



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NA
AMÉRICA LATINA E CARIBE

ROSIMEIRE PAN D’ARCO DE ALMEIDA SERPA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: ESTUDO DE UMA
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NO PONTAL DO PARANAPANEMA - SP**

SÃO PAULO

2017

ROSIMEIRE PAN D'ARCO DE ALMEIDA SERPA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: ESTUDO DE UMA
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NO PONTAL DO PARANAPANEMA - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

SÃO PAULO

2017

Serpa, Rosimeire Pan D’Arco de Almeida.

S486 A educação de jovens e adultos no campo : estudo de uma experiência de educação no Pontal do Paranapanema-SP / Rosimeire Pan D’Arco de Almeida Serpa. – São Paulo, 2018.
87 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), 2017.

1. Geografia rural. 2. Brasil – Desenvolvimento rural. 3. Educação do campo – Brasil. 4. Educação do campo – Paranapanema, Pontal do (SP). 5. Educação de adultos – Paranapanema, Pontal do (SP). 6. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil). I. Título.

CDD 379.173

ROSIMEIRE PAN D'ARCO DE ALMEIDA SERPA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: ESTUDO DE UMA
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NO PONTAL DO PARANAPANEMA - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (Universidade Estadual Paulista – UNESP)

Prof.^a Dra. Ângela Massumi Katuta (Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral)

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela (Universidade Estadual Paulista – UNESP)

São Paulo, 15 de dezembro de 2017

Dedico este trabalho ao meu pai Rivadávia (in memoriam). Trabalhador, com pouco estudo, muitos sonhos e ideias. Por seu exemplo, de coragem, superação, alegria em lutar. E pela teimosia contra toda forma de morte.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pelo socorro nas horas mais difíceis.

À minha mãe Aparecida, de quem herdei a força para superar os obstáculos, ainda que ela mesma não saiba.

Aos meus três filhos, Gabriel, João Riva e Pedro Inácio, que materializam o nosso sonho de permanência/resistência no campo como lugar de construção de vida digna.

À tia Sonia, que mais parece irmã e que, pela proximidade de idade, foi, muitas vezes, confidente, que me acolheu, que chorou junto e foi a ponte para o tratamento da depressão.

À tia Laurita, por suas incansáveis mensagens de amor e de fé, animando-me a seguir, bem como por seu gesto de ficar ao lado no aguçar da enfermidade.

À minha orientadora Silvia, por toda sensibilidade e conspiração feminina, indicando-me as possibilidades de continuar. A quem agradeço por toda paciência e compromisso com os nossos propósitos.

À professora Noemia, que, além de ajudar a indicar os caminhos nesta reta final, fez-me acreditar que seria possível chegar até aqui.

À professora Nalva, por sua dureza e ternura, por ver em meu esforço de escrita a minha saga de mulher, de negra e de mãe, que se desafiou à atividade militante e ao estudo. Agradeço por fazer rever-me na nossa trajetória de luta, além da orientação técnica e cobrança pelo rigor científico.

À turma Manuela Saenz e aos professores e professoras do programa, pela possibilidade de partilha.

À Escola Nacional Florestan Fernandes, pelo acolhimento e por todos que lá estavam em cada etapa, com os quais também pudemos aprender.

Ao Movimento Sem Terra, por nos colocar no movimento de fazedores da nossa história.

Os esperançosos
Pelo que esperam?
Que os surdos se deixem convencer
E que os insaciáveis
Lhes devolvam algo?
Que os lobos os alimentarão, em vez de devorá-los!
Por amizade
Os tigres convidarão
A lhes arrancarem os dentes!
É por isso que esperam!

Bertolt Brecht

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) intitulado: “Educação de Base para Construção da Cidadania Plena e Participativa: Territórios da Reforma Agrária livres do Analfabetismo”, implementado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em assentamentos do Estado de São Paulo. Pretende evidenciar os limites e potenciais da política pública a partir da experiência de alfabetização de adultos. Para tanto, investigamos como tais políticas e programas se configuram na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com o recorte para a alfabetização em territórios de Reforma Agrária nas regiões de abrangência do projeto MEB/PRONERA, especificamente no Pontal do Paranapanema, estado de São Paulo. A pesquisa tem como ponto de partida o projeto mencionado, inserido nas ações de construção das Políticas Públicas em Educação do Campo, buscando compreender como tem se dado a atuação/relação entre Estado, Movimento Social e Organização Não Governamental (ONG) na elaboração e implementação dessa política, uma vez que o projeto de educação do campo objeto desta pesquisa foi implementado pelo MEB, autodesignado ONG. Trata-se de pesquisa qualitativa que recorreu ao levantamento bibliográfico, análise documental e observação de campo como estratégia de levantamento de dados. Realizamos, também, a análise documental, que nos possibilitou identificar como se estruturou o projeto. Reunimos e analisamos relatórios das diversas etapas de implementação e acompanhamento do projeto, buscando, junto aos sujeitos envolvidos e suas práticas, construir a análise a que nos propomos. Outro instrumento foi a observação participante em reuniões, visitas pedagógicas com educadores(as) e educandos(as), capacitações com educadores(as) e equipe gestora do projeto. Os resultados da pesquisa revelam as contradições da política de Estado onde se “inscreve”, por um lado, o protagonismo dos sujeitos do campo e, por outro, os interesses da classe dominante.

Palavras-chave: Pronera. Estado. Políticas Públicas de Educação. Educação do Campo.

ABSTRACT

This investigation aims at analyzing the project of education for young people and adult education (EJA) titled: "Basic Education for Full Citizenship and Participatory Construction: Agrarian Reform Territories Free of Illiteracy" developed by the Movement of Basic Education (MEB) in the context of the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA) in settlements of the State of São Paulo. It intends to highlight the limits and potentials of public policy based on the adult literacy experience. Therefore, we investigate how these policies and programs are configured in the Youth and Adult Education modality with the clipping for literacy in territories of Agrarian Reform in the MEB / PRONERA project scope regions, specifically in Pontal do Paranapanema, state of São Paulo in Brazil. The research has as starting point the project mentioned, inserted in the actions of construction of the Public Policies in Rural Education seeking to understand how has been given the performance / relationship between State, Social Movement and Non-Governmental Organization (NGO) in the elaboration and implementation of this policy, since the rural education project object of this research was implemented by MEB, self-appointed NGO. It is a qualitative research that resorted to the bibliographical survey, documentary analysis and observation as a strategy of data collection. We also performed the documentary analysis, which enabled us to identify how the project was structured. We gathered and analyzed reports on the various stages of project implementation and follow-up, seeking, together with the individuals involved and their practices, to build the analysis we propose. Another instrument was participant observation in meetings, pedagogical visits with educators and learners, trainings with educators and project management team. The results of the research reveal the contradictions of the state policy where the protagonism of the subjects of the field is inscribed on the one hand and the interests of the ruling class on the other.

Keywords: Pronera. State. Public education policies. Rural education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar el proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) titulado: "Educación de Base para la Construcción de la Ciudadanía Plena y Participativa: Territorios de la Reforma Agraria libres del Analfabetismo", implementado por el Movimiento de Educación de Base (MEB) en el marco del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), en asentamientos del Estado de São Paulo. Pretende evidenciar los límites y potenciales de la política pública a partir de la experiencia de alfabetización de adultos. Para ello, investigamos cómo tales políticas y programas se configuran en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, con el recorte para la alfabetización en territorios de Reforma Agraria en las regiones de alcance del proyecto MEB / PRONERA, específicamente en el Pontal do Paranapanema, Estado de São Paulo. La investigación tiene como punto de partida el proyecto mencionado, insertado en las acciones de construcción de las Políticas Públicas en Educación del Campo, buscando comprender cómo se ha dado la actuación / relación entre Estado, Movimiento Social y Organización No Gubernamental (ONG) en la elaboración e implementación de esa política, una vez que el proyecto de educación del campo objeto de esta investigación fue implementado por el MEB, autodesignado ONG. Se trata de una investigación cualitativa que recurrió al levantamiento bibliográfico, análisis documental y observación de campo como estrategia de levantamiento de datos. Realizamos, también, el análisis documental, que nos permitió identificar cómo se estructuró el proyecto. Reunimos y analizamos informes de las diversas etapas de implementación y seguimiento del proyecto, buscando, junto a los sujetos involucrados y sus prácticas, construir el análisis a que nos proponemos. Otro instrumento fue la observación participante en reuniones, visitas pedagógicas con educadores (as) y educandos (as), capacitaciones con educadores (as) y equipo gestora del proyecto. Los resultados de la investigación revelan las contradicciones de la política de Estado donde se "inscribe", por un lado, el protagonismo de los sujetos del campo y, por otro, los intereses de la clase dominante.

Palabras clave: Pronera. Estado. Políticas de educación pública. Educación de campo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Comissão da Educação Básica
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CLACSO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNPq	Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DER	Departamento de Educação Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FIPE	Fundação de Pesquisas Econômicas da USP
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Ceilero
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEC	Instituto de Sociologia e Estudos Campestinos
ITEL	Instituto Teológico de Lins
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MLST	Movimento de Libertação do Sem Terra
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasil Alfabetizado
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD	Movimento dos Trabalhadores Desempregados
ONG	Organização Não Governamental
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNERA	Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PREALC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
SNEA	Serviço Nacional de Educação de Adultos
SOF	Secretária de Orçamento Federal
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: PRONERA – Promoção da educação do campo	42
Gráfico 2: Obtenção de Terra para a Reforma Agrária	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Geografia dos assentamentos no Pontal do Paranapanema no período de 1984 a 2000	49
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTADO E EDUCAÇÃO	26
2.1 Educação do campo no Brasil	33
2.1.1 PRONERA	39
2.2 Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	44
3 O CAMPO DA PESQUISA	48
3.1 Movimento de Educação de Base – MEB.....	50
3.2 A estrutura do projeto no Estado de SP	54
3.3 Desenvolvimento do Projeto no Estado de São Paulo	57
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	72

1 INTRODUÇÃO

Em 1997, educadores vinculados aos assentamentos de Reforma Agrária no Brasil realizaram o que foi denominado ENERA – Encontro Nacional dos Educadores das Áreas de Reforma Agrária. O Encontro reuniu 534 delegados de 22 estados e 46 convidados de universidades ou instituições educacionais, além de representação do MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens – e das pastorais sociais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O Encontro apontou a necessidade de se criar uma articulação entre os povos do campo em vistas da reivindicação às políticas de educação que considerassem as especificidades dos sujeitos que produzem suas existências no campo.

Diante dos limites e perspectivas apontadas no ENERA, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi desafiado pelas instituições parceiras, nacionais e internacionais, a articular-se com organizações do campo, no intuito de trocar experiências e construir possibilidades de avanços nos limites comuns. Assim, aconteceu, em 1998, a Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pela CNBB, MST, Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esses dois momentos marcaram o início da articulação e da luta dos povos do campo por políticas públicas em educação, protagonismo que resulta em programas de governo e políticas de Estado que passam a reconhecer o campo como espaço heterogêneo e a considerar, no processo de instituição de políticas educativas, as especificidades do modo de vida na relação com o espaço, o trabalho e a cultura, bem como a participação desses trabalhadores(as) na implantação de tais políticas.

Esse movimento, conhecido como Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, foi protagonista ao exigir do Estado a promulgação de legislação específica para a educação do campo, além de políticas públicas que possibilitassem o financiamento e implementação de projetos da educação do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, promulgadas em 2002, tornaram-se marco legal que expressa tal concepção de campo e educação.

Importante ressaltar que a iniciativa do MST em construir práticas, diante da necessidade¹ de alfabetização, é anterior aos marcos citados, e é exatamente na

¹ Para resistirem nas terras conquistadas, os primeiros assentamentos organizados pelo MST organizam também as cooperativas e associações de produção e se deparam com alto índice de analfabetismo, o que limitava a

conflitualidade do território da Reforma Agrária que surge essa necessidade. Ou seja, é possível afirmar que a demanda por uma educação do campo para o MST surge com a própria organização do movimento e dos territórios da Reforma Agrária, o que nos permite discutir o conceito de território e territorialização, porque trata-se de falar dos sujeitos que, frente às práticas de expropriação, resistem e retomam a produção da vida, sujeitos que caminham e se articulam frente ao poder.

Amparados por essa concepção, pautamos algumas questões para a construção desta pesquisa: Como o território condiciona a relação do sujeito com o seu processo educativo? A Educação de Jovens e Adultos no campo no Brasil foi iniciativa de movimentos sociais ou do Estado? Quais os limites da relação entre movimentos sociais e Estado por meio da implementação do PRONERA? As políticas de educação do campo e de EJA atendem à lógica mercado/emprego ou simplesmente não tem essa preocupação por tratar-se de população idosa fora do perfil e idade esperados nas expectativas do mercado de trabalho?

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) intitulado: “Educação de Base para Construção da Cidadania Plena e Participativa: Territórios da Reforma Agrária livres do Analfabetismo”, desenvolvido pelo Movimento de Educação de Base (MEB) no âmbito do Programa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária (PRONERA), na região do Pontal do Paranapanema/SP. Pretende evidenciar os limites e potenciais da política pública a partir da experiência de alfabetização de adultos.

Para tanto, buscamos analisar como tais políticas e programas se configuram na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com o recorte para a alfabetização em territórios de Reforma Agrária nas regiões de abrangência do projeto MEB/PRONERA no estado de São Paulo².

A pesquisa, de tipo qualitativa, tem como ponto de partida o projeto mencionado. Apoiamo-nos em dois tipos de documentos produzidos durante a sua implementação, sendo o primeiro deles aqueles que planificam as ações, bem como as atividades previstas para cada sujeito nele inserido. E o segundo são os relatórios de acompanhamento do efetivo processo de alfabetização, denominados “relatórios de acompanhamento local”. Outro instrumento foi a observação participante em reuniões, visitas pedagógicas com educadores(as) e educandos(as), capacitações com educadores(as) e equipe gestora do projeto. Sistematizamos aqui essa experiência em campo para compor o estudo.

gestão dessas entidades. O MST propaga a tarefa de aprender e ensinar a ler e escrever como sendo de toda a militância do Movimento. E expressa tal linha de ação no documento Caderno de Educação nº 3, Anexo 1.

² O projeto teve abrangência estadual, porém, para análise do seu desenvolvimento, esta pesquisa delimita a região do Pontal do Paranapanema.

Buscando compreender o histórico da instituição MEB, recorremos, além dos documentos mencionados, a visitas à página eletrônica e fizemos a revisão bibliográfica junto à produção de pesquisadores, dentre os quais temos como principal referência Osmar Fávero.

O projeto desenvolvido pelo MEB, por meio do PRONERA insere-se nas ações de construção das Políticas Públicas em Educação do Campo. Nosso estudo analisa o protagonismo dos Movimentos Sociais na elaboração e implementação dessa política de educação por meio de programas e políticas públicas. Consideramos, nessa análise, o histórico de constituição das Políticas de Educação e das Ações de Alfabetização de Adultos nas áreas de Reforma Agrária, buscando compreender como tem se dado a atuação/relação entre Estado e Movimento Social. Desenvolvemos a análise sobre o Estado capitalista com referências em Gramsci e Poulantzas, dentre outros autores que abordam categorias como Estado ampliado, consenso e luta de classes. Tais autores contribuem para a leitura do Estado neoliberal.

Partimos do estudo bibliográfico para a leitura do contexto político e econômico, buscando a relação deste com a educação, e também fizemos revisão bibliográfica buscando compreender o histórico da EJA no Brasil, bem como da Educação do Campo.

As questões e objetivos que apontamos para esta pesquisa traduzem anseios e impasses encontrados em terreno empírico, mas que expressam a vivência militante que pode ser compreendida na trajetória da pesquisadora.

Contrariamente à aceitação desse lugar como natural, a história de vida da pesquisadora se soma a uma parcela de trabalhadores que, integrando o Movimento Social, luta cotidianamente pela construção de territórios materiais e imateriais que confrontem a lógica hegemônica.

Para dar início, referencia-se na identidade de mulher, negra, com terra (assentada) e Sem Terra, e por isso pedagoga, formação que traz o significado de uma conquista, do ponto de vista pessoal e essencialmente do ponto de vista coletivo, tanto para a comunidade à qual pertence quanto para o conjunto do Movimento, e de afirmação de classe que, numa história de exclusão, por meio da luta, afirma e conquista também o direito ao estudo.

Natural de São José do Rio Preto/SP, nascida aos 17 de maio de 1975, filha de trabalhadores do campo que, ainda jovens, deslocaram-se para a cidade. O pai, natural de Neves Paulista, e a mãe, de Ipiranga. Ela, empregada doméstica; ele, pedreiro. Desde os oito anos, dividia os serviços da casa com o irmão de sete anos, enquanto os pais trabalhavam. A vida era apertada, mas, às vezes, dava-lhe a impressão de que levar a vida toda construindo a própria casa, além da dificuldade financeira, expressava uma fuga. Era como ter um projeto que não se finalizasse para que houvesse motivo aparente para estar ali, labutando na cidade.

Assim, adiava o verdadeiro projeto de retornar para o campo.

Morou num bairro novo, na zona norte, o mesmo onde seus pais se conheceram e avizinham. O lugar que traz recordações da infância que se dividem entre o início e a concretização da urbanização. Antes de chegar o asfalto, as brincadeiras eram de esconde-esconde em terrenos baldios, dos trapézios nas árvores da rua, do comer frutas na casa da avó em pés de manga, de goiaba e de jabuticaba, dos banhos de chuva, passar anel, que mês, sete marinheiros, cirandas, pega-pega, saudade da flor... a maioria delas ensinadas pelo pai – estratégias de não desenraizar. Com o asfalto, o brinquedo era o carrinho de rolimã, a amarelinha riscada com tijolo, a bola queimada, o teatrinho... E os afazeres de casa.

Contudo, houve um período, ainda na infância, muito difícil em que a família sofre com o alcoolismo. Embora doente, o pai sempre foi o incentivador para que prosseguisse e priorizasse os estudos, a mãe orientava para frequentar a igreja. Além de religiosamente frequentar as missas aos domingos, fez catequese e participou de grupo de jovens.

Na igreja, mesmo conservadora, foi que ocorreram os primeiros questionamentos sobre as desigualdades sociais: era uma incipiente leitura da realidade misturada com muita revolta (contida). Essa crise levou-a, por diversas vezes, a desistir de frequentar a igreja. Depois voltava.

Com 13 anos, inicia no primeiro emprego e passa a estudar no período noturno. Ao concluir a 8ª série, havia a opção de disputar vagas no curso magistério em escola pública, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). A opção foi refutada, pois esse curso servia à estratégia do capital, por meio do qual a cidade crescia. Como a minha família, muitas outras migrantes do campo se amontoavam nas periferias, surgiam indústrias e aumentava o comércio, ampliava a necessidade de mão de obra feminina, consequentemente, a necessidade de creches. Nessa época, final dos anos 1980 e início da década de 1990, os educadores formados no CEFAM conseguiam trabalho em creches e essa não era a opção escolhida como perspectiva de vida. Nessa década, ainda havia os resquícios da ditadura. Na escola, os últimos anos da disciplina de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e Educação Moral e Cívica, por meio das quais ensinavam a obediência, o amor à pátria, porém, os ecos das lutas se espalhavam. O ensino do patriotismo e a organização política como algo perfeito, ao revés do ensino, era a vida. E mesmo sem elementos para a leitura de que se tratava de uma ação ideológica, de um aparelho privado de hegemonia, as chaves de leitura serviriam mais tarde para a crítica e reação à manutenção de tal hegemonia.

Participou da primeira mobilização em um dos atos que pedia o impeachment do Presidente Collor, levada pelo barulho e pela curiosidade. Entre os amigos e colegas de sala

de aula, não houve interesse em participar do ato, então foi sozinha. Apesar de confuso, considera ter sido um momento importante na sua formação. A imagem da bandeira do Brasil sendo queimada – uma prática constante nas manifestações dos caras pintadas – instigou a desconstrução do patriotismo cego.

Cursou o ensino médio regular, cogitou um curso de Educação Física em faculdade particular, mas não conseguiria pagar. Uma faculdade em universidade pública nem passava pela cabeça da maioria dos estudantes de escola pública de periferia. Arrumar um bom emprego: esse era o projeto. Mas os bolsões de emprego exigiam experiência. Então, o jeito foi se submeter às vagas que não faziam tais exigências. Trabalhou em fábricas de roupa, em casa de família como doméstica e como babá. A falta de perspectiva era algo que a incomodava muito, embora a faculdade já não fizesse parte dos seus planos.

A cidade não oferecia nenhuma possibilidade. A desilusão aumentava ainda mais quando, na rua onde morava, um menino do bairro foi assassinado com um tiro no peito.

Diminuía a possibilidade de emprego na construção civil, o que obrigava o seu pai buscar alternativas: tentou sobreviver da pesca e comercialização de peixes, trabalhou como soldador, como vendedor de cosméticos, de produtos de limpeza e outros trabalhos temporários, sempre autônomos. Foi nessa época que, com o auxílio de recursos da família, comprou um trailer de lanche e passou a trabalhar durante a noite, em sociedade com uma amiga. Durante o dia, trabalhava como apontadora em uma fábrica de roupas.

Na função de apontadora, fazia o cálculo do custo de cada peça confeccionada, estabelecia o tempo médio para cada um dos procedimentos necessário para a confecção da roupa e fazia o controle da produção de cada costureira. Na ocasião, sem ter clareza do significado da função desempenhada. Os dados apontados serviam para organizar e estabelecer um ritmo médio de produção que buscava, na maximização do trabalho, garantir a produção da mais-valia.

Em 1993, o seu pai foi convidado a participar de uma reunião que trataria do tema Reforma Agrária e retorna para casa animado com a possibilidade de ter um lote, assim como um conhecido dele assentado em Promissão. Na decisão de ir para a ocupação, o pai vai e os demais permanecem na cidade com a tarefa de auxiliá-lo durante o tempo em que estivesse acampado.

Com baixa remuneração e sem conseguir manter as despesas da casa e ainda contribuir com as despesas no acampamento, incluindo os deslocamentos de Getulina a São José do Rio Preto que se faziam quinzenalmente, o pai decide voltar ao trabalho urbano enquanto a filha cumpriria a função de acampada. Assim, conhece e integra o Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST) em 1994, em função do interesse dos pais em retornarem para o campo, tendo como única opção integrar a luta pela Reforma Agrária. A sua atuação no MST esteve sempre vinculada ao trabalho de formação, de educação de base, não se apartando da origem e inserção na luta.

O primeiro espaço de luta e de formação, o despertar para uma nova consciência, ocorreu na ocupação da fazenda Jangada, no município de Getulina/SP, imerso num cenário de conflitos que envolveram os trabalhadores que reivindicavam a terra.

Com uma engenharia social fantástica, a organicidade do MST possibilitou que mais de quatro mil famílias convivessem e sobrevivessem em meio ao nada. O cuidado de uns com os outros demonstrados na partilha dos alimentos, nos cuidados com a saúde, com o ambiente e com as crianças, na vigilância diurna e noturna que buscava preservar a integridade física de todos. Tratava-se de um espaço que permitia a solidariedade cotidiana e a construção coletiva de saberes que se davam nas rodas de coordenações e de grupos de famílias que discutiam exaustivamente os planos de como ir dando rumo àquela organização de modo a atingir o objetivo de conquista da terra. A vivência nesse espaço desconstruiu a visão propagada pela mídia e despertou o interesse em participar daquele processo³.

Ao discutir a multidimensionalidade do espaço de socialização política, referenciando as experiências de organização na luta pela terra, Fernandes (1999) caracteriza como a primeira dimensão do espaço de socialização política o espaço comunicativo:

A comunicação é uma das dimensões do espaço social no processo de produção (Lefebvre, 1976, p. 47; Harvey, 1992, p. 202-3; Habermas, 1985, p. 534; Raffestin, 1993, p. 60). É uma atividade da organização social que se realiza como experiência e conhecimento de tempo/espaço. No processo de desenvolvimento das formas de organização social, a comunidade, o sindicato, a escola, a moradia, como lugar social constituem o primeiro momento do espaço de socialização política. É o lugar e espaço do conhecer e do aprender. É também o lugar estratégico de formação da cidadania. Essa experiência é construída na vida cotidiana como atividades no seio das relações sociais. É uma experiência original para cada grupo em virtude das suas especificidades, embora enfrentem a mesma realidade: o projeto hegemônico burguês, que os desqualifica (FERNANDES, 1999, p. 228).

Integrando o setor de educação, o trabalho se fazia em torno da reivindicação do acesso à escola, do mapeamento das crianças acampadas e do cuidado. O cuidar se expressava na preocupação em criar interação entre as crianças no dia a dia e, em dias de ocupação e

³ A ocupação em Getulina foi registrada em vídeo, no documentário “Getulina, meu amor”. Disponível na rede social youtube. Para acessá-lo, ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=S3CeJ_OrnSk>.

marcha, garantir que as necessidades básicas fossem pensadas prioritariamente para o atendimento às crianças, desde transporte, água, alimentação, entre outros.

Ainda em Getulina, participou de um curso de formação para coordenação e direção do acampamento. O curso realizou-se no Instituto Teológico de Lins (ITEL) e foi ministrado por um casal de militantes vindos do estado do Rio Grande Sul. Esse processo deu margem às releituras das práticas e foi provocador de muitas tensões.

A fazenda Jangada teve decreto federal para desapropriação, mas o poder da elite agrária imperou através de uma decisão judicial. Sem perspectivas de conquistas, grupos de famílias foram se deslocando para outras regiões do estado, dando origem a novas ocupações. Uma nova ocupação ocorreu no município de Rancharia no final de 1994, com mais ou menos 350 famílias. Nesse período, integra o curso de magistério em Braga/RS, um curso coordenado pelo Movimento e realizado em parceria com o Departamento de Educação Rural (DER) e a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Ceileiro (FUNDEP).

O curso de magistério organizado em nível nacional e em regime de alternância buscava atender à demanda de formar educadores que atuavam nas escolas do assentamento, bem como qualificar a ação de militantes que organizavam o setor de educação no MST. Assim, os formandos do magistério em 1996 eram educadores, que no processo do curso, foram assumindo maior vínculo com a organização, alguns como educadores de escolas, outros como militantes e dirigentes do MST e Pastoral da Juventude Rural (PJR), a maioria vinculada ao setor de educação. Também inicia aqui um ensaio sobre produções científicas e apresentadas ao final do curso sob a forma de monografias. Nessa ocasião, a pesquisadora realizou o seu estudo para conclusão do curso na Escola da Fazenda São Bento, no Pontal do Paranapanema, onde havia um trabalho de formação de militantes e professores, desenvolvido em parceria com a UNESP, campus de Presidente Prudente.

Depois de um intenso processo de lutas em Rancharia, uma área é conquistada para assentamento em 1995. Porém, não foi suficiente para assentar todos os trabalhadores que ali estavam. Novos deslocamentos ocorreram, dessa vez, integrando o coletivo de militantes responsáveis em especializar o Movimento no estado de São Paulo, em 20 de novembro de 1995, ocupa o Núcleo Colonial Monção, na região centro oeste do estado.

Foi em Iaras que veio a decisão de partilhar, além da luta, a vida cotidiana e a criação dos filhos com Miguel, na ocasião, dirigente estadual do MST. Em 1996, concluiu o magistério, engravidou e deu à luz Gabriel. Além de participar dos processos de luta, integrou a coordenação estadual do setor de educação, na qual cumpria a tarefa de discutir, em cada regional, a organização do setor. A ação concreta, que mobilizava a necessidade de se ter um

coletivo em cada local, era principalmente a atuação na alfabetização da nossa base.

Para organizar as turmas de EJA, realizavam-se encontros locais, denominados de oficinas de capacitação, em que se reuniam interessados em alfabetizar, e era feita a leitura dos materiais⁴ produzidos pelo setor de educação, discutindo a concepção de alfabetização. Os participantes das oficinas produziam planos de aula que eram submetidos à avaliação e contribuições de todos os participantes. Desse processo, que apontava enorme demanda de alfabetização, surge a parceria com a Unesp de Marília para atuar na alfabetização, através do PRONERA.

Outro importante espaço de formação nessa caminhada foi o coletivo nacional de educação, que realizava reuniões ampliadas nas quais, além dos dirigentes, participavam coordenadores estaduais. Na troca de experiências, ampliava-se a possibilidade de atuação enquanto setor do MST. Em outubro de 1996, contribuiu ativamente para a realização do I Encontro Estadual dos Sem Terrinha, que contou com a participação de estudantes universitários no processo de organização e durante toda a atividade.

A discussão sobre a nossa concepção de infância foi tema dos cursos e nas diversas instâncias. Nos espaços de militância, surgia de modo sempre muito tenso, porque ocorria na novidade do espaço, da e para a criança, e, muitas vezes, pela ausência desta em meio às atividades. E na contradição da cobrança em que o próprio Movimento se fazia pela participação da mulher-mãe, o desafio de garantia de condições de sua participação se tornava mais efetivo. Gestava-se aí uma novidade para a relação da família, para o cuidar-educar estando além das necessidades básicas, bem como para o conjunto do MST.

Em 1997, juntamente com outra militante do setor de educação nacional – levava o filho Gabriel⁵ – responsabilizaram-se em pautar no Encontro Nacional de Mulheres do MST, em Brasília, o debate que o setor fazia em torno da infância e o chamado para a construção do que começava a se denominar de Ciranda Infantil, mas, indo além do espaço, indagando sobre qual era a concepção de infância. Avançar na organização dos espaços itinerantes (no caso, as Cirandas) necessitava da qualidade de conceber coletivamente a infância Sem Terrinha, e o Encontro Nacional de Mulheres muito contribuiu para esse desafio.

De 1994 a 2002, participou intensamente das ocupações em Rancharia e na região

⁴ Os materiais utilizados nas primeiras oficinas de capacitação eram os Cadernos de educação nº 3, nº 4 e nº 6. Esse material foi editado nos anos de 1994 e 1995, fruto de um trabalho coletivo entre educadores do MST e sistematiza concepções e práticas no intuito de apoiar experiências em curso nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST.

⁵ Gabriel é o primeiro filho e vivenciou com a mãe as idas e vindas em diferentes locais, em atividades de luta e de formação. Esta é uma prática comum às mulheres que se desafiam a participar do Movimento: levar os filhos, numa compreensão de que a presença deles não são limites para a atuação militante, ao contrário, motivação.

centro oeste, denominada pelo Movimento de regional de Iaras, ao mesmo tempo em que se realizavam as marchas Estaduais e Nacionais, protestos contra os massacres de Corumbiara e Eldorado dos Carajás, atos pela liberdade dos presos políticos, manifestações contra a cobrança de pedágio nas rodovias estaduais e atos contra as privatizações nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

No final de 1998, conquistaram o direito de serem assentados, encerraram-se os despejos. Foi quando aguardavam a chegada do segundo filho, João Riva.

No início de 2001, mudou-se junto com a família para o lote, e, com a nova vida, chega Pedro Inácio, o terceiro filho. No mesmo ano integrou, junto como filho Pedro Inácio, a 1ª turma do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERA), do curso Pedagogia da Terra da Via Campesina, desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e composto por integrantes dos movimentos sociais MST, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) e Pastoral da Juventude Rural (PJR).

A construção de um curso que não estivesse fechado nas metodologias já desenvolvidas pelo MST, porque realizado numa escola do movimento, e que considerasse os outros sujeitos envolvidos, foi conflituosa e de enorme potencial formativo. Isso possibilitou ampliar o conhecimento do campo brasileiro. Ser uma turma da Via Campesina exigiu algum tempo e esforço para com o debate de identidade. Esses momentos foram valorosos.

O eixo de pesquisa da turma foi “como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores”. Na pesquisa intitulada “Dimensão Formativa do Trabalho de base nos Acampamentos do MST no município de Iaras”, ocorreu a investigação da prática dos militantes no trabalho, de organização dos acampamentos, em que se explicitaram limites, positivities, tensões e conflitos, bem como questões potencializadoras do processo educativo.

O estudo demonstrou que, no trabalho de organização da base, a realidade cotidiana impõe limites aos sujeitos que integram o movimento e, nesses limites, manifestam-se tensões entre as concepções que trazem, revelando contradições da prática. Na condição de superação dessas contradições, está o potencial da prática militante, que implica a elevação do nível de conhecimento de si e do mundo, implica reconhecimento de si como educador, na compreensão do seu papel e do outro na formação de si próprio.

Da experiência da pesquisa no curso Pedagogia da Terra – Turma José Martí⁶ resulta a sistematização em livro intitulado “Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores”. Nesse livro, consta um artigo no qual se apresenta uma síntese de cada linha pesquisa.

Nesse período, realizaram-se Seminários da Educação do Campo dos quais a turma participava. E, como afirma Molina (2006), ao prefaciando a sistematização fruto da turma José Martí, as pesquisas e o processo de sistematização desta trouxeram contribuições relevantes para o avanço da construção dos paradigmas da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que significou mais um passo na democratização do acesso ao conhecimento.

Em 2004, estive vereadora no município de Iaras, para cumprir a tarefa de pautar as demandas sociais das populações que ficavam à margem das políticas de governo; entre estes excluídos, estávamos os Sem Terra. Na eleição seguinte foi reeleita, com o projeto de usar os espaços institucionais para denunciar as mazelas e forjar a ação do poder executivo quanto à atenção aos interesses populares, o que ameaçava o poder local. Aumentava o número de famílias assentadas e havia certa simpatia de grande parte da população pelos projetos apresentados e pelas ideias discutidas naquele espaço.

No ano de 2010, o secretário de segurança pública do Estado de São Paulo, após a derrubada das laranjas na área da União, onde está instalada a Cutrale, reuniu delegados da região e arquitetou a resposta ao MST, decretando prisão para militantes do Movimento e do Partido. Assim, teve sua casa invadida por cerca de 50 policiais e foi ao cárcere por 16 dias. Da prisão resultou a cassação do mandato de vereadora.

Além da coerção pela força policial, a instituição jurídica dos assentados – uma cooperativa – sofreu ataques, como denúncias falsas, chegando a ser fechada, e os projetos em desenvolvimento no assentamento pararam. O aparelho judicial também foi usado para frear o projeto.

Tal situação motivou a sua participação no processo seletivo para atribuição de aulas na rede municipal, resultando na sua atuação na escola. No primeiro ano, trabalhou com crianças no 2º ano escolar; no ano seguinte, com 4º ano e educação infantil (berçário). Esse tempo de atuação no município permitiu conhecer o programa do governo do estado estendido para escolas municipais – “Ler e Escrever” – adotado para os anos iniciais do ensino fundamental, e outra proposta comprada para a educação infantil, a do Sistema Maxi de

⁶ A prática de nomear as turmas dos cursos desenvolvidos no MST tem o objetivo de homenagear àqueles ou aquelas que construíram um legado e dialogam com os ideais do Movimento. E ainda, a oportunidade de estudar e saber das ideias e práticas daqueles e daquelas que trazem contribuição à nossa concepção de educação, de formação, de mundo.

Ensino.

No ano de 2011, desafia-se a voltar a estudar, fazendo parte da turma “Comuna de Paris” no curso de especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, resultado de uma parceria entre Escola Nacional Florestan Fernandes e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ). Estudar as categorias trabalho, luta de classes, Estado e método(s) marxista instrumentalizou e aguçou de modo mais coerente a leitura e interpretação da realidade. Costuma afirmar que, pessoalmente, foi como tirar um cisco grande de dentro do olho. Foi um processo necessário, porém, ao mesmo tempo em que prazeroso, também doloroso, porque desfez inocências e romantismos para com o processo de luta.

O tema de pesquisa “Empresariamento da Educação nas Escolas Municipais de Iaras” apontou para muitas demandas de aprofundamento acerca das categorias Estado e Políticas Públicas na contradição do que se expressa (originalmente) na Educação do Campo. Visto que, em âmbito local e nacional, o Estado prioriza políticas e programas voltados à reprodução do capital, na prática, coloca-se em xeque o projeto de educação emancipadora.

Durante a pesquisa, acessou informações sobre a história do local, evidenciou os projetos das elites rurais desde o nascimento do povoado que deu origem ao município.

Hoje, o projeto de assentamento, situado na região centro-oeste do estado de São Paulo, tem em média 500 famílias assentadas e 200 acampadas. E a sua atuação se dá junto a esses sujeitos. Há quinze anos nesse local, e olhando para trás, é possível ver o quanto se conquistou: a terra, a dignidade. Mas é exatamente o olhar reflexivo, militante que traz a consciência e a inquietude da necessidade de prosseguir.

Prosseguir diante de tantos desafios que se colocam a cada tempo exige, além da coragem da inquirição sobre cada problema vivido no dia a dia, a disciplina da busca do conhecimento. Assim, integrar um programa de mestrado que sugere considerar as nossas especificidades de mulheres e homens do campo já nos coloca em uma condição privilegiada. O mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe é um curso voltado para a formação de pessoas oriundas dos territórios camponeses, quilombolas, indígenas ou de outras populações tradicionais e daqueles que atuam para o desenvolvimento dessas comunidades. É o primeiro curso voltado para o desenvolvimento territorial das comunidades camponesas e conta com apoio do PRONERA, UNESCO, CNPq, CLACSO e CAPES.

De tal modo, os aprendizados construídos no e a partir do mestrado trazem essa desafiante possibilidade do fazer-se educanda e educadora e, ao mesmo tempo, se fazer elemento construtor das práticas coletivas, de modo que estas condicionem, desde o local,

transformações da realidade, e aproximem cada vez mais da humanização necessária para que sejamos de fato livres.

A possibilidade da formação acadêmica, estando inserida na militância do Movimento Social MST, e na tarefa de dirigente estadual do setor de educação, traz a grandiosa dimensão de uma atuação mais próxima e coerente com o exercício da práxis.

Com atuação na instância de direção, pude, na prática, dialogar com as reflexões que fomos construindo ao longo das disciplinas, seja nas tarefas de negociação junto ao INCRA e governo do Estado no que tange ao acesso às políticas públicas, seja no acompanhamento do Projeto de Alfabetização de Adultos Assentados e Acampados, desenvolvido pelo PRONERA numa parceria com MEB. Esta última suscitou tantas questões que mereceram, a meu ver, o aprofundamento e a análise que se transformaram na dissertação deste curso, a fim de que se cumpra com a pretensão não de responder questões, mas de produzir elementos que se somem às outras análises na compreensão e superação da realidade de analfabetismo nas áreas de Reforma Agrária no estado de São Paulo. É sobre o que discorreremos nesta dissertação.

O trabalho foi organizado em três seções, além desta introdução. A primeira seção busca a contextualização do atual papel do Estado frente à educação. A segunda aborda, de modo geral, a questão da EJA no Brasil e o Movimento da Educação do Campo como marco para conquista de políticas públicas para educação do campo. A terceira seção traz a experiência de um projeto de EJA desenvolvido no Pontal do Paranapanema com os dados, relatos dos sujeitos envolvidos e, finalmente, buscamos a análise dos limites e potenciais dessa experiência frente ao contexto em que nos inserimos.

2 ESTADO E EDUCAÇÃO

É porque eu amo as pessoas e o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.
(Paulo Freire)

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, no qual fazemos a discussão de Estado e de sua natureza na sociedade capitalista neoliberal. Essa abordagem surge para situar o contexto em que se insere a luta por educação, bem como auxiliar na análise dos limites e perspectivas da experiência de educação do campo estudada na pesquisa.

Entendemos que a concepção de Estado discutida por Gramsci (2006) e Poulantzas (2000) permite-nos refletir sobre a educação escolar como um espaço político, compreendendo-a como importante aparelho de hegemonia, com destacada importância na atual conjuntura. Assim, a concepção desses autores pode nos ajudar a identificar como a modalidade Educação de Jovens e Adultos tem sido tratada no contexto das políticas de Estado.

Nicos Poulantzas (2000) analisa o conceito de Estado relacionado à sua natureza capitalista, destacando que está inscrito em sua materialidade institucional a vinculação de classe, cumprindo a função de organizador para elas, consagrando e reproduzindo a hegemonia em relação às classes dominadas. Nessa perspectiva, devemos inquirir sobre quais forças condensam o Estado brasileiro nessa conjuntura e como esta se relaciona com o cenário internacional e as políticas mundiais. Esse autor nos ajuda a refletir sobre qual a face da política pública no Estado, quais as suas características e, no caso da nossa pesquisa, situa como tem se dado o embate para o acesso à Educação do Campo.

O conceito de Estado de Antonio Gramsci (2006) é caracterizado como uma relação social, ou a condensação das relações presentes na sociedade. Ou seja, o Estado incorpora tanto a sociedade civil, quanto a sociedade política, em permanente inter-relação. Ao tratar de sociedade civil, referindo-se aos dois planos superestruturais, o referido autor explica sociedade civil como conjunto de organismos designados vulgarmente como privados, que, juntamente com outro plano, o da sociedade política ou Estado, exercem a função de hegemonia (GRAMSCI, 2006, p. 20). Sem, contudo, isolar essa da esfera da sociedade política – conjunto de aparelhos e agências do poder público propriamente dito – estando além dos limites institucionais, mas sendo o resultado das múltiplas formas de organização e conflito inerentes à vida social.

Assim, na visão ampliada de Estado proposta por Gramsci, há que se considerar

Estado e sociedade civil como categorias orgânicas de um nexo dialético, apontando para duas direções – do Estado guardião das relações capitalistas e daquele como lugar do consenso, de onde decorre a construção da hegemonia (LIGORI, 2007), inscrevendo-se nos aparelhos privados de hegemonia como o *locus* da ação política e consciente de uma classe ou fração em disputa da hegemonia. Nessa relação, o Estado cumpre a função de Estado educador, dando a direção moral e intelectual à classe trabalhadora.

Tais premissas nos permitem desnaturalizar a educação escolar como um espaço apolítico, desmascarar a neutralidade que geralmente se tenta impor a ela, para considerá-la como aparelho privado de hegemonia. Ou seja, a escola, como um *locus* da ação política onde se moldam os interesses das classes, com base nos quais as formas de dominação ou de luta contra ela se irradiam para dentro e para fora do Estado. Assim, a luta por uma educação escolar que atenda às necessidades de uma classe, dos trabalhadores, traz consigo o desafio de não se deixar educar pelo Estado, sendo ela mesma, a classe trabalhadora, educadora de si.

A compreensão do desafio da classe trabalhadora ser educadora de si se expressa nos espaços de construção e acesso às políticas públicas de educação pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – e pode ser identificado nas concepções expressas em documentos do movimento, como, por exemplo, o Manifesto do II Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária⁷ (2015). Nele, há o relato de que, desde o início da organização/movimento, está presente como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da educação infantil à universidade, entendendo que o acesso e permanência são fundamentais para inserir toda sua base social na construção de um novo projeto de campo e nas lutas pelas transformações socialistas. O documento afirma, ainda, que se trata de uma **construção coletiva, protagonizada pelos trabalhadores**⁸ na realização de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório. Também é possível identificar, nos relatórios de acompanhamento dos projetos em desenvolvimento⁹, a preocupação com a direção do processo. Esse desafio deve ser visto como ponto de tensão, pois a classe educadora de si exige a consciência de classe, portanto, não basta ser trabalhador ou trabalhadora, ou ainda, não basta o acesso à política pública, embora esta se caracterize, no atual contexto, como uma importante batalha. Embora se referenciando na Itália e não tratando do tripé que movimenta esta pesquisa – o Movimento, o Estado e a ONG –, Gramsci faz uma discussão sobre intelectuais orgânicos, caracterizados por ele como do tipo rural, que

⁷ O Manifesto foi produzido durante o II ENERA e está disponível em: <<http://www.mst.org.br>>.

⁸ Grifo nosso.

⁹ Ver em Relatório de Reunião no apêndice.

nos incita a análise do tipo de relação de trabalho construída no âmbito do projeto de EJA e a ação dos diferentes sujeitos. Escreve o autor italiano:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é mediatizada, em diversos graus, por todo tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (GRAMSCI, 2006, p. 20).

Na história brasileira, a herança deixada às populações rurais não deixa dúvidas de que, devido ao grau de exploração e expropriação, as relações foram permeadas pelo elemento da contradição, eclodindo conflitos e resistências nos quais, não poucas vezes, o Estado usou do aparelho de coerção para manter a hegemonia das classes dominantes. Os intelectuais “funcionários”, para usar o termo acima descrito por Gramsci, vão então atuar na construção do consenso. Dessa perspectiva, a busca do Movimento MST, por sociedade justa, ainda que a partir de uma luta arcaica e tão atual, a luta pela terra, coloca no cenário de disputa questões que deixam de figurar apenas no contexto do direito e tomam dimensão de luta de classe.

O MST caminha em direção à luta pela Reforma Agrária, compreendendo-a de forma ampla e juntando a conquista da terra ao acesso a outros direitos sociais básicos, como a escola e conhecimento. Entretanto, a educação e escola que o MST deseja e está construindo se contrapõem ao modelo de educação instituído historicamente pelas elites brasileiras, e mais recentemente à implementação do receituário neoliberal. (ARAÚJO, 2007, p. 7).

Além de identificar a ação do Movimento Social, insistimos na importância de nos situarmos diante do Estado. Sendo este de natureza capitalista, está inscrito na sua materialidade o desenvolvimento das relações capitalistas que intensificam as trocas comerciais e o capital circulante, propiciando a sua ampliação e a intensificação das relações de exploração. Karl Marx (2011, p. 3) assinala que:

Ao se chegar uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali.

O capital cria suas crises e remodela-se em busca de superá-las. Nos dias atuais, a forma colocada pelo sistema diante da necessidade de superação é o do modelo neoliberal – uma forma de gerir a economia, a política, o Estado, que tem origem no liberalismo, sendo, portanto, sua recriação.

O neoliberalismo apresenta uma história concreta, intelectual, constituindo-se como

doutrina. Segundo Paulani (2007, p. 77), do ponto de vista teórico,

[...] essa nova orientação substitui a política de controle da demanda efetiva, típica do período anterior, pela política ‘do lado da oferta’, que transforma a macroeconomia em microeconomia, já que cuida apenas da manutenção de um ambiente institucional favorável aos negócios (respeito aos contratos, direito dos credores tomado como sagrado, liberdade máxima para o capital, fim dos expedientes de regulação e controle), como se a disposição capitalista de investir dependesse apenas da **vontade** empresarial e não tivesse nada que ver com as expectativas em torno do comportamento da procura agregada, ou seja, das perspectivas de realização daquilo que Marx chamou de ‘o salto mortal das mercadorias’ (venda dos produtos).

Está na origem do capitalismo, aliada à existência da propriedade privada, a criação da mercadoria como reguladora das relações sociais de produção. O acesso aos bens necessários à sobrevivência passa a ser mediado por relações de compra e venda, e as relações de produção e trabalho também se tornam pautadas por essa lógica. Ocorre que, no período atual, não apenas os bens materiais, mas os bens imateriais são transformados em mercadorias para a livre circulação do capital.

José Rodrigues (2007) trata essa relação como sendo a materialização da mercadoria no campo da formação humana, explicitando que, na autovalorização do capital, a educação passa a ser concebida sob duas perspectivas, mas que são faces da mesma moeda – *educação-mercadoria* ou *mercadoria-educação*:

[...] se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação, prestado por uma universidade (em geral, privada) é o caso típico da educação-mercadoria (RODRIGUES, 2007, p. 6).

No capitalismo neoliberal, a transformação estrutural traz um novo desenho ideológico e político que se apresenta como alternativa de dominação, articulando-se intimamente com a reestruturação produtiva em curso em escala global.

Essa reestruturação produtiva fundamentou-se no que o ideário dominante denominou *lean production*, isto é, a empresa enxuta, a “empresa moderna”, a empresa que restringe e limita o trabalho vivo (isto é, o trabalho humano), ampliando o maquinário tecnocientífico, que Marx denominou trabalho morto. E que redesenhou a planta produtiva de modo bastante distinto do taylorismo/fordismo, reduzindo enormemente a força de trabalho viva e ampliando intensamente sua produtividade, reterritorializando e mesmo desterritorializando o mundo produtivo, pois as noções de espaço e o tempo transformavam-se profundamente (ANTUNES, 2010, p. 14).

Concomitante à nova fase do capitalismo de caráter neoliberal e todo o seu reordenamento, vivenciou-se no Brasil a reforma curricular, com início no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) e continuidade no seu segundo mandato e governos seguintes.

Para a difusão desse projeto no Brasil, a Unesco teve papel central no estabelecimento das diretrizes incorporadas pela nova LDB e no financiamento à reforma curricular. A proposta da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI contém os principais referenciais do PCN que, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, foram financiados pelo Bird/BM e PNUD/UNESCO (NEVES, 2005, p. 214).

É da síntese do momento histórico, correspondente à última metade do século XX, que as relações entre conhecimento e trabalho exigem o reordenamento da educação no sentido de construir, desde as séries iniciais, uma nova pedagogia, baseada em valores, normas e atitudes, denominada por alguns autores como pedagogia das competências, baseada no “aprender a aprender”.

O desafio da educação escolar pública passaria a ser – por meio “do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais” – nada menos que garantir a “inclusão” das massas trabalhadoras na “sociedade tecnológica” (NEVES, 2005, p. 221).

O Estado, nessa configuração, atua como o agente complementar do mercado, de caráter financiador, que não se constitui apenas no âmbito local, mas é regulador de uma política macroeconômica internacional.

No contexto da globalização também, a concepção de crescimento/desenvolvimento está orientada na direção do mercado e da competitividade internacional, sustentada por políticas de ajuste econômico que têm produzido um quadro considerável de exclusão social. Diante desse cenário, em que a exclusão social representa uma ameaça à estabilidade do sistema, os organismos internacionais – o FMI, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial Interamericano de Desenvolvimento (BID) – têm alertado os governos sobre a gravidade desse problema e enfatizado a necessidade de intervenção, por parte do Estado, em serviços sociais como a educação e a saúde básicas.

[...] a ênfase na educação e na saúde básica é parte integrante das estratégias político-ideológicas da globalização e, portanto, constituem-se em variáveis fundamentais no processo de implementação das políticas de ajuste econômico para manter a pobreza em níveis suportáveis, contribuindo, assim, para a estabilidade política e social (FIGUEIREDO, 2008, p. 173).

Concordamos com Sonia R. Mendonça (2012, p. 347) quando afirma que o senso comum tende a identificar o Estado “[...] ora como agência burocrática, ora como figura notória ligada à administração pública”, concepção que tem raízes na matriz liberal.

Em muitos casos, ao conquistar¹⁰ uma Política Pública, o Estado é compreendido como a agência burocrática provedora do direito, o que expressa uma concepção liberal e que traduz o quanto é contraditória a luta pelo acesso aos direitos sociais. Da mesma forma, ao conquistar a política pública, esta é compreendida como um consentimento do Estado, ainda que diante da luta. Essa contradição tende a mascarar o caráter de classe do Estado, que é também a condensação da luta de classes.

A questão da educação torna-se pauta na agenda mundial e dos organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Programa das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) –, em face das seguintes constatações:

Tais políticas em favor do mercado acarretam, mesmo nos países capitalistas centrais, sérias consequências sociais, como o aumento da pobreza e do desemprego e a diminuição da rede de proteção social construída nos anos de Estado de bem-estar social (NEVES, 2005, p. 175).

Confluindo com um período das críticas ao neoliberalismo radical, o Brasil implementa políticas neoliberais, assimilando e assumindo elementos do neoliberalismo de Terceira Via. A Terceira Via tem como principal teórico o sociólogo britânico Anthony Giddens, que traz a ideia da governança progressista, contrapondo-se à social democracia clássica e ao liberalismo ortodoxo, considerando que o socialismo acabou e que a ordem se dá no “Mercado com Justiça Social” (NEVES, 2005, p. 178).

Figurando no bojo das soluções apresentadas pelos interlocutores do capital, em relação à opção socialista diante da crise do capitalismo mundial, ou mesmo ao Estado de Bem-Estar social, o neoliberalismo de Terceira Via no Brasil é implementado pelo governo Fernando Henrique Cardoso com a reforma gerencial, sob o pretexto da crise do Estado, e prosseguida pelo governo Lula, reajustando a economia e a política nacional aos ditames do capital hegemônico mundial (HOLTZ, 2008, p. 8).

Podemos aqui citar algumas das ações do Estado Neoliberal, que denominamos de

¹⁰ Optamos por usar a palavra “conquistar” por nos referirmos ao acesso à política pública – ação do Estado, mas caracterizada pela reivindicação e luta dos movimentos sociais; portanto, a implementação, ainda que pelo Estado, reflete, para os que lutaram por ela, uma conquista.

Terceira Via, que contribuem para a produção do consenso na reprodução da sociedade hegemônica:

No rol das ações diretas do Estado, se encontra a legislação por ele implementada, sobretudo, as que incentivam o funcionamento de ONGs e instituições públicas não estatais, através de concessões de isenção de impostos, desvio de verbas públicas para estas instituições, e também através da flexibilização das leis trabalhistas e previdenciárias, como a regulamentação do trabalho temporário, trabalho em tempo parcial, banco de horas, trabalhos voluntários, etc. (ALGEBAILLE, 2005 *apud* HOLTZ, 2008, p. 9).

Terceirizar uma função que é do Estado como, por exemplo, a oferta de ensino gratuito aos que a ele não tiveram acesso na idade certa, criando programas precários e destinando a responsabilidade de sua implementação a Organizações Não Governamentais, como sendo uma prática de solidariedade, evidencia o caráter de classe do Estado capitalista.

O Estado cumpre a lógica do capital. Para Montañó (2002), a abordagem da estratégia neoliberal é afirmar que, através da ideia de ‘terceiro setor’, o capital luta por instrumentalizar a sociedade civil.

Evangelista e Shiroma (2007) explicitam a intrínseca relação entre as reformas no Brasil, América Latina e Caribe, e os organismos internacionais, trazendo à tona um trecho do documento *Global knowledge for local solutions* (2005):

O primeiro deles, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC –, é patrocinado pela UNESCO [...]. O segundo, Plan de Cooperación – PC –, resulta do Cumbre Iberoamericana de Educación e da Conferencia Iberoamericana de Educación e é patrocinado pela Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI –, tendo o apoio da OCDE [...]. O terceiro, Proyectos hemisféricos en educación – PHE –, articula-se ao Cumbre de las Américas, é patrocinado pela Organización dos Estados Americanos – OEA – e conta com o apoio da UNESCO, da UNICEF, do Convênio Andrés Bello, do BIRD, do BM e da OEI (Torres, 2004) [...] Para o PREALC, o que está em jogo é a governabilidade dos Estados e do planeta. A política educacional é tomada como solução para assegurar o acesso de todos à sociedade do conhecimento e da informação, aparentemente tomadas como sinônimos. Para o PHE, trata-se da administração da pobreza, e também aqui a Educação é chamada a atuar, mas de modo descentralizado e autônomo. Isto é, a pobreza é um problema do povo e este deve resolvê-lo por conta própria. O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução. Para o PC, o que está em causa é a reconversão profissional tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo (SHIROMA, 2007, p. 5).

Os breves apontamentos indicam um caminho na intenção de nos situarmos quanto ao cenário e contexto social, político e econômico, local e global, em que se dá a luta e acesso à educação. Na próxima subseção, faremos uma breve análise dos Programas de EJA no Brasil,

objetivando verificar como tem sido tratada essa modalidade de ensino nas políticas públicas de educação.

2.1 Educação do campo no Brasil

Ao remetermos à história da educação do Brasil, veremos que, nos primeiros quatro séculos, a sociedade brasileira era constituída por uma formação social que não demandava a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares. O Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, descreve, em tal documento, como a Constituição do Império tratou a questão:

A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art, 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos - assim se pensava e se praticava - além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais (CURY, 2000, p. 13).

Mesmo encontrando-se iniciativas de educação rural ainda no século XIX, é a partir dos anos 1930 que começa a se delinear um modelo de educação pública. As políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram que o desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural ainda é muito grande. Pode-se perceber isso quando analisamos o analfabetismo no Brasil, que, ainda em 2014, continua a ser mais elevado na área rural do que na área urbana.

O Brasil avançou relativamente bem no combate ao analfabetismo na última década do século XX e primeira década do século XXI¹¹. Entre os maiores de 15 anos, a taxa de

¹¹ Os dados estatísticos que seguem neste subcapítulo e que tiveram como fonte pesquisas IBGE, PNERA, IPEA e PNAD foram extraídos do “Relatório orientador do Grupo de Trabalho sobre a Educação do Campo no estado de São Paulo”, documento produzido pelo GT que foi instituído oficialmente por meio da Resolução Conjunta SE-SJDC-1, de 28 de novembro de 2014. Objetivou a realização de estudos que subsidiassem a criação de um Programa de Educação do Campo em território paulista. O GT é composto por representantes da Secretaria de Estado da Educação, do Instituto de Terras do Estado de SP – ITESP e do MST. A criação

analfabetismo caiu de 13,6%, em 2000, para 9,6% em 2010, o que indica uma redução de 29,4%. São quase 14 milhões de analfabetos nessa faixa etária. Apesar de cair em ritmo menor, o analfabetismo entre os maiores de 15 anos atingiu o menor percentual da história, considerando dados de 1940, momento em que o IBGE disponibiliza as informações. No entanto, verifica-se que a taxa de analfabetismo continua maior na zona rural do que nas áreas urbanas. Considerando todos os maiores de 10 anos, o percentual de analfabetos nas cidades passou de 9,6%, em 2000, para 6,8% em 2010, enquanto no campo, nesse mesmo período, o índice caiu de 27,7% para 21,2%.

Porém, olha-se com preocupação para o fato de que a taxa de analfabetismo no Brasil parou de cair. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgada em 2012, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu a um contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas. Essa é a primeira vez que a taxa de analfabetismo aumenta em 15 anos. A última vez que o índice subiu em relação ao ano anterior foi em 1997. A partir de então, o índice vinha apresentando queda constante. Em relação aos dados regionais, em 2012, a região Sudeste apresenta taxas de analfabetismo de 4,8%, tendo mantido a mesma taxa do ano anterior.

Percebemos, com esses dados, que a falta de políticas públicas para a educação do campo contribui de forma negativa para o desenvolvimento¹² das comunidades rurais. Mesmo diante de todo o protagonismo dos povos do campo, frente à luta por educação e por direitos, surgem, vinculadas ao paradigma do capitalismo agrário¹³, visões em que, novamente, o camponês e seu modo de vida são apresentados como problema ao desenvolvimento agrário. Portanto, de acordo com esse paradigma, é preciso transformar o sujeito do campo, e as políticas de desenvolvimento vão proteger os **agricultores familiares** das mazelas do sistema capitalista. Esse é o discurso utilizado pelo governo como política compensatória para o campo, já que suas ações prioritárias estão focadas no agronegócio.

Abramovay (2001, p. 31) analisa a importância da educação para o desenvolvimento

desse GT surge como uma ação do governo, depois de uma marcha estadual em que o Movimento se reúne com a equipe do governo e governador, e, dentre outras reivindicações, pauta a questão da educação do campo.

¹² O termo “desenvolvimento”, aqui utilizado, remete aos cuidados com o uso que dele se faz constantemente, e quando o tema é política pública é ainda mais recorrente. Relacionado ao campo, o conceito aplicado ao termo é dubio, um exemplo é o passado recente da revolução verde, ou ainda, o desenvolvimento na perspectiva do agronegócio e o desenvolvimento na perspectiva dos camponeses. Assim, está subjacente ao termo as perguntas: Que desenvolvimento? Qual concepção?

¹³ O paradigma é um modo de pensamento, de interpretação da realidade, e o PCA, segundo Fernandes (2014), é o paradigma que cria uma realidade que se transforma numa totalidade; tem como principais teóricos Ricardo Abramovay e Henri Mendras.

do campo:

[...] o mais importante desafio que têm pela frente as forças capazes de levar adiante um pacto de desenvolvimento territorial consiste na mudança do ambiente educacional existente no meio rural. A tradição histórica brasileira (própria de sociedades de passado escravista) que dissocia o trabalho do conhecimento persiste até hoje no meio rural. Como em toda a América Latina, persiste no Brasil o costume de que fica na propriedade paterna aquele filho com menos vocação para o estudo. Aos mais dinâmicos e empreendedores todos apontam o caminho da migração como o mais promissor. É claro que se forma assim um perfeito círculo vicioso entre a escassez de oportunidades e a precariedade dos talentos para explorá-las (ABRAMOVAY, 2001, p. 31).

Para esse paradigma, o futuro do campo terá três opções: a inserção do camponês ao mercado, a pluriatividade ou, então, políticas compensatórias (FELÍCIO, 2006), enquanto para o paradigma da questão agrária,

(...) a luta camponesa compreende espaço, sujeito e tempo de forma dialética constatando que, ao aumentar a concentração de terras, aumenta simultaneamente o número de camponeses em luta pela terra no Brasil. Assim, a luta pela terra no Brasil é elemento inerente à história do campesinato movido pelo conflito entre a territorialidade capitalista e a territorialidade camponesa (FELÍCIO, 2006. p. 19).

A educação da população rural tem se configurado como uma questão complexa e desafiadora. Segundo o Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada – IPEA (2007), os dados levantados sobre a Educação no Campo não foram positivos, pois quase um quarto da população era analfabeta. Já para a população urbana, esse índice era de 4,4%, confirmando a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas específicas para a realidade rural.

São amplamente conhecidos os problemas que envolvem a organização e o funcionamento das escolas do campo. O relatório da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), realizado em 2005 através de parceria estabelecida entre o PRONERA, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Fundação de Pesquisas Econômicas da USP (FIPE), que foi a última pesquisa para caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado em escolas localizadas nos assentamentos ou em seus arredores, mostrou a realidade educacional dos(as) assentados(as) brasileiros(as).

Esse censo abrangeu 5.595 assentamentos de reforma agrária instalados pelo INCRA, a partir de 1985, em 1.651 municípios, em que foram entrevistados presidentes de

associações, dirigentes ou professores(as) das escolas que atendiam a população e as famílias assentadas.

Segundo o relatório, 96,5% dos assentados não eram atendidos por creches, 84,1% das crianças assentadas frequentavam o ensino fundamental de primeira a quarta série, porém, da quinta à oitava série, essa porcentagem caía para 26,9%, e apenas 1% tinha acesso ao curso superior. Esses números evidenciam que não estava sendo oferecida a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e que existia urgência na proposição de medidas que pudessem contribuir para reverter essa situação (BRASIL, 2005).

Quanto às escolas, 70,5% delas possuíam turmas multisseriadas, sendo que, em 20,9% delas, isso acontecia devido à falta de professores. A maioria dos professores entrevistados não residia nos assentamentos, apenas 12.900 dentre os 38.035, e tinha pouca experiência de trabalho em áreas rurais, 61,2% dos professores possuíam menos de cinco anos de trabalho no campo. Apenas 65,9% das escolas pesquisadas ofertavam capacitação ou qualquer outra atividade para formação para seus professores (BRASIL, 2005).

Ainda de acordo com a PNERA, no estado de São Paulo, as 2.723 crianças assentadas na faixa etária de zero a 3 anos de idade estavam fora da escola; das 2.495 que se encontram entre 4 e 6 anos, apenas 48,5% estavam inseridas em escolas fora do assentamento, ou seja, estavam no seu entorno ou na cidade. Destas, 77,8% moravam a mais de 10 km de distância da escola e levavam entre uma e duas horas para chegar até ela, em estrada e transportes precários (BRASIL, 2005).

Das que apresentavam idades entre 7 e 10 anos, todas frequentavam a escola. No entanto, 49,5% estudavam fora do assentamento, em escolas situadas a mais de 10 km de distância, sendo necessário entre trinta minutos e uma hora de deslocamento. Dentre as que possuíam entre 11 e 14 anos, a situação se alarma, pois, apesar de 97,2% frequentarem a escola, somente 86,5% estudavam em série adequadas à idade. Nessa faixa etária, 70,2% se deslocavam para escolas situadas fora do assentamento, a mais de 10 km de distância de suas moradias, tendo que despendar até uma hora para chegar (BRASIL, 2005).

Dos estudantes com idades entre 15 e 18 anos, 87,5% frequentavam escola; desses, apenas 33,3% frequentavam curso na idade adequada à série, e 82,1% frequentavam escolas fora do assentamento, a maioria tendo que percorrer mais de 10 km de distância, despendendo até uma hora para chegar, o que provoca altos índices de evasão. Com relação aos assentados maiores de 18 anos, a situação é ainda mais preocupante, pois apenas 9,1% frequentam escola e, desses, apenas 4,9% frequentam o curso na idade adequada à série. Dos 90,9% que estão fora da escola, 11% não sabem ler e nem escrever. Dos que frequentam escola,

aproximadamente a metade frequenta escola fora do assentamento e a maioria precisa percorrer mais de 10 km, levando até uma hora para chegar (BRASIL, 2005).

No Brasil, cerca de 3 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. No estado de São Paulo, 82,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estão na escola, mas somente 69% estão cursando o Ensino Médio, apontando uma distorção de 13,4% na relação série-idade. O desafio da universalização até 2016, imposto pela Emenda Constitucional nº 59, é monumental e está longe de ser cumprido.

Para aqueles que já estão fora dos bancos escolares, os desafios são ainda maiores. O índice de frequência escolar declina acentuadamente a partir dos 20 anos de idade, oscilando entre 10 e 20% da população com idades entre 20 a 39 anos. A proporção dos adultos com 40 anos ou mais que usufruía do direito à educação era irrisória. Os índices de escolarização também são bastante preocupantes, entre a população urbana de 25 a 34 anos, 52,5% têm ensino médio ou superior. No meio rural, esse percentual é de apenas 17%, enquanto a escolaridade média da população de 15 anos ou mais na zona rural é de 4 anos, contra 8,6 anos no meio urbano. Os dados do PNERA, apesar de desatualizados, também indicavam essa tendência nos assentamentos de reforma agrária do estado de São Paulo, pois a maioria das mais de 31 mil pessoas com idade superior a 18 os níveis de escolaridade eram baixíssimos, sendo 12% analfabetas absolutas e 40% possuía apenas quatro anos de escolarização.

A Educação do Campo, na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária, nasce da luta dos movimentos sociais por uma educação que esteja vinculada às reais necessidades da população do campo. Nesse sentido, suas formulações estão calcadas na tomada de posição, no confronto entre dois projetos de campo: o do agronegócio, que compreende o campo como lugar de negócio, que necessita cada vez mais de menos pessoas e, portanto, de cada vez menos escolas; e o projeto de campo como espaço de produção, de sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas, ao qual se alinha.

Dessa forma, a educação do campo pretende formular um debate e uma prática pedagógica que dialoguem com a realidade dos sujeitos do campo, capaz de promover uma formação humana integral, buscando o desenvolvimento omnilateral do ser humano, em que as diferentes dimensões do sujeito sejam contempladas (CALDART, 2012a).

Por sua vinculação com o meio social em que está inserida, a educação do campo deve se constituir como um espaço privilegiado de prática social e de investigação científica, permitindo a vivência dos vínculos entre a teoria e a prática, uma leitura crítica da realidade e a capacidade de formulação e organização de formas de desenvolvimento social, econômico, cultural, que melhorem a qualidade de vida das populações do campo (CALDART, 2004).

Ocorre que essa construção se faz mediada por tensões e conflitos, revelando o viés da luta de classes e desvelando a face do Estado.

A decisão do MST em construir uma educação coadunada com a sua estratégia de luta contra-hegemônica tem estabelecido tensões com a classe burguesa, e consequentemente com o Estado burguês. Essas tensões inserem-se no contexto da luta de classes; sendo assim, não se encerram no contexto dos assentados também tem sido elemento de disputa entre o Movimento e o Estado burguês, ora com as prefeituras, ora com os governos estaduais e o governo federal, pois o Estado brasileiro, representado nessas instâncias, ainda não se convencera da condição de cidadãos desses trabalhadores, condição esta criada pelo próprio sistema capitalista (ARAÚJO, 2007, p. 166).

Assim, podemos dizer que as relações sociais produzem forma, estrutura, espaço e território. Estes, por sua vez, em um movimento dialético, também produzem as relações sociais, que são culturais, políticas e econômicas. A materialização da experiência humana é uma relação social e a intencionalidade e disputas no uso do espaço transforma-o em território.

Resgatamos, aqui, a concepção de território apresentada por Saquet (2013), em que destaca a necessidade da relação entre os homens na produção do território e das territorialidades a ele inerentes.

O território vem-a-ser, acontece em sua unidade interna e externa, numa relação entre sujeitos historicamente condicionados. O território só se efetiva quando os indivíduos são e estão em relação com outros indivíduos; significa, por isso, interação plural, multiforme; relação, reciprocidade e unidade; significa territorialidade(s). Há um movimento do pensamento e no pensamento e do território e no território; unidade em cada território e entre os territórios (SAQUET, 2013, p. 163).

A educação do campo surge das lutas sociais do campo, portanto, um espaço de luta política contra a lógica do campo como lugar de negócio, e a sua materialização não se dá sem conflitos e incontáveis debates (FREITAS, 2011). Essa construção tem como marco a criação do programa governamental PRONERA, o que coloca em ação outros sujeitos e vão produzir mudanças no próprio MST em nível nacional.

2.1.1 PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁴ é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada (SANTOS, 2012, p. 633).

Essa política surge, ainda não como tal, em um contexto de acirramento das lutas no campo. Por volta dos anos 1990, período em que há uma mudança no cenário da agricultura capitalista, em que a monocultura se intensifica, o MST fortalece o debate, as ações, elaborações e luta por educação. Essa preocupação com a formação e educação se deve ao fato da histórica desigualdade vivida pelas populações de trabalhadores do campo e que vai se ampliando no conjunto do Movimento na medida em que as necessidades vão surgindo. Esse movimento pela educação tem início junto com o primeiro assentamento conquistado pelo MST.

Nesse percurso, essa luta ganhou materialidade. Escolas, bandeiras de luta, programas de educação, parcerias, enfim, um conjunto de ações e reflexões que o movimento denominaria Pedagogia do MST (SOUSA, 2013).

Em 1997, no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA – o debate da Educação do Campo já era gestado, bem como a criação do programa PRONERA, com a participação de parceiros universitários. A preocupação central era o combate ao analfabetismo e concretizar uma proposta de educação que contemplasse as necessidades e especificidades das populações do campo.

Em 1997, durante o I ENERA, os participantes do encontro avaliaram que era necessária uma mobilização para que as demandas dos movimentos sociais do campo fossem atendidas. Neste mesmo ano, em 02 de outubro, professores da Universidade Federal de Brasília – UnB, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UniSinos, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Universidade Federal de Sergipe – UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Unesp se reuniram para discutir projetos que promovessem a educação nos assentamentos de reforma agrária (NETO; REZENDE, 2008, p. 12 *apud* SOUSA, 2013, p. 15).

Em 16 de abril de 1998, o PRONERA é criado, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e somente em 2001 migra para vincular-se ao INCRA.

¹⁴ O PRONERA, programa executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, integra a política nacional de Educação do campo, a partir do decreto nº 7.352/2010, conforme os artigos 14 a 18. Anexo E.

Ainda sobre o contexto de criação do programa, Santos (2012) relembra que se tratava de um período de ascensão da luta pela reforma agrária, um contexto em que o MST avançava na capacidade organizativa, de mobilização e de diálogo com a sociedade. A reforma agrária volta à pauta nacional e internacional marcada pela comoção social em virtude da repressão e violência contra os trabalhadores em luta pela terra. Dois massacres marcam esse período. Em 9 agosto de 1995, ocorre, em Rondônia, o episódio que ficou conhecido como o Massacre de Corumbiara, com 12 pessoas mortas no conflito. E, menos de um ano depois, acontece, no Pará, o Massacre de Eldorado dos Carajás, no dia 17 de abril de 1996.

A ação de repressão por parte daquele governo significava o Estado em movimento na defesa dos projetos em defesa dos interesses das classes dominantes. Por outro lado, a instituição do PRONERA, dado o contexto, revela a outra face do Estado,

Não obstante, um governo não se faz apenas com atos coercitivos (Gramsci apud Coutinho, 2007) e era necessário que o governo FHC oferecesse "doses de cala boca" ao povo. Assim, foi neste governo que ocorreu a aprovação do PRONERA, visando à constituição de um pouco de consenso. É claro que tal aprovação tinha um intuito dominante: o campo estava sendo desenvolvido fortemente para o agronegócio e se fazia necessário formar os povos do campo (SOUSA, 2013, p. 30).

Contudo, a instituição do PRONERA não é suficiente para assegurar aos assentados e assentadas o pleno acesso, sem que o Movimento estivesse constantemente pressionando, fosse na aprovação dos projetos ou na liberação de recursos.

Depois de novas ocupações na superintendência do INCRA, muitos desgastes, interrupções de turmas, perdas de alguns parceiros, no final de setembro de 2000, recebemos R\$ 14 milhões. Neste semestre já se fazia sentir inúmeros tipos de pressão sobre o funcionamento do Programa. Uma das formas foi a diminuição das convocações de reuniões da Comissão Pedagógica Nacional que ficou mais de seis meses sem poder se reunir. Por diversas vezes os integrantes da comissão conseguiram se mobilizar, mesmo estando em regiões diferentes, para poder se reunir e analisar as dificuldades do PRONERA e buscar formas de manter o ânimo e atividades pedagógicas em curso (MOLINA 2003, *apud* SOUSA, 2013, p. 21).

A comissão pedagógica, como representantes do Programa, conseguiu discutir e encaminhar as diversas demandas que estavam ligadas à parte pedagógica, mas quando chegavam na parte financeira, o Programa não lhes dava essa autonomia, pois os recursos estavam vinculados à Secretaria do Orçamento Federal – SOF e, como se tratava de orçamento previsto para a educação, a secretaria alegava que os recursos deveriam passar primeiro pelo Ministério da Educação, situação que perdura até o segundo semestre do ano

2000, quando já havia diversos projetos em andamento e outros tantos sendo elaborados e aprovados.

Na leitura do decreto 7.352/2010, vemos que a concepção de campo e educação de campo é abordada, possibilitando tratar das especificidades da população que nele reside. Para alguns autores, isso é visto como conquista, e para outros, como limite, considerando tratar de uma estratégia do capitalismo neoliberal de terceira via, pois abre-se um leque do suposto olhar das especificidades, que fragmenta ou limita uma compreensão de classe, estratificando os trabalhadores, dificultando a unidade que não seja para além dos interesses específicos.

Para Santos (2012, p. 633), a instituição da política é tida como uma conquista,

A lei e o decreto constituem avanços no que se refere ao novo *status* conferido ao Pronera, de política permanente, instituída no âmbito do ordenamento jurídico do Estado brasileiro, sendo estes os instrumentos necessários à continuidade da política independentemente do governo em exercício. Tais instrumentos ganham ainda maior importância quando se considera que se trata de uma política voltada para os camponeses e suas famílias, envolvidos em uma política correlata, a da Reforma Agrária, cujo tema carrega em si alto grau de conflitividade e polêmica no âmbito do Poder Executivo, do Poder Legislativo e do Poder Judiciário (SANTOS, 2012, p. 633).

De acordo com dados da II PNERA – II Pesquisa Nacional da educação na Reforma Agrária –, o PRONERA, no período de 1998 a 2011, realizou 320 cursos atendendo camponeses(as) jovens e adultos(as), envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos.

São parceiros do programa as instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas, sem fins lucrativos, as secretarias municipais e estaduais de educação e os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário. As entidades parceiras são executoras do programa, compreendendo as universidades federais, estaduais e municipais; os institutos federais de educação profissional e tecnológica (Ifets) e as escolas técnicas federais, estaduais e municipais; as escolas da família agrícola; as casas familiares rurais; os institutos de educação privados sem fins lucrativos; e as universidades, as faculdades e os centros de ensino privados sem fins lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo. Essas entidades parceiras organizam os projetos de escolarização, nos níveis e modalidades ofertados pelo programa, a partir das demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Esses projetos são apresentados e apreciados pela Comissão Pedagógica Nacional e pelos setores administrativos financeiros do Incra, atendendo às determinações legais do programa e dos marcos normativos que devem presidir à sua execução. Esses processos geram uma intensa mobilização social desde a sua proposição até a sua finalização, por envolverem diversas instâncias e momentos de articulação e formação (BRASIL, 2015, p. 13).

Os resultados são visíveis, sejam eles de ordem material e imaterial na perspectiva da formação e melhoria da qualidade de vida dos assentados e assentadas, porém, muitas críticas

permeiam esse percurso, inclusive a do distanciamento dos princípios que orientam a formação política, mesmo estando estes explicitada no *Manual de Operações do Pronera*, descritos como *Princípios orientadores das práticas*. Os limites também surgem em outras perspectivas, como são, por exemplo, os diversos relatos dos conflitos que surgem no ambiente acadêmico pela dificuldade das instituições de ensino em lidar com diferentes sujeitos e com as práticas inovadoras de construção do conhecimento, bem como a descontinuidade dos cursos, já que se realizam por meio de projetos e por seu caráter provisório (FREITAS, 2011).

Neste ano, deputados divulgaram dados em relação ao orçamento da União para o ano de 2018, que demonstram enormes limites no desenvolvimento das políticas do campo, para as populações camponesas, tendo em vista o corte orçamentário para as políticas voltadas a esses trabalhadores.

Nos gráficos a seguir, verifica-se a redução gradativa de recursos em quatro anos, e o quase corte total para o ano de 2018. Se compararmos com o orçamento de 2017, que já foi reduzido, houve um corte de 86,1%,

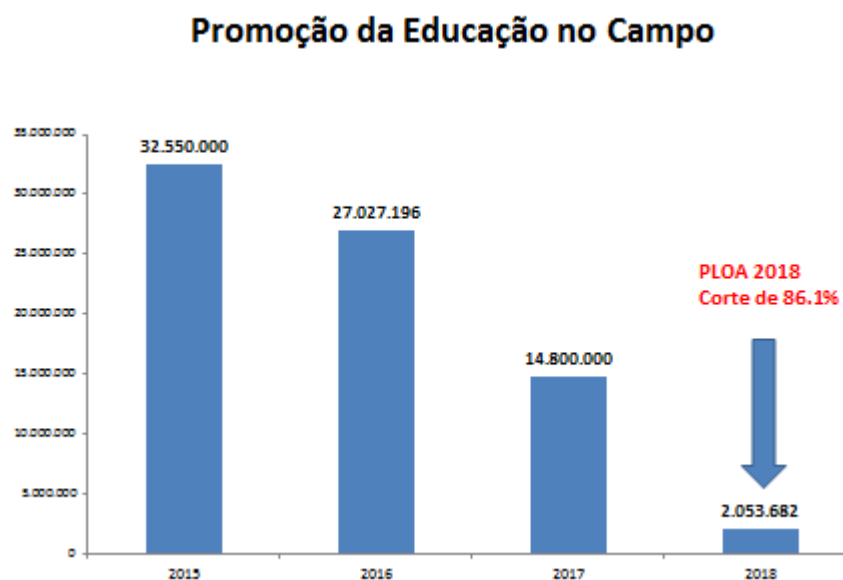


Gráfico 1: PRONERA – Promoção da educação do campo (TEIXEIRA; INTINI, 2017, p. 4.)

OBTENÇÃO DE TERRA PARA A REFORMA AGRÁRIA

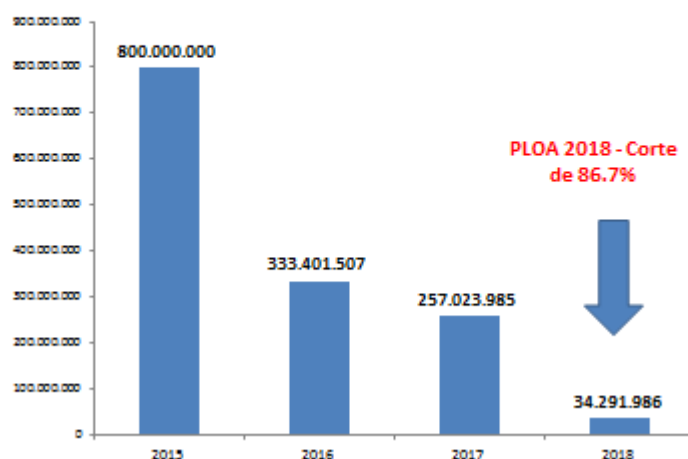


Gráfico 2: Obtenção de Terra para a Reforma Agrária (TEIXEIRA; INTINI, 2017, p. 3).

Os gráficos apresentados fazem parte de um estudo que analisa a proposta orçamentaria do governo Temer para o ano para as principais ações relativas à agricultura familiar, reforma agrária e programas socioambientais. A proposta foi encaminhada ao Congresso Nacional e até a presente data não foi votada. Optamos, aqui, por apresentar os gráficos do PRONERA sobre obtenção de terras, já que essas mudanças impactam diretamente no desenvolvimento das políticas discutidas neste estudo. E revelam, neste curto período de 2015 a 2017, a face conservadora do Estado e a correlação de forças hegemônicas presente nele.

Pronko e Neves (2010), referenciando Nicos Poulantzas, que conceitua o Estado relacional, fazem uma descrição que convida para perceber as relações deste breve período:

A aparelhagem estatal consagra e reproduz a hegemonia ao estabelecer um jogo de compromissos variáveis e provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas, de acordo com a correlação de forças sempre específicas. Dessa forma, o autor afirma que “as lutas populares estão inscritas na materialidade institucional do Estado, mesmo se não se esgotam aí” (PRONKO; NEVES, 2010, p. 101).

A realidade explicitada sugere pensar sobre o fato de que a instituição da política é um passo fundamental, contudo, não é o que assegura o cumprimento dos direitos. O caso do PRONERA é um exemplo didático de como isso ocorre no Brasil.

2.2 Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A educação de jovens e adultos no Brasil insere-se no contexto da história da educação e é determinada pelos modelos de sociedade propagada em cada período e, portanto, sujeita às contradições dadas em cada tempo. Por isso, é também resultado da disputa de concepções, da ação de movimentos populares, das empresas e da ação governamental.

A Constituição de 1824 estabeleceu instrução primária obrigatória a todos os cidadãos, o que não significava toda a população, pois se destinava às elites. Influenciados pelo pensamento moderno, liberal e iluminista, as elites julgavam que, com instrução, “salvariam” o povo da ignorância e “salvariam” o governo de possíveis ameaças (CURY, 2000).

Do início da República até a Revolução de 1930, a alfabetização de adultos era vista como a aquisição do sistema de código alfabético, e o objetivo era instrumentalizar a população com a leitura e escrita. Muitas campanhas de curta duração e descontínuas foram realizadas sem uma política efetiva.

Com a ditadura de Vargas e o Estado moderno nacional, na década de 1930, o objetivo da educação era preparar os sujeitos para as responsabilidades da cidadania.

A oferta do ensino básico gratuito acolhia vários setores, sendo o governo federal o que impulsionava a ampliação da educação e traçava as diretrizes educacionais para todo o país, com responsabilidade dos estados e municípios (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2006, p. 1063).

Nos anos 1940, a educação de adultos é considerada uma extensão da escola formal e levada às áreas rurais. Já no final dos anos 1950, o conceito é de educação de base, mas com duas tendências distintas: uma de educação libertadora, como ato político, vinculada à concepção de Paulo Freire, e outra como educação profissional (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2006).

O advento da criação da UNESCO, em 1945, influencia esse processo, pois estabelece, em escala mundial, a alfabetização de adultos como um mecanismo de desenvolvimento dos países “atrasados”, dando à educação um caráter funcional (Idem, 2006).

O período pós-Vargas, entre 1945 e 1954, também dito como da redemocratização política, é de grande mobilização de movimentos populares em torno da educação. Acreditava-se que, com os processos de educação de adultos e de formação política, incorporar-se-ia a grande massa de trabalhadores analfabetos-alfabetizados à participação política por meio do voto.

O SNEA – Serviço Nacional de Educação de Adultos –, órgão governamental criado

em 1947 para cumprir com os preceitos da UNESCO, preparar mão de obra, para a crescente urbanização voltada ao processo de industrialização em que se vivia e para integrar populações rurais consideradas atrasadas pelo analfabetismo, realiza a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA.

A campanha de Educação de Adultos, pretendia numa 1ª etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2006, p. 1064).

A campanha não durou muito tempo, permanecendo o ensino supletivo de responsabilidade dos estados e municípios.

Em contraposição à concepção que responsabilizava os trabalhadores pelo atraso da nação, outro paradigma pedagógico surgia, tendo como principal referencia o educador pernambucano Paulo Freire.

Tal paradigma considerava que o adulto analfabeto não era a causa do atraso ou do subdesenvolvimento da nação, ao contrário, era vítima da sociedade desigual que o exclui dos processos de educação. A concepção em questão considera a educação como um ato político, e que através desta seja possível tanto a libertação quanto a submissão. Freire acreditava que, no ato educativo, poderia haver a organização crescente das massas, desde que ampliasse a participação consciente das mesmas (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2006).

Em 1964, com a ditadura militar, os movimentos de educação popular são perseguidos e impedidos de continuarem as práticas de educação/conscientização. Cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este vinculava-se ao Departamento Nacional, que atuou tanto com entidades públicas como privadas, desde o programa de alfabetização e a vinculação com ações de saúde, de civismo e recreação.

No ano de 1971, a Lei 5.692 traz um capítulo destinado à educação de adultos. “Capítulo IV – do Ensino Supletivo”. A lei estabelece a finalidade de suprir a escolarização regular aos adolescentes e adultos que não a concluíram na idade própria. A abrangência é estabelecida no ensino do ler, escrever e contar e a formação profissional. Com o objetivo de atender ao maior número de estudantes, autoriza que as aulas podem ser ministradas por rádio, televisão, correspondência e “outros meios de comunicação”. A lei traz novamente a vinculação entre o ensino supletivo e o ensino profissional:

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 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 estudos e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2006, p. 1067-1068).

Na década de 1970, a sociedade reagia ao regime autoritário por meio da auto-organização popular, nas associações de bairros, nas comunidades de base, nos movimentos sociais, nos sindicatos, nas periferias urbanas, dando os primeiros passos para a retomada do regime democrático. Nesse contexto é que a ideia de educação popular ganha força com práticas e ações de reivindicação.

Em 1985, no declínio do regime militar, o MOBRAL é substituído pela Fundação Educar e esta é extinta em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello. Outro programa de alfabetização é lançado em 1990, no início do governo, embora não tenha se concretizado. Trata-se do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) (Idem, 2006).

A Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso I, assevera que é dever do Estado garantir o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Dado o período anterior, a garantia em lei simboliza enorme conquista na perspectiva de reconhecimento desse direito.

Com a Lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação de Jovens e Adultos é considerada parte do Ensino Fundamental, desvincula-se do ensino supletivo e traz nova concepção sobre a modalidade de ensino:

[...] deslocar o ensino supletivo como um qualificativo e não mais um substantivo, possibilita, pelo menos, uma nova leitura: a de que a educação de adultos traz uma especificidade própria, considerando tratar-se de educandos que são portadores de múltiplos conhecimentos. Inclusive desafia a escola para aproveitamento e reconhecimento destes saberes construídos em espaços não escolares, e que, por isso mesmo, ela não pode ser considerada como uma simples reposição condensada do ensino regular, ideia comum em relação ao ensino de suplência (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA, 2006, p. 1068).

As iniciativas de EJA são diversas, no âmbito público e privado, e bastante heterogêneas na forma de oferta e organização.

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, a Constituição Federal de 1988, a LDB e diversos pareceres como o Parecer CEB nº 5/97, que versa sobre o entendimento legal da autonomia dos entes federativos sobre a organização, duração e estrutura dos cursos e exames dos cursos de jovens e adultos, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, e o

Parecer CNE/CEB nº 16/99 sobre a possibilidade de aproveitamento de estudos na educação profissional de nível técnico, vão expressar a nova concepção dessa modalidade de ensino. Trata-se de um avanço considerável para um país que, em um passado recente, designava tal processo como compensação, migrando para reconhecimento legal do direito ao invés de compensação, reparação e equidade.

Sobre a Resolução CNE/CEB nº 3/97, Cury (2010, p. 35-36) descreve:

Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exigem professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. **O perfil do aluno de EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico**¹⁵ dos estabelecimentos (CURY, 2010, p. 35-36).

Porém, as práticas efetivas do Estado ainda estão distantes do preconizado nos códigos. O que pudemos identificar em nossa pesquisa foi a constante referência aos parâmetros da modalidade normal de ensino, adequando tempo de ensino ao período pré-definido do projeto, ignorando, por vezes, as situações reais dos educandos e educandas.

¹⁵ Grifo nosso.

3 O CAMPO DA PESQUISA

*O desafio da modernidade é viver sem ilusões, sem se tornar
desiludido.
(Antônio Gramsci)*

A pesquisa surge no desenvolvimento de um projeto de alfabetização de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária no estado de São Paulo. O projeto tem como objetivo alfabetizar e escolarizar, em um período de 24 meses, aproximadamente 480 educandos e educandas componentes das 24 turmas distribuídas em oito regionais do MST, havendo maior concentração de turmas na regional do Pontal do Paranapanema (09), conhecida em razão dos conflitos de terra. Em 1995, a região do Pontal do Paranapanema era uma das principais áreas de conflitos fundiários do país, onde aconteceu o maior número de ocupações de terra (FERNANDES, 1999, p. 158).

Em 2001, o mesmo autor apresenta seu estudo da região, sintetizado na figura que segue. Nela, vemos tanto os municípios que compõem a região denominada Pontal do Paranapanema como também verificamos a localização e concentração de assentamentos por município:

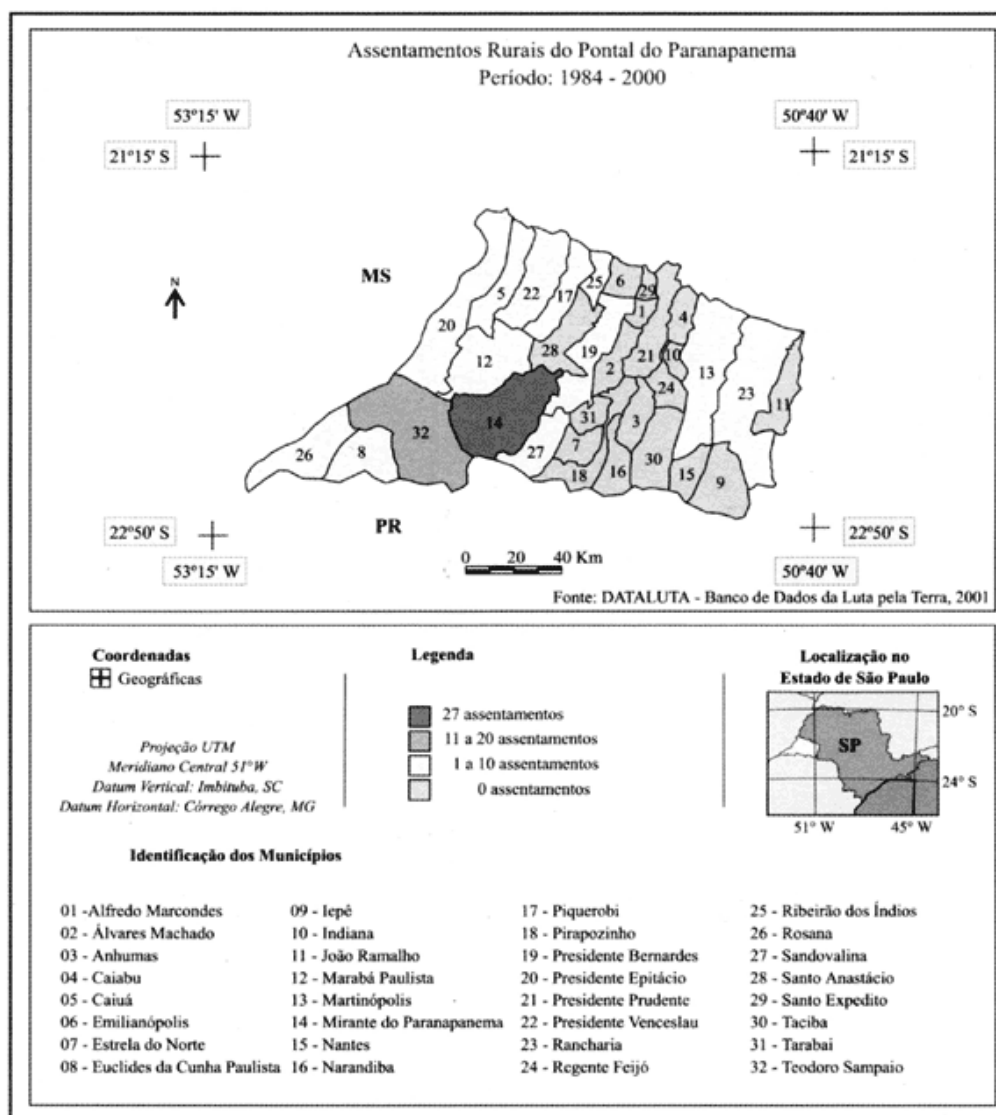


Figura 1: Mapa da Geografia dos assentamentos no Pontal do Paranapanema no período de 1984 a 2000 (FERNANDES; RAMALHO, 2001)

Dados publicados pelo DATALUTA, no ano de 2013, atualizam os números e nos ajudam a caracterizar em números a região, no que diz respeito à quantidade de famílias assentadas e acampadas. Apontam 793 ocupações de terra e o total de 102.757 famílias envolvidas no período de 1988 a 2012. E identifica, dentro do período de 1985 a 2012, a efetivação de 112 assentamentos, com 5892 famílias beneficiárias, ocupando um total de 139.682 hectares (DATALUTA, 2013).

Ao mesmo tempo em que podemos, com os dados apresentados da região, justificar a concentração de turmas de EJA no local, podemos também identificar que, baseados nas dimensões apresentadas, nove turmas de EJA significa uma ação bastante tímida frente ao número de famílias residentes em acampamentos e assentamentos.

O projeto de EJA foi realizado através do programa PRONERA, a necessidade do projeto é demandada pelo MST, e a conveniente – o Movimento de Educação de Base/MEB, é identificada como parceira, já que realizava outros convênios com o mesmo objetivo em outras unidades da federação.

A pesquisadora vinculou-se ao projeto atuando como coordenadora local, o que ensejou o interesse em aprofundar o estudo sobre a prática na qual se inseria, e, a partir dos desdobramentos cotidianos do projeto, analisar a ação do Estado através do Programa, bem como sua relação com o Movimento Social MST e MEB.

As reuniões e visitas tornaram-se espaços de observação participativa, bem como os documentos produzidos, em especial, os relatórios de reuniões, de visitas e capacitações, foram instrumentos para análise de dados da pesquisa. A revisão bibliográfica dos temas que se entrelaçam, como a história da EJA no Brasil, o PRONERA, a Educação do Campo e um estudo sobre o MEB, propiciaram o diálogo com o que a experiência de campo apontava.

Nesta seção, fazemos a apresentação e discussão de como se desenvolveu o projeto e como se estruturou, mas também um estudo para identificar a instituição MEB, para, através de sua história e suas remodelagens em cada período da EJA no Brasil, fazermos uma leitura da sua possível função no atual contexto, de modo que o descrito nos possibilite dialogar com o objetivo da pesquisa. Ou seja, procuramos evidenciar os limites e potenciais da política pública a partir da experiência de alfabetização de adultos.

3.1 Movimento de Educação de Base – MEB

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, objetivando desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, tendo como guia a experiência realizada em Natal, pelo bispo Eugênio Sales em 1958.

D. José Vicente Távora, arcebispo de Aracaju, que, a partir da experiência realizada por D. Eugênio Sales na Diocese de Natal e de sua própria iniciativa em Sergipe, formalizou à Presidência da República, em nome da CNBB, proposta de criação de amplo programa de alfabetização e educação de base, através de escolas radiofônicas¹⁶ (FÁVERO, 2004, p. 1).

¹⁶ Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>.

O então Presidente da República, Jânio Quadros, definiu o apoio à iniciativa e estabeleceu convênio¹⁷ com a entidade através do MEC e outros órgãos da administração federal e estaduais.

A definição de Educação de Base, segundo Beisiegel (1974 apud FÁVERO, 2004), acompanha a criação da UNESCO em 1947, que desde então realizara programas de educação de adultos. É considerada como o mínimo fundamental de conhecimentos necessários ao indivíduo, mas, levando em conta as necessidades da coletividade e promovendo a solução para essas, através de métodos ativos.

Definindo o objeto da educação de base como o conjunto das atividades humanas, a UNESCO aponta conteúdos necessários à formação de atitudes e transmissão de conhecimento:

1) Desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico); 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos); 4) desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5) desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6) conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científico-práticos); 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governos); 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9) conhecimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como o são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requeiram as novas circunstâncias (FÁVERO, 2004, p. 2).

É nesse contexto que o MEB define educação de base como o conjunto dos ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades (FÁVERO, 2004, p. 3). E para alcançar tal objetivo, propôs-se as seguintes ações:

¹⁷ Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, deveria executar um plano quinquenal (1961-1965), que previa inicialmente 15 mil escolas radiofônicas, e deveria expandir-se nos anos subsequentes. Para cumprimento do decreto, foi assinado, no mesmo dia, um convênio entre o Ministério da Educação e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de: alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (MEB, 1961, p. 23).

Alinhado com a ideologia do Estado, o MEB cumpriu a função de difusor da ideologia dominante, objetivando a educação das massas para as reformas e para que elas próprias se defendessem de “ideologias estranhas”. Operava a Igreja no sentido de manter a hegemonia do poder dominante (FÁVERO, 2004, p. 5).

Alguns anos mais tarde, o MEB reavalia a sua atuação e redefine os objetivos e a metodologia de ação, assumindo uma nova postura ideológica, em um contexto em que havia o surgimento e a atuação de importantes movimentos de educação e cultura popular como o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife/PE, Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” em Natal/RN, Centro Popular de Cultura (CPC) criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), e é também nesse período que a experiência de Paulo Freire é projetada nacionalmente:

[...] e Sistema Paulo Freire, cujas primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos foram realizadas no MCP e sistematizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; viabilizaram a experiência de Angicos, que projetou Paulo Freire em plano nacional, para a realização do PNA – Programa Nacional de Alfabetização, objetivando alfabetizar cinco milhões de pessoas. (FÁVERO, 2004, p. 6)

Voltando-se para a dimensão da conscientização, além de redefinir os objetivos, mantém a denominação MEB, no intuito de designar-se Movimento de educação, mas reformula o conceito de educação de base:

Considerando as dimensões totais do homem, entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro (MEB, 1962 *apud* FÁVERO, 2004, p. 10).

E nesse processo de reelaboração conceitual, o MEB, além da influência dos movimentos

populares de educação, já mencionados, tem a contribuição do Padre Vaz¹⁸, para tais reformulações em termos de concepção, chegando a reelaborar o conceito de cultura popular, assumindo a relação desta com um projeto histórico de transformação, indo além do referencial antes abordado, que trazia como base a experiência de movimentos europeus.

Como a integração de todos os homens na mesma cultura vincula-se a uma transformação dos padrões econômicos, políticos e sociais, a cultura popular está também vinculada à realização de um projeto histórico que pretenda aquelas transformações. Um projeto histórico condizente com uma cultura elaborada e participada por todos. Um projeto que possibilite a todo o povo assumir o seu papel de criador e sujeito de cultura da sociedade em que vive. Sendo assim, pode-se dizer que cultura popular não é um fenômeno neutro, indiferente. Ao contrário, nasce de um conflito e nele desemboca, pois ela existe e se apresenta sempre em termos de libertação, de promoção humana, no sentido mais amplo. Donde se conclui que não é possível um trabalho de cultura popular desligado do processo de conscientização. E, por estar ligada a este processo, é que ela deve levar sempre a uma opção. Deve dar possibilidades de opção ao povo, embora não possa impor essa opção, porque ela deve ser encontrada pelo próprio povo. Esta opção decorre da plena consciência que o homem adquire das diferenças e desníveis entre os grupos que formam a sociedade e da necessidade de uma transformação dos padrões culturais, políticos, sociais e econômicos que os determinam (MEB, 1965 *apud* FÁVERO, 2004, p. 12).

Com o golpe de 1964, bispos e padres progressistas passaram a ser perseguidos e o MEB sofreu uma retração para os estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Houve um corte na perspectiva política e controle ideológico da hierarquia do MEB pelo Estado. Mesmo assim, o movimento continuou a existir e, em 1971, firmou convênio com Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (CUNHA, 2017).

Pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, uma fundação de direito público com o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização, com a ambiciosa meta de alfabetizar 11,4 milhões de adultos até 1971, objetivando a eliminação total do analfabetismo no país até 1975. Depois de um período de organização e ensaios de estratégias de atuação, o Mobral começou a funcionar, efetivamente, em setembro de 1970, contando com recursos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda, além de doações de empresas estatais e particulares. (...) O primeiro presidente da Fundação Mobral foi o capelão militar Filipe Spotorno, substituído pelo banqueiro, economista, ministro da Fazenda e ministro do Planejamento Mário Henrique Simonsen. Este foi substituído por Arlindo Lopes Correia, engenheiro e antigo colaborador de Roberto Campos no Ministério do Planejamento desde 1964 (CUNHA, 2017).

¹⁸ Pe. Henrique de Lima Vaz, S. J., que desenvolveu vários cursos para a JUC – Juventude Universitária Católica – e assessorou a criação da Ação Popular, em meados de 1960. Dois temas por ele desenvolvidos são essenciais para se entender as opções do grupo católico, em geral, e do MEB, em particular: a) o problema da ideologia na cultura moderna, destacando a influência do cristianismo no aparecimento da “civilização das ideologias” e situando a verdade cristã em face do pluralismo ideológico (Vaz, 1961); b) as ideias de consciência histórica e comunicação das consciências como característica fundamental da história e da dialética fundada nessa comunicação de consciências (Vaz, 1962).

Na década de 1980, o MEB também assumiu a tarefa de assessoramento e animação aos movimentos populares, com o intuito de desenvolver a formação de lideranças populares para a construção da cidadania frente aos problemas sociais.

Nos documentos do projeto de alfabetização, objeto desta pesquisa, encontramos a definição do MEB como: “[...] uma instituição de educação que prioriza a assessoria a entidades e grupos de educação popular, com ações voltadas para o processo educativo, para a gestão de processos comunitários, sociais e defesas de direitos, a partir da formação de pessoas jovens, adultas e idosas” (MEB, 2015, p. 4).

O MEB, como vimos, surge vinculado aos movimentos populares de alfabetização, mas é uma instituição vinculada à igreja católica e com larga experiência em alfabetização, portanto, uma instituição de ensino privada, sem fins lucrativos, o que possibilitou tornar-se conveniente junto ao INCRA para a realização do projeto em questão demandado pelo movimento, visando atender à necessidade de alfabetização e escolarização das famílias assentadas e acampadas pelo PRONERA¹⁹.

3.2 A estrutura do projeto no Estado de São Paulo

O projeto de alfabetização intitulado “Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa: *territórios da Reforma Agrária Livres do Analfabetismo*” é desenvolvido pelo MEB em parceria com o INCRA e pelo PRONERA. A parceria com o MEB para a alfabetização de jovens e adultos acontece também em outros estados da federação, como Alagoas, Ceará, Maranhão, Piauí e Rio Grande do Norte, e tem como beneficiários o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST). Os assentados, através dos movimentos, sindicatos, associações, apresentam demandas de formação às instituições de ensino. Nesse caso, o MEB elabora, com a participação dos demandantes, o projeto pedagógico, e encaminha à comissão do PRONERA. Se aprovado, ocorre a parceria entre a instituição de ensino e o INCRA. Esse instituto para a execução do programa – PRONERA – instituiu uma coordenação em cada superintendência regional.

¹⁹ O PRONERA tem por objetivo atender às demandas de escolarização desde a alfabetização até a pós-graduação de jovens, adultos e idosos que comprovem vínculo com assentamentos, estabelecidos através da Reforma Agrária ou do Crédito Fundiário.

A parceria tem o objetivo, segundo os documentos em análise, de assessorar e capacitar os coordenadores locais, educadores e supervisores para o desempenho efetivo do projeto. Assim, tem como objetivo geral:

Contribuir para a superação do analfabetismo, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento sustentável nas áreas de Reforma Agrária como territórios de bem viver em todas as dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas (MEB, 2015, p. 6).

O programa teve duração de 24 meses. O convênio foi assinado em dezembro de 2013, inaugurando os trabalhos com uma oficina com representantes de movimentos sociais do campo, do MEB e asseguradores regionais do PRONERA. A oficina objetivou aprofundar os conhecimentos sobre os projetos de alfabetização com princípios teórico-metodológicos da educação do campo e agroecologia. A oficina serviu para subsidiar a formação de educadores(as) populares nos assentamentos que participariam do programa durante os dois anos.

O projeto se dividiu em duas etapas: meta 1, referente ao período para alfabetização, e meta 2, período de escolarização – de 12 meses cada.

A equipe de trabalho no estado de São Paulo contou com 24 educadores/educadoras (dos acampamentos e ou assentamentos), 2 coordenadoras locais (dos acampamentos e ou assentamentos), 2 supervisoras (do MEB), 1 técnica pedagógica (MEB/assentamento), 1 coordenadora pedagógica (MEB). A meta de alfabetizar e escolarizar 480 pessoas jovens, adultas e idosas.

A metodologia proposta foi **Ver, Julgar, Agir e Rever**, criada pelo Padre Cardjin, que, ao ter a percepção de que, com a Revolução Industrial, a sociedade havia mudado radicalmente, iniciou um trabalho pastoral com jovens operários da periferia de Bruxelas, na Bélgica. No Brasil, foi desenvolvida pela Ação Católica, pela Juventude Universitária Católica (JUC), pela Juventude Operária Católica (JOC) e pelo MEB. O método propunha três momentos²⁰ e a ponte entre educação e vida, educação e política.

O documento em análise afirma que, dentro da igreja, o MEB era a mais importante experiência no sentido de repensar o papel das classes populares e introduzir novas práticas pedagógicas.

²⁰ Os três momentos da metodologia estão assim descritos na apostila de Capacitação Inicial do MEB: Ver – partir da realidade da vida; Julgar – confrontar os desafios levantados pela realidade existente; Agir – partir para uma ação de transformação do meio (MEB, 2005).

Mais tarde se verifica a necessidade de Rever, ver de novo, avaliar para uma contínua melhoria. [...] Esse método consiste em uma sequência de etapas de atividades que serão desenvolvidas em conjunto e que não acontecem separadamente. Ele ajuda educadores e educandos a situar-se diante da realidade concreta, encaminhar uma ação transformadora para melhorar, corrigir e até transformar uma realidade e avaliar a caminhada e o engajamento do grupo envolvido (MEB, 2005, p. 11).

No desenvolvimento dessa metodologia, utilizada no processo de formação dos sujeitos do projeto, constrói-se o material didático denominado conjunto didático Saber, Viver e Lutar, composto por livro do educando e livro do educador.

O material traz oito temas geradores²¹ que estão expressos em lições, temas que foram escolhidos pelo coletivo de educadores dos movimentos sociais beneficiários em cada estado. Os temas escolhidos foram: 1) Questão agrária: luta pela terra e reforma agrária; 2) Agricultura camponesa; 3) Cooperativismo; 4) Educação do Campo; 5) Mulher camponesa e relações de gênero; 6) Direitos humanos; 7) Tecnologia da informação e comunicação; 8) Cultura, mística e identidade. Esse material era destinado à meta 2 ou etapa de escolarização, correspondente ao 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

O projeto teve turmas consolidadas nas seguintes regionais do MST no estado de São Paulo e com as respectivas quantidades de turmas em cada regional: Andradina (2), Pontal do Paranapanema (9), Promissão (1), Ribeirão Preto (2), Campinas (2), Sorocaba (1), Sudoeste (1) e Iaras (6).

Os educadores e educadoras eram todos das respectivas comunidades, dentre estes, uma estudante em técnica em agroecologia, sete estudantes em cursos de graduação na área da educação, duas estudantes de Pós-Graduação (especialização em educação), duas formadas na área técnica de saúde, sete professoras(es) atuantes na rede pública estadual, um geógrafo e quatro com ensino médio completo não estudantes.

Um destaque importante na perspectiva do olhar para a política pública, um dos educadores nesse projeto passou pelo processo de escolarização através da EJA pelo PRONERA, e concluiu graduação pelo mesmo programa: entre as(os) educadores(as) estudantes (10), apenas duas não fazem curso pelo PRONERA. Porém, entre os professores/educadores e educadoras que atuam no projeto, apenas uma foi formada por cursos realizados pelo PRONERA. E se considerarmos outras funções no projeto, mais duas pessoas que passaram por cursos de graduação e pós-graduação pelo PRONERA também

²¹ A apostila inicial explica tema gerador com uma citação de Paulo Freire, “[...] é um assunto que conduz o processo da aprendizagem, a partir de um contexto significativo para o ser humano, e que visa a ampliar o horizonte de investigações, aprendizagem e perspectiva transformadora”.

atuaram no projeto.

Não é nosso objetivo caracterizar em números e níveis de formação os sujeitos desse processo, mas os dados acima ensejam um olhar para a dimensão do estudo, presente nas ações de educação nas áreas da Reforma Agrária, e também nos ajudam a compreender os conflitos no desenvolvimento do projeto, já que grande parte dos educadores vivenciaram experiências de formação dentro do PRONERA com parcerias distintas.

3.3 Desenvolvimento do Projeto no Estado de São Paulo

Entre a primeira e segunda meta do projeto, ou seja, de um ano para outro, no final de 2014 e início de 2015, houve mudanças, caracterizadas pelo fechamento de salas e abertura de outras. O fechamento se justificou pelo seu não efetivo funcionamento, portanto, fechar e abrir outras salas teve como objetivo garantir o número de educandos e turmas estipulado no projeto. Outra mudança ocorreu na equipe de trabalho, substituindo as duas supervisoras e as coordenadoras locais.

As mudanças descritas não ocorreram sem tensão, pois os rumos de como substituir, por quem e mesmo o porquê das mudanças foram decisões tomadas, a princípio, pelo MEB. Tornando-se decisões coletivas, desde a pressão do Movimento e a demonstração de discordância do parceiro PRONERA/INCRA sobre tais procedimentos, houve o estabelecimento de um diálogo forçado, chegando a se cogitar a possibilidade de encerramento da parceria.

A estrutura hierarquizada do projeto, bem como os extremos entre discurso e prática nas relações de trabalho, foram motivos de forte descontentamento por parte das educadoras e educadores envolvidos no projeto.

Havia a compreensão e o discurso de que o trabalho era voluntário, pois não havia nenhum vínculo empregatício entre educadores, coordenadoras, supervisoras e o MEB. O que estava estabelecido era uma ajuda de custo, com valores diferentes entre os três postos. Contudo, a relação de trabalho estava permeada por comportamentos autoritários, cobranças excessivas, falta de diálogo e ameaças de suspensão de ajuda ou mesmo de fechamento de salas.

Além da estrutura hierarquizada do MEB, a realidade dos assentamentos que impunha alguns limites à estruturação do projeto foi pouco observada pelos administradores estaduais do projeto. Tal situação levou ao descontentamento de educadores, que chegaram a desistir da tarefa. Essas questões estavam presentes de modo muito intenso no final da meta 1 e

reorganização da meta 2. Diante do descontentamento que, pode-se dizer, era quase geral, o próprio MST²² avaliou a possibilidade de encerrar a parceria. Prevaleceu a decisão de ampliar a prática, sair dos limites institucionais e construir, em todos os espaços, práticas de alfabetização de adultos com o sentido de avançar no desafio de superação do analfabetismo nos assentamentos e acampamentos.

Houve dois encontros de capacitação dos e das educadoras e educadores. O primeiro aconteceu na ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes – em 2014, e mesmo sem que o projeto dispusesse de recursos para determinadas atividades, com o apoio da estrutura da Escola foi possível, por exemplo, acolher as crianças na Ciranda Infantil da Escola e ter apoio no deslocamento dos participantes. Ou seja, no caso das crianças, sem a necessidade de dispor de mais pessoas para cumprir com a tarefa de acolher, cuidar e educá-las, enquanto as mães participavam da capacitação.

Na preparação do segundo encontro, havia resistência por parte da equipe do MEB em realizar a formação na ENFF, como também se falou que o encontro não poderia acolher as crianças²³; a atitude se justificava pela falta de recursos disponíveis no projeto.

O encontro se realizou num centro de eventos da igreja, em São Paulo, e uma das educadoras – mãe – levou a criança que ainda estava em fase de amamentação e também uma pessoa para auxiliá-la com a criança durante as atividades.

Acolher mães e filhos pequenos, propiciando que a mulher participe e que a criança esteja bem e com seus direitos de desenvolvimento assegurados, tornou-se um hábito no MST. Toda vez que se planeja um encontro, uma reunião, uma atividade de formação, o espaço para as crianças é parte do planejamento e, geralmente, assumido por todos, organizadores e participantes, ou seja, desenvolve-se no conjunto do Movimento outra concepção de relação com as crianças, estando além da responsabilidade da família ou da genitora, assim como também o cuidado com o ambiente utilizado é dever de todos. É parte do método pedagógico do MST cuidar coletivamente dos espaços coletivos, de modo que os alojamentos são cuidados pelos alojados, as refeições são preparadas com o apoio dos educandos, a limpeza da escola é feita pelos que estiveram utilizando-a, além de ser uma forma de autossustentação da escola.

Assim, ainda durante o período de organização da capacitação, uma banheira foi

²² Em reunião do coletivo dirigente do setor de educação do MST no estado de São Paulo.

²³ O encaminhamento de não organizar espaço para acolhimento dos filhos (crianças abaixo de 4 anos) durante a 2ª Capacitação foi tomado pela equipe gestora sob o argumento de que não se dispunha de recursos para organizar o acolhimento. A decisão foi questionada pelas coordenadoras locais e pelas educadoras mães quando contatadas por telefone e informadas da decisão.

disponibilizada para o atendimento da bebê filha da educadora, em um gesto de solidariedade com a mãe. Porém, os gastos gerados por uma pessoa a mais no encontro não caberiam no orçamento, devendo a educadora se responsabilizar por tais gastos. A postura que tendia a responsabilizar a mãe foi alvo de indignação entre os participantes do MST.

O espaço, bastante acolhedor, não necessitava do trabalho dos educadores, pois havia uma equipe de trabalhadores responsáveis por servir a equipe do projeto, que foi alvo de admiração.

Por mais que o Movimento tencionasse frente às suas concepções e propostas, poucas questões evoluíram. E alguns aspectos podem ser considerados, nesta relação de forças que foi denominada parceria, que justificam a postura da instituição que executou a parceria. Destacaria como determinantes a longa trajetória do MEB, a metodologia consolidada e com larga experiência em condução de projetos governamentais; outro aspecto estava no controle econômico, de modo que, mesmo de acordo com as prerrogativas do PRONERA, em que o movimento social não é apenas beneficiário, a relação não superou essa perspectiva.

Ao término da segunda capacitação dos educadores, que foi em São Paulo, conforme descrito anteriormente, foi necessária a mobilização dos representantes do MST em busca de recursos para que todos conseguissem chegar de volta aos seus locais, pois o recurso disponível para esse deslocamento era de um valor médio, não considerava as distâncias e nem mesmo os deslocamentos das cidades para o campo.

Outro limite no projeto diz respeito à forma de acompanhamento através de coordenadores (locais) e supervisores. Havia uma necessidade de deslocamento entre os assentamentos que não considerou as distâncias e custos, inviabilizando o acompanhamento da forma proposta.

Restou a colaboração dos educadores, pois esses contribuíram com o deslocamento entre os assentamentos por diversas vezes. Do mesmo modo, auxiliavam na estadia e alimentação durante as capacitações locais. Também a comunidade atendida contribuía com alimentos ou mesmo trabalho voluntário no preparo das refeições quando as capacitações ocorriam.

Percebemos que o projeto mobilizou as comunidades, nas quais os trabalhadores e trabalhadoras de modo geral apoiavam e incentivavam a iniciativa de alfabetização. O projeto não era visto como uma ação isolada, como havia também a compreensão de que o educador não deveria isolar-se. O trecho que segue abaixo refere-se à primeira reunião da meta 2 no Pontal do Paranapanema e sintetiza um momento coletivo de planejamento das atividades da educação na regional:

Este espaço onde foram tratados, dentre outros temas, questões específicas da EJA, é um fórum de discussão e encaminhamento sobre a educação nos assentamentos. Portanto, espaço privilegiado de participação das educadoras e educadores. Todos os educadores de EJA são convidados, pois há a compreensão de que a prática de sala de aula deve se relacionar com o contexto do assentamento/acampamento e das lutas em que ele se insere.

Poder estudar no local onde residiam também foi visto como conquista. Outro destaque dito por alguns alfabetizandos era a relação com educadores da comunidade, valorizando uma relação de proximidade e a postura de respeito aos seus saberes.

Durante visita à turma, uma das educandas afirmou que se sente mais segura com uma educadora da comunidade, disse que já tentou ir estudar na cidade e que enfrentou dificuldades por conta da distância e porque não ficava à vontade com a professora.

Ainda assim, havia o limite do deslocamento interno. Os educandos, geralmente idosos, nem sempre residiam próximo à escola ou local de estudo, portanto contavam com carona ou seguiam quilômetros a pé até o local do estudo. Ocorriam, ainda, situações em que as mulheres não conseguiam participar se deslocando, porque tinham alguém para cuidar, esposo acamado, mãe, filhos, netos. Em decorrência dessa dificuldade, outra forma de organização, alheia ao projeto, ocorreu. As educadoras, ao perceberem o grande interesse e, mais uma vez, novos limites para o processo de escolarização, propuseram-se a criar grupos de estudo por proximidade ou mesmo atendimento individual, na casa das educandas. Essa forma não foi entendida pelas administradoras do projeto pelo fato de não se cumprir com cada educando(a) as horas previstas no projeto, embora o educador estivesse exercendo a carga horária bem maior.

Essa questão foi tema de discussão constante no projeto, e educadores decidiram atuar com tais educandas, ainda que estas não estivessem sendo consideradas oficialmente integrantes da turma.

Do mesmo modo, vários assentamentos não contavam com salas amplas que pudessem acolher os educandos, assim, valia a solidariedade de quem tivesse uma varanda ou uma sala maior que pudesse se transformar no local de estudo. A área da dona Maria, a sala da Sueli, a área da Elis, o salão comercial, mas que ainda guardava coisas do comércio fechado da Shirleide, o cantinho do barracão de armazenamento da associação, onde repartiam o espaço com insumos adquiridos ou colheita realizada.

Outra realidade foi observada em quatro assentamentos. Os educandos e educandas se deslocavam para a escola na comunidade com o transporte escolar municipal; em alguns casos, tinham alimentação subsidiada pela prefeitura, em outros, os próprios estudantes

compartilhavam pães, doces, tortas, queijo, sucos que traziam de casa.

Quanto ao método utilizado, os educadores e educadoras seguiam as orientações do MEB, mas também identificamos que traziam práticas que expressavam suas experiências anteriores, o que, em alguns casos, expressava limitações e, em outros, qualificava a ação. Também a exigência de seguir o método era ponto de tensão entre educadores e a coordenação do projeto. E como forma de controle do desenvolvimento do método, foi pedido aos educadores que relatassem uma experiência em que percebiam o “Ver, Julgar, Agir e Rever” sendo aplicado. O envio das experiências relatadas provocou, na equipe, reflexões e questões que não foram sanadas naquela ocasião, em que os relatos por si só provocavam dúvidas sobre o método (Ver Apêndices G e H), principalmente no que se refere à relação desta com a práxis, com conceito freiriano com origem em Marx, assim reelaborado por Paulo Freire:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2009, p. 103-104).

Verificando os documentos²⁴ que auxiliam a compreensão da metodologia “Ver, Julgar, Agir e Rever”, ensaiamos a compreensão sobre a dimensão do agir não vinculada a práxis revolucionária. O método, conforme exemplificado, busca no cotidiano, na ação criativa e comunitária sanar dificuldades, criar alternativas aos modelos e formas de exclusão e opressão, ou seja, alternativas de resistência e não de transformação da causa que exclui e oprime. Isso, aliás, ocorre na história brasileira desde a chegada da “democracia”, em que as ONGs, na grande maioria financiadas pela filantropia internacional, têm a função de minimizar a pobreza e os efeitos das desigualdades sociais.

Com isso, introduzia-se uma cunha entre questões imediatas e problemas estruturais, estes, aliás, de origem nas aflições imediatas. Difundia-se a crença na possibilidade de solução de transtornos urgente, contanto que se postergassem (ou se abandonassem) as questões referentes à própria organização de conjunto da vida social (FONTES, 2010, p. 231-232).

²⁴ Dois exemplos de iniciativas comunitárias são trazidos na apostila de capacitação inicial: a 1ª cooperativa Caritas Serrinha/BA e o Programa Um milhão de cisternas ASA, reconhecendo como fundamental o “fortalecimento da sociedade civil” para as saídas construídas.

Um documento que ilustra essa concepção abordada é o que traz diversos itens, descrevendo a finalidade do método pedagógico do MEB:

- Desenvolver uma pedagogia de formação na ação;
- Formar senso crítico;
- Formar líderes que se engajem na transformação dos seus meios específicos: escola, bairro, trabalho, família;
- Educar para a liberdade;
- Ligar a educação com a vida;
- Chegar a decisões certas na vida diária;
- Montar encontros de conscientização;
- Elaborar documentos;
- Auto avaliação;
- Resolver os problemas do cotidiano;
- Método para chegar a decisões certas na vida diária das pessoas (MEB, 2005, p. 13).

Esse excerto revela que a compreensão do MEB é de que existem problemas na vida das pessoas, mas não faz menção à problemática de uma sociedade de estrutura extremamente desigual.

Ainda segundo Fontes (2010), podemos refletir sobre a relação entre Estado, Educação e a participação das ONGs considerando a dimensão de luta social que será impressa pelos movimentos sociais.

Se a etiqueta ONG não é inocente, bem menos inocentes são os que procuraram justificar tais entidades através de argumentos angelicais. [...] lembramos que a categoria gramscina de aparelhos privados de hegemonia, como forma de organização subjacente da sociedade civil, deixa claro tratar-se de um espaço de luta social, inclusive por sua estreita relação com o Estado. [...] seu papel, de conservação ou transformação, deriva de sua atuação orgânica com as classes sociais em luta (FONTES, 2010, p. 231).

Apesar das divergências metodológicas, foi possível perceber, nas visitas em campo, no acompanhamento às salas de aula e na participação nas reuniões, a satisfação dos educandos e educandas na descoberta das palavras.

Dona Glorinha²⁵, umas das educandas, estava sendo alfabetizada em casa porque não podia se deslocar até a escola, por cuidar da mãe idosa e com doença de Alzheimer, dependendo do seu cuidado constantemente. Enquanto nos atendia em sua casa, mostrava o aprendizado com enorme felicidade ao realizar, pausadamente, a leitura da capa do livro do educando que lhe era entregue naquela ocasião. Também lia as embalagens em sua cozinha, como o sal e outros, mostrava-nos e contava como os filhos e amigos também valorizavam a

²⁵ Todos os nomes dos educandos apresentados nesta seção para ilustrar os diálogos encontrados em campo são fictícios para que a identidade dos educandos seja preservada.

oportunidade de poder estudar em casa. Agradecia sorridente à educadora, ao mesmo tempo que lhe arrancava lágrimas. E ainda dizia que sabendo ler *“se sentia mais gente”*.

Nas visitas às residências, fomos sempre recepcionadas com muita alegria, alguns faziam questão de mostrar os cadernos sempre muito orgulhosos e gratos pela atuação das educadoras (Ver Apêndice C).

Para outra educanda, o aprender a ler era o sonho, mas voltar aos bancos escolares lhe remetia às memórias dolorosas da infância em uma escola em que as relações lá estabelecidas, ainda hoje, provocam dores físicas e emocionais, por ter vivido lá a violência física e psicológica de lhe considerarem incapaz. Disse dona Magda: *“Ah... ler é o meu sonho, por isso que eu estou indo na aula. Mas se zombarem de mim, eu nunca mais volto lá!”*

A EJA nos assentamentos da reforma agrária também reuniu outras necessidades, como a de mulheres que buscavam um espaço de socialização de outros saberes, e as aulas passaram a ter um dia dedicado à produção artesanal. Relataram as educandas do Assentamento Rodeio, no município de Presidente Bernardes, que o que mais as motivava a voltarem à escola era a possibilidade de se encontrarem e compartilharem experiências.

Em Sandovalina, no acampamento do MST, a sala de aula vira espaço de planejamento da produção de feijão. Como viviam à beira da estrada e haviam conseguido um pequeno pedaço de terra para o plantio de alimentos para autossustentação, decidiram por organizar a roça coletivamente e esse foi o tema gerador por um longo período. Relata o educador que houve dias em que a aula era lá na roça, debaixo da árvore, fazendo os cálculos da colheita.

Foi através da escola que discutimos uma roça coletiva com os alunos e quem quisesse participar em uma área que a prefeitura passou para o MST no total de 28 hectares. Todos os alunos participaram, mas queremos aumentar o envolvimento do restante da comunidade. Em nossa horta coletiva que também usamos para a realização das aulas, já colhemos 318 sacas de feijão carioca e 25 toneladas de milho verde e a renda é dividida em partes iguais para todos que participam do plantio. (Relato do educador da escola Dorcelina Folador, em Sandovalina).

Afirma, ainda, que o fato de planejar e prever os rendimentos da produção envolveu todos os educandos e seus familiares, o que não ocorreu com todos os acampados. Assim, considera que a possibilidade de juntos *matutarem* sobre os custos da produção e o resultado da colheita foi o elemento determinante para o envolvimento e o sucesso do plantio e da colheita.

Em Mirante do Paranapanema, a antiga escola foi reativada por mobilização dos educandos. Exigiram da prefeitura o material de construção e se encarregaram da reforma da escola. Disseram que ali funcionava a escola, ainda no tempo de acampados, e por promessas

políticas e enganações, deixaram que filhos e netos fossem estudar na cidade.

Foi o maior erro nosso, achar que o estudo na cidade seria melhor do que aqui. As crianças que estudaram aqui hoje estão formadas, ou fazendo faculdade, mas os que estão na cidade, não sei que futuro terão. (Depoimento colhido em visita de campo).

Percebe-se, em todas regiões onde se abria uma sala de EJA, que, com maior ou menor dificuldade, com maior ou menor envolvimento da comunidade, maior ou menor protagonismo dos educandos e educandas, geralmente sem apoio governamental local, contando com a solidariedade de aliados do Movimento, as experiências movimentaram os locais, se fizeram espaços de socialização do conhecimento e desvendaram muitas outras necessidades, individuais e coletivas.

Por mobilização da equipe coordenadora do projeto, foi possível a realização do sonho de um educando que queria transformar o seu conhecimento prático do cultivo e uso de ervas medicinais em material escrito, como forma de eternizar o seu conhecimento para as futuras gerações.

No projeto da EJA, não havia recursos destinados para a produção desse tipo de material, mas a proposta sensibilizou a equipe pedagógica e supervisoras que se empenharam na busca de recursos junto à igreja para a realização do sonho do Sr. Elzio dos Santos, 74 anos, acampado desde 2003, que vive no acampamento Elizabeth Teixeira, na regional de Campinas, onde, além de desenvolver técnicas de produção agroecológica e de ervas medicinais, desenvolve o projeto chamado Viveiro Pedagógico Chico Mendes, um espaço de convívio social e de registro das culturas e técnicas tradicionais.

A equipe pedagógica discutiu bastante sobre essa proposta e viabilização da produção individual, pois a equipe estava mais propensa a orientar para a produção de um produto coletivo e entendiam que o livro proposto pelo Sr. Elzio não expressava o que foi o processo de educação promovido pela EJA em sua totalidade. Apesar das divergências, avaliou-se que, além da realização de um sonho, estava o objetivo maior do educando, o de eternizar seu conhecimento por meio da escrita, bem como compartilhar com as comunidades, e não somente práticas de resistência no campo, através da difusão do cultivo e uso das ervas medicinais. Assim, produziu-se uma cartilha intitulada “Farmácia da Terra: Cartilha de ervas medicinais e temperos”.

Optamos por trazer aqui a experiência do Sr. Elzio, mesmo sendo educando de outra regional, pela dimensão e envolvimento da equipe pedagógica do projeto em tal empreitada.

Mesmo repletas de vaidade pela boniteza que foi a materialização do sonho de Seu

Elzio, bem como a contribuição deixada neste material, é importante considerar todo o contexto. Dois anos são necessários para a escolarização dos trabalhadores do campo, adultos e na maioria idosos? Quanto tempo mais os Elzios e Marias terão ainda que lutar pelo direito de serem assentados? E nos assentamentos, que políticas estão sendo implementadas que possibilitem aos trabalhadores de modo geral, mas também em específico aos idosos, a educação ao longo da vida, lazer, condições de locomoção e saúde? É possível afirmar que os educandos saíram todos escolarizados, ou seja, os educandos estão aptos a cursar o Ensino Fundamental II?

Tais questões ensejam uma análise pós-projeto, já que a pesquisa se encerra antes do término deste, ocasião em que poderíamos contar com a análise dos sujeitos envolvidos, além do teste cognitivo – avaliação/instrumento que deverá medir o nível de aprendizagem dos educandos.

Conforme objetivamos identificar limites, além dos potenciais, podemos elencar uma série, desde a inconstância do projeto e tempo não adequado à realidade dos educandos, na maioria idosos, bem como a inobservância aos aspectos legais da EJA que preconiza adequação pedagógica à realidade dos educandos. Também podemos sinalizar como limite a falta de estrutura para deslocamento (interno), bem como espaços inadequados e sem alimentação. No aspecto pedagógico, no fazer cotidiano, pouco se dialogou com os saberes da comunidade, e a aplicação do método não surge como aprofundamento teórico, senão como uma receita a seguir, bastante simplista. A hierarquia da instituição de educação parceira limitava o diálogo e a possibilidade de rever a caminhada, de readequar os passos.

No decorrer do processo, diante das tensões com a instituição parceira, não foi possível construir uma análise de onde e por que havia tantos tensionamentos. A tendência era levar para o âmbito pessoal, o que causou desgastes e desânimo nos sujeitos do processo.

Contudo, o reconhecimento do mérito do Programa não como algo dado, mas em constante disputa, permeou o processo com o sentimento de que era preciso acumular forças, (experiências, aprendizagens, organicidade) com o projeto em curso. Também, a certeza de que é preciso continuar a construir espaços de formação, alfabetização nas bases, exigindo que se cumpra a obrigatoriedade da oferta pelo Estado sem, com isso, limitar a autonomia dos movimentos nessas práticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.
(Madre Teresa de Calcutá)*

A partir do olhar histórico da questão da EJA no Brasil, muito se construiu no tocante às concepções, bem como da elaboração das leis, na perspectiva do direito.

A análise da experiência de EJA, objeto desta pesquisa, não deixa dúvidas de que o aparente descaso com a instituição de políticas efetivas de alfabetização de adultos ou a iniciativa de ações focais e pontuais, ao contrário de descaso, revelam-se estratégias de produção de consensos, na sociedade neoliberal.

As ações do Estado brasileiro ao longo da história revelam que, a cada momento histórico em que a hegemonia dominante esteve ameaçada ou sofreu, por parte da sociedade civil, pressões, criaram-se estratégias que revelam a incorporação tanto da sociedade civil quanto da sociedade política pelo Estado. Essa incorporação à correlação de forças no seio do Estado é que determina a manutenção ou produção de uma nova hegemonia.

A década de 1960 no Brasil, com as experiências em curso de educação popular, com os movimentos de alfabetização/conscientização, sinalizaram uma ameaça ao projeto dominante e, naquele contexto, o Estado age como guardião das relações capitalistas, atuando na coerção quando o consenso por incorporação não foi suficiente para manter a hegemonia.

Na atualidade, o PRONERA pode também se caracterizar como incorporação da sociedade civil pelo Estado, demandando dos movimentos sociais, legítimos protagonistas da política, estratégias de construção de correlação de forças favoráveis ao projeto político por eles demandado. Ou seja, as tensões na construção e desenvolvimento da política do PRONERA são uma consequência das disputas presentes na ação do Estado reivindicadas pelo movimento social.

Ao trazer à pesquisa a discussão do PRONERA, identificamos que essa política tem sido tema de diversas produções acadêmicas em que os sujeitos beneficiários do programa, revelam a preocupação, bem como críticas à relação que se estabelece entre Estado e movimento social. Isso demonstra uma tensão necessária, na qual fica evidente a perspectiva e ideia de que a política não faz sentido se não responde aos anseios dos movimentos sociais.

Por outro lado, as ações do Estado nessa disputa variam de acordo com o território,

seja em âmbito local, estadual ou federal. Porém, no percurso da pesquisa, vimos que as “parcerias” podem, por sua vinculação de projeto de sociedade, atuar no campo de forças do Estado ou dos movimentos. E aqui, a dimensão de território ganha força e nos ajuda na leitura dessas relações, uma vez que há movimento no território. Como afirma Saquet (2013), o território só existe em sua relação com os indivíduos, produzindo diferentes territorialidades.

Por todo o percurso da pesquisa, evidencia-se que o tempo do projeto não é o tempo desses educandos e educandas, e que a condução de processos pedagógicos demanda clareza de concepção e que, por vezes, “parceiros institucionais” nada mais são do que o Estado construindo o consenso.

A pesquisadora Virginia Fontes (2010) faz uma abordagem sobre o contexto intelectual do surgimento das primeiras ONGs no Brasil e esclarece que a denominação do termo é confusa, uma vez que desconsidera a contraposição fundamental governo/público e privado/empresa e sugere uma existência idealizada apartada tanto da propriedade privada quanto da política. E recorre ao conceito de aparelhos privados de hegemonia em Gramsci para a possível identificação de onde se situam tais entidades no contexto da luta de classes.

A leitura da história da instituição MEB demonstra que esteve condicionada às concepções em disputa no seio da igreja católica, instituição que se remodela, ajustando-se aos interesses da classe dominante no poder, atuando de modo progressista em escala minoritária e, portanto, estando suscetível à reprodução das ideologias dominantes.

Sem a pretensão de construir respostas ou mesmo de concluir, afirmamos que as tensões que identificamos na abordagem deste tema produzem a compreensão de que o acesso à política pública no Estado neoliberal e no contexto de luta protagonizada pelos movimentos do campo fazem todo o sentido. Que as tensões sirvam como elementos para superação, e não acomodação, pois é preciso não perder de vista a estratégia maior. Considerando o campo como espaço dos graves conflitos, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; contra a lógica do campo como lugar de negócio, corroborando com Freitas (2012), é preciso manter a luta política pelo campo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. In **Anais do Seminário Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Paralelo 15/NEAD/MDA, 2001.
- ADRIÃO, T.; /DAMASO, A.; GALZERANO, L. S. **A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: Reflexões a partir do perfil dos professores**. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1104>>. Acesso em: 09 jan. 2016.
- ANTUNES, R. A Nova Morfologia do Trabalho, suas Principais Metamorfoses e Significados: um balanço preliminar. In: GUIMARÃES, C. (Org.). **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 11-28.
- ARAÚJO, M. N. R. As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST. 2007. 334f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia, 2007.
- BRASIL. RELATÓRIO DA PNERA: **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488459>. Acesso em: 23 maio 2016.
- BRASIL. RELATÓRIO DA II PNERA: **II Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2016.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. MST e a Educação. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 502-509.
- _____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012b. p. 259-266.
- CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens crianças e educadores**. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.
- CUNHA, Luiz A. Movimento de Educação de Base (MEB). **Verbetes FGV**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- CURY, C. R. Jamil. **Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Ministério da Educação. Publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção Ie, p. 15. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

DATALUTA. Banco de Dados da Luta pela Terra, 2013. Disponível em: <www.fct.unesp.br/nera>. Acesso em: 09 jan. 2016.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: Protagonista e Obstáculo da Reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, nº 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FÁVERO, O. **MEB- Movimento de Educação de Base. Primeiros tempos: 1961- 1966**. V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, Évora, Portugal, 2004.

FELÍCIO, M, J. A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos de agricultor familiar e de camponês. **Campo-Território: Revista de geografia agrária**, v. 1, n. 2, p. 14-30, ago. 2006.

FERNANDES, B. M. **MST: Formação e Territorialização**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FERNANDES, B. M.; RAMALHO, C. B. Luta pela terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema (SP). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43. São Paulo: 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300018#fig3>. Acesso em: 10 set. 2017.

FONTES, V. Sociedade Civil. In. PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 370-376.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, H. C. A. Educação do Campo e Formação Política. In: SAQUET, M A.; SUZUKI, J. C.; MARAFON, G. J. (Orgs.) **Territorialidades e diversidades nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas**. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 385-396.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. vols I e II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HOLTZ, C. **Despolitização da Sociedade: O Projeto Neoliberal da “Terceira Via”**. 1º Simpósio Nacional de Educação: XX Semana da Pedagogia. Cascavel: UNIOESTE, 2008.

LIGORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MARX, K. Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política. The Marxistis Internet Archive, 1859. Disponível em: <<http://marxistis.org/portugues/index>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

MENDONÇA, S. R. Estado. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 349-354.

_____. **Estado, Educação Rural e Influência Norte-Americana (1930-1961)**. Niterói: EDUFF, 2010.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da**

Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MONTAÑO, C. E. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”.** Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18912/14067>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Alfabetização de Jovens e Adultos: Como Organizar.** Porto Alegre: MST, 1994. (Caderno de Educação nº 3).

_____. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Didática da Linguagem.** Porto Alegre: MST, 1994. (Caderno de Educação nº 4).

_____. **Como fazer a escola que queremos: O Planejamento.** Porto Alegre: MST, 1995. (Caderno de Educação, nº 6).

_____. **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária.** II Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Luziânia: MST, 2015. Disponível em <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 14 de jan.2017.

NEVES, L. M.W. (Org.). **Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do Capital para Educar o Consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia. M. W e PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das Políticas Sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 98-111. 2010.

OLIVEIRA, R. C. S. E.; SCORTEGAGNA, P. A. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma análise histórico-crítica.** Disponível em:

<www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-099-TC.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

PAULANI, L M. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2007, p. 55-64.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder e o Socialismo.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RODRIGUES, José. **Os Empresários e a Educação Superior.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANTOS, C. A. PRONERA. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 631-638.

SQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território.** 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SOUSA, L. S. **PRONERA: da Política de governo à política de Estado, um estudo da relação Estado e movimentos sociais do campo dos governos FHC e Lula.** Trabalho de conclusão do curso de especialização Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. EPSJV-FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2013.

TAFAREL, C. Z; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 571-578.

TEIXEIRA, G.; INTINI, J. **Proposta de Lei Orçamentária 2018: Os ‘Cortes Rasos’ nas Ações Estruturantes das áreas Agrícola e Agrária (II).** 2017. Disponível em: <http://www.asabrazil.org.br/images/UserFiles/File/PLOA-2018-rural_31.10.17.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

RELATÓRIO DE REUNIÃO COM EDUCADORES

Responsável: Rosimeire Pan D'Arco de Almeida Serpa.

Data: 20/06/2015

Início: 09:00 Término: 18:00 Total de horas: 08

Participantes:

- 1- Marcelo Silva de Brito**
- 2- Suely Péres André do Prado**
- 3- Elza Maria da Silva**
- 4- Valmir Ulisses Sebastião**
- 5- Gérson de Souza**
- 6- Marisa de Fátima da Luz**
- 7- Maria Aparecida da Silva**
- 8- Regiane Menezes**
- 9- Antônia Oliveira**
- 10- André Menezes**
- 11- Gabriela**

Assuntos Tratados:

1 – Conjuntura Educacional

2- EJA / PRONERA

***Informe meta 2 / MEB**

***Avaliação Capacitação**

***Acompanhamento / visitas**

***Projeto Político Pedagógico**

***Enera**

***Apresentação teatral**

3- Pronatec Campo

4- Universidade Popular

5- Seminário de Educação do Campo

Considerações Finais:

Este espaço onde foram tratados dentre outros temas, questões específicas da EJA é um fórum de discussão e encaminhamento sobre a educação nos assentamentos. Portanto espaço privilegiado de participação das educadoras e educadores, todos os educadores de EJA são convidados, pois há a compreensão de que a prática de sala de aula deve se relacionar com o contexto do assentamento/acampamento e das lutas em que ele se insere

Pendências:

- 1- Socializar com a equipe um plano de capacitação a partir das referências do MEB;**
- 2- Redefinir a data da capacitação**
- 3- com a equipe e educadores conforme solicitação da supervisora, ampliando para dois dias de atividades.**
- 4- Acompanhar e organizar junto à equipe a atividade no local.**

Obs.: ANEXAR LISTA DE FREQUENCIA E REGISTROS FOTOGRÁFICOS

As imagens da reunião registram a presença de educadores e educadoras de EJA e integrantes da Coordenação e Direção regional do MST no setor de educação.



APÊNDICE B:

Reunião sobre a parceria INCRA (Pronera), MEB e MST

Projeto de Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo

Representações na reunião:

MST – Rosângela Santos e Rosimeire Pan D’Arco

PRONERA – Sonia Rodrigues

MEB – Alana Atanazio e ausência da Margareth por indisponibilidade de tempo.

Local: INCRA / SP.

O objetivo da reunião foi de discutir a relação de parceria, motivada pela necessidade de construção coletiva de decisões e planos, referente ao projeto.

A necessidade da reunião foi apontada pelo MST. Num primeiro momento o MEB não considerou a necessidade da mesma, alegando que os instrumentos utilizados no decorrer do processo já dão conta desta relação, sendo estes, relatórios, as visitas de acompanhamento e espaços de capacitação. Porém a intervenção do terceiro parceiro, através da responsável pelo Pronera manifestando-se pelo necessário diálogo, viabilizou este espaço, a reunião. (ver em anexo as comunicações por e-mails para estabelecer a reunião).

Reflexões e esclarecimentos durante a reunião:

- A política pública só existe porque existe mobilização social. O EJA não é o EJA do MEB, este é um parceiro importante, porém o EJA é do Pronera, uma conquista dos Movimentos que só continua a existir pela atuação dos Movimentos.
- Há a percepção de que o MEB tem uma estrutura centralizada em Brasília, o que diminui a mobilidade da equipe no Estado, refletindo em ações muito engessadas e de cima para baixo, ou seja, sem a possibilidade de diálogo nos Estados entre os parceiros. Um exemplo disso foi a “determinação” pelo MEB de que o local da capacitação da segunda fase do projeto não deverá ocorrer onde ocorreu a primeira, no nosso caso na ENFF. Sob quais justificativas? Não pudemos saber.
- O cuidado com a criança, com seu processo educativo e a presença delas nos espaços onde estão suas mães e pais não é tratado pelo MST como uma tarefa individual, de responsabilidade só da mãe, pai ou da família, por isso construímos as Cirandas Infantis e outros espaços onde há anos nos empenhamos em conceber coletivamente a educação dos Sem Terrinhas, desde pequenos.
- É essencial o entendimento do contexto em que se insere o projeto, a fim de se saber o sentido dele para o Movimento, para os trabalhadores acampados e assentados, e sobretudo compreender com quais necessidades concretas este espaço deve dialogar. Seja das lutas no acampamento, seja da organização do assentamento, seja das cooperativas (...) em fim, dos espaços em que os educandos estão inseridos.
- O MST ao indicar os educadores nas áreas precisa considerar que estes devem estar mais disponíveis para o projeto. O que tem ocorrido é que muitos, além da sala de aula estão vinculados a outras tarefas. Podemos potencializar este espaço como espaço formador dos educadores, potencializando para formação de novos militantes.
- A declaração de acampado, requisito necessário para o educador (a) no projeto, ainda se constitui um limite, pois o INCRA/SP não dispõe de funcionário para emitir tal documento.
- Neste projeto houve uma inversão entre os papéis do coordenador local e estadual. Segundo o Manual do Pronera a função do coordenador local é de articulação, organização das salas, de relações com prefeituras... Não de fazer a capacitação.

- Há possibilidades de construção de parcerias com outras entidades, bem como regiões com grande número de assentados (as), Andradina, por exemplo, onde há potencial de construção de novas turmas de escolarização. Ver esta possibilidade na UNIMEP com Márcia Vieira.

Encaminhamentos da reunião:

- 1- Fazer a cada mês uma reunião de caráter político com os três agentes da parceria, não necessariamente em São Paulo.
- 2- Garantir na capacitação espaços para Análise de Conjuntura com indicação do MST, momentos de mística e Ciranda Infantil.
- 3- Reconsiderar a partir da solicitação do MST referente a coordenadora local (Rosângela), já que seu desligamento foi uma decisão do MEB. E pelo fato de que relação estabelecida no projeto está para o MST e sua base além do vínculo institucional do projeto que tem tempo determinado.
- 4- Ficou estabelecido um prazo até dia 19/04 para que fossem rearticuladas as salas fechadas, com perspectiva de continuarem abertas, mudando os educadores. Locais: Serrana, Itapetininga e Piracicaba, responsável Rosângela.
- 5- Apontada pelo MEB o desfalque de coordenadoras Estaduais, já que o MEB tem menos uma e pelo MST a coordenadora em licença. A representante do Pronera afirmou crer na possibilidade de se contratar outra coordenadora a fim de substituir enquanto vigorar a licença, o que será checado pela mesma junto ao MEB. Havendo possibilidade o MST deverá indicar alguém para cumprir a função.
- 6- MST e MEB farão proposições e estabelecerão troca de e-mails a fim de elaborar coletivamente a capacitação.
- 7- A pendência das declarações de acampados deve ser tratada com a Ouvidoria e Superintendência do INCRA e pautada pelo Movimento.

São Paulo, quarta-feira, 15 de abril de 2015.

APÊNDICE C:**Relatório das reuniões como membro da equipe pedagógica**

Coordenador (a) Local: Rosimeire Pan D'Arco de A. Serpa Data da visita: 29/08/2015. Educador (a): Andreia Ap. dos Santos da Silva Rainha Horário de funcionamento da turma: 15hs às 18hs e 18h30 às 20h30. Educandos presentes na visita: José Ouvídeo, Maria Ofelina dos Santos, Célia, Sr. José e Dona Maria.
A educadora informou que se desloca para três residências onde reúne os educandos para os encontros de EJA. Em duas residências encontramos os educandos acima mencionados. Durante a visita os educandos reafirmaram a importância do projeto e um deles sugeriu o aumento da carga horária dos encontros. Outra educanda colocou sua casa a disposição para abrigar os encontros, reunindo uma quantidade maior de educandos, pois naquele caso ali só são atendidos o casal que lá reside. Além de conversarmos sobre o projeto pudemos na ocasião da visita olhar os cadernos dos educandos.
Dificuldades Observadas: Tendo como referência o caderno dos educandos não foi possível perceber uma sequência didática nos conteúdos aplicados, também identificamos a ausência dos conteúdos sugeridos no material produzido pelo projeto, uma vez que até o momento foi disponibilizado apenas duas lições e em arquivo digital tipo PDF. A educadora alegou dificuldades para imprimir o material. Observamos o esforço da educadora em deslocar para as residências para desenvolver o trabalho, porém esta forma de trabalho fica bastante vulnerável a desencontros entre educadora e educandos limitando ainda mais o tempo de estudo.
Encaminhamentos, avanços e conquistas da turma: Diante do observado sugerimos à educadora reunir a turma para o processo, centralizando o local das aulas, pois a pulverização de ação limita a educadora na medida em que, ela tem que se dedicar mais, porém o tempo com cada educando fica reduzido. Houve a concordância da educadora que deverá o quanto antes concentrar esforços em reunir os educandos em um único espaço ou ao menos a maioria deles. O que diminuirá bastante o fardo da educadora ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de aprendizagem dos educandos. Percebemos também a necessidade de organizar melhor o trabalho pedagógico utilizando recursos como o planejamento, um instrumento para auxiliar a tanto o desenvolvimento, a sequência e a avaliação constante do trabalho.



Visita de acompanhamento pedagógico, com educanda do Pontal do Paranapanema.



Educadora e educando no Pontal do Paranapanema

APÊNDICE D:

Coordenador (a) Local: Rosimeire Pan D' Arco de A. Serpa Educador (a): Valmir Ulisses Educandos presentes na visita: 11	Data da visita: 08/11/2015 Local: Sandovalina
A visita ocorreu no intervalo do almoço da capacitação continuada. Ocasão em que conversei com os educandos e educandas. A percepção é de que há uma autonomia da turma frente ao processo organizativo da sala. Os educandos e educandas estão em fase de escolarização e valorizam muito essa conquista. Por estarem na condição de acampados e na expectativa do assentamento os temas que perpassaram nossa conversa estiveram muito voltados à questão das lutas e do anseio pela conquista.	
Dificuldades Observadas: A condição de acampados ao mesmo tempo em que se faz um potencial no processo organizativo da turma se faz limite frente à ansiedade que trazem. Comum a uma situação de incerteza frente ao futuro.	
Registros fotográficos da visita:   Educandos e educadores na sala de aula do acampamento Dorcelina Folador no Pontal do Paranapanema	



APÊNDICE E:

RELATÓRIO DE REUNIÃO

Responsável: Rosimeire Pan D'Arco de Almeida Serpa. Data: 10/11/2015 Início: 9:00Término:11:00 Total de horas:2
Participantes: Amanda C. O. Miranda
Assuntos Tratados: 1. Transporte das educandas 2. Carga horária 3. Tema gerador
Encaminhamentos: 1. Continuar negociando com a prefeitura a fim de reestabelecer o transporte para os educandos e educandas de EJA. 2. Ampliar em mais um dia os encontros, já que parte ocorre nas casas educandos e educandas. 3. Buscar meios para fortalecer a experiência de artesanato protagonizada pelas educandas.
Considerações Finais: Indicamos o estudo da viabilidade de a educadora Elis Neire contribuir com as educandas da turma da Amanda dando uma oficina de artesanato. Também reconhecemos a necessidade de constituir na comunidade um espaço organizado para atender a demanda organizativa das mulheres, como espaço de produção, socialização e política.
Pendências: Como auxiliar a educadora a promover junto às educandas o protagonismo na construção deste espaço que surge na EJA, mas que, está além da necessidade de alfabetização e escolarização?



Educadora e educandas durante visita da coordenadora local

APÊNDICE F:.**Instrumento da Ação Supervisora e Consolidação das Visitas dos Coordenadores Locais**

Supervisor: ALANA ATANAZIO MANENTI		
Coordenador Local: Rosimeire Pan D'Arco de Almeida Serpa		
Municípios visitados:	Mês: JULHO	2015
Em vista realizada pela coordenadora local ao educador Ronaldo, no município de Iaras, foi identificada a correta utilização do método de ensino e boa didática do educador. Em visita a regional de Pontal do Paranapanema para realização e capacitação continuada de educadores, a coordenadora local em companhia da coordenadora geral do projeto, visitou as educadoras Andrea, Cristina, Djneffer, Sirleide, Suely e Vilma. Registrou-se que educadora Andrea se desloca até as casas de seus educandos, não tendo local fixo para as aulas, seus educandos pedem aumento da frequência dos encontros, tendo uma educanda oferecido sua própria casa para sediar os encontros. As turmas das educadoras Cristina e Vilma, no momento da visita estavam mobilizadas a fim de organizar uma lista dos itens necessários para melhoria a sala a serem solicitados a prefeitura do Município de Sandovalina com o apoio da coordenadora geral do projeto. Quanto a capacitação continuada de educadores, foi realizada no município de Sandovalina, com os educadores Amanda, Andrea, Cristina, Djneffer, Sirleide, Suely e Valmir. Os educadores Marcelo e Vilma estiverem ausentes conforme justificativa descrita no relatório da coordenadora local. Os assuntos abordados foram diretrizes pedagógicas, socialização das experiências dos educadores, exibição de um vídeo sobre a pedagogia de Paulo Freire e planejamento coletivo. Do ponto de vista da coordenadora local a atividade possibilitou um panorama no aspecto do diagnóstico, o que deverá agora balizar as próximas capacitações. Destaco a participação da comunidade através do setor de educação do MST, que a ajudou a planejar as atividades e acompanhou o seu desenvolvimento.		
Quantidade de Relatórios Consolidados de Coordenador Local: 8		
Educadores visitados: Andrea, Cristina, Djneffer, Ronaldo, Sirleide, Suely, Vilma.		

Temas Geradores trabalhados no mês: Questão Agrária, Luta pela terra e Reforma Agrária.

Dificuldades Observadas:

As turmas acompanhadas relatam dificuldade do trabalho em sala por falta do livro didático.

Na turma de Ronaldo registrou-se dificuldade de expressão de diversos educandos e considerável desnível da turma em relação ao processo de leitura e escrita. A rotina das aulas esteve prejudicada por falta de transporte levando o educador a um acompanhamento quase que individual dos educandos.

Na turma de Andrea, pela análise dos cadernos não foi observada sequência didática apropriada e notou-se ausência de conteúdos. A educadora relata dificuldade para imprimir a versão em pdf das duas primeiras lições do livro que foram disponibilizadas.

A educadora Djneffer se desloca 23km de sua casa até o barracão onde ocorrem as aulas e relatou insegurança em lidar com novos educandos, inclusive para identificação de nível de aprendizagem. Um de seus educandos manifestou o desejo de maior frequência das aulas. Os educandos de Sirleide fizeram o mesmo pedido.

A turma da educadora Sirleide realizou Jornada Comunitária, envolvendo seus educandos na articulação e um bazar de roupas usadas que beneficiou toda a comunidade.

A educadora Suely afirma não ter segurança sobre o método, embora tenha sido identificada uma boa didática e postura da educadora no momento da visita. Suely afirma a necessidade de realização de ação oftalmológica para seus educandos.

Encaminhamentos, avanços e conquistas do grupo:

A supervisão solicita acompanhamento da coordenadora local e técnica pedagógica quanto ao cumprimento da reposição de carga horária do educador Ronaldo que deve ocorrer até final de agosto. A coordenação local sugere alteração do local de realização das aulas a fim de solucionar o problema da falta de transporte.

A supervisão sugere que seja analisada pela coordenação do estado e equipe administrativa a possibilidade de realização de ação oftalmológica nas novas turmas, pautando-se no pedido da educadora Suely.

A coordenação local orientou todos os educadores visitados a seguirem o método de ensino e trabalharem as primeiras lições do livro em lousa até a chegada do livro didático.

Na turma de Andrea a coordenação local sugere reunir a turma em um só local, centralizando o processo educacional, criando um ambiente alfabetizador e aumentando o tempo de aula dos educandos.

Na turma de Djneffer foi determinado aumento de um dia a mais de aula a fim do cumprimento da carga horária prevista no Plano de Trabalho, sendo também sugerido a educadora que trabalhe mais com recursos textuais para aperfeiçoamento da gramática e ortografia.

Na turma de Sirleide com o auxílio e orientação da coordenadora geral do projeto encaminhou um pedido ao ITESP para cessão do uso do Casarão para as aulas.

Constatou-se que a Turma da educadora Cristina encontra-se de fato na fase de escolarização e buscando maior aprimoramento.

Considerações Finais:

A supervisão compreende o mês de julho como muito proveitoso pela considerável quantidade de visitas realizadas. Do mesmo modo entende a gravidade da questão do transporte na turma de Ronaldo e frequência das aulas na turma de Andrea, pedindo especial acompanhamento a estas. Informa-se que foi solicitado pela coordenação geral do projeto reposição das aulas não dadas no mês de junho por Ronaldo, tendo como prazo para regularização o final do mês de agosto.

Quanto ao livro didático, está finalizado e já sendo encaminhado para entrega o mais breve possível, sendo considerado uma prioridade pela equipe do MEB.

Salienta-se ainda que a Ação Oftalmológica no município de Euclides da Cunha Paulista, educador Marcelo, foi concluída sem intercorrências e a entrega dos óculos dar-se-á no início do mês de agosto.

Fotos.



APÊNDICE G:

RELATO DA EXPERIÊNCIA VER, JULGAR E AGIR

Educador: Vilma Ribeiro de Menezes

Local: Assentamento Bom Pastor- Sandovalina-SP

No ano de 2014 tive conhecimento a professora Cristina Ramos lecionava em uma sala de EJA e que precisava de ajuda pois tinha quase quarenta alunos de diferentes níveis o que lhe causava dificuldade de ministrar as aulas. Formada em magistério, e com experiência em EJA, resolvi visitar a sala de aula de Cristina e VER qual era situação.

Ao chegar lá me deparei com uma escola bem humilde em um prédio antigo onde anteriormente funcionava uma escola do campo, um local abandonado, com telhas estragadas, pinturas desgastada, e morcegos que voavam no local. Nesse momento JULGUEI que a professora Cristina de fato precisava de ajuda. Ao entrar na sala de aula me deparei com a professora Cristina, muito simpática, com o sorriso no lábios, a sala estava cheia de educandos todos muitos humildes e felizes por estarem ali aprendendo. A professora Cristina me falou que realmente precisava de outra educadora, ela me explicou sobre o projeto do MEB e me relatou que as aulas seriam como voluntaria, pois não teria como o MEB me encaixar no projeto naquele ano. Na semana seguinte iniciei o meu AGIR, fui ate o local, mesmo sabendo que não receberia a bolsa do projeto e em meus pensamento vinha “Eu já tenho o meu emprego, então não tem problema em dar as aulas e não ganhar”. Ao decidir assumir as aulas eu pensei nos educandos que eles já não tem mais aquela disposição para estudar, como as crianças e adolescentes, trabalham no serviço pesado da roça, e mesmo assim superam o cansaço e vão para escola aprender e percebi que eu que tinha muito a aprender com eles.

A professora Cristina sempre me auxiliava com materiais e ideias novas.

Depois de dois meses dando aula como voluntaria, a sala de aula da Cristina recebeu a visita da coordenadora geral do projeto que estava fazendo uma supervisão e ela VENDU, reconheceu (JULGOU) o nosso trabalho e conseguiu me encaixar como educadora do projeto (AGIU).

Hoje, REVENDO toda essa maravilhosa experiência percebo que o projeto tem transformado a vida de muitas pessoas e me sinto feliz por fazer parte dele. Para mim como educadora é muito gratificante ter começado como voluntaria, gosto muito de ensinar os meus educando, e cada aula eu aprendo algo novo com eles, é uma troca reciproca de conhecimento, e muitas vezes chego na escola cansada devido a correria do dia- a - dia, mas tudo isso vai embora quando estou lá dentro, pois lá damos risadas, ele contão historia da vida deles, é uma delicia saber das experiências deles, e saber que eu estou contribuindo para o aprendizado deles.

Autor: Vilma Ribeiro de Menezes

Adaptado por: Alana Atanazio Manenti

APÊNDICE H:

RELATO DA EXPERIÊNCIA VER, JULGAR E AGIR

Educador: Valmir Ulisses Sebastião

Local: Acampamento Dorcelina Folador- Sandovalina-SP

Imagine dar aula em uma escola de acampamento na beira de uma estrada. Eu sabia que teria muitos desafios e assim aconteceu. Um grande desafio foi despertar o interesse da comunidade com 184 famílias para os estudos. Fiz um levantamento que me ajudou a compreender a necessidade do local; 38 pessoas não sabiam ler e escrever, mas os desafios não pararam aí, somente 16 educandos quiseram se matricular mesmo com toda a política de incentivo que foi realizada.

Aos poucos, o projeto de EJA foi tomando os corações dos acampados e virou assunto, a sala de aula virou espaço para as pessoas se conhecerem, para se inteirarem de assuntos de nosso interesse, para discutirmos formas de melhorar a nossa condição de vida e de lutar por nossos direitos. Nossa escola é feita pra nossa realidade.

Em uma semana recebi a notícia que um vendaval havia derrubado nossa escola que era um barraco de lona, corri para VER e tudo estava no chão. Todo mundo ficou triste, mas ninguém se abateu; falei para os educandos, que estavam todos alvoroçados, que tivessem calma porque juntos iríamos reconstruir nossa escola e que era só uma questão de dividirmos as tarefas. Assim, todos nós juntos JULGAMOS o que fazer, por onde começar e nós dividimos. Alguns AGIRAM cortando bambus, outros limpando o terreno e assim por diante.

Em solidariedade aos educandos e com espírito de união as famílias do acampamento fizeram uma coleta voluntária em dinheiro para compra de telhas que cobririam a escola ao invés de usarmos lona.

Através da escola que discutimos uma roça coletiva com os alunos e quem quisessem participar em uma área que a prefeitura passou para o MST no total de 28 hectares. Todos os alunos participaram, mas queremos aumentar o envolvimento do restante da comunidade. Em nossa horta coletiva que também usamos para a realização das aulas já colhemos 318 sacas de feijão cariquinho e 25 toneladas de milho verde e a renda é dividida em partes iguais para todos que participaram do plantio.

Autor: Valmir Ulisses Sebastião

Adaptado por: Alana Atanazio Manenti