível em: <
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u696814.shtml>>
 Acesso em 02/02/11.

GUERRA, A. J. T. & COELHO, M. C. N. **Unidades de Conservação: abordagens e características geográficas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MACHADO, V. **Uma nova concepção de educação entre assentados: Assentamento Sumaré – SP.** Disponível em: <
<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/526.pdf>> Acesso em 06/04/10.

Mapa da Região Metropolitana de São Paulo. Disponível em: <
http://www.igc.sp.gov.br/produtos/mapas_ra.aspx?> Acesso em 10/05/2010.

Matrículas de EJA caem 19% no Estado de São Paulo. Disponível em: <
<http://aprendiz.uol.com.br/content/lucrutihe.mmp/>> Acesso em 19/05/10.

MESZAROS, I. **A Educação Para Além do Capital.** 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

1834 – ATO ADICIONAL (documento). Disponível em: <
<http://www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=1033609>> Acesso em 26/03/11.

MOLINA, M. C. e JESUS, S. M . S. A. de. (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma educação do campo, 2004.

MORISSAWA, M. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **A reforma agrária necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira**. Secretaria Nacional. São Paulo: 2006.

_____. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001**. Caderno de Educação, nº 13. São Paulo: MST, 2005.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Caderno de Educação nº 11. São Paulo: MST, 2003.

_____. (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). **A Reforma Agrária necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira**. Secretaria Nacional: São Paulo, 2006.

_____. **Sim, eu posso**. Manual do monitor.

Nossa proposta de Reforma Agrária Popular. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/7708>> Acesso em 02/02/11.

Novas metodologias de EJA – “Sim, eu posso”, avanço ou retrocesso? Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/pb/node/17>> Acesso em 02/02/11.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil educação popular e educação adultos**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PERMACULTURA. Disponível em: <<http://www.permear.org.br/2006/07/14/o-que-e-permacultura/>> Acesso em 24/06/2010.

SANTOS, Rosângela. **Comuna da Terra e Trabalho: um estudo sobre o cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras da Comuna da Terra Irmã Alberta da Cidade de São Paulo**. (Monografia) UFMG, 2010.

SÃO PAULO. **Centros Estaduais de Educação Supletiva**. Disponível em:< <http://cenp.edunet.sp.gov.br/supletivo/cees.htm/>> Acesso em 13/05/2010.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE Nº 82/2009**. Disponível em:< <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/delcee8209.htm/>> Acesso em 13/05/10.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 9/ 99**. Disponível em: < <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/delcee999.htm/>> Acesso em 13/05/10.

SÃO PAULO. **Telessalas**. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/supletivo/telessalas.htm/>> Acesso em 13/05/2010.

SOUZA, Ana Inês. **Relação entre educação popular e movimentos sociais na perspectiva de militantes-educadores de Curitiba. Um balanço das décadas de 1980 e 1990 e os desafios da realidade atual**. Dissertação de Mestrado em Educação e Trabalho. Curitiba : UFPR, 2003. Disponível em:< <http://cefuria.org.br/doc%5Ceducpopmovimentos.pdf>> Acesso em 21/09/10.

STEDILE, J. P. e FERNANDES, B. M. **Brava Gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

TEIXEIRA, L. M., SILVA, R. M. L. da (organizadores) e FERNANDES, H. (contexto). **Educação e sociedade: compromisso com o humano**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Trajectoria da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:< <http://www.webartigos.com/articles/4105/1/A-Educacao-De-Jovens-E-Adultos-No-Brasil/pagina1.html> > Acesso em 25/03/11.

BIBLIOGRAFIA

BAPTISTA, F. M. C. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Brasília: NEAD, 2003.

BOMBARDI, L. M. **O Bairro Reforma Agrária e o Processo de Territorialização Camponesa**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____, **O papel da geografia agrária no debate teórico sobre os conceitos de campesinato e agricultura familiar**. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, nº 14, p. 107-117, 2003.

BRITTO, J.M. Oliveira de. **Análise sobre o ensino de história num assentamento do MST**. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado do meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. Nobre (Org.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. ANPED.

_____. **Movimento sem terra: lições de pedagogia**. Currículo sem fronteiras, 2003.

CARLOS, A. F. Alessandri (org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTRO, E. **O campo e a cidade na reforma agrária: uma análise do trabalho e do território**. Agrária (São Paulo), v. 5, p. 87 – 108 - 2008.

Escolarização de monitores da EJA – UFSC/MST/: Relato de uma experiência. Colégio de Aplicação/CED

FERNANDES, B. M. **Como fazer um projeto de pesquisa**. CEACOOOP (Curso de Especialização e Extensão em Administração de Cooperativas). UNESP, 2003.

_____. **O MST e a pesquisa**. Presidente Prudente, 2001.

_____. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa geográfica em assentamentos de reforma agrária**. In Boletim Paulista de Geografia. Nº 75, São Paulo, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Estado e Educação Popular – Políticas da Educação de Jovens e Adultos**. In: Conferência das Nações Unidas, 1992, Nova Iorque.

LOWY, M. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MARTINS, José de S. **A Militarização da Questão Agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

MEDEIROS, Maria das Neves. **A Educação de Jovens e Adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005.

_____. **O Cativo da Terra**. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, A. U. de. **A geografia das lutas de campo**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.

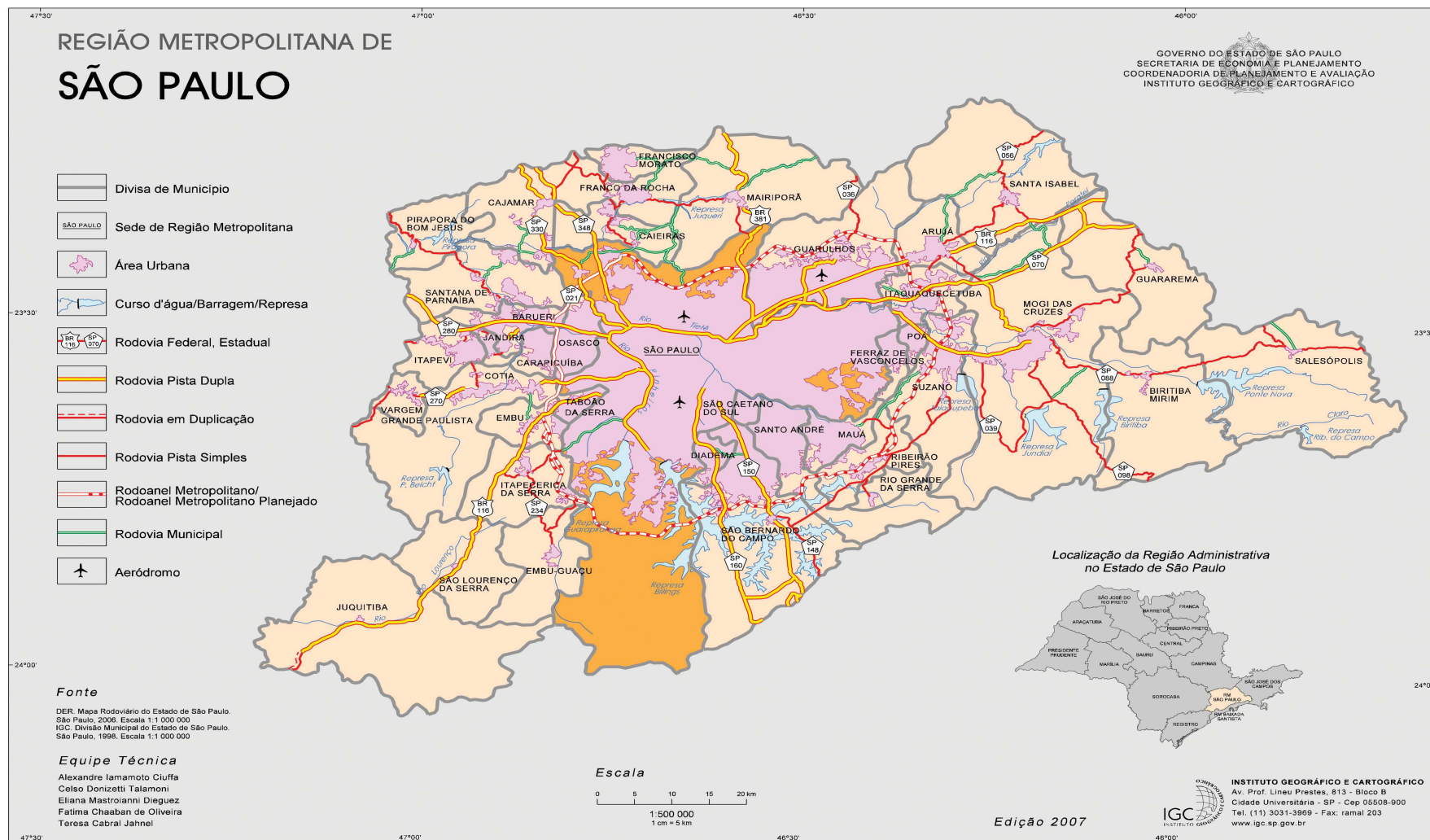
ORSO, P. J. , GONÇALVES, S. R. e MATTOS, V. M.(organizadores) **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

RODRIGUES, N. **Perspectivas para a educação brasileira**: as entranhas da modernidade. UFMG.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1986.

SPOSITO, M. E. B. e WHITACKER, A. M. (organizadores) **Cidade e campo relações e contradições entre o urbano e o rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ANEXO A – MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO



ANEXO B – CROQUI DE ZONEAMENTO DA COMUNA DA TERRA IRMÃ ALBERTA



Fonte: SANTOS, 2005, p. 18.

ANEXO C

Questões aplicadas na Escola Nacional Florestan Fernandes do MST

Trabalho de Campo realizado em 21/11/2008

- 1) Quando foi fundada a Escola Nacional Florestan Fernandes?
- 2) Quais séries/níveis de ensino são atingidos pela escola?
- 3) A educação do MST é diferente das escolas formais? Há uma própria pedagogia?
- 4) De que forma são aplicados os conteúdos?
- 5) Qual a formação dos professores da escola?
- 6) Em que pensadores e/ou teóricos foi inspirada a pedagogia do MST?
- 7) A educação é um dos principais instrumentos de luta pela terra no movimento. De que forma isso é ensinado aos alunos?
- 8) O que o MST espera para o futuro das militâncias com esse tipo de educação?

ANEXO D

Questões aplicadas na Comuna da Terra Irmã Alberta do MST

Trabalho de campo realizado em 22/05/2010

- 1) Fale um pouco sobre o histórico de formação das comunas da terra.
- 2) Fale sobre a origem e história dos assentados da Comuna Irmã Alberta.
- 3) Quanto à organização da comuna: infra-estrutura (casas, luz, água, esgoto, etc.); parcelamento dos lotes; uso da agroecologia, entre outros aspectos, como são?
- 4) Há escolas no assentamento? Ou os assentados estudam fora do assentamento?
- 5) Quanto ao número de estudantes do assentamento: quantos são do ensino fundamental I, fundamental II, médio, técnico e superior?
- 6) Há analfabetos no assentamento?
- 7) Quantos estão estudando nos programas voltados à educação de jovens e adultos?
- 8) Existe algum tipo de programa de alfabetização e escolarização de jovens e adultos? Tais programas são do próprio MST, do governo do Estado, do governo Federal, INCRA, ITESP ou outro?

ANEXO E

Questões aplicadas na Comuna da Terra Irmã Alberta do MST

Trabalho de campo realizado em 20/01/2011

- 1) Que tipo de ligação o Sr tem com o campo?
- 2) Quando começa a sua “história” dentro do MST e qual foi a sua participação na constituição da Comuna Irmã Alberta?
- 3) Que tipos de alimentos são produzidos na Comuna Irmã Alberta?
- 4) Quais os recursos, métodos e técnicas são utilizados para o plantio desses alimentos?
- 5) Utilizam algum tipo de tecnologia (máquinas, colheitadeiras, etc.) no plantio e colheita dos alimentos?
- 6) Na área de produção coletiva tudo é produzido e voltado à Comuna. O que é feito com o excedente da produção?
- 7) Qual a importância de produzir alimentos orgânicos?

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

1834 – ATO ADICIONAL (documento)

O Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, criou a Regência Una e alterou a organização política e administrativa do Império, conferindo maior autonomia às províncias. Ele foi aprovado com o seguinte texto:

A Regência permanente, em nome do imperador o Sr. d. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Câmara dos Deputados, competentemente autorizada para reformar a Constituição do Império, nos termos da carta de lei de 12 de outubro de 1832, decretou as seguintes mudanças e adições à mesma Constituição:

Art. 1 - O direito reconhecido e garantido pelo art. 71 da Constituição será exercido pelas Câmaras dos distritos e pelas Assembléias que, substituindo os Conselhos Gerais, se estabelecerão em todas as províncias, com o título de Assembléias Legislativas Provinciais. A autoridade da Assembléia Legislativa da província em que estiver a corte não compreenderá a mesma corte, nem o seu município.

Art. 2 - Cada uma das Assembléias Legislativas Provinciais constará de 36 membros nas províncias de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas e São Paulo; de 28, nas do Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Sul; e de 20, em todas as outras. Este número é alterável por lei geral.

Art. 3 - O Poder Legislativo Geral poderá decretar a organização de uma segunda Câmara Legislativa para qualquer província, a pedido de sua Assembléia, podendo esta segunda Câmara ter maior duração do que a primeira.

Art. 4 - A eleição destas Assembléias será feita da mesma maneira como a dos deputados da Assembléia Geral Legislativa e pelos mesmos eleitores, mas cada legislatura durará só dois anos, podendo os membros de uma ser reeleitos para as seguintes. Imediatamente depois de publicada esta reforma proceder-se-á em cada uma das províncias à eleição dos membros

das suas primeiras Assembléias Legislativas Provinciais, as quais entrarão logo em exercício e durarão até o fim do ano de 1837.

Art. 5 - A sua primeira reunião far-se-á nas capitais das províncias, e as seguintes nos lugares que forem designados por atos legislativos provinciais; o lugar, porém, da primeira reunião da Assembléia Legislativa da província em que estiver a corte será designado pelo governo.

Art. 6 - A nomeação dos respectivos presidentes, vice-presidentes e secretários, verificação dos poderes de seus membros, juramento, e sua polícia e economia interna, far-se-ão na forma dos regulamentos e interinamente na forma do regimento dos Conselhos Gerais da província.

Art. 7 - Todos os anos haverá sessão, que durarão dois meses, podendo ser prorrogada quando o julgar conveniente o presidente da província.

Art. 8 - O presidente da província assistirá à instalação da Assembléia Provincial, que se fará, à exceção da primeira vez, no dia que ele marcar; terá assento igual ao do presidente dela e à sua direita; e aí dirigirá à mesma Assembléia a sua fala, instruindo-a do estado dos negócios públicos e das providências que mais precisar a província para seu melhoramento.

Art. 9 - Compete às Assembléias Legislativas Provinciais propor, discutir e deliberar, na conformidade dos artigos 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição.

Art. 10 - Compete às mesmas Assembléias legislar:

§ 1 - Sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica da respectiva província, e mesmo sobre a mudança da sua capital para o lugar que mais convier.

§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

§ 3 - Sobre os casos e a forma por que pode ter lugar a desapropriação por utilidade municipal ou provincial.

§ 4 - Sobre a polícia e economia municipal, precedendo propostas das câmaras.

§ 5 - Sobre a fixação das despesas municipais e provinciais, e os impostos para elas necessários, contanto que estes não prejudiquem as imposições gerais do estado. As câmaras poderão propor os meios de ocorrer às despesas dos seus municípios.

§ 6 - Sobre a repartição da contribuição direta pelos municípios da província e sobre a fiscalização do emprego das rendas públicas provinciais e municipais, e das contas de sua receita e despesa. As despesas provinciais serão fixadas sobre orçamento do presidente da província, e as municipais sobre orçamento das respectivas câmaras.

§ 7 - Sobre a criação, supressão e nomeação para os empregos municipais e provinciais, e estabelecimentos dos seus ordenados. São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos municípios e províncias, à exceção dos que dizem respeito à arrecadação e dispêndio das rendas gerais, à administração da guerra e marinha e dos correios gerais; dos cargos de presidente de província, bispo, comandante superior da guarda nacional, membro das relações e tribunais superiores e empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2 deste artigo.

§ 8 - Sobre obras públicas, estradas e navegação no interior da respectiva província que não pertençam à administração geral do estado.

§ 9 - Sobre construção de casas de prisão, trabalho, correição e regime delas.

§ 10 - Sobre casas de socorros públicos, conventos e quaisquer associações políticas ou religiosas.

§ 11 - Sobre os casos e a forma por que poderão os presidentes das províncias nomear, suspender e ainda mesmo demitir os empregados provinciais.

Art. 11 - Também compete às Assembléias Legislativas provinciais:

§ 1 - Organizar os regimentos internos sobre as seguintes bases:

1) nenhum projeto de lei ou resolução poderá entrar em discussão sem que tenha sido dado para ordem do dia pelo menos 24 horas antes;

2) cada projeto de lei ou resolução passará, pelo menos, por três discussões;

3) de uma a outra discussão não poderá haver intervalo menor que 24 horas;

§ 2 - Fixar, sobre informação do presidente da província, a força policial respectiva.

§3 - Autorizar as câmaras municipais e o governo provincial para contrair empréstimos com que ocorram às suas respectivas despesas.

§ 4 - Regular a administração dos bens provinciais. Uma lei geral marcará o que são bens provinciais.

§ 5 - Promover, cumulativamente com a assembléia e o governo geral, a organização da estatística da província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias.

§ 6 - Decidir quando tiver sido pronunciado o presidente da província, ou quem suas funções fizer, se o processo deva continuar, e ele ser ou não suspenso do exercício de suas funções, nos casos em que pelas leis tem lugar a suspensão.

§ 7 - Decretar a suspensão e ainda mesmo a demissão do magistrado contra quem houver queixa de responsabilidade, sendo ele ouvido, e dando-se-lhe lugar à defesa.

§ 8 - Exercer, cumulativamente com o governo geral, nos casos e pela forma marcados no § 35 do art. 179 da Constituição, o direito que esta concede ao mesmo governo geral.

§ 9 - Velar na guarda da Constituição e das leis na sua província, e representar à Assembléia e ao governo geral contra as leis de outras províncias que ofenderem os seus direitos.

Art. 12 - As Assembléias Provinciais não poderão legislar sobre impostos de importação, nem sobre objetos não compreendidos nos dois precedentes artigos.

Art. 13 - As leis e resoluções das Assembléias Legislativas Provinciais sobre os objetos especificados nos artigos 10 e 11 serão enviadas diretamente ao presidente da província a quem compete sancioná-las. Excetuam-se as leis e resoluções que versarem sobre os objetos compreendidos no artigo 10, parágrafos 4, 5 e 6 na parte relativa à receita e despesa municipal, e 7, na parte relativa aos empregos municipais, e no

artigo 11, parágrafos 1, 6, 7 e 9, as quais serão decretadas pelas mesmas Assembléias, sem dependência da sanção do presidente.

Art. 14 - Se o presidente entender que deve sancionar a lei ou resolução, o fará pela seguinte fórmula, assinada de seu punho: "Sanciono, e publique-se, como lei".

Art. 15 - Se o presidente julgar que deve negar a sanção, por entender que a lei ou resolução não convém aos interesses da província, o fará por esta fórmula: "Volte à Assembléia Legislativa Provincial", expondo debaixo de sua assinatura as razões em que se fundou. Neste caso, será o projeto submetido a nova discussão; e se for adotado tal qual, ou modificado no sentido das razões pelo presidente alegadas, por dois terços dos votos dos membros da Assembléia, será reenviado ao presidente da província, que o sancionará. Se não for adotado, não poderá ser novamente proposto na mesma sessão.

Art. 16 - Quando, porém, o presidente negar sanção por entender que o projeto ofende os direitos de alguma outra província, nos casos declarados no §8o do art. 10, ou os tratados feitos com as nações estrangeiras, e a Assembléia Provincial julgar o contrário por dois terços dos votos, como no artigo precedente, será o projeto, com as razões alegadas pelo presidente da província, levado ao conhecimento do governo e assembléia geral, para esta definitivamente decidir se ele deve ser ou não sancionado.

Art. 17: Não se achando nesse tempo reunida a assembléia geral e julgando o governo que o projeto deve ser sancionado, poderá mandar que ele seja provisoriamente executado, até definitiva decisão da assembléia geral.

Art. 18: Sancionada a lei ou resolução, a mandará o presidente publicar pela forma seguinte: "F..., presidente da província de..., faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa Provincial decretou, e eu sancionei a lei ou resolução seguinte: (a íntegra da lei nas suas disposições somente); mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei ou resolução pertencer, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O secretário da província a faça imprimir, publicar e correr". Assinada pelo presidente da província a lei ou resolução, e selada com o selo do Império,

guardar-se-á o original no arquivo público, e enviar-se-ão exemplares delas a todas as câmaras e tribunais e mais lugares da província onde convenha fazer-se pública.

Art. 19 - O presidente dará ou negará a sanção no prazo de dez dias, e não o fazendo, ficará entendido que a deu. Neste caso, e quando, tendo-lhe sido reenviada a lei como determina o artigo 15, recusar sancioná-la, a Assembléia Legislativa Provincial a mandará publicar com esta declaração, devendo então assiná-la o presidente da mesma assembléia.

Art. 20 - O presidente da província enviará à Assembléia e governo geral cópias autênticas de todos os atos legislativos provinciais que tiverem sido promulgados, a fim de se examinar se ofendem à Constituição, os impostos gerais, os direitos de outras províncias ou tratados, casos únicos em que o poder legislativo geral os poderá revogar.

Art. 21 - Os membros das Assembléias Provinciais serão invioláveis pelas opiniões que emitirem no exercício de suas funções.

Art. 22 - Os membros das Assembléias Provinciais vencerão diariamente, durante o tempo das sessões ordinárias, extraordinárias, e das prorrogações, um subsídio pecuniário marcado pela Assembléia Provincial na primeira sessão da legislatura antecedente. Terão também, quando morarem fora do lugar da sua reunião, uma indenização anual para as despesas de ida e volta marcada pelo mesmo modo e proporcionada à extensão da viagem. Na primeira legislatura, tanto o subsídio como a indenização serão marcados pelo presidente da província.

Art. 23 - Os membros das Assembléias Provinciais que forem empregados públicos não poderão, durante as sessões, exercer o seu emprego nem acumular ordenados; tendo, porém, opção entre o ordenado do emprego e o subsídio que lhes competir como membros das ditas assembléias.

Art. 24 - Além das atribuições que por lei competirem aos presidentes das províncias, compete-lhes também:

§ 1 - Convocar a nova Assembléia Provincial, da maneira que possa reunir-se no prazo marcado para suas sessões. Não a tendo o presidente convocado seis meses antes deste prazo, será a convocação feita pela Câmara Municipal da capital da província.

§ 2 - Convocar a nova Assembléia Provincial extraordinariamente prorrogá-la e adiá-la quando assim o exigir o bem da província, contanto, porém, que em nenhum dos anos deixe de haver sessão.

§ 3 - Suspender a publicação das leis provinciais, nos casos e pela forma marcados nos artigos 15 e 16.

§ 4 - Expedir ordens, instruções e regulamentos adequados à boa execução das leis provinciais.

Art. 25 - No caso de dúvida sobre a inteligência de algum artigo desta reforma, ao Poder Legislativo Geral compete interpretá-lo.

Art. 26 - Se o imperador não tiver parente algum que reúna as qualidades exigidas no artigo 122 da Constituição, será o Império governado, durante a sua menoridade, por um regente eletivo e temporário, cujo cargo durará quatro anos; renovando-se para esse fim a eleição de quatro em quatro anos.

Art. 27 - Esta eleição será feita pelos eleitores da respectiva legislatura, os quais, reunidos nos seus colégios, votarão por escrutínio secreto em dois cidadãos brasileiros, dos quais um não será nascido na província a que pertencem os colégios, e nenhum deles será cidadão naturalizado. Apurados os votos, lavrar-se-ão três atas do mesmo ter que contenham os nomes de todos os votados e o número exato de votos que cada um tiver. Assinadas estas atas pelos eleitores e seladas, serão enviadas, uma à Câmara Municipal a que pertencer o colégio, outra ao governo geral por intermédio do presidente da província, e a terceira diretamente ao presidente do Senado.

Art. 28 - O presidente do Senado, tendo recebido as atas de todos os colégios, abri-las-á em Assembléia Geral, reunidas ambas as Câmaras, e fará contar os votos; o cidadão que obtiver a maioria destes será o regente. Se houver empate, por terem obtido o mesmo número de votos dois ou mais cidadãos, entre eles decidirá a sorte.

Art. 29 - O Governo Geral marcará um mesmo dia para esta eleição em todas as províncias do Império.

Art. 30 - Enquanto o regente não tomar posse, e na sua falta e impedimentos, governará o ministro de Estado do Império, e na falta ou impedimento deste, o da Justiça.

Art. 31 - A atual Regência governará até que tenha sido eleito e tomado posse o regente de que trata o art. 26.

Art. 32 - Fica suprimido o Conselho de Estado de que trata o título 5o, capítulo 7o da Constituição.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução das referidas mudanças e adições pertencer, que as cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nelas se contém. O secretário de Estado dos Negócios do Império as faça juntar à Constituição, imprimir, promulgar e correr.

(Ass.) Francisco Lima e Silva, João Bráulio Moniz, Antônio Pinto Chichorro da Gama.

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;

b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;

c) a organização de centros interescolares que reünam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acôrdo com o inciso anterior.

2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais

para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas

obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Art. 9º OS alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais.

Parágrafo único. Caberá aos Conselhos de Educação fixar, para os estabelecimentos situados nas respectivas jurisdições, os critérios gerais que deverão presidir ao aproveitamento de estudos definido neste artigo.

Art. 13. A transferência do aluno de um para outro estabelecimento far-se-á pelo núcleo comum fixado em âmbito nacional e, quando fôr o caso, pelos mínimos estabelecidos para as habilitações profissionais, conforme normas baixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo.

Art. 16. Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte dêste.

Parágrafo único. Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais deverão ser registrados em órgão local do Ministério da Educação e Cultura.

CAPÍTULO II

Do Ensino de 1º Grau

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

CAPÍTULO III

Do Ensino de 2º Grau

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.

Art. 23. Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria:

a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;

b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

CAPÍTULO IV

Do Ensino Supletivo

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte dêste, de acôrdo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de

14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.

CAPÍTULO V

Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro

séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para êsse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

PAI (Programa de Alfabetização e Inclusão)

O PAI se organiza de diferentes formas, conforme suas parcerias. As parcerias são as seguintes:

- Parceria com organizações não-governamentais, que desenvolvem o trabalho nas comunidades, atendendo a população instalada, principalmente, na periferia da cidade, via Conselhos Comunitários.
- Parceria com o SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo.
- Parceria com empresas e clubes de serviços, que implementam projetos pedagógicos próprios, com a participação de trabalho voluntário.
- Parceria com o Programa Escola da Família.

Para a realização plena do PAI, a Secretaria da Educação bem como os parceiros tem as seguintes obrigações a cumprir:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – Organização Não-Governamental (ONG)

RESPONSABILIDADES DA SECRETARIA:

- Liberar recursos para a execução do Plano de Trabalho;
- Supervisionar a execução do Plano de Trabalho.

RESPONSABILIDADES DA ONG:

- Administrar financeiramente os recursos repassados pela Secretaria, bem como as receitas provenientes das aplicações desses recursos;

- Destinar a verba repassada e as receitas decorrentes de aplicações financeiras para os fins previstos no convênio, de acordo com o estabelecido no Plano de Trabalho;
- Responsabilizar-se pelos encargos sociais, trabalhistas e previdenciários decorrentes da contratação dos profissionais necessários à consecução dos objetivos do Convênio;
- Facilitar às autoridades da Secretaria, o acompanhamento e a avaliação da execução do Convênio;
- Arcar com as demais despesas complementares que se fizerem necessárias para a integral e correta execução do objeto descrito no Termo de Convênio;
- Prestar contas na forma e no prazo estabelecido ou, parcialmente, quando solicitado;
- Encaminhar à Secretaria relação dos locais de funcionamento dos núcleos de alfabetização, assim como os relatórios anuais sobre o desenvolvimento e eficácia do Projeto.

PARCERIA: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – Secretaria Municipal da Educação - SEMESP

RESPONSABILIDADES DA SECRETARIA

- Distribuição do livro didático e de um conjunto de material escolar básico a todos os alunos das classes de Alfabetização;
- Orientação e subsídios aos professores coordenadores na instituição parceira, responsáveis pela monitoria;
- Supervisão do trabalho (CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e Diretorias de Ensino).

RESPONSABILIDADES DAS INSTITUIÇÕES FILIADAS AO SEMESP

- Cessão de espaços físicos;
- Quadro de monitoria (graduandos, preferencialmente, dos cursos de formação de professores);

- Designação de um ou dois docentes, de preferência, vinculados aos cursos de formação de professores, para a orientação e supervisão do trabalho dos monitores. Esses docentes atuarão como coordenadores do trabalho, sempre em sintonia com a Diretoria de Ensino em cuja área de jurisdição está inserida a Instituição.

PARCERIA: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – EMPRESAS E

CLUBES DE SERVIÇOS

RESPONSABILIDADES DA SECRETARIA

- Distribuição do livro didático e de um conjunto de material escolar básico a todos os alunos das classes de Alfabetização;
- Orientação e subsídios aos monitores;
- Supervisão do trabalho (CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Diretorias de Ensino).

RESPONSABILIDADES DAS EMPRESAS E CLUBES DE SERVIÇOS

- Cessão de espaços físicos;
- Quadro de monitores com escolaridade mínima equivalente ao Ensino Médio;
- Designação de responsável pelo Programa, preferencialmente, com formação na área da educação, para coordenação, orientação e supervisão do trabalho dos monitores, sempre em sintonia com a Diretoria de Ensino em cuja área de jurisdição está inserida a Instituição.

PARCERIA: PAI – ESCOLA DA FAMÍLIA

O Programa Escola da Família, lançado em 2003, tem como objetivo principal a realização de ações sócio-educativas, nos espaços das Escolas Estaduais, aos finais de semana, com o intuito de ampliar os horizontes culturais e a perspectiva de vida de milhares de crianças, jovens e adultos. A convergência de objetivos dos dois programas (promoção da cidadania) resultou, portanto, numa parceria que se resume a ações de complementaridade.

ALGUMAS CARATERÍSTICAS DESTA PARCERIA:

- Perfil dos monitores: estudantes universitários que estejam cursando faculdades ligadas à área da educação, preferencialmente letras e pedagogia;
- Perfil dos voluntários: ensino médio como escolaridade mínima e, preferencialmente, experiência na docência;
- cada monitor será capacitado, receberá o kit do educador e terá o compromisso de desenvolver a proposta do PAI, aos finais de semana, com 4 horas de trabalho aos sábados e 4 horas de trabalho aos domingos;

Compromisso do Assistente Técnico-Pedagógico e do Supervisor de Ensino do Programa Escola da Família:

- Supervisionar e acompanhar presencialmente o desenvolvimento dos trabalhos;
- Capacitar, acompanhar e orientar os monitores para que sejam realizados registros de presença e de aproveitamento dos alunos

Compromissos da Secretaria de Estado da Educação:

- Oferecer o programa de capacitação para a Coordenação Regional, Supervisores de Ensino e Assistentes Técnico-Pedagógicos;
- Distribuir kits de material didático-pedagógico para os monitores e alunos.