ANA LUCIA FERREIRA FARIA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM ESTUDO NOS PROJETOS DE ASSENTAMENTO DE NATALÂNDIA – MG

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

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2012

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

T
F224e
2012

Faria, Ana Lucia Ferreira, 1983-
A Educação de Jovens e Adultos do Campo : um Estudo nos Projetos de Assentamento de Natalândia-MG / Ana Lucia Ferreira Faria. – Viçosa, MG, 2012.
xiv, 192f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexos.
Inclui apêndices.
Orientador: Dileno Dustan Lucas de Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f. 160-169

1. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 2. Jovens - Educação. 3. Educação de adultos. 4. Educação do campo. I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22. ed. 374.01

ANA LUCIA FERREIRA FARIA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM ESTUDO NOS PROJETOS DE ASSENTAMENTO DE NATALÂNDIA – MG

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

APROVADA: 04 de junho de 2012.

Prof. Edgar Pereira Coelho	Prof. Geraldo Márcio Alves dos Santos
Prof[a]. Maria Aparecida da Silva	Prof. Dileno Dustan Lucas de Sousa (Orientador)

Aos meus pais, Maria Maura Ferreira de Faria e Luiz Lopes de Faria, pelo amor, confiança e ensinamentos de como enfrentar a vida com dignidade.

Aos meus irmãos Arlindo Ferreira de Faria e Adilson Ferreira Faria pela cumplicidade e incentivos.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Essa página representa os meus sinceros agradecimentos e carinho a todos que contribuíram com a pesquisa. Aos apoios e colaborações que vieram de pessoas imprevisíveis, algumas já conhecidas e outras nem tanto, que acreditaram e dedicaram a mim momentos valiosos de suas vidas. Nesse sentido, menciono de forma orgulhosa a contribuição e participação de várias pessoas:

Primeiramente agradeço a **Deus,** esse Pai Maravilhoso, pelo dom da vida, que nos momentos difíceis me deu sabedoria e coragem para seguir em frente!

Agradeço aos meus **Pais** e aos meus **Irmãos** por sempre me apoiarem e acreditarem que esta conquista era possível e pelo amor infinito.

Aos **Colaboradores e Solidários** a pesquisa: Cézar Luiz de Mari; Dileno Dustan Lucas de Souza; Edgar Pereira Coelho; Trabalhadores rurais do município de Natalândia participantes dos Projetos (PRONERA/UFV); Geraldo Márcio Alves dos Santos; Maria Aparecida da Silva; Miriam Schmidt Priebe e Rosa Cristina Porcaro. Agradeço pelas trocas de ideias, críticas e sugestões que muito enriqueceram o desenvolvimento desse trabalho.

Aos educandos e funcionários do **NEAd/UFV**.
Aos companheiros do Serviço de Atendimento Mental – **SEMENTE/ AGROS.**
A Equipe do Projeto: "Educação para a Cidadania: Escolarização de Jovens e Adultos Assentados ou Acampados da Reforma Agrária no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental".

Aos **Trabalhadores Rurais das Áreas da Reforma Agrária do noroeste mineiro** pelo acolhimento e aprendizagens.
Aos Educandos, Educadores; Coordenadores Locais e Monitores da **EJA/PRONERA/UFV do noroeste mineiro** em especial: Ana Luiza Monteiro Guida; Ana Narcizo Teixeira; Benedito Pereira Barbosa; Cirilia Rodrigues da Silva; Deusana Pereira Silva e Silva; Eva Luiz Brandão; João Vieira dos Anjos; José Abadia Rodrigues da Silva; Idalice Nunes Coutinho; Maria Abadia; Maria da

Conceição Coelho, Maria José Vieira da Silva; Nely de Fátima Souza; Núbia Bastos Reis; Otacílio Ferreira de Souza; Pedro Messias Coelho; Rita da Conceição da Silva; Rosiene de Cássia Fia; Romênio dos Reis Souza; Sandra Leborideo da Silva; Soraia Lourenço Aquino; Tatiane Costa Lima e Vicente de Paula da Conceição Mota.

À Adeilsa Maria Bonfim – Funcionária da FETAEMG no polo Noroeste de minas
À Afrânio Moraes – Coordenador Geral do projeto "Educação para a Cidadania: Escolarização de Jovens e Adultos Assentados ou Acampados da Reforma Agrária no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental".
À Agileu José Rodrigues da Silva – Presidente do STR de Bonfinópolis de Minas
À Eliene Novaes Rocha – Assessora da CONTAG – Secretária de Políticas Sociais
À Ellen Vieira Santos – Assessora Educacional da FETAEMG
À Ireni Monteiro de Lelis – Secretária de Educação de Natalândia
À Ivanilda da Rocha Ribeiro – Representante Estadual do PRONERA em MG
À Jefferson A.A – Técnico da Harpia Construtora
À José dos Reis Pereira – Diretor Regional da FETAEMG no Polo Noroeste de Minas
À Leandro Marquês – Funcionário da Prefeitura de Natalândia
À Maria Antonia Costa Nogueira – Secretária da Agricultura de Natalândia
À Maria das Graças Idelfonso Costa e Sousa – Funcionária do CRAS/ Bonfinópolis de Minas.
À Maria Isabel Antunes Rocha – Coordenadora Geral do projeto "Alfabetização: ferramenta para construção da cidadania"
À Rubens Martins do Jornal Visão Regional de Unaí
À Telma Borges – Coordenadora Geral do projeto "Alfabetização: ferramenta para construção da cidadania"
À Tiana Simões – Funcionária da Paróquia de Bonfinópolis de Minas
À Verinha José de Oliveira – Funcionária do STR de Bonfinópolis de Minas
À Waldemiro José de Oliveira – Funcionário da EMATER/Natalâdia
Aos **Colegas** do Mestrado em Educação da UFV.
Aos **Colegas** do PROEJA/CEFET/BH.

As **Colegas** do Grupo de Pesquisa Trabalho, Movimentos sociais e Processos Educacionais (TRAPE) em especial: Andiara Floresta Honotório; Kíria Lucia de Carvalho; Mariana de Sousa Faria; Wanessa de Assis pelo diálogo estimulante e solidariedade.

Aos **Professores do Departamento de Educação**: Alvanize Valente Fernandes; Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva; Denilson Santos de Azevedo; Etelvina Maria Valente dos Anjos Silva; Heloisa Raimunda Herneck; Joana D'Arc Germano Hollerbach; Maria Alba Pereira de Deus; Maria das Graças Marcelo Ribeiro; Rita de Cássia de Alcântara Braúna; Rita Márcia Andrade Vaz de Melo e Wânia Maria Guimarães Lacerda.

Aos **Funcionários do DPE** em especial: Carolina Bezerra Hobaik; Eliane Cristina Pinto; Felipe Magalhães Stelli; Flamarion Ferreira da Silva; José Francisco Miguel; Maísa Maia Barbosa dos Santos; Maria Aparecida da Costa e Waléria Marangon Jardim.

Ao Projeto: 008/PROEJA/CAPES/SETEC e a **CAPES/REUNI** pelo apoio financeiro que possibilitou a viabilização desta pesquisa.

Aos significantes e incentivadores dessa caminha as **Amizades** antigas e aquelas construídas nesse percurso que sempre vibraram comigo a cada vitória conquistada e me apoiaram nos momentos difíceis: Adnilson Brasileiro, Aduilson Barbosa Rafael Moreira; Ana Paula da Silva; Aneuzimira Caldeira Souza; Elenice Costa Rosa; Eliane Aparecida de Souza; Elizabeth Pereira Gonçalves; Erica Melo Ferreira; Fabrício Duarte (in memória); Fernanda Dias Rodrigues; Flavia Cristina Vieira; Imaculada Aparecida Mayer; Itaci Viana; Ivanir Freitas; Juliana Deolinda; Luciene Freitas Vidigal; Maria Cristina Cupertino; Maria da Conceição Mayer (in memória); Michele Cristina Pereira; Nadir Rodrigues; Miriam Schmidt Priebe; Nickole Matilde Martins Berteia Mendes; Renata Faria Iglesias; Sidnéia Ferreira e Zoleni Lamim Bráz.

A todos vocês, minha gratidão!

(...) estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente (FREIRE, 1996. p. 146).

MEU SERTÃO DO BARUEIRO

O baru no lote 66
É de muita utilidade
(...)

Da castanha eu faço o doce
E também a paçoquinha

Da casca faço ração
Para tratar da minha vaquinha.

Quero terminar o meu poema
Com essa simplicidade
64 anos, essa é a minha idade.
Quando completar 80 anos quero estar na faculdade.

Meu poema é sem refrão
Sou Maria da Conceição
No meu nome tem coelho
Que é um bicho do cerrado
Com todas essas palavras
Meu poema é terminado.

Poema adaptado de Maria da Conceição Coelho, trabalhadora rural que participou do processo de luta pela terra no município de Natalândia. Ex-educanda dos cursos de alfabetização e escolarização (PRONERA/UFV). Moradora do Projeto de Assentamento Porto do Saco.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Panorama geral dos participantes da pesquisa.....19
Figura 1 – Mapa adaptado do Território do Noroeste de Minas Gerais, em destaque o município de Natalândia.....59
Figura 2 – Vista aérea do município de Natalândia.....60
Figura 3 – Reunião do STR de Bonfinópolis de Minas.....62
Figura 4 – Preparação para plantar a roça.....64
Figura 5 – Colheita do arroz no acampamento Porto do Saco.....65
Figura 6 – Escola do acampamento Saco do Rio Preto.....67
Figura 7 – Bloqueio a BR-251 – 1991.....68
Figura 8 – Distribuição de filtros de água.....70
Figura 9 – Acampamento no município de Dom Bosco.....73
Figura 10 – Escola no acampamento Mangal.....74
Tabela 2 – Panorama geral dos PAs do município de Natalândia.....76
Figura 11 – Reunião da EJA/PRONERA/UFMG.....80
Figura 12 – Primeira Capacitação da EJA/PRONERA/TECSOMA.....83
Tabela 3 – Quantidade de educandos da EJA/PRONERA/UFMG/TECSOMA.....84
Figura 13 – Educadores, coordenadores locais, regionais e monitores da EJA/PRONERA/UFV alfabetização e representantes da FETAEMG e do INCRA.....88
Figura 14 – Seminário de encerramento da EJA/PRONERA/UFV escolarização mesa composta pelos representantes parceiros, Machado – 2011.....93
Tabela 4 – Quantidade de educandos, por turma, no início e no término dos cursos de alfabetização.....93
Figura 15 – Aula da EJA/PRONERA/UFV escolarização no galpão comunitário do PA Mangal.....104
Figura 16 – Fachada da sala de aula da EJA/PRONERA/UFV de escolarização, PA Mamoneiras.....105
Figura 17 – Aula da EJA/PRONERA/UFV de escolarização escola cedida pela Prefeitura Municipal de Natalândia, PA Porto do Saco.....106
Figura 18 – Apostila e recursos metodológicos da EJA/PRONERA/UFV alfabetização 120

Figura 19 – Materiais didáticos da EJA/PRONERA/UFV escolarização.....124
Figura 20 – Ciclo de Estudos da EJA/PRONERA/UFV alfabetização, SESC Paracatu.....
.....128
Figura 21 – Ciclo de Estudos da EJA/PRONERA/UFV escolarização, Machado.....129
Tabela 5 – Periodicidade dos Ciclos de Estudos.....131
Figura 22 – Roda de madeira de fiar algodão.....135
Figura 23 – Educandos do PA Porto do Saco realizando a avaliação.....140
Figura 24 – Educandos dos PAs Mangal e Mamoneiras realizando a avaliação.....141

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEDEFES - Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva

CES - Centros de Estudos Supletivos

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

CPC - Centros Populares de Cultura

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DPE - Departamento de Educação

EAFM - Escola Agrotécnica Federal de Machado

EFAN - Escola Família Agrícola de Natalândia

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMATER - Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais

ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FADEMA - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado

FETAEMG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais

FIO AÇÃO - Associação das Fiandeiras e Artesões de Natalândia

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

IES - Instituições de Ensino Superior

IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Bases

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MSTTR - Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

NEAd - Núcleo de Educação de Adultos

PA - Projeto de Assentamento da Reforma Agrária

PNAA - Programa Nacional de Alfabetização de Adultos

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE - Plano Nacional de Educação

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEA - Serviço de Educação de Adultos

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UnB - Universidade de Brasília

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

FARIA, Ana Lucia Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2012. **A Educação de Jovens e Adultos do Campo: um Estudo nos Projetos de Assentamento de Natalândia – MG**. Orientador: Dileno Dustan Lucas de Souza.

Esta pesquisa teve a proposta de analisar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que visa a alfabetização e a escolarização em convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), foi constituída nos projetos de assentamento (PAs) do município de Natalândia e se aproximou das especificidades/realidades dos trabalhadores rurais. Buscamos analisar e identificar se a práxis educativa tornou-se um instrumento de democratização da educação e conscientização; interpretar o olhar dos trabalhadores rurais em relação ao pedagógico ao estrutural para assim, identificar limites, possibilidades e contribuições. Esta investigação foi fundamentada por um estudo de caso qualitativo, no qual utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental além de sete entrevistas realizadas com os trabalhadores rurais. De acordo com alguns dados obtidos as limitações e desafios foram: A ausência na oferta de merenda; a demora na realização dos exames oftalmológicos; a precariedade na infraestrutura física das salas de aula; as visitas poucos frequentes da monitora e da coordenadora local e a avaliação realizada para a certificação dos educandos. As possibilidades detectadas foram relacionadas às práticas pedagógicas, que visaram a construção de uma educação contextualizada com as realidades vividas, buscando a consolidação da educação dialógica e problematizadora, o reconhecimento da importância das salas de aula, e, por último, as contribuições proporcionadas com a participação das aulas, possibilitando melhorias na vida pessoal e comunitária. Os trabalhadores rurais, desde a luta pela terra, também se mobilizaram na luta por educação. A EJA/PRONERA concretizou num sonho que não pôde contar com a participação de muitos, devido aos desafios impostos. Defendemos que a EJA do Campo deve ser desenvolvida em articulação com os movimentos sindicais e sociais do campo, sendo assumida também, pelas Prefeituras.

ABSTRACT

FARIA, Ana Lucia Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June 2012. **The Youth and Adult Field: A Study in Settlement Projects of Natalândia - MG.** Advisor: Dileno Dustan Lucas de Souza.

This study was proposed to examine how the Education of Youth and Adults, which aims to literacy and education in partnership with the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA), was incorporated in settlement projects (PAs) and the municipality of Natalândia approached the specifics/realities of rural workers. Specifically, we analyze their development, so as to indicate the limits, possibilities and contributions of educational practices conducted. This qualitative research was supported by a case study in which we use such techniques and instruments literature, documentary and seven interviews with rural workers: three former educators, three former students and one with ex -local coordinator. According to some data obtained in the research limitations and challenges that cause frequent disincentives in the development of the projects are: the distance between the residences of students and classrooms, aggravated by lack of transportation and school personnel, the absence in the provision of meals; the delay in the realization of eye exams, and therefore the acquisition of glasses; hard work the garden, the precariousness of physical infrastructure in classrooms; evasion of learners; few frequent visits from monitors and the local coordinator, and also the evaluation of students for certification in the first segment of elementary school. The possibilities were detected primarily related to teaching practices of educators, aimed at building a contextual education with experienced realities, seeking the consolidation of a dialogical education and problematical. We mention also, as possibilities, appreciation and importance of PAs in classrooms in parts of rural workers, and, finally, the positive contributions proportionate with the participation of classes, enabling improvements in personal and community life. We emphasize, therefore, the importance of these projects, mainly related to pedagogical practice developed because they provided a specific curriculum for youth and adults from the field, enriched by knowing social workers cottages. During the investigation perceive as rural workers of the municipality of Natalândia since the initial struggle for land, also mobilized in the struggle for education. The EJA / PRONERA materialized a dream that unfortunately could not count on the participation and involvement of many due to the challenges. Many did not participate and did not

embrace this right it may have and strive for Rural Education. In this context, we recognize that the right is an achievement, but not enough by itself, as an ally to it, should also be essential conditions for the students remain in the classroom and be recognized as producers of knowledge. We argue that the Field Education, as public policy, it is the responsibility of the state, and should be developed in conjunction with social movements and trade union field, and also assumed by the municipal and state authorities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....1
Procedimentos metodológicos.....12
A trajetória da pesquisa de campo e os sujeitos da pesquisa.....15

CAPÍTULO I - A EJA: Da educação rural à Educação do Campo.....22
1.1. O contexto histórico da EJA e da Educação Rural no Brasil.....22
1.2. Breve contextualização histórica da Educação do Campo.....43
1.3. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.....51

CAPÍTULO II - Conhecendo e reconstruindo a questão agrária e a EJA/PRONERA no município de Natalândia: Luta e resistência.....58
2.1. O Município de Natalândia.....58
2.2. A conquista das Fazendas Rio Preto e Mamoneiras.....61
2.3. A conquista da Fazenda Mangal.....71
2.4. Breve contextualização histórica da EJA/PRONERA desenvolvida em Natalândia.....77
2.5. A inserção da UFV nos Projetos de alfabetização e escolarização no município de Natalândia.....85

CAPÍTULO III - Refletindo sobre a EJA do Campo: A perspectiva dos trabalhadores rurais.....96
3.1. A EJA do Campo: As motivações e expectativas.....96
3.2. As salas de aula: Espaços para além das ausências.....103
3.3. A metodologia e os recursos didáticos.....117
3.4. A formação pedagógica dos educadores e da coordenadora local.....126
3.5. A avaliação das experiências e sugestões para o PRONERA.....136

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....151

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....160

APÊNDICES.....170
ANEXOS.....185

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por finalidade analisar as experiências empreendidas no contexto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que visa a alfabetização e a escolarização no município de Natalândia (MG).

O PRONERA se materializa em 1998 por meio da luta dos movimentos sociais por educação com qualidade social. Cujo objetivo é promover o acesso dos trabalhadores rurais das áreas de reforma agrária à educação escolar, em todos os níveis por meio das seguintes ações de EJA: alfabetização, Ensino Fundamental e Médio; cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização.

O Programa é executado por meio de parcerias firmadas a partir de Convênio ou Termo de Cooperação, entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e as Instituições de Ensino Superior (IES), que recebem apoio financeiro para desenvolver os cursos e certificar os educandos.

O Programa se pauta nos seguintes princípios orientadores: da inclusão, quando visa a ampliação das condições de acesso à educação como direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos, que vivem nas áreas de reforma agrária; da participação, quando busca envolver a comunidade beneficiada na elaboração, execução e acompanhamento dos projetos; da interatividade; onde se busca desenvolver ações mediante parcerias entre órgãos governamentais, IES, movimentos sociais, sindicais do campo e comunidades assentadas, com o intuito de estabelecer uma interação permanente; da multiplicação quando visa ampliar o número de alfabetizados, monitores e de agentes mobilizadores nas áreas de reforma agrária para promover a educação nos assentamentos e acampamentos[1].

[1] Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. [...] é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária [...]. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio (FERNANDES, 2012, p. 23).

O PRONERA tem por base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico voltados para as áreas de reforma agrária, possuindo como princípios teóricos metodológicos orientadores destas práticas:

> **Princípio do Diálogo**: é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento. **Princípio da Práxis**: é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora. **Princípio da Transdisciplinaridade**: é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL; PRONERA, 2004, p. 27, grifos do autor).

Para alcançar esses princípios considerados da educação popular, é necessário fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos que contemplem uma educação problematizadora, dialógica e participativa. Isto significa pensar o processo ensino aprendizagem que comporta três etapas básicas:

> Investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo; contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade; processos de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo (BRASIL; PRONERA, 2004, p. 27).

A alfabetização e a escolarização são consideradas pelo PRONERA como prioritária, por atender à necessidade dos jovens e adultos assentados

de dominarem a leitura e a escrita, além dos conhecimentos básicos de matemática e estudos das ciências da natureza. Apoiada no paradigma da educação popular, a diretriz metodológica da EJA recomenda, a saber:

> A abordagem interdisciplinar do currículo em torno de eixos temáticos e palavras-chave que suscitam situações-problemas a partir da história e experiência de vida dos assentados, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade e estimulando a participação dos educandos em diálogos com os educadores (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a, p. 23).

Portanto, a metodologia adotada nos projetos conveniados ao PRONERA deve estar voltada para a percepção da realidade dos assentamentos da reforma agrária, visando uma educação fundamentada nos saberes e necessidades do homem do campo.

Em Freire[2] (2005) o diálogo é uma das categorias centrais de um projeto político pedagógico crítico. Freire se tornou o referencial de pensador comprometido com a educação libertadora porque considerava que a educação problematizadora levava à libertação[3], se opondo à educação bancária, destinada à domesticação e a acomodação:

> Esta concepção "bancária" [...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. [...] A Consciência como se fosse alguma seção "dentro" dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá "enchendo" de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivessem por distração "enchê-los" de pedaços seus (FREIRE, 2005, p. 71-72).

A prática do ensino tradicional que Freire (2005) denominou de bancária reprime a curiosidade, desestimulando, portanto, a capacidade de

[2] Paulo Freire é o principal idealizador e inspirador da educação popular enquanto uma das concepções de educação das classes populares.
[3] Os projetos em parceria com o PRONERA somam no conjunto dos processos educativos, dessa forma compreendemos que a Escola Pública também possui um papel importante como também o processo não escolar de educação.

desafiar, tornando os homens seres da adaptação, do ajustamento, por consequência o ensino bancarista está a serviço da desumanização, um processo trágico, pois, o homem perde a sua capacidade de criar, se faz menos homem mantendo-se oprimido. A consciência bancária parte-se do pressuposto que “quanto mais se dá mais se sabe” (FREIRE, 1979, p. 38).

No combate ao bancarismo, Freire (2005) propõe o “círculo de cultura” como estratégia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Vejamos um exemplo de círculo de cultura construída por Santos e Coelho (2012):

> Nele o educador leva em conta a experiência cultural, o universo de vivência do educando. De algum modo, propõe uma mudança na relação professor e aluno. O professor passa a ser o facilitador, o organizador do conhecimento. Ao buscar a palavra geradora ela é encontrada na construção coletiva do conhecimento. Ela não está pronta na cabeça do professor ou de alguém isoladamente (SANTOS; COELHO, 2012, p. 38).

No “círculo de cultura” os educadores são facilitadores do processo de aprendizagem, neste contexto ocorre à aprendizagem mútua e coletiva, diferentemente da perspectiva bancária da educação.

Freire (1979) concebia a educação em geral e a EJA em especial como atos essencialmente políticos e ressaltava a necessidade de o conhecimento ser produzido dialogicamente entre os participantes do ato pedagógico, pois considerava que a atitude problematizadora provém da natureza dialógica do ser humano. Portanto, o diálogo é concebido por ele como um processo dialético-problematizador, ou seja, por meio dele podemos compreender o mundo e a nossa existência em sociedade em constante transformação. Nesta perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador.

Para Freire (2005) os educandos são concebidos como sujeitos do conhecimento e não como pura incidência do trabalho do educador:

> [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira, da educação

> "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação cognosciológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da condição educador educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2005, p.78).

Na perspectiva freiriana, não é possível alfabetizar ou pós-alfabetizar sem a interpretação crítica da realidade. Acreditamos, portanto, que é possível o aprofundamento da reflexão sobre os desafios da vida individual e coletiva. Como consequência dessa reflexão e análise, proporcionada no espaço da sala de aula e enriquecida pelo cotidiano, pelo saber social[4] dos trabalhadores rurais das áreas de reforma agrária, para nós, é possível que os trabalhadores rurais busquem elementos contribuintes para a realização de mudanças em suas vidas.

Com base nos princípios teóricos metodológicos e instrumentos didático-pedagógicos que o PRONERA prescreve, trazemos como problema central de estudo, a questão norteadora da pesquisa:

Os cursos desenvolvidos pelos Projetos[5] em parceria com o PRONERA e com a Universidade Federal de Viçosa (UFV) nos projetos de assentamento (PAs)[6] de Natalândia conseguiram desenvolver na práxis educativa os princípios teórico metodológicos e os instrumentos didático-pedagógicos prescritos pelo Programa?

Dentro dessa questão, desdobram-se outras: a EJA/PRONERA/UFV se aproximou das especificidades/realidades dos trabalhadores rurais? Que motivações levaram o sujeito jovem ou adulto a decidir pelo retorno ao

---

[4] Para Damasceno (1993) saber social é um tema específico, que é gestado no cotidiano do camponês, na sua vida real, no seu trabalho e nas suas lutas.

[5] Quando a palavra projeto iniciar com a letra maiúscula, se refere aos projetos de alfabetização (2005-2006) e escolarização (2008-2010) desenvolvidos em parceria com a Universidade Federal de Viçosa.

[6] "O modelo instituído pelo INCRA para o estabelecimento de um assentamento rural estipula três níveis de evolução. Após a desapropriação da área e o levantamento dos recursos naturais se inicia a etapa de implantação do assentamento, ou seja, cria-se oficialmente o PA (Projeto de Assentamento). A etapa seguinte é aquela em que se implanta a infraestrutura do assentamento, através da construção de estradas, moradias, escolas, órgãos associativos, etc denominada fase de consolidação. A última etapa é a da emancipação do assentamento, quando o Estado interrompe os subsídios e o acompanhamento técnico, considerando-o, dessa forma, autônomo" (INSTITUTO LÚMEN, 1999, p. 9-10).

estudo? Como ele vê a experiência de ter uma sala de aula no próprio projeto de assentamento (PA)? Ao participar das aulas, que elementos contribuíram para suas mudanças individuais e sociais?

A partir desse entendimento se construiu, como objetivo geral desta pesquisa a proposta de analisar como a EJA/PRONERA/UFV foi constituída nos Projetos e se esta se aproximou das especificidades/ realidades dos trabalhadores rurais da reforma agrária do município de Natalândia. Como objetivos específicos, buscamos analisar e identificar se a práxis educativa tornou-se um instrumento de democratização da educação e conscientização dos sujeitos envolvidos; interpretar o olhar dos trabalhadores rurais em relação ao pedagógico ao estrutural dos Projetos para assim, identificar limites, possibilidades e contribuições da práxis educativa proporcionadas pelos processos de alfabetização e escolarização desses jovens e adultos.

No ano de 2004, ocorreu uma avaliação externa do PRONERA[7], realizada pela parceria entre o Programa e a organização não governamental Ação Educativa. A pesquisa, de caráter quantitativo e qualitativo, buscou os resultados do Programa em vários níveis educacionais, relacionados aos processos de aprendizagem desenvolvidos e em que condições estavam ocorrendo esses processos. Nessa pesquisa, participaram convênios dos seguintes Estados: Pará, Rondônia, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Rio Grande do Sul, que contam com elevada concentração de PAs.

Ressaltamos que os projetos de alfabetização pesquisados foram desenvolvidos no Estado de Rondônia e buscaram compreender os resultados que o PRONERA vinha obtendo dos processos de aprendizagem desenvolvidos bem como em quais condições esses processos ocorriam.

Investigaram entre outras questões, as causas da evasão no Programa, os fatores mais críticos, os pontos positivos e negativos, a qualidade do material didático-pedagógico e os benefícios advindos da participação no PRONERA.

[7] Ver Andrade et al., (2004).

Uma questão relevante de ser levantada nesta pesquisa, que foi realizada com os convênios dos anos de 2001 e 2002, se refere ao pouco espaço de tempo que os educandos e educadores possuíam no Programa, uma vez que se materializou no ano de 1998.

Destacamos também que existem alguns pontos em comum entre a pesquisa realizada em 2004 e esta, tais como: os obstáculos encontrados pelos trabalhadores rurais para participarem dos cursos de EJA, as mudanças pessoais ou coletivas que ocorreram em suas vidas ao participarem deles e qual avaliação fazem do PRONERA.

Este estudo de caso se difere da pesquisa realizada, entretanto, pela avaliação externa do Programa em dois aspectos: foi realizada em três PAs do Estado de Minas Gerais, locais que aproximadamente há sete anos são desenvolvidas parcerias para o desenvolvimento de projetos de EJA/PRONERA/UFV visando a alfabetização e dois anos a escolarização.

O interesse por esse estudo está relacionado ao contexto das experiências com a EJA, obtidas através da extensão universitária, durante o curso de graduação de Pedagogia da UFV. Estas experiências foram adquiridas no contexto urbano, como monitora de alfabetização de adultos, no Núcleo de Educação de Adultos (NEAd/UFV) e no contexto rural enquanto monitora do projeto de EJA "Educação para a Cidadania: escolarização de jovens e adultos assentados ou acampados da reforma agrária no primeiro segmento do ensino fundamental[8]", projeto fomentado pelo PRONERA, desenvolvido no noroeste mineiro.

Durante a experiência no referido projeto, foi possível realizar visitas periódicas ás salas de aula dos PAs dos seguintes municípios: Natalândia, Bonfinópolis de Minas, Dom Bosco e Santa Fé de Minas. Na oportunidade participando do processo de formação pedagógica dos educadores e dos coordenadores locais[9]. Essas experiências foram importantes, pois, proporcionaram o conhecimento da realidade de vários PAs e um primeiro

[8] O 1º segmento refere-se ao Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental correspondente á faixa do 1º ao 5º ano.

[9] Coordenador local: é o representante do movimento sindical ou social, possui a atribuição de coordenar, articular, implementar, supervisionar os projetos de EJA. Participam do processo de formação pedagógica junto com os educadores, buscando assim, ter condições de realizar o acompanhamento pedagógico das salas de aula nos PAs.

contato com a Educação do Campo, com todos os seus desafios e possibilidades.

Esse contato tão próximo com os envolvidos no projeto, educandos, educadores e coordenadores locais, possibilitou observar e conhecer, de maneira especial, a problemática do analfabetismo e dos baixos níveis de escolarização nesses PAs, relatados por meio de depoimentos dos educandos. Tais relatos apontaram as dificuldades enfrentadas no cotidiano por pessoas que não dominam a leitura e a escrita. Pois, dependem constantemente do outro para a realização de tarefas consideradas básicas, como realizar compras e vendas, saber ler os itinerários dos transportes coletivos, além do constrangimento de não assinar o próprio nome e ter que usar a impressão digital. Também ocorreram relatos das novas dificuldades que surgem com o rápido processo de informatização dos serviços, como exemplo, a utilização dos telefones celulares e dos Bancos.

Assim, esta pesquisa se torna relevante e instigante em função da escassez de trabalhos sobre a Educação do Campo que abordem a EJA, assim como também pela prática incipiente no Brasil de avaliação de programas de EJA. Como aponta Ribeiro (2001), muitas das ações educativas dirigidas às populações se esgotaram em nosso país sem mesmo terem sido avaliadas, devido à escassez de recursos ou por conveniência política, a autora chama a atenção para o fato de que nas últimas duas décadas, o tema da avaliação de rendimento e impacto de programas de EJA esteve praticamente ausente das pesquisas acadêmicas.

Os dados levantados por Haddad (2002), que sugere a EJA no meio rural como um tema emergente durante o período de 1986 a 1998 também comprovam a ausência da prática. Em levantamento feito sobre produção bibliográfica a esse respeito foram identificadas apenas quatro Dissertações de Mestrado.

Evidenciando a escassez de trabalhos sobre a educação rural, Damasceno e Beserra (2004), encontraram 102 dissertações e teses sobre a educação rural. As autoras demonstraram que a proporção média, ao longo de 1981 a 1998 é de doze trabalhos na área da educação rural para mil trabalhos nas demais áreas da educação.

No período de 1987 a 2007, Souza (2010) localizou ‘‘196 pesquisas, somadas às teses e dissertações, que se interessaram pelo tema da Educação e MST e, consequentemente, pela reflexão sobre a realidade da Educação do Campo’’ (SOUZA 2010, p. 23). Esses dados demonstram que ocorreu um pequeno acréscimo na produção do conhecimento sobre educação rural. Entretanto, este continua a ser tratado como um tema de menor importância tanto para o governo federal quanto para algumas universidades.

Souza (2010) pontua que a educação rural, na história da educação brasileira, assim como também a Educação do Campo, da maneira como que vem sendo debatida pelos movimentos sociais têm lugar marginal nas pesquisas e no ambiente acadêmico.

A Educação do Campo começa a despertar maiores interesses de pesquisadores a partir da criação do PRONERA. Deste então, o Programa vem sendo alvo de pesquisa e análises de seus resultados e desdobramentos.

Nesse sentido o Programa tem sido objeto de inúmeras pesquisas na área de educação. Por isso, esse contexto dos estudos sobre EJA deve ser perseverado, num processo investigativo que procure desnudar a realidade desses projetos e perceber os seus ensinamentos na vida universitária e nas comunidades rurais enquanto objeto/sujeito de pesquisa.

Nesses estudos deve ser considerado a sua gênese, essência e interferência na realidade da educação e no fortalecimento da Educação do Campo, que tem como referência o processo educativo dos trabalhadores rurais.

A justificativa para a realização dessa pesquisa se baseia então, na escassez de estudos que abordam a EJA no meio rural e também na escassez de materiais vinculados aos Projetos EJA/PRONERA/UFV.

Num levantamento bibliográfico inicial, foram encontrados onze trabalhos, que relatam estas experiências dos Projetos, sendo a maioria na modalidade resumos. Referentes ao projeto de alfabetização foram encontrados sete resumos: Martins et al (2008); Fontes et al (2008); Faria (2009a, 2009b), Faria, Costa e Silva (2009c, 2009d), Guida (2009); e uma monografia de Faria (2009e).

Já sobre o projeto de escolarização, a divulgação da sistematização das experiências desenvolvidas foi menor em comparação ao projeto

anterior, totalizando dois resumos: Oliveira et al (2010) e Reis et al (2009), e um relato de experiência, apresentado como trabalho de conclusão de curso de Guida (2010). Esses trabalhos são importantes na divulgação das pesquisas, mas devido ao fato de a maioria deles terem sido escritos na modalidade resumo, encontramos poucos relatos e análises das experiências realizadas.

Foerste, Schütz-Foerste e Duarte (2008) alertam que existe a produção concreta da Educação do Campo, contudo, há poucas reflexões sobre essas práticas. Por isso há a escassez de sistematização teórica a partir de pesquisas: "estamos produzindo educação do campo, mas temos mostrado ainda pouca capacidade de parar para desenvolver reflexões sobre nossas práticas, sistematizando teorias através de pesquisas" (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE & DUARTE, 2008, p.12).

Segundo a avaliação externa do PRONERA, a região sudeste do Brasil possuía o menor porcentual de assentados envolvidos em processos de alfabetização promovidos pelo Programa. Portanto, consideramos de fundamental importância, a divulgação das experiências educativas realizadas pelo PRONERA, principalmente aquelas desenvolvidas nesta região.

Dessa forma parecemos possível contribuir com a consolidação de novas parcerias bem como fortalecer as existentes, para assim contribuir com a luta histórica dos trabalhadores do campo por educação.

Outra constatação realizada foi a de que são divulgadas várias pesquisas versando sobre as experiências educativas desenvolvidas no âmbito do Programa, em áreas de reforma agrária dos movimentos sociais, como, por exemplo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo, entretanto, escassos os trabalhos relacionados às experiências em áreas de reforma agrária dos movimentos sindicais[10].

Portando, consideramos esse fato uma justificativa a mais para a realização dessa pesquisa, que foi desenvolvida em três PAs, que possuem ligações com o movimento sindical dos trabalhadores rurais.

[10] As publicações de Lunas; Rocha (2009); Rocha; Gonçalves (2010, 2011); Rocha; Gonçalves & Santos (2011) são instrumentos importantes para debater, refletir e divulgar estudos e relatos de práticas de Educação do Campo desenvolvidas pelo Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR).

Esta pesquisa pretende desta maneira, contribuir para a produção de conhecimento e a sua reformulação na área da Educação de Jovens e Adultos do Campo. A sua relevância social está na concepção de que existe a necessidade de universalizar o acesso à educação: uma educação escolar que contribua para instrumentalizar com “técnica e cientificamente” o agricultor assim como favorecer a concepção do campo como espaço produtivo e de vida.

O trabalho se apresenta dividido em três capítulos com o objetivo de levar o leitor a uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos do Campo desenvolvida pelo PRONERA.

No primeiro capítulo encontram-se apontamentos sobre o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos com uma breve articulação com a educação rural. Este capítulo traz ainda reflexões mais detalhada da Educação do Campo que se materializou como um novo paradigma, além de situar o PRONERA.

No segundo capítulo pontuamos reflexões sobre a luta e a conquista da terra no município de Natalândia. Realizamos também, uma contextualização histórica sobre os projetos de alfabetização e escolarização desenvolvidos no noroeste mineiro desde 1999, sendo o município de Natalândia beneficiado por essas experiências.

O terceiro capítulo intitulado “Refletindo sobre a EJA do campo: a perspectiva dos trabalhadores rurais” traz uma relevante contribuição, pois, apresentamos os dados obtidos na pesquisa de campo trazendo as vozes desses sujeitos que indicam as análises referentes à execução, desafios, limites, conquistas, possibilidades, sugestões e uma avaliação do PRONERA.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos do Campo, a partir da análise documental, da pesquisa de campo e da convivência com a realidade concreta.

Procedimentos metodológicos

A definição da abordagem metodológica, dos instrumentos de coleta de dados e procedimentos que foram utilizados, ocorreu em virtude do problema de estudo, dos objetivos e dos referenciais teóricos selecionados. Na realização deste propósito utilizamos, como fundamento teórico-metodológico, os princípios da pesquisa qualitativa. Como o conceito de método comporta múltiplas definições, optamos por trabalhar com a definição proposta por Chauí (1994), "*méthodos* significa uma investigação que segue um modo ou maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado" (CHAUÍ, 1994, p. 354, grifos da autora).

Sob essa perspectiva, o método não representa, então, apenas um caminho qualquer, mas um caminho seguro, que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis, as questões sociais propostas num determinado estudo.

Para realização desta pesquisa optamos por trabalhar com um estudo de caso. Pois, este se apresenta como o método de pesquisa mais adequado, na medida em que a pesquisa demanda envolver questões específicas, situadas em um tempo e um espaço determinado e em que se consistiu numa investigação que tem como preocupação um fenômeno contemporâneo, em sua totalidade e profundidade, num conjunto de relações de vida real, englobado como parte de um contexto maior.

Segundo Yin (2010) como método de pesquisa, o estudo de caso é usado para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.

A escolha desse método de pesquisa justifica-se por ter como características fundamentais, segundo André e Ludke (1986): a descoberta, por enfatizar a "interpretação em contexto''; por buscar retratar a realidade de forma completa e profunda; por procurar representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Acreditamos, então, que este seria o método que melhor poderia contribuir com esta pesquisa, por oferecer amplas possibilidades de aprofundamento, visto que não se trata de um estudo de caso comparativo.

Segundo André (1984), no estudo de caso usa-se uma variedade de fontes de informação e o pesquisador pode fazer o uso frequente da estratégia de triangulação, recorrendo, para isso, a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes. Podendo optar também pela triangulação de diferentes métodos e recorrer ainda à triangulação de teorias. Essa prática de pesquisa se caracteriza pelo uso de uma linguagem simples e acessível na elaboração da pesquisa.

No tocante aos procedimentos metodológicos, inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica, na qual utilizamos das obras de pesquisadores conceituados que se dedicaram aos estudos da EJA, da educação rural e da Educação do Campo, dentre eles: Arroyo (2009); Beisiegel (1997); Caldart (2008, 2009, 2010); Cunha (1999); Di Pierro (2000, 2001, 2003); Freire (1979, 1996, 1997, 2000, 2005); Gadotti (2003, 2009); Haddad (2000, 2002, 2003, 2007); Paiva (1987); Soares (1996, 1997) entre outros.

Foi realizada a análise dos documentos elaborados pelas IES propositoras de projetos de EJA/PRONERA no noroeste mineiro, assim como a leitura disponível na área das ciências humanas de teses, dissertações, artigos e dos manuais de Operações do PRONERA dos anos de 1998, 2001, 2004 e 2011. Estes são documentos oficiais que constam os objetivos do Programa, os princípios teórico metodológicos e as linhas básicas de ação que orientam as IES e os movimentos sociais sobre os procedimentos para apresentação dos projetos e execusão.

Para a realização desse estudo, foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa e instrumentos de coleta de dados:

a) Caderno de campo, utilizado para fazer anotações das observações feitas durante as entrevistas; b) Entrevistas com alguns trabalhadores rurais (ex-educandos, ex-educadores e a ex-coordenadora local); c) Análise de documentos (relatórios dos projetos de alfabetização e escolarização enviados ao INCRA, parciais e finais, relatórios pessoais elaborados enquanto monitora, atividades desenvolvidas pelos educandos e um documento sobre a luta pela terra no município de Natalândia); d) Análise de outras publicações, como teses, dissertações e artigos científicos.

As entrevistas foram semi-directivas, realizadas entre os dias 04 e 08 de agosto de 2011, nos PAs. Para tanto, utilizamos três roteiros semi-estruturados e específicos: um roteiro destinado apenas aos três ex-educadores **(**PROF-1, PROF-2, PROF-3), um para os três ex-educandos, um de cada PA (EDU-1, EDU-2, EDU-3) e outro para a ex-coordenadora local (CL).

Portanto, participou desta pesquisa um total de sete pessoas. A seleção dos participantes, no caso dos ex-educandos, ocorreu por meio de indicação dos ex-educadores, levando em consideração o critério de participação nos Projetos com ou sem experiência anterior de estudo.

A opção por envolver nessa pesquisa apenas os PAs do município de Natalândia, foi devida a cinco fatores: a grande extensão da região Noroeste de Minas Gerais, que inviabiliza a pesquisa com mais municípios; pela existência, em Natalândia, de PAs que foram beneficiados pelos Projetos; por dois dos ex-educadores terem participado dos Projetos e um de todo o processo de formação do projeto de escolarização, pelo fato da ex-coordenadora local ter acompanhado as atividades desde 2005 e porque estes ex-educadores possuem os maiores níveis de escolaridade, quando comparados com educadores de outros PAs[11].

A participação prolongada dos educadores e coordenadores locais nos Projetos não é algo comum, sendo frequente a rotatividade por parte dos envolvidos. Consideramos que o fator tempo de participação nos Projetos possibilita aos trabalhadores rurais, uma avaliação mais coerente do trabalho desenvolvido, das contribuições que ocorreram em suas vidas com a participação nas aulas e dos desafios e possibilidades do Programa.

As entrevistas foram desenvolvidas em forma de conversação e tiveram uma duração mínima de vinte e seis minutos e máximo de uma hora e cinco minutos, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

A análise do material obtido na realização das entrevistas foi realizada pelo método de análise de conteúdo. A partir desse método, foram

[11] No projeto de alfabetização ambos os educadores possuíam o Ensino Médio completo. Durante o Projeto de escolarização, dois cursavam o curso de Pedagogia pela Faculdade do Noroeste de Minas e um educador possuía o Ensino Médio completo.

organizadas as categorias de análise e elaborados os textos e a interpretação dos dados.

Durante a realização das entrevistas, levamos em consideração as orientações realizadas por Pierson (1981), que afirma que o pesquisador deve ficar continuamente alerta às manifestações espontâneas dos entrevistados, a entrevista deve ser empregada tão espontaneamente quanto possível evitando a todo custo “perguntas denunciantes”, isto é, perguntas que sejam apresentadas de tal maneira que a resposta esteja implícita na própria pergunta. O autor também orienta que o pesquisador deve falar pouco apenas o suficiente para estimular e guiar a conversa.

A trajetória da pesquisa de campo e os sujeitos da pesquisa

Devido ao envolvimento e aproximação com os sujeitos da pesquisa, como exposto anteriormente por ter sido ex-monitora de um projeto conveniado ao PRONERA e por inúmeras vezes ter se hospedado nas residências de alguns educadores e da coordenadora local, estabelecendo, desta forma, uma amizade com os trabalhadores rurais, a aproximidade era considerada por nós um elemento facilitador para um aprofundamento das questões propostas para as entrevistas.

Entretanto, foi preciso considerar o número reduzido de possíveis ex-educandos que participaram dos Projetos, que era de aproximadamente dois do PA Porto do Saco e cinco dos PAs Mamoneiras e Mangal. Além disso, a pesquisa de campo ocorreu após a conclusão do projeto de escolarização. Por esse motivo nenhuma sala de aula estava em funcionamento. Atentamos, então para a possibilidade de que alguns participantes pudessem estar em viagem devido a militância ou por razões pessoais.

Inicialmente, durante o trabalho, foi decidido por hospedar numa pensão, no município de Natalândia, aproveitando a ocasião para participar da VI Conferência Municipal de Assistência Social, realizada na câmara de vereadores, no dia 04 de agosto de 2011, renunião que contou com a participação de alguns assentados dos PAs. Nesse contexto foi encontrado um ex-educando do PA Mamoneiras, que desejava saber quando as aulas retornariam e relatou a importância em sua vida de ter participado das aulas.

A ex-educadora da turma do PA Mangal, convidou para hospedar em sua residência, facilitando dessa forma a realização das entrevistas.

No PA Mangal, aconteciam, naquela data, as festividades preparatórias para a festa de aniversário do mesmo, com eventos religiosos na capela, assim como também um bingo beneficiente. Nessa ocasião foi encontrado um ex-educando desse PA que participou dos Projetos, agendando assim a entrevista em sua residência.

A ex-educadora do PA Mamoneiras, por estar trabalhando na cidade, preferiu deslocar até o PA Mangal para participar da pesquisa, pois considerou a hipótese de ser dificil encontrá-la em sua residência.

Antes da realização das entrevistas os roteiros das mesmas foram lidos para os participantes, com o obejtivo de esclarecer alguma possível dúvida. A tentativa das entrevistas serem realizadas de forma individual não foi sempre possivel, dada a chegada inesperada de um membro da família ou visita.

A entrevista com a ex-educadora do PA Mamoneiras ocorreu no galpão comunitário do PA Mangal. Ela porém, demostrou insatisfação ao saber da necessidade da gravação da entrevista, mas isso não a inviabializou. Entretanto, a necessidade da gravação já havia trazido uma certa ansiedade e a entrevistada demostrou estar pouco à vontade, além de apresentar insegurança em certos momentos nas respostas. Optou, assim, por vezes, por não responder a algumas perguntas. Ressaltamos que essa educadora sempre demostrou ser uma pessoa tímida, o que já era observado na sua participação nos ciclos de estudos.

Ao falar dos critérios de seleção para os ex-educandos participarem da pesquisa, essa ex-educadora se responsabilizou em conversar com um ex-educando do seu PA, para este ir ao PA Mangal, para participar da pesquisa. Foi esclarecido a ela que não necessitava desse deslocamento por parte do ex-educando, e que agendaria a entrevista com este em sua residência. Entretanto, a entrevistada afirmou que seria difícil encontrá-lo.

No dia 05 de agosto, no período da manhã, foi realizada a entrevista com o ex-educando do PA Mamoneiras, na residênciada da ex-educadora do PA Mangal, este demostrou muita paciência em suas falas, que eram rápidas

e espontâneas. Por ser muito contador de “causos”, a entrevista teve uma duração de tempo prolongada.

Na parte da tarde a entrevista foi realizada com a ex-educadora do PA Mangal, em sua residência, momento cercado de muita emoção transmitida pela educadora quando relatou as contribuições dos estudos em sua vida e na vida dos educandos. Esta relatou que apenas conseguiu pagar as mensalidades da faculdade do curso de Pedagogia, com o dinheiro que recebia enquanto educadora do projeto de escolarização. Manifestou o desejo de promover uma confraternização no PA com os seus ex-educandos em vez de participar do seu baile de formatura.

À noite, em companhia da ex-educadora, visitamos um ex-educando do PA Mangal, e, ao chegar em sua residência, nos deparamos na sala com um quadro com uma declaração de participação do ex-educando no projeto de alfabetização (2005-2006).

Este ex-educando com a sua fala suave e tranquila respondeu todas as perguntas, porém foi constatado que ele possuía dificuldades quando as perguntas eram sobre o PRONERA, demonstrando pouca familiaridade com o Programa.

No dia seguinte, foi visitado o lugar onde a Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) está funcionando, e encontramos com a ex-coordenadora local para agendar a entrevista, que aconteceu no período da noite, em sua residência, local que nos hospedamos.

No dia 07 de agosto, no período da manhã, a entrevista foi realizada na residência do ex-educando do Porto do Saco. O entrevistado respondeu às perguntas com respostas curtas, sempre intercaladas com um bom “causo”. Quando a ele foi mostrado o poema da educanda Maria da Conceição Coelho que consta neste trabalho, esse se sentiu motivado a mostrar o seu poema e, considerando que o seu possuía muitas rimas, o leu, com entonação. A seguir o poema adaptado:

A CULTURA

Vou falar é na cultura
Que é da minha inclinação
Que produz os legumes
Para criar toda a nação.

Tem macaco guariba
E cutia e tatu
Jabuti e viado
E queixão e catitu.

Tem bicho perigoso
É preciso muito cuidado!
Onça preta e vermelha
E também onça pintada.

Fiz esses “versim”
Todos eles “bonitim”
Pedro Coelho muito humilde.
[...]

Eu fiz minha poesia
Vocês não reparem não
Pra vocês peço desculpas
Para Deus peço perdão.
Vocês não reparem
Vou falar meu ABC
Se não estiver do seu gosto
Desmancho e torno a fazer
Pois, não tem nada nesse mundo
Que desmanche o meu prazer!

A pesquisa com o ex-educador do PA Porto do Saco se deu no período da tarde em sua residência, ele demostrou tranquilidade em suas respostas e a entrevista foi mais breve que as demais.

As enstrevistas dos ex-educandos foram momentos marcados por conversas descontraídas, com muitos “causos”, exemplos de dificuldades de algum companheiro em freguentar as aulas e de melhoras na vida.

Notamos que os ex-educandos durante as entrevistas fizeram o uso frequente de palavras no diminutivo como exemplos, pronerazinho, mochilinha, joguinhos, coleginho, uniformizinho.

A pesquisa de campo foi, assim como os demais encontros com os trabalhadores rurais do município de Natalândia, marcada por momentos de aconchego, de histórias de luta, de dificuldades e principalmente de muita superação e lição de vida. Os ex-educadores e a ex-coordenadora local demonstraram em suas falas serem pessoas engajadas e comprometidas com a EJA do campo.

Nos dias 03 e 08 de agosto foi visitado no município de Natalândia a Prefeitura Municipal e a Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER). Já no município de Bonfinópolis de Minas, visitamos na companhia da ex-coordenadora local a Prefeitura Muncipal, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Igreja Senhor do Bonfin e a Escola Estadual, a responsável pela elaboração da prova e certificação.

As visitas foram com o objetivo de encontrar informações e fotos históricas relacioandos à luta pela terra no município de Natalândia, sobre o Frei Humberto[12], o João Paulo[13] e sobre a prova que os educandos foram submetidos para receberem a certificação da 1ª série ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Panorama geral dos participantes da pesquisa

Nível de escolarização	Naturalidade	Participação na luta pela terra
Alfabetizado	João Pinheiro	Não
Alfabetizado	Bonfinópolis de Minas	Sim
Escolarizado	Unaí	Sim
Técnico em Agropecuária	Santa Fé de Minas	Sim

[12] Frei Humberto Van Teijlingem (1917-2007) holandês que veio para a cidade de São Paulo no ano de 1933. Foi ordenado Sacerdote em 1940, na cidade de Paracatu (MG). Tornou-se vigário em 1959, em Bonfinópolis de Minas. Em vários municípios do noroeste mineiro desenvolveu inúmeros trabalhos religiosos, sociais e políticos. Foi um árduo defensor da Reforma Agrária. No ano de 2001, retornou a Holanda por motivos de saúde.

[13] João Paulo Rodrigues da Silva (1964-2008) agricultor familiar, extremamente comprometido com a questão social, sindical e política. Apoiou e elaborou um relatório sobre a luta pela terra em Bonfinópolis de Minas e em municípios adjacentes. Desde a criação do STR de Bonfinópolis de Minas se manteve atuante até o seu falecimento.

3º grau incompleto	Bonfinópolis de Minas	Não[14]
3º grau incompleto	Unaí	Não
3º grau incompleto	Unaí	Não

Fonte: Pesquisa de Campo, 2011.

Foram entrevistados quatro homens e três mulheres. Os ex-educadores possuíam idades entre 22 e 46 anos. A ex-coordenadora local, 42 anos, e os ex-educandos, as idades entre 53e 69 anos.

Esses trabalhadores são pessoas atuantes em seus PAs e em seu município. A ex-coordenadora local participa atualmente das atividades religiosas da Igreja Protestante. Em seu percurso de militância já participou de inúmeras atividades como, por exemplo, quando adolescente no município de Bonfinópolis de Minas participou da Comunidade Eclesiástica de Bases e colaborou na criação do STR, depois atuou como secretária do STR. Em Bonfinópolis de Minas participou da organização do Bairro Brasilinha[15].

No município de Natalândia, participou da luta pela terra, da Associação do PA, além de colaborar na luta pela implantação e estruturação da EFAN na qual foi eleita presidente da Associação da EFAN.

No município vizinho de Dom Bosco, participou na luta pela terra no PA Tapera, atual Novo Progresso, e na organização da fundação do STR desse município.

No projeto de alfabetização desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) participou como educadora em seu PA e no projeto em convênio com o Instituto *Tecsoma* não participou e, nos demais Projetos assumiu a responsabilidade da coordenação local.

[14] Quando ocorreu a luta pela terra esse ex-educador possuía seis meses, a sua família colaborou com todo esse processo de conquista.

[15] As terras no qual foi fundado o Bairro Brasilinha, pertenciam a Igreja Católica que permitiu na pessoa do Frei Humberto, que os pobres as ocupassem e construíssem moradias. Entretanto, as terras posteriormente, foram doadas para a Prefeitura de Bonfinópolis de Minas, que não priorizou as famílias pobres. O bairro atualmente é um dos maiores do município e muito organizado.

As ex-educadoras participam do STR de Natalândia, de atividades religiosas da Igreja Católica, da associação do PA e da Associação das Fiandeiras e Artesões de Natalândia (FIO AÇÃO)[16].

Já o ex-educador, relatou que não participa de nenhuma atividade, tendo em vista que as aulas do projeto do PRONERA terminaram.

Os ex-educandos também são atuantes, participando tanto de eventos religiosos da Igreja Católica, como também são filiados ao STR de Natalândia sendo um deles o presidente do STR e da Associação da EFAN.

No capítulo I analisaremos o percurso histórico da EJA articulada com a educação rural, focando com mais ênfase o processo de materialização da Educação do Campo e do PRONERA, que está em contraponto ao paradigma da educação rural.

[16] A FIO AÇÃO integra o Polo Veredas, no qual reúnem cinco associações de artesãs do noroeste mineiro.

CAPÍTULO I - A EJA: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesse capítulo será realizada uma discussão e uma análise do percurso histórico da EJA articulada, ainda que brevemente, com a educação rural. Daremos uma ênfase mais detalhada à Educação do Campo, que se materializou como um novo paradigma[17] que vem sendo construído pelos povos do campo, além de situar o PRONERA. Esta discussão será feira a partir do recorte temporal que abrange a década de 1930[18] até o ano de 2010[19]. Para tal, buscamos as contribuições de vários autores conceituados, dentre eles: Arroyo (2009); Beisiegel (1997); Calazans (1993), Caldart (2008, 2009, 2010); Cunha (1999); Di Pierro (2000, 2001, 2003); Freire (1979, 1996, 1997, 2000, 2005); Gadotti (2003, 2009); Haddad (2000, 2002, 2003, 2007); Paiva (1987) e Soares (1996, 1997).

1.1. O contexto histórico da EJA e da Educação Rural no Brasil

A partir de 1930, consolidou-se a ideia do grupo de pioneiros do "ruralismo pedagógico" de acordo com Calazans (1993) com o seguinte ideal pedagógico:

> a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidades individual e coletiva.
> b) Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção

[17] Na tentativa de interpretação de uma mesma realidade podem surgir diferentes paradigmas. Nesse sentido, os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade (MANÇANO, MOLINA, 2004, p. 56).

[18] Realizamos o recorte temporal desse estudo a partir da década de 1930, pois, foi a partir desse período que a educação de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil, e, quando finalmente iniciou a consolidação de um sistema público de educação elementar no país e ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo.

[19] No ano de 2010 foi oficializada a integração do PRONERA na política de Educação do Campo, o tornando-o política pública permanente.

> de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (insto em oposição à escola literária que desenraizava o homem do campo).
> c) Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país [...] (CALAZANS, 1993, p. 18-17).

O *ruralismo* teve grande influência na construção dos primeiros prédios públicos na área rural e na criação das escolas normais rurais. Esse discurso foi marcado pelos seus limites, e se caracterizava como uma visão retentora da escola a partir da ideia de promover a fixação do homem ao campo, evitando dessa forma, o êxodo rural, assim bem como o seu ajustamento como forma de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades.

A Constituição Federal de 1934 instituiu o Plano Nacional de Educação, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos Estados e municípios a manutenção de seus sistemas educacionais e estabeleceu pela primeira vez a Educação de Adultos como dever do estado, incluindo em suas normas a oferta de ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, devendo este ser extensivo aos adultos.

Nesta Constituição, pela primeira vez, aparece uma referência à educação rural o financiamento para o seu atendimento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

> Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL; PARECER, nº 36/2001, p. 06).

Portanto, o financiamento do ensino na zona rural estava sob a responsabilidade da União e contava, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento.

A partir de 1940, como consequência da ausência de políticas sólidas para a educação de adultos, foram detectados os altos índices de analfabetismos. A repercussão internacional desses dados em 1942 levou o governo a criar o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desempenhou um papel fundamental neste panorama, pois “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

Nesse sentido, a UNESCO solicitou aos países integrantes, dentre eles o Brasil, que investissem em campanhas de massa para educar os adultos analfabetos. Consequentemente, devido a essa pressão internacional e pelo aproveitamento dos recursos do FNEP, o governo de Eurico Gaspar Dutra lançou então, em 1947, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada pelo professor Lourenço Filho. Paiva (1987) afirma que essa foi a primeira grande Campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural, para conter a migração rural-urbana.

A Campanha propunha, como uma primeira fase de três meses, a alfabetização e depois a implantação do curso primário em duas etapas de sete meses cada uma. Posteriormente, viria a etapa de “ação em profundidade”, que se constituiria em capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. De acordo com Paiva (1987) “o material didático e a orientação metodológica da Campanha são uniformes para todo o país, sendo igualmente empregados em meio urbano e rural” (PAIVA, 1987, p. 177).

Essa Campanha foi a primeira iniciativa pública visando ao atendimento educacional de adultos, tendo sido criadas mais de 10 mil classes de ensino supletivo em todo o país. Desenvolveu-se, então, neste momento, uma discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos.

Nessa época segundo Cunha (1999) o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do baixo desenvolvimento brasileiro, e o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal, psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, por isso, não podendo votar ou ser votado.

Destacamos dois motivos pelos quais a CEAA foi lançada, como descreve Soares (1996): o primeiro era o momento pós-guerra, que fez com que a Organização das Nações Unidas perpetrasse uma série de recomendações aos países, entre as quais, a de dar um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização e gerava a necessidade de ampliação das bases eleitorais no país.

No momento em que se lançava a CEAA, estava sendo organizado, pela Associação dos Professores do Ensino Noturno e pelo Departamento de Educação, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério da Educação, então, convocou dois representantes de cada Estado para participar do Congresso. O Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação elaborou e enviou para discussões, aos SEAs estaduais, um conjunto de publicações sobre o tema.

Nesse âmbito torna-se pertinente, para nós, a colocação de Soares (1996) sobre as análises das concepções presentes nessas publicações que entendia o investimento na educação como solução para os problemas da sociedade; o alfabetizador identificado como missionário; o analfabeto visto como causa da pobreza; e o ensino de adultos como tarefa fácil. Assim sendo, não existia a necessidade de formação específica e remuneração, ocorrendo a valorização do voluntariado.

Embora de certa forma, a Primeira Campanha não tenha alcançado efetivo sucesso, conseguiu alguns significativos resultados de acordo com Cunha (1999) no que se refere ao fomento à discussão em torno da educação de adultos e do analfabetismo, contribuindo, desta maneira, para a superação da visão preconceituosa do analfabetismo.

Nesse sentido, também o surgimento de diversas pesquisas desenvolvidas e algumas teorias da psicologia propiciaram para gradativamente ser desmentida a ideia de incapacidade de aprendizagem do

educando adulto. Para Haddad e Di Pierro (2000) a influência da CEAA “foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Durante a década de 1950, paralelamente à CEAA, duas outras Campanhas foram organizadas: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que criada em 1952, foi um dos pontos altos de todo o movimento em favor do ensino rural, pois visava instituir um ensino de base que objetivasse a recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais, a partir de uma iniciativa conjunta com o Ministério da Educação e Saúde com o Ministério da Agricultura. Para Paiva (1987), a CNER: “reflete a reorientação dos organismos internacionais em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas comunidades do interior do país” (PAIVA, 1987, p. 161). E em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que propunha a educação popular em geral.

Essas Campanhas organizaram um número significativo de classes de alfabetização, com o objetivo de levar a educação de base[20] a todos os brasileiros não alfabetizados das áreas urbanas e rurais.

O Ministério da Educação convocou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958, realizado no Rio de Janeiro, entre os dias 09 a 16 de julho. O evento foi aberto pelo presidente da república, Juscelino Kubitschek, o que ressaltou a importância conferida ao tema. O Congresso foi preparado nos Estados por meio, de congressos regionais que prepararam relatórios para o nacional. Neste evento se reconheceu em público o fracasso da CEAA do ponto de vista educativo.

Um dos grandes expoentes desse Congresso foi Paulo Freire, relator do congresso regional de Pernambuco e educador engajado nas grandes questões que envolviam as desigualdades sociais que apresentou uma

[20] Por educação de base entendia-se o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo ‘‘os instrumentos indispensáveis da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura [...] com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 1997, p. 31).

reflexão sobre o tema "*A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*" em que inovava ao vincular elementos socioeconômicos ao processo educativo, construindo, dessa maneira, uma revolução paradigmática ao inserir "as causas do analfabetismo nos problemas socioeconômicos da região e na ausência das escolas primárias. Propõe o decisivo enfrentamento desses problemas, fazendo dele o ponto de partida para o processo educativo" (FÁVERO, 2004, p. 20).

Na percepção de Paulo Freire, educação e alfabetização estão interligadas: a alfabetização é mais que o domínio mecânico de técnicas para escrever e ler, é o domínio dessas técnicas em termos conscientes, resultando numa postura atuante do homem sobre o seu contexto.

A partir do desenvolvimento industrial brasileiro, ocorreu a contribuição para a valorização da educação de adultos sob pontos de vista diferentes. Vejamos:

> A valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país e como ampliação da base de votos (CUNHA, 1999, p. 10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que "os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais".

No início da década de 1960, algumas propostas educativas se voltaram para o povo das áreas rurais, produzindo uma inovadora proposta metodológica específica para a EJA, através dos Movimentos de Cultura e Educação Popular, que emergiram, contribuindo para a mudança nas iniciativas públicas de educação de adultos, protagonizadas por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda.

Nesse período se consolida a concepção de educação como instrumento de transformação da estrutura social, cujo objetivo deveria ser o

de formar pessoas conscientes. Essa concepção passou a influenciar muitas experiências de educação de adultos desenvolvidas na época.

Nessa conjuntura, os diversos trabalhos educativos com adultos passaram a ganhar presença e importância, tais como, o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC), A Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e o Movimento de Bases (MEB).

O MCP criado em maio de 1960 e ligado à Prefeitura de Recife, se materializou a partir da iniciativa de estudantes universitários, intelectuais e artistas pernambucanos, que se aliaram aos esforços da Prefeitura no combate ao analfabetismo e a elevação do nível cultural do povo. O MCP desenvolveu programas de alfabetização transmitidos pelo rádio no período noturno com duração de 50 a 60 minutos de aulas durante os dias úteis e de educação de base com duração de 10 a 20 minutos.

O MCP buscava desenvolver o trabalho educativo numa perspectiva de desenvolvimento comunitário. Nesta experiência, levava-se em consideração a iniquidade da alfabetização pela alfabetização; tratava-se de integrar o educando à vida cultural e política do país e de apresentar a ele uma perspectiva de melhoria de vida, organizando programas de formação profissional. Os meios informais de educação de acordo com Paiva (1987) eram essenciais ao trabalho educativo do movimento.

De acordo com Fávero (2004) no MCP que Paulo Freire foi sistematizado o seu Sistema de Alfabetização de Adultos:

> A partir da crítica ao modo de trabalhar da escola tradicional, criticando, recusando as cartilhas como doação, transformando a aula em um debate e o professor em um animador, Freire e sua equipe estabelecem, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo de ampla educação (FÁVERO, 2004, p. 21-22).

Os CPCs, criados em abril de 1961, com estreita relação com a União Nacional dos Estudantes; abriram caminhos para a politização das questões sociais principalmente por meio do teatro de rua, que, para Paiva (1987): “era uma forma de ‘teatro-jornal’, produzida em linguagem popular

e montada nos sindicatos, universidades e praças públicas" (PAIVA, 1987, p. 232).

As atividades do CPC ecoavam em todo o país, por meio dos CPCs estaduais. Não se restringiram, todavia, ao teatro: promoviam também, cinema, artes plásticas e filosofia, edição de livros, discos, documentários e filmes além de exposições gráficas e fotográficas.

Posteriormente, ao final de 1963, o CPC pensou em cuidar também da alfabetização, chegando a considerar a possibilidade de organização de uma Universidade de Cultura Popular. Acreditavam que o plano cultural era importante para a transformação social do país e a politização das massas, através da arte, adquiria um caráter de luta contra o imperialismo, nacionalista e socialista. Assim, o CPC contribuiu para o surgimento de um grande número de compositores comprometidos com a renovação da música popular brasileira.

A Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", criada em fevereiro de 1961, pela Secretaria Municipal de Educação de Natal com Djalma Maranhão, resultou da própria evolução da rede municipal, por meio da multiplicação de diferentes espaços de educação com a constituição de comitês formados pela população que consideraram o problema do analfabetismo como emergencial.

Essa Campanha realizou a alfabetização para crianças e para os adultos, cursos de aprendizes (profissionais), a criação de bibliotecas volantes e um centro de formação de professores. Além dessas atividades, a Campanha buscou divulgar e promover a revitalização do folclore local, organizando praças de cultura nos bairros, construindo um teatro do povo e uma galeria de arte.

O MEB, estabelecido em 1961, era financiado pelo Governo Federal e ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ligada a Igreja Católica, influenciada pela pedagogia libertadora preconizada por Paulo Freire, optou pela educação das classes camponesas, buscando oferecer a alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, para assim colaborar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a Reforma Agrária.

O MEB desenvolveu uma pedagogia radiofônica própria, que transcendeu a mera escola radiofônica, ao propor que o trabalho educativo deveria visar a conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentalização das comunidades considerando e respeitando as características da cultura popular no meio rural. Uma das formas mais ricas de trabalho pedagógico desenvolvido, neste âmbito, foi a Animação Popular, que consistia em encontros das comunidades para reflexão da política nacional e no aprofundamento das discussões e ação para a transformação de situações vividas pela comunidade. O trabalho era desenvolvido a partir do treinamento da liderança local, formado por elementos do próprio povo, com acessória às comunidades e ao movimento sindical rural, buscava atender todas as áreas subdesenvolvidas como ressalta Paiva (1978):

> O movimento iniciado em 1961 visava atingir apenas as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste; entretanto, em virtude do decreto n.º 52.267 do governo federal em 1963, o MEB ampliou seu âmbito geográfico de atuação e se desdobrou em novas escolas e "sistemas", a fim de atender todas as "áreas subdesenvolvidas do país" (PAIVA, 1978, p. 243).

Grande parte desses trabalhos educativos funcionava na esfera do estado ou sob seu patrocínio. Resaltamos que esse legado merece ser relembrado e servir de apoio para a elaboração das políticas públicas para a EJA das áreas urbanas e rurais.

Ao analisar este período Silva (2006) o faz da seguinte forma:

> As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores. A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas idéias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular (SILVA, 2006, p. 70).

Destacamos aqui, que esse período é considerado um marco importante na história da educação de adultos, que passou a ser reconhecida como um poderoso instrumento de ação política, com características próprias ‘‘conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático’’ (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Em 1963, o Ministério da Educação extinguiu a CEAA e o Governo de João Goulart encarregou Paulo Freire de elaborar um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), orientados por sua proposta pedagógica. Dentro desse contexto, surge uma nova visão sobre a alfabetização e o analfabetismo, “antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (CUNHA, 1999, p. 12).

Entretanto, em 1964, o Golpe de Estado produziu uma ruptura política, e os Movimentos de Cultura e Educação Popular foram reprimidos: a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. O PNAA foi extinto pelo Decreto nº 53.886, em 1964 e Paulo Freire foi preso e depois exilado. Este quadro não impediu, contudo, que o educador:

> Continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação (DI PIERRO; RIBEIRO, 2001, p. 60).

O Governo passou, então, a permitir apenas a realização de programas de alfabetização de adultos de caráter assistencialista e conservador. Dentro dessa conjuntura, no ano de 1965, surgiu em Recife a Cruzada de Ação Básica Cristã, que se definiu contrária ao método Paulo Freire e contra os outros movimentos que vinham na linha do próprio MEB. A Cruzada foi o principal programa de educação de adultos do país: sobreviveu até 1970 e ‘‘servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial’’ (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

O Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos e através da Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, centralizou o trabalho com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) voltado, inicialmente, para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional despida de uma alfabetização crítica. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador, como era proposto anteriormente por Freire.

Na década de 1970, ocorreu à expansão do MOBRAL, presente em praticamente todos os municípios brasileiros. Embora considerado o maior movimento de educação, para Fávero (2004) o MOBRAL causou pequeno impacto nas taxas de analfabetismo, não mais de 7% de diminuição em dez anos de atuação maciça. Paralelamente ao MOBRAL, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro de uma linha mais criativa.

Oficialmente a LDB n. 5692/71, implantou o Ensino Supletivo, havendo dentro dessa Lei pela primeira vez na história das legislações educacionais, um capítulo específico à EJA o capítulo IV. O Art. 24 estabelece sua função: “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria”. Portanto, essa Lei limitou o dever do estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas teve avanço ao reconhecer a EJA como um direito de cidadania.

Assim, em 1974, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implantou os Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. São ilustrativas as análises de Soares (1996) sobre a implantação dos CES nos Estados, que ocorreu num período de intenso intercâmbio do MEC com a *United States Agency for International Development*[21]. Devido a isso, os cursos oferecidos foram influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais visando ao atendimento individualizado, à autoinstrução e à arguição em duas etapas, a modular e a semestral. Como consequências, passaram a ocorrer elevados índices de evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial.

[21] Acordos estabelecidos com o objetivo de promover uma reforma no ensino brasileiro.

Em 1985, com a República, o MOBRAL foi extinto, prefigurando uma imagem pública identificada com a ideologia e as práticas do regime militar. Este foi substituído pela Fundação Educar, que se responsabilizou por apoiar financeiramente e tecnicamente as iniciativas existentes.

As Constituições brasileiras, desde a primeira de 1824 até a de 1988, não se referiram à educação rural como uma forma específica de educação. Entretanto, a Constituição de 1988, ampliou o dever do estado com a Educação de Jovens e Adultos, garantindo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, expresso no Art. 205 e referendado no Art. 208, que estabelece: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive, para os que não tiveram acesso na idade própria, [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".

O direito público subjetivado é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação, portanto, trata-se de um direito reclamável a qualquer tempo. Nesse sentido, esse preceito constitucional altera o que estava previsto na Constituição anterior, que deixou, à margem, um contingente expressivo de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados.

Segundo Haddad (2007), a EJA é uma conquista da sociedade brasileira. Seu reconhecimento como um direito adveio de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo, no terreno institucional, sua plenitude com a Constituição Federal de 1988; ou seja, quando o poder público reconheceu o direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independente de idade. Contudo, o referido autor ressalta que apesar desse reconhecimento, os fatos históricos posteriores limitaram a concretização desse direito, no contexto das reformas neoliberais implementadas nos anos seguintes.

Pelo elevado número de experiências desenvolvidas para a EJA, percebemos que o analfabetismo e os baixos níveis de escolarização dos jovens e adultos foram concebidos como desafios a vários governos, sendo que cada um, tentou criar a sua própria campanha ou programa, desenvolvido, entretanto, com baixa qualidade, caracterizando ações descontínuas e com a aplicação de escassos recursos financeiros.

Portanto, historicamente a EJA tem sido rejeitada como prioridade dos processos educacionais. Consideramos assim, ser necessário garantir um financiamento permanente para a EJA, não como os eventuais, que têm ocorrido. É necessário adotar uma agenda educativa permanente não de governos, mas de estado com políticas consistentes.

Na década de 1990 no plano internacional, ocorria o crescente reconhecimento da EJA. Nesse sentido, diante dos alarmantes índices de analfabetismo mantidos em muitos países, a UNESCO declarou 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, e convocou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia.

Entendendo, de acordo com Gadotti (2009): ‘‘que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. A Conferência consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das necessidades básicas de aprendizagem” (GADOTTI, 2009, p. 9). Durante essa Conferência, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que menciona também em seu artigo 3º as populações rurais da seguinte forma:

> Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNICEF, 1990, Art.03).

Uma das primeiras medidas adotas pelo governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), primeiro presidente eleito pelo voto direto, após o Golpe de Estado de 1964 foi a extinção da Fundação Educar, o que representou como descrevem Haddad e Di Pierro (2000):

> Um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os

> municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...] (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Em setembro de 1990, o Governo lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que esperava reduzir em 70% o número de analfabetos em cinco anos, em termos quantitativos, portanto, 12.433.840 pessoas seriam alfabetizadas. Para tanto, o governo criou a Comissão do PNAC, que compunha diversas organizações e pessoas com conhecimento em programas de alfabetização, entretanto:

> Meses depois do lançamento do PNAC verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada por ele, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização (MACHADO, 1999, p. 3).

Com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, o seu vice Itamar Franco (1992-1994) assumiu a presidência e o PNAC foi esquecido. Sobretudo, a partir desse governo, foram adotadas uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, que:

> Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas (SOARES, 1997, p. 36).

A década de 1990 marcou uma realidade diferenciada, segundo de Di Pierro (2001):

> Um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e

> inspiração do pensamento neoliberal (DI PIERRO, 2001, p. 323).

Nesse contexto, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), as reformas tiveram uma tendência de municipalização do atendimento escolar dos jovens e adultos no Ensino Fundamental. Assim, para Haddad (2007) dois instrumentos legais importantes revelaram a limitação na concretização do direito a uma escolarização fundamental, reconhecida na Constituição Federal de 1988. A aprovação da Emenda Constitucional n. 14/96 com o estabelecimento do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental, que não contemplou a EJA, já que impedia que se registrassem as matrículas do Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos para a redistribuição de recursos do Fundo.

Diante das limitações ao financiamento decorrente dessa medida, Haddad (2007) afirma que ocorreu a focalização do investimento no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, que desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental de jovens e adultos, ocorrendo uma divisão de responsabilidades entre as esferas do governo e, consequentemente, o estímulo à municipalização. Nesse processo, portanto, ocorreu a transferência das responsabilidades da promoção da universalização da EJA aos Estados e municípios, sem dar-lhes condições objetivas para cumprir este objetivo.

A LDB de 1996 aponta um direcionamento específico para a educação rural estabelecendo:

> Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação a natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL; LDB, nº 9394/1996).

Contudo, a LDB, apesar de reconhecer o direito à EJA, nos capítulos 37 e 38, deixou de lado uma série de iniciativas importantes à realização

plena desse direito e que constavam nos projetos que fora objeto de negociações ao longo dos oitos anos de tramitação da matéria. Essa Lei, para Haddad (2007), impediu a universalização da EJA e a sua oferta com qualidade, não tendo dedicado nenhum artigo ao problema do analfabetismo.

Nesse contexto, a LDB, assim como a Emenda Constitucional estabeleceram limitações à plena efetivação do direito à EJA como descreve Haddad (2007):

> [...] impedindo a sua universalização e a sua oferta de qualidade. O discurso da inclusão que vinha sendo predominante na década de 1980, passa a ser substituído pelo discurso da limitação deste direito, agora com novas características, onde o direito é reconhecido formalmente, mas mão são consignadas as condições para a sua plena realização nos desdobramentos deste enunciado (HADDAD, 2007, p. 7).

Haddad (2007) argumenta que a municipalização da EJA se apresentou como um novo caminho, já que, desde a constituição da UNESCO, havia uma forte tendência à centralização das ações educativas destinadas a jovens e adultos por meio das Campanhas Nacionais de Alfabetização. Assim para o autor, o efeito desse processo levou o governo federal a ampliar a responsabilidade por programas de alfabetização, os governos municipais a atuar nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e os governos estaduais a assumir os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A partir dessa iniciativa, em diversas regiões do Brasil sobreveio a mobilização através de entidades governamentais e não governamentais para discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo.

Nesse contexto, o governo de Fernando Henrique Cardoso, buscou por um padrão de envolvimento mínimo do MEC com a alfabetização de jovens e adultos e optou por adequar o sistema de ensino face às exigências da reforma imposta pela conjuntura econômica internacional. Nesse período a política educacional brasileira esteve subordinada à doutrina dos organismos internacionais, sofrendo a influência do modelo neoliberal e o impacto da hegemonia do mercado, que concebem a educação numa

perspectiva mercadológica, sendo o estudante, um cliente. Como consequências ocorreu a implantação de um modelo de reforma do sistema de ensino sem o aumento das despesas, subordinando o sistema educativo às orientações e necessidades prioritárias da economia.

Segundo Haddad (2003), a política do MEC caracterizou-se por:

> - Reformar, com menos recursos, aumentando a sua produtividade e orientando a aplicação do seu orçamento dentro da lógica do custo-benefício; - Focalizar a sua ação, priorizando o ensino fundamental regular, apenas para as crianças e jovens dos 7 aos 14 anos; - desregulamentar o sistema, regulamentando-o novamente de maneira a torná-lo mais flexível e menos afeito aos limites estabelecidos por legislações anteriores, muitas delas produtos de direitos sociais conquistados; - Descentralizar e municipalizar responsabilidades, com centralização de orientações curriculares e da avaliação;
> - Privatizar alguns setores do ensino, particularmente aqueles não priorizados pelas políticas gerais, menos por colocar nas mãos do setor privado bens públicos, mas principalmente por criar um mercado para a iniciativa privada, tanto pela ausência da oferta, quanto pela baixa qualidade dos seus serviços. É característica deste processo o Ensino Superior no Brasil; - Buscar parcerias junto a entidades da sociedade civil (ONGs, fundações empresariais, movimentos sociais) para o exercício das ações de Estado, menos nas definições de políticas e no controle das ações, mais na assessoria técnica e no trabalho direto (HADDAD, 2003, p. 8).

Para Di Pierro (2003) esse conjunto de medidas legislativas, normativas e de controle, podem ser caracterizadas como uma reforma educacional, dada a amplitude e o impacto por elas alcançadas. As reformas tiveram a finalidade de adequar à educação a reestruturação produtiva. No bojo dessas ações governamentais, a EJA continuou marginalizada, relegada ao segundo plano assumindo como característica principal o assistencialismo.

No contexto da descentralização do financiamento e dos serviços para suprir a carência de políticas públicas de EJA, o governo federal buscou desenvolver programas visando a formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, por meio de parcerias públicas e privadas de maneira descontínua e diversificada, desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos quanto da sociedade civil.

As ações governamentais foram: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador, concebido em 1995, coordenado pela Secretaria de Formação do Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e financiado com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador; o Programa Alfabetização Solidária, idealizado em 1996, realizado em parceria com o MEC, iniciativa privada e as universidades; o PRONERA, materializado em 1998. Desde 2003 o MEC realiza o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos é desenvolvido em todo o território nacional.

Seguindo uma postura crítica Costa (2004) faz as seguintes observações pertinentes sobre as parcerias:

> Não resta dúvida de que a constituição de parcerias são importantes, porém os objetivos dos agentes envolvidos devem ser os mesmos. Porém, no caso brasileiro, infelizmente não são. No Brasil as parcerias são uma falácia, uma vez que existem dois projetos em jogo, de um lado temos o projeto do governo que está ligado ao capital, de outro, temos o projeto dos parceiros que vislumbram a construção de uma sociedade mais justa e a formação de cidadãos. Assim como a água não se mistura com o óleo, os objetivos do governo e dos parceiros não se ligam (COSTA, 2004, p. 36).

As parcerias estabelecidas entre estado e organizações da sociedade civil comportam uma ambiguidade que pode variar em função dos atores envolvidos e conformação de cada um dos programas para Di Pierro e Graciano (2003):

> De um lado transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil que, obviamente, não possui condições estruturais para responder a esta demanda com a amplitude necessária; de outro lado, ampliam os canais de participação e controle social sobre as ações do Estado (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 18).

A Lei 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE) tornou a Educação de Adultos uma política pública, uma “modalidade da educação básica” e definiu 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011, entre elas:

> Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes as quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais (BRASIL; PNE, 2001, p. 75-76).

A UNESCO, desde 1949, organiza o maior encontro internacional sobre educação de adultos a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que possui "caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo" (GADOTTI, 2009, p.7).

As conferências internacionais são realizadas periodicamente, a cada dez ou doze anos. Até o presente momento, foram realizadas seis edições, nas cidades de Elsinore (Dinamarca, 1949), Montreal (Canadá, 1960), Tóquio (Japão, 1972), Paris (França, 1985) e Hamburgo (Alemanha, 1997) e Belém (Brasil, 2009). Somente se pode afirmar, com precisão, que o Brasil iniciou a sua participação na V CONFINTEA, que foi realizada em 1997, na Alemanha, encontro no qual estavam presentes 170 representantes de vários países que aprovaram a Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos onde se enfatiza:

> A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto conseqüência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida [...] (SESI/UNESCO; DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 19).

A V CONFINTEA adotou uma "Agenda para o futuro", que incluiu a "Década Paulo Freire da Alfabetização", compreendendo a Educação de Adultos como:

> Um direito de todos e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Essa Declaração realçou a importância da diversidade cultural, os temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e do desenvolvimento sustentável. Vários temas fizeram parte da agenda: a educação de gênero, a educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e sociedade civil (GADOTTI, 2009, p. 9).

Essa conferência consagrou a tendência do estabelecimento de parcerias entre governos e sociedade civil, que segundo Gadotti (2009) “ela mesma não teria tido a importância e o êxito que teve sem essas parcerias” (GADOTTI, 2009, p. 10).

Gadotti (2003a) ao apresentar dados de uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial no ano de 2000, aponta, entre outras contribuições, que os participantes de programas de alfabetização têm maior confiança e autonomia no interior de suas famílias e comunidades; aumentam sua produção e seus ganhos usando informações recebidas nos programas de alfabetização ou acessando outras informações; participam mais efetivamente na comunidade e na política; desenvolvem novas e produtivas relações sociais através de seus grupos de aprendizagem; guardam suas habilidades de alfabetização e as usam para expandir sua satisfação na vida diária. Esses resultados serviram como argumentos para a necessidade de se acreditar na EJA.

É possível fazer uma comparação entre as políticas públicas voltadas para a EJA, que foram ressaltadas na contextualização histórica com as experiências recentes, pois essas não assumiram o caráter de campanha, mas sim, incorporaram uma visão de alfabetização que exige um certo grau de continuidade e sedimentação:

> Os programas mais recentes prevêem um tempo maior, de um, dois ou até três anos dedicados à alfabetização e pós-alfabetização, de modo a garantir que o jovem ou adulto atinja maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possa utilizá-los na vida diária ou mesmo prosseguir seus estudos, completando sua

> escolarização. A alfabetização é crescentemente incorporada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos (BRASIL; Proposta Curricular, 1997, p.28).

O Brasil apesar da institucionalização da EJA "continua a ser o país latino-americano que possui o maior contingente de analfabetos da região, apresentando taxas de analfabetismo bem mais elevadas que países com perfil educacional ou nível de desenvolvimento econômico similar" (UNESCO, 2008, p. 33).

Gadotti (2009) cita os dados referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2008 feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia, na qual constatou-se que o número absoluto de analfabetos adultos passou de 14.136 milhões para 14.247 milhões. Ao comparar estes dados com os da década de 1960, observou-se que o número de analfabetos no Brasil é exatamente o mesmo.

Essa realidade revela, para nós, a negação e o desrespeito de um direito fundamental, não existindo justificativa ética e nem jurídica para tal exclusão. Para Gadotti (2009), dois fatores contribuíram para esse resultado negativo: além da falta de recursos, a decisão do governo de afastar a sociedade civil do processo, contrariando a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos:

> Todos sabemos que o fim do analfabetismo não é só responsabilidade do governo federal: é responsabilidade das três esferas de governo. Mas é inaceitável, seja quem for o responsável, que o direito humano à educação seja negado duas vezes aos adultos. O analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado. Será que devemos esperar que os analfabetos morram para que as estatísticas melhorem? (GADOTTI, 2009, p. 6)

Gadotti (2009) concebe que o analfabetismo é decorrente de um conjunto de problemas sociais:

> O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos

> demais direitos. E não basta oferecer um programa de Educação de Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo (GADOTTI, 2009, p. 26).

Concordamos com Gadotti (2003b), quando afirma que uma longa caminhada se inicia por um pequeno passo, sendo este a crença na EJA. Nos últimos anos, muitas pessoas adotaram uma visão necrófila de EJA, sustentados por uma política governamental que desprezava essa modalidade de ensino. É necessário conceber a EJA como um investimento que proporciona impactos na vida individual e social.

Através da reflexão do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos e da educação rural, compreendemos que a EJA está distante de ser universalizada. O fato de esta modalidade educacional ser tratada como política de governo não tem favorecido para a superação das estatísticas que demonstram a exclusão a que é submetida um grande contingente da população brasileira.

A EJA tem sido desenvolvida visando a preparação de mão de obra, não sendo concebida somente como um processo educacional para a completude e para a formação humana. Nesse contexto, é necessário superar o paradigma compensatório para revalorizar a EJA desenvolvidas em áreas urbanas e rurais, pois, ambas tem sido desenvolvidas por meio de programas, projetos educacionais descontínuos e pontuais de cada governo.

1.2. Breve contextualização histórica da Educação do Campo

No Brasil, a concretização por uma "Educação do Campo" é fruto de uma mobilidade social e histórica de lutas e reivindicações que vêm acontecendo desde a década de 1960, a partir da proposta de Paulo Freire de uma pedagogia libertadora, e ampliada pelo protagonismo dos movimentos sociais[22] e sindicais, das pastorais, ONGs, entre outros. A partir dessa

[22] Compreende-se que um movimento social, além da unidade de um grupo social em torno de um mesmo objetivo, a partir de uma determinada visão de mundo, tem uma perspectiva de ação que pode ser na direção da manutenção ou da conservação do *status quo* da sociedade. Movimento social não é, portanto, sinônimo de ação coletiva transformadora ou revolucionária (AGUIAR; BOLLMANN, 2011, p. 63).

década, os movimentos sociais e sindicais, iniciaram a luta de forma mais incisiva contra a lógica excludente historicamente estabelecida no Brasil, de uma educação como direito de poucos, no caso apenas da elite. Vejamos:

> O campo tornou-se importante referência de diferentes lutas e iniciativas de educação popular (educação política, formação de lideranças, alfabetização, formação sindical e comunitária) nas quais os movimentos sociais e sindicais organizados buscavam estimular e recriar uma compreensão de classe organizada, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento desses povos a seus territórios e comunidades, articulados na luta pelo acesso e posse da terra, pela garantia de politicas de moradia, emprego e renda, saúde integral pública e gratuita, educação do campo, transporte, lazer, entre outras a essas articuladas (LUNAS; ROCHA, 2009, p.17-18).

De acordo com Caldart (2010) a Educação do Campo "nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo" (CALDART, 2010, p. 106), e representa uma crítica não apenas de denúncia, mas com vistas à construção de alternativas e de políticas, ou seja, uma crítica projetiva de transformações.

A Educação do Campo[23] é um conceito que começou a ser construido na década de 1990. Portanto, "um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo" (CALDART, 2008, p. 69).

A Educação do Campo expressa a luta dos povos do campo, por políticas públicas que garantam o direito à educação; a uma educação que seja no campo e do campo, como específica a autora: "*no:* o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2009, p. 149-150, grifos da autora).

[23] A coleção de livros "Por uma Educação do Campo" é uma referência para a compreensão da construção e fortalecimento da Educação do Campo.

A proposta da Educação do Campo possui o seu marco, no Brasil, em meados da década de 1990, no qual começou a se materializar o Movimento de Educação do Campo. Nesse panorama, o Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu em julho de 1997, é considerado o fato que melhor simboliza esse marco histórico e o lançamento no evento do "Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro", é considerado a certidão de nascimento do Movimento.

O Primeiro ENERA é analisado como ponto de partida e também de chegada do importante processo já trilhado, pois as experiências do MST com a educação na reforma agrária já eram reconhecidas por instituições importantes, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nesse contexto, segundo Munarim (2008) o MST é considerado o movimento social vital para o início do Movimento de Educação do Campo. Entretanto, como assinala o autor outros sujeitos coletivos passam a constituir o Movimento, a saber:

> O Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicados vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG)[24], o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., [sic] a campanha chamada "Marcha das Margaridas" –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local (MUNARIM, 2008, p. 5).

[24] A CONTAG foi fundada na cidade do Rio de Janeiro em 23 de dezembro de 1963, como a primeira organização sindical camponesa de caráter nacional. A Confederação representa os interesses dos agricultores familiares, dos sem-terra, daquelas pessoas que trabalham em atividades extrativistas e na pesca artesanal e, dos trabalhadores rurais assalariados, o que constituiu o MSTTR. A Confederação congrega 27 federações estaduais que reúnem cerca de 4 mil sindicatos rurais e 20 milhões de trabalhadores do campo. "Suas principais bandeiras de luta são: reforma agrária, valorização da agricultura familiar, direitos dos assalariados rurais, previdência e assistência social, saúde e educação, gênero e geração e combate ao trabalho infantil e ao trabalho escravo" (SILVA, 2006, p. 84).

Portanto, observamos que ocorreu uma incorporação da Educação do Campo e valorização na agenda de lutas de vários movimentos sociais e sindicais.

Uma característica importante desse Movimento está no fato de se constituir de organizações sociais sólidas, movidos em torno da questão do campo, e, principalmente,"que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, a Educação do Campo, ao par de se constituir um movimento em si, se constitui num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos" (MUNARIM, 2008, p. 5).

Durante a realização do I ENERA, surgiu a idéia da realização de uma conferência nacional que veio a ser a I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo", realizada na cidade de Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Essa conferência foi organizada e promovida a nível nacional, através da parceria entre o MST, a CNBB, o UNICEF, a UNESCO e pelo Grupo de Trabalho de apoio à reforma agrária da Universidade de Brasília (UnB). A Conferência foi preparada nos Estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à Educação do Campo. Seu principal objetivo era colaborar para recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país.

Esse evento é considerado por Arroyo, Caldart e Molina (2009) como uma espécie de "batismo coletivo" da luta dos movimentos sociais e dos educadores do campo pelo direito à educação. Nesta Confêrencia, se estabeleceu um processo de reflexão e mobilização em favor de uma educação voltada para os povos do campo e a expressão "educação rural" foi substituida por Educação do Campo. Essa mudança é justificada por Fernandes, Cerioli, Caldart (2009) da seguinte maneira:

> Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações

> indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES; CERIOLI & CALDART, 2009, p. 25, grifos dos autores).

A mudança da expressão meio rural para campo busca a superação do sentido tradicional da escola rural, que é um projeto externo ao campesinato. O conceito da Educação do Campo relaciona-se à formação dos trabalhadores rurais com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea, concebendo a educação como instrumento de luta pela terra, que preconiza a superação do antagonismo entre a cidade e o campo. Estes passam a ser vistos como complementares espaços geográficos, singulares e plurais, autônomos e interativos. Portanto, a concepção de campo tem como objetivo a valorização dos trabalhadores rurais e o respeito à cultura relacionada à vida na terra.

Fernandes (2006) exprime a profundidade dessa mudança conceitual:

> Neste sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imaterais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006, p. 37).

Nesse sentindo, o conceito de Educação do Campo busca alternativas para um paradigma agrário capitalista, que se apoia na visão tradicional do espaço rural e possui a lógica de destituir o campo como território, tratando as pessoas como improdutivas por não produzirem para a exportação e para o agronegócio ao passo que desqualificou os conhecimentos e saberes dos que vivem no campo como atrasados, conforme expressa Jesus (2004) “porque não funcionam na mesma lógica racionalizante de expropriação e extorsão dos conhecimentos para acúmulo de poucos em detrimento de muitos” (JESUS, 2004, p. 113).

Neste quadro, ocorreram dois processos políticos importantes: a promulgação da Lei 10.172/2001 referente ao PNE e a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

A criação do PNE foi para atender a uma determinada exigência da Constituição Federal de 1988, que em seu art. 214 previa o seu estabelecimento.

O PNE se manteve fechado às tentativas de influência e inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo, como explica Munarim (2008):

> O PNE constitui-se numa anti-política pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente. Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, seja por que são metas insuficientes, seja por que é o antípoda da qualidade por eles requerida. Aliás, a despeito de o Movimento de Educação do Campo, naquele momento contar com o apoio explícito da UNESCO que, no plano internacional elabora proposições de políticas educacionais às nações que a compõem, o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que, ademais, sempre embasara as políticas educacionais brasileiras (MUNARIM, 2008, p. 8-9).

Uma conquista para a Educação do Campo, que assegurou o direito à educação diferenciada aos povos do campo, foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB n^{o} 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas Diretrizes representam um importante marco para a Educação do Campo, por ser a primeira legislação específica que se constituiu para a Educação do Campo e também por contemplar e refletir um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais e sindicais.

A elaboração das Diretrizes foi um espaço efetivo de participação dos movimentos sociais e das organizações que compunham a articulação

nacional, em defesa dos direitos dos povos do campo à educação[25]. Nessa perspectiva Munarim (2008), destaca o apoio, ainda, que tardio, do movimento sindical dos trabalhadores rurais, sustentado pela CONTAG, ao Movimento de Educação do Campo. Esse apoio foi realizado por meio da Marcha das Margaridas[26] e do Grito da Terra Brasil[27], ambos realizados no ano de 2003, sendo eventos que apresentaram itens sobre a Educação do Campo. Em ambos aparecem em primeiro lugar a Implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo.

Entretanto, constatamos que a CONTAG, não somente apoiou o Movimento, no ano de 2003, pois participou e realizou um intenso processo de mobilização para elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo[28].

Nesse contexto, durante o IV Fórum da CONTAG, evento que é considerado o I Fórum de Educação do Campo da Confederação, foi desenvolvido, por meio de uma articulação com universidades, organismos internacionais e ONGs, realizado em Recife, em novembro de 2000, cujo tema foi sobre a importância estratégica da Educação do Campo para o Desenvolvimento Rural Sustentável. O Fórum teve como resultado uma "agenda de trabalho visando acumular um debate sobre as bases de uma política específica de Educação do Campo, voltada para o desenvolvimento rural sustentável" (CONTAG, 2004, p. 87).

A CONTAG, juntamente com as Federações e entidades parceiras, organizaram seminários e oficinas para formulação de propostas além de participar, no final do ano de 2001, das Audiências Públicas do Conselho Nacional de Educação, contribuindo, assim, com o processo de discussão e elaboração das Diretrizes Operacionais:

---

[25] Na busca da efetivação de uma política que atendesse ás especificidades dos sujeitos do campo, em 1998, foi criada a "Articulação Nacional por uma Educação do campo", entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional (JEZINE, 2011, p. 104).

[26] A Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das trabalhadoras rurais para garantir e ampliar as conquistas das mulheres do campo e da floresta. É um processo amplo de mobilização no Brasil, promovido pelo MSTTR.

[27] O Grito da Terra Brasil, apresenta proposta para a construção do desenvolvimento rural sustentável e solidário para o Brasil, que tem como base a realização de uma ampla e massiva reforma agrária e a valorização e fortalecimento da agricultura familiar.

[28] Sobre a participação da CONTAG na elaboração das Diretrizes, consultar: CONTAG (2001).

> Com a aprovação, desencadearam-se momentos estratégicos de sensibilização e um novo olhar do poder público com relação educação do campo, reconhecendo o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios, reafirmando assim a prioridade da Educação do Campo no Projeto de Desenvolvimento Sustentável para o país (LUNAS; ROCHA, 2005, p.18)

Nesse sentido, a CONTAG realizou uma oficina nacional de discussão sobre educação, na qual os parceiros propuseram a elaboração de um material formativo e de divulgação das Diretrizes aprovadas[29]. Vejamos os avanços apontados com as Diretrizes na perspectiva da Confederação:

> Nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, a educação não se restringe ao espaço da escola, ela acontece também nos diferentes espaços em que os sujeitos vivem e trabalham, alimentando e fortalecendo o vínculo entre a cultura, a educação escolar e a educação não-escolar (formação política, formação profissional, etc) (CONTAG, 2004, p. 88).

As Diretrizes resultaram na constituição do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, instituído pela Portaria n. 1374/MEC, de 03 de junho de 2003, com o objetivo específico de implementá-las. Em 2004, foi instituída a Coordenação-Geral de Educação do Campo, no escopo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com a atribuição de articular as ações do MEC pertinentes à Educação do Campo. Esse grupo elaborou as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, que faz uma abordagem geral da situação econômica e social do meio rural brasileiro e aponta a realidade educacional na qual se inserem as pessoas do campo. Esse documento expressa a importância do PRONERA:

> A luta por uma educação pública de qualidade tem sido motivo de manifestações organizadas por diversos movimentos sociais, destacadamente Contag e MST, que, trazidas para o âmbito do poder público, têm gerado profundas reflexões e ações no Estado e na sociedade civil, como foi o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, criado em 1998

[29] Foram elaborados os seguintes cadernos: Educação do Campo: Semeando Sonhos, Colhendo Direitos e um caderno sobre as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo.

> para atender às áreas de assentamentos de reforma agrária. É desse conjunto que temos recriado o sentido do campo, da educação e dos seus sujeitos (BRASIL; MEC, 2004, p. 34).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) alertam que a Educação do Campo requer uma educação específica e diferenciada, mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, contribuindo para a construção de referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

Uma conquista para a Educação do Campo foi a sua inclusão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação.

Outra conquista política importante foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo criado no evento promovido pela CONTAG ocorrido em Brasília nos dias 16 e 17 de agosto de 2010. O Fórum foi criado por meio de uma articulação dos movimentos sociais e sindicais, das universidades, além de representantes convidados dos organismos internacionais e dos Ministérios do Desenvolvimento Agrário e da Educação.

Podemos perceber que ambos os movimentos, sociais e sindicais do campo têm assumido como bandeira de luta, a defesa de uma política pública nacional de Educação do Campo, em todos os níveis e modalidades, tendo como parâmetro, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do campo e buscando a construção de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

1.3. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

A luta dos trabalhadores sem terra pela Reforma Agrária contribuiu para o fortalecimento da luta pela Educação do Campo, tendo em vista que suas reivindicações não foram apenas pela reforma agrária, mas também por uma educação que atentasse para as necessidades dos sujeitos do campo.

Segundo o próprio documento da Presidência da República intitulado Reforma Agrária – Compromisso de Todos, que é lembrado no Manual de Operações do PRONERA:

> Não basta dar terra. É preciso assegurar programas e ações articuladas de diversos Ministérios e instituições públicas que promovam a sobrevivência dos assentados: crédito subsidiado para lavouras e para a construção de moradias, estradas, armazéns, escolas, postos de saúde, alimentação das famílias, criação de cooperativas, entre outros. Em outras palavras, o grande desafio da Reforma Agrária hoje está em garantir a viabilidade do assentamento (BRASIL; PRONERA, 2001, p. 08).

O PRONERA possui suas raízes históricas construídas a partir do I ENERA, realizado em julho de 1997, em Brasília. Promovido a nível nacional, este encontro contou com a participação de mais de vinte universidades brasileiras, que estavam envolvidas em atividades educativas em áreas de reforma agrária. Os participantes do evento concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos desenvolvidos, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos Movimentos por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no PNE. Nesse contexto, surgiu à ideia de se criar um programa nacional específico de educação na reforma agrária.

Em outubro de 1997, representantes de seis universidades brasileiras, a UnB, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Sergipe e a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, reuniram-se na UnB para discutir a participação das IES no processo educacional das áreas de reforma agrária, decidindo dar ênfase à questão do analfabetismo de pessoas jovens e adultas, não excluindo, contudo, o apoio aos demais níveis educacionais:

> É necessário enfrentar com urgência não só analfabetismo, mas o baixo nível de instrução e formação em que se encontra a imensa maioria dos assentados, para que os esforços desencadeados pelo governo federal

> possam surtir maiores efeitos (BRASIL; PRONERA, 1998, p. 6).

As razões para essa opção foram: os altos índices de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária; a preferência do MEC pela política de reforço do ensino regular; e a tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos como áreas federais, portanto, fora do âmbito de sua atuação (BRASIL; PRONERA, 2001). Ao final do encontro, ocorreu a nomeação de um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das IES nas áreas de reforma agrária. Elaborou-se, também, um documento, que foi apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. As universidades participantes do Fórum aprovaram a proposta "que visava tornar a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o CRUB" (BRASIL; PRONERA, 2001, p. 11).

Dentro desse contexto, oficialmente, em 16 de abril de 1998, foi criado, por meio da Portaria do Nº 10/98, publicada pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o PRONERA, que teve sua autorização legislativa pela Lei Nº 11.947 – Art. 33, de 16 de junho de 2009.

O Programa representa a conquista da luta dos movimentos sociais do campo por uma Educação do Campo, com qualidade social. Por outro lado, o Governo Federal afirma o compromisso com a promoção da justiça social, através da redemocratização do acesso à EJA em áreas de reforma agrária.

O PRONERA possui como missão, superar os altos índices de analfabetismo dos assentados em áreas de reforma agrária e elevar sua escolaridade, utilizando metodologias de ensino contextualizadas à realidade do campo. Assim, o Programa passou a representar um instrumento contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados, uma realidade demonstrada no I Censo de Reforma Agrária do Brasil, realizado em 1996.

No entanto, não se pode perder de vista, como ressalta Costa (2004), que as exigências do mercado agrícola, cada vez mais globalizado e tecnificado, tornam absolutamente inaceitáveis esses índices de analfabetismo, sendo que a sua permanência é um obstáculo capaz de inviabilizar o sucesso do projeto de reforma agrária do Governo Federal.

Inicialmente, o PRONERA ficou vinculado ao Gabinete do MEPF, sendo transferido, em 2001, para o INCRA. ‘‘Embora tenha havido diálogo e articulação prévios entre os Ministérios da Política Fundiária, do Trabalho e da Educação, estes dois últimos não se interessaram em gerenciar ou co-financiar o Programa, temendo a interveniência dos movimentos sociais’’ (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b, p. 28-29).

Fragoso (2001) ao analisar os motivos pelos quais o PRONERA ficou vinculado ao INCRA, aponta quatro motivos, a saber:

> Em primeiro lugar, não só havia um contato natural entre o MST e o INCRA, como também pré-existiam parcerias do CRUB com o INCRA. Em segundo lugar, a estrutura do MEC é muito normativa, ele só trabalha através de suas secretarias, que funcionam de acordo com as diretrizes nacionais e não de acordo com as demandas locais: o MEC, em sua orientação pedagógica, desenvolve algumas diretrizes que acabam muitas vezes funcionando como currículo único por causa dos financiamentos, diretrizes consideradas pelos professores e movimentos envolvidos no PRONERA inadequadas para a situação específica do campo. Em terceiro lugar, dentro do MEC já havia, apesar de pequenos, recursos destinados ao condicionamento de escolas em assentamentos e o MEC considerou que já desenvolvia uma ação nesta área, não se interessando pelo PRONERA. Por último, quando criado o Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA o MST e a CONTAG eram muito fortes e estavam fazendo pressão para que os recursos fossem administrados diretamente pelos movimentos (sem passar pelas universidades), proposta que criou grande tensão com os representantes do MEC (FRAGOSO, 2001 apud COSTA, 2004, p. 36).

Analisando as considerações feitas por Fragoso (2001) Costa (2004), percebe como as relações entre os parceiros, nos primórdios do Programa, foram conflituosas. Embora teoricamente os objetivos fossem comuns, os meios para viabilizá-los eram projetados de maneira heterogênea.

Uma conquista política importante dos movimentos sociais e sindicais do campo ocorreu em 4 de novembro de 2010, quando foi assinado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto Nº 7.352, que reforça as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e institucionalizou o PRONERA como instrumento de implantação de políticas públicas de Educação do Campo. No art. 1º do decreto é definida que a política de Educação do Campo:

> Destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL; DECRETO, nº 7.352, 2010).

Este Decreto definiu os termos populações do campo e os limites da escola do campo, assim como também oficializou a integração do PRONERA na política de Educação do Campo. Nesse contexto sucederam algumas mudanças no Programa, como exemplos, as relacionadas aos objetivos e os beneficiários:

> Art. 12. Os objetivos do PRONERA são: I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. Art. 13. São beneficiários do PRONERA: I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008; II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA (BRASIL; DECRETO, nº 7.352, 2010.).

De acordo com o art. 14 do Decreto, o Programa apoia projetos nas seguintes áreas: alfabetização e escolarização de jovens e adultos: formação

profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação; capacitação e escolarização de educadores; formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação; produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do Programa.

Observamos aqui, que algumas ações do governo direcionadas para a EJA principalmente as apontadas na contextualização histórica com o PRONERA, sobressai a sua particularidade dessa iniciativa não ter emergido do governo. Pois, o Programa se materializou como já demonstramos nesse trabalho, em resposta à mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo, na luta pelo direito a educação com qualidade social. Outro diferencial, por nós observado, é o fato do Programa não oferecer apenas aos jovens e adultos a oportunidade de educação básica, tendo em vista, que ele proporciona também a esses sujeitos, cursos de nível superior e de pós-graduação.

Percebemos outra singularidade: a exigência das aulas dos projetos de alfabetização e escolarização conveniados ao PRONERA serem desenvolvidas nas próprias áreas de reforma agrária, onde os espaços são organizados pelos próprios sujeitos, assim como o fato das aulas serem ministradas pelos próprios assentados em suas comunidades. Essas pessoas geralmente são compromissadas com a comunidade e compartilham com os educandos a mesma cultura e história de luta. Sobre a importância das relações entre o educador e o educando Freire (1997) a confirma explicando:

> Nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar

> conhecer a realidade e¿ que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem (FREIRE, 1997, p. 53).

Os educadores periodicamente são preparados para a docência através da participação em cursos e oficinas, momentos específicos de formação pedagógica. A partir da aproximação dos trabalhadores rurais que desenvolvem o papel de educadores em seus assentamentos com os educandos e a sua comunidade, inferimos favorecer o emprego de metodologias de ensino vinculadas à realidade sociocultural das áreas de reforma agrária, assim como a utilização de elementos da educação popular. Nesse sentido, percebemos uma diferença do Programa das campanhas de alfabetização de adultos até então realizadas.

Consideramos que, apesar do PRONERA ser um programa nacional e ter definida a sua proposta metodológica e os seus objetivos, ele se desenvolve por meio de projetos específicos, que são propostos pelas IES. Nesse sentido, acreditamos que essa especificidade, assim como também as outras novidades citadas anteriormente favorece aos projetos a concretização da metodologia prescrita pelo Programa, colaborando assim, para não ser adotada uma política compensatória, descontextualizada da realidade do campo e dos seus sujeitos.

Concordamos com Caldart (2009), quando alerta que, embora a Educação do Campo, assim como a EJA, venha sendo desenvolvida através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais, é preciso ter clareza que isso não é o suficiente. Pois são necessárias políticas públicas, única fonte de universalização do acesso de todo o povo à educação.

Feitas as considerações gerais sobre a EJA, a educação rural, a Educação do Campo e sobre o PRONERA, passamos para a reconstrução e análise histórica da luta pela terra no município de Natalândia e dos projetos de alfabetização e escolarização executados no noroeste mineiro.

CAPÍTULO II – CONHECENDO E RECONSTRUINDO A QUESTÃO AGRÁRIA E A EJA/PRONERA NO MUNICÍPIO DE NATALÂNDIA: LUTA E RESISTÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos uma breve caracterização do município de Natalândia e uma contextualização histórica de parte das lutas sociais pela terra neste município. Usamos como base o relatório de Silva (2000)[30], os estudos de Oliveira (2006), o Plano de Consolidação de Assentamentos do Saco do Rio Preto (2004) e relatos de entrevistas realizadas na pesquisa de campo com os trabalhadores rurais que participaram da luta pela terra. Este capítulo traz, ainda, reflexões sobre o percurso histórico dos projetos de alfabetização e escolarização conveniados ao PRONERA, desenvolvidos no noroeste mineiro com base nos relatórios dos projetos.

2.1. O Município de Natalândia

Os projetos de assentamento de reforma agrária que foram pesquisados se localizam no município de Natalândia, que está inserida na região Noroeste de Minas Gerais, mais especificamente na mesorregião Noroeste de Minas (Figura 1). Essa região é formada pela união de 19 municípios, agrupados em duas microrregiões: Unaí e Paracatu. O noroeste mineiro possui uma economia basicamente agrícola, com destaque para a produção de arroz, feijão, algodão e milho, além da criação de gado.

Natalândia surgiu como povoado por volta de 1968, pertencendo ao município de Bonfinópolis de Minas. Em 16 de dezembro de 1984, através da Lei nº 8.225 de 08 de outubro de 1982, o povoado tornou-se distrito de Bonfinópolis de Minas e somente em 21 de dezembro de 1995, através da Lei nº 12.030, conseguiu sua emancipação político administrativa, estabelecendo-se como município. Sua sede municipal fica a 588 km de Belo Horizonte e 245 km de Brasília. Seu território é um dos menores do Brasil, possuindo uma área de 473 km^2 e uma população de 3.280

[30] O relatório é um documento datilografado e não possui numeração das páginas, um estudo parcial da luta pela reforma agrária desenvolvida pelo STR de Bonfinópolis de Minas. Silva (2000) alertou que não foi possível elaborar um histórico completo, pois, nem todos os acontecimentos foram registrados.

habitantes, sendo 2.471 da área urbana e 809 da área rural[31], o que corresponde a uma densidade demográfica de 6,93. A população total decresce, com crescimento da urbana em detrimento da rural, o MDA (2011) constatou ao analisar a primeira década dos anos de 2000, que a população total do município decresceu 0,39 %, com baixo crescimento urbano, enquanto a população rural decresce mais de 13 %.

Figura 1 - Mapa adaptado do Território do Noroeste de Minas Gerais, em destaque o município de Natalândia - 2008
Fonte: MACIEL, 2008, p. 23.

A economia do município é baseada predominantemente na pecuária leiteira e de corte. Natalândia possui pouca aptidão agrícola e a maioria das

[31] Os dados referentes à área, número de habitantes e densidade demográfica foram de acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010.

áreas produtivas é cultivada para a subsistência. Do ponto de vista da infraestrutura, o município não possui serviços de água tratada e o esgoto é tratado parcialmente.

Figura 2 - Vista aérea do município de Natalândia - 2011
Fonte: JORNAL VISÃO REGIONAL, 2011, p. 06.

O clima da região é quente, com verão chuvoso e inverno seco, classificado como tropical úmido megatérmico das savanas. Segundo a Rede Nacional de Agrometeorologia, o balanço hídrico em direção ao Norte do Estado de Minas Gerais é de 1.086,3 mm de chuva por ano. A temperatura média máxima do município é de 29,8 ºC e a mínima média de 14,6 ºC. O relevo é predominantemente ondulado a plano.

Apesar da relativa aproximação de Natalândia com o entorno de Brasília, onde a ação do MST é intensa, o processo de ocupação e luta pela terra no município não contou com a presença de lideranças desse movimento. Recebeu, no entanto, apoio de diversas entidades de representações como da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG)[32], que é ligada a CONTAG e da Igreja Católica. Os três PAs localizados no município denominam-se Mangal, Mamoneiras e Saco do Rio Preto, sendo esses dois últimos

[32] A FETAEMG foi fundada em 27 de abril de 1968 é organizada em doze Polos Regionais e 500 Sindicatos de Trabalhadores Rurais filiados, representando cerca de um milhão de trabalhadores rurais.

conhecidos popularmente como Veredas do Meio e Porto do Saco, respectivamente.

2.2. A conquista das Fazendas Rio Preto e Mamoneiras

> Está terminando o tempo da inocência e começando o tempo da política. Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e depressa no chão dessa longa noite de humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição, seu caminho sem volta, sua presença maltraplilha, mas digna, na cena da História (MARTINS, 1989, p. 12-13).

Os primeiros passos para conquistar os PAs do município de Natalândia foram intermediados pelo STR de Bonfinópolis de Minas, fundado em 1983. Este cumpriu o desafio de realizar uma grande organização dos trabalhadores rurais sem-terra, tendo dois fatores como contribuintes: o PNRA, lançado pelo presidente José Sarney, e o elevado número de trabalhadores rurais sem-terra, expulsos do meio rural durante as décadas de 1970 e 1980, existentes principalmente nos municípios de Natalândia, Dom Bosco e São Romão. O STR de Bonfinópolis de Minas organizou-se em dois eixos: a organização e mobilização dos trabalhadores nestes municípios, a partir da divulgação do PNRA, que entusiasmava a luta pela terra, e também a realização de pesquisas de áreas para desapropriação. Através dessas pesquisas, constataram que as fazendas Rio Preto e Mamoneiras eram propriedades ociosas, indicando as para o INCRA realizar vistorias.

Silva (2000) ilustra a situação de vida precária na qual estavam vivendo os trabalhadores nesse período com os seguintes dizeres:

> Os trabalhadores estava na espectativa de outra vez ter seus pedaços de terra. Plantar suas roças e ter fartura, já que a vida nos distritos não lhes oferecia conforto. Trabalhavam de empreitadas, carvoeiras, parcerias agrícolas e boia-fria. Para quem morava na roça aquela vida não os agradavam (SILVA, 2000, não paginado).

O INCRA considerou estas áreas como improdutivas, que eram da empresa *Charonel*, cujo proprietário, Herbert Victor Levy, exerceu as funções de Deputado Federal e Secretário da Agricultura do Estado de São Paulo. A empresa desmatava, então, o cerrado, produzindo o carvão vegetal que alimentava a siderurgia brasileira. Imediatamente, a empresa entrou com uma ação contrária à desapropriação. A partir desse momento, se travou uma luta judicial entre ambos que se estendeu durante anos. Enquanto a justiça não decidia, os trabalhadores eram mobilizados e, com suas contribuições, o movimento manteve-se atuante.

O STR de Bonfinópolis de Minas, mesmo enfrentando muitas dificuldades internas relacionadas à ausência de recursos financeiros e transporte, realizava vários encontros de formação, fundamental para a discussão da metodologia da ocupação da terra.

Figura 3 - Reunião do STR de Bonfinópolis de Minas
Fonte: Arquivo do STR de Bonfinópolis de Minas[33] - Sem data de registro

Em 20 de junho de 1989, após diversas cobranças junto ao INCRA, foi assinado o Decreto de desapropriação da fazenda Mamoneiras. Contudo, faltava o da fazenda Rio Preto. Diante desse fato, os trabalhadores organizaram uma comissão de quatro pessoas, que foram a Brasília, acompanhados pela CONTAG, para cobrar a assinatura do Decreto.

[33] As legendas das figuras pertencentes ao arquivo STR de Bonfinópolis de Minas, foram elaboradas com as contribuições da ex-coordenadora local do município de Natalândia e do presidente do STR de Bonfinópolis, ambos participaram da luta pela terra.

Buscando fortalecer os apoios existentes e estabelecer novos, os trabalhadores rurais sem-terra participaram de uma audiência com o presidente do INCRA e uma reunião na Câmara dos Deputados, conseguindo o apoio do Senador Ronan Tito de Almeida, que publicou o Decreto no dia seguinte.

Os trabalhadores mobilizados já não suportavam a espera, e por isso, em poucas reuniões acertaram, em sigilo, a ocupação, para o dia 15 de julho de 1989. A data foi divulgada para os trabalhadores sem-terra dos municípios de São Romão e Dom Bosco, agendando-se a maior ocupação de terras de Bonfinópolis de Minas até o momento como aponta Silva (2000):

> Uma organização de quase 3 [...] anos que dava como fruto mais de 100 [...] familias mobilizadas e os 2 [...] decretos assinados. Como combinado a ocupação aconteceu nas duas áreas, 90 [...] familias. Foi uma ocupação pacífica, mas tão logo a policia soube se dirigiu para lá e pressionou muito os trabalhadores (SILVA, 2000, não paginado).

Durante meses, a polícia tentou intimidar os trabalhadores rurais, exigindo que não trabalhassem no acampamento. Apesar dessa dificuldade, eles iniciaram o primeiro cultivo da terra e a maior parte das plantações foi feita às margens do Rio Cotovelo.

Esse período foi marcado por intensas chuvas, que trouxeram algumas consequências negativas: as plantações próximas do rio foram levadas pelas enchentes e quando elas cessaram o acampamento estava tomado de lama. Em meio à falta de infraestrutura, os acampados viviam em barracos feitos de capim e tiveram todos os pertences encharcados. Esse período foi extremamente difícil para os trabalhadores se manterem na luta, tendo ocorrido também a falta de alimentos e de conforto mínimo.

Figura 4 – Preparação para plantar a roça[34]
Fonte: Arquivo do STR de Bonfinópolis de Minas - Sem data de registro.

No primeiro ano, os trabalhadores cobraram do INCRA a emissão de posse da terra, pois acreditavam que a vitória estava próxima. Porém, dada a escassez de recursos financeiros, as cobranças realizadas se tornaram distantes uma das outras. Na avaliação de muitos especialistas e assessores, o acampamento apenas permaneceu, porque a *Charonel* não moveu ação de reintegração de posse de imediato. Caso contrário, o despejo teria ocorrido.

Porém, em março de 1990, houve uma reviravolta e o presidente José Sarney, que havia desapropriado as terras anteriormente, revogou os Decretos das duas Fazendas[35]. Desse modo, o futuro das noventa famílias entrou em risco. Mesmo diante dessa situação, os posseiros continuaram firmes na luta, mudando-se para o trevo, local mais seguro para o período das chuvas, organizando em agrovilas, que eram lotes de um hectare para cada assentado. Esse ano foi marcado pela escassez de alimentos, sendo a alimentação básica o feijão, arroz, macarrão e a japecanga[36].

[34] Antes do trabalho cantavam o refrão da música o Risco de Luiz Vila Nova. Memória de um povo que, ao contrário da pequena-burguesia intelectualizada, não separa a festa e a luta, porque sem a festa a luta não tem sentido. A canção e a poesia prefiguram a apoteose do ser em relação ao ter (MARTINS, 1989, p. 12).
[35] Quando a palavra Fazenda iniciar com a letra maiúscula, se refere às fazendas Rio Preto e Mamoneiras.
[36] Segundo relatos dos trabalhadores rurais durante a pesquisa de campo, a japecanga era muito comum, o broto nascia quando era realizada à queimada em terra nova. No período da fase de acampamento esse broto era muito utilizado para fazer molho, seu sabor é amargo e parecido com a guariroba.

Figura 5 - Colheita do arroz no acampamento Porto do Saco
Fonte: Arquivo FETAEMG polo Noroeste de Minas[37] - Sem data de registro.

Imediatamente após a revogação dos Decretos, a *Charonel* entrou com uma ação de reintegração de posse. A audiência ocorreu na cidade de João Pinheiro, estando presente a maioria dos assentados, quando o Juiz optou pelo despejo. Nesse momento, iniciava a mais difícil fase da história das Fazendas, com uma batalha sem fim na justiça, com grande dispêndio de recursos, como comenta Silva (2000):

> Enquanto isto os trabalhadores buscavam apoio de entidades, políticos de vereador a presidente da república no sentido de sensibiliza-los sobre a importância de desapropriar estas áreas e manter os acampamentos. Foi feito reunião em Bonfinópolis com a sociedade, políticos e lideranças, mostrando a gravidade do problema e solicitando apoio nesta difícil caminhada. Reuniões e mais reuniões com prefeito, deputados estaduais e federais e desta forma a luta ia ganhando força e prorrogando o despejo (SILVA, 2000, não paginado).

Após o gerente da fazenda realizar a aração da terra, os trabalhadores, diante da necessidade de aumentar as lavouras, avisaram que iriam plantar. Com a permissão, num gesto de coragem, os trabalhadores fizeram um mutirão e plantaram a roça, conquistando esse espaço. Nestas

[37] As legendas das figuras pertencentes ao arquivo FETAEMG polo Noroeste de Minas - Paracatu foram elaboradas com as contribuições de uma funcionária da Federação desse polo.

áreas também existiam grandes carvoeiras, que a partir da organização, da coragem e da união dos trabalhadores, foram extintas.

Os trabalhadores tiveram inúmeros problemas com a polícia florestal, que proibiam o roçado, prática fundamental para a sobrevivência destes. Assim, a maioria deles eram multados e o STR de Bonfinópolis de Minas recorria na justiça contra estas multas lavradas.

Os recursos de permanência nas Fazendas passaram a ser feitos em Belo Horizonte, já que haviam esgotado todas as instâncias na cidade de João Pinheiro. Tal situação foi uma estratégia que o STR de Bonfinópolis de Minas usou para ganhar tempo, pois reconheciam que dificilmente teriam um resultado favorável.

Muitas vezes, era preciso fazer o impossível para impedir que a luta fracassasse. A persistência movia os trabalhadores, que conviviam com inúmeras dificuldades, como: desacertos nos acampamentos, problemas no STR de Bonfinópolis de Minas, escassez de recursos financeiros e audiências que não terminavam com o resultado esperado. Assim relata Silva (2000): “teve audiência que depois de tanta insistência e não ter dado certo, a mesma acabou em pranto de choro. Era dedicação de corpo e alma” (SILVA, 2000. Não paginado).

O STR de Bonfinópolis de Minas, além de providenciar os recursos prestava assistência aos acampados, no sentido de tranquilizar os trabalhadores, pois eram constantes os boatos de despejos, como aponta Silva (2000):

> Os trabalhadores não sabiam se trabalhavam ou se preparava a mudança. Neste periodo dificil alguns companheiros desistiram, outros compraram casas na cidade com mede de serem despejados e não terem para onde irem. As vezes numa semana falava com eles a situação está sobre controle, na outra semana já iámos falar que o despejo estava para acontecer (SILVA, 2000, não paginado).

Os Decretos foram revogados, após uma carta elaborada pelo Ministro da Agricultura da época, Iris Rezende, que declarou que as terras não serviam para assentar trabalhadores, pois a região apresentava baixa precipitação e recursos hídricos escassos. Com isso, tornou-se difícil exigir

novamente a desapropriação das terras. A *Charonel* possuía uma dívida com o governo de Minas Gerais e iniciou uma negociação para a venda das terras ao governo, processo que poderia durar anos. Conscientes dessa dificuldade, os trabalhadores fizeram articulações bem sucedidas, conquistando novos adeptos favoráveis à luta pela terra, com o apoio da opinião pública, do prefeito, da câmara de vereadores de Bonfinópolis de Minas e de vários deputados estaduais e federais.

Em 1990, os trabalhadores rurais conseguiram junto à Secretaria de Educação, o funcionamento de uma escola multisseriada na fazenda, para as crianças acampadas. A escola foi construída com pau a pique e em mutirão, pela própria comunidade, tendo a participação das mulheres e das crianças.

A Prefeitura Municipal era a responsável pelo pagamento do professor, e o primeiro profissional responsável pelo trabalho foi um dos acampados.

Figura 6 - Escola do acampamento Saco do Rio Preto
Fonte: Arquivo FETAEMG polo Noroeste de Minas - Sem data de registro.

O tempo passava e, com a necessidade de trabalho e o aumento da produção, os próprios acampados mediram os lotes, estabelecendo os critérios da medição, organizando duas comissões em cada Fazenda, como descreve Silva (2000):

> Assim medimos semanas e semanas seguidas. Medimos com cordas. Saiámos cedo uma comissão de 4 ou 5 pessoas, trabalhavamos o dia todos, mediámos de 4 a 6 lotes dependendo do local. Planejamos tudo: o tamanho do lote, forma de medir que não sobrasse pedaço, mediámos e a noite fazia um relatório da medição feita durante o dia e assim medimos a área toda (SILVA, 2000, não paginado).

Após anos de batalha judicial, os recursos na justiça esgotaram e o temor do despejo retornou, podendo acontecer a qualquer momento. A FETAEMG marcou uma audiência com o governador, numa tentativa de sensibilizá-lo sobre a importância do despejo não ocorrer, porém o governador não demonstrou atenção.

Acreditando que o despejo seria concretizado, os trabalhadores das Fazendas, juntamente com o STR de Bonfinópolis de Minas, planejaram o bloqueio à estrada principal (BR -251). No dia 10 de julho de 1991, com uma intensa participação de homens, mulheres e crianças, mostrando a importância de não haver divisão sexual do trabalho, o bloqueio a veículos, iniciou às cinco horas da manhã.

Figura 7 - Bloqueio a BR-251 - 1991
Fonte: Arquivo do STR de Bonfinópolis de Minas - 1991.

Com a chegada da polícia de Paracatu, no período da tarde, o trânsito foi liberado. Porém, os trabalhadores deixaram explícito para a sociedade que, em caso de despejo, o confronto aconteceria. O bloqueio foi noticiado

por grandes jornais e o governador, que até então não possuía uma posição definida, ao tomar conhecimento dos fatos, garantiu que o despejo não aconteceria, por temer uma tragédia maior. Essa informação trouxe alívio aos trabalhadores, que passaram a concentrar suas forças na negociação do estado com a *Charonel*, considerado o caminho mais viável. Contudo, a negociação não foi fácil, pois a empresa exigia preços altíssimos pela terra.

As principais lideranças do Rio Preto sofreram ameaças de morte por parte de grileiros e as autoridades não coibiam a violência. Diante dessa situação, uma grande reunião no Saco do Rio Preto foi realizada, com o objetivo de amenizar a violência, contando com a presença de representantes de várias entidades de apoio: a Igreja Católica, por meio da FUNDAJU, a FETAEMG, os sindicatos rurais da região e a comunidade. A partir desta reunião, a violência diminuiu.

Ocorreram, também, atritos entre as lideranças relacionadas às estratégias de conquista pela terra. Uns consideravam ser mais rápido o processo de desapropriação das terras, se esse fosse intermediado pelo INCRA. Outros alegavam que o rompimento do acordo com o governo estadual traria como consequência o risco dos assentados serem despejados antes da desapropriação da terra. Mesmo em meio a essas incertezas, os trabalhadores optaram em manter a luta pelo estabelecimento do acordo entre o estado e a *Charonel*.

Durante os anos de 1989 a 1994, os trabalhadores se mantiveram, com seus próprios recursos e também com a colaboração da Igreja Católica.

Figura 8 - Distribuição de filtros de água[38].
Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Natalândia[39] - Sem data de registro.

Além do sustento, os trabalhadores tinham que bancar as coletas de viagens para as audiências: “houve várias caravanas de ônibus lotado em Brasília e Belo Horizonte. Nestas viagens eram depositado muita esperança e as vezes nem sempre dava o resultado que esperávamos” (SILVA, 2000, não paginado).

No início do ano de 1994, a situação se manteve a mesma. Como era ano de eleição para governador, aumentou entre os trabalhadores o medo do despejo, pois o novo governador poderia não garantir o acordo. Os trabalhadores reconheciam que os anos de 1990 a 1994 havia sido um período de grande luta, sofrimento e aprendizagem e que todo esforço possível havia sido realizado: “assim mantinha a esperança de verem realizado o sonho de terem seus pedaços de terra e produzirem tranquilamente” (SILVA, 2000. Não paginado).

Em dezembro de 1994, devido a todos os esforços feitos, a negociação entre o estado e a *Charonel*, enfim, se concretizou:

> Daí em diante os trabalhadores poderam dormir sossegados. Era o fim de uma caminhada de sacrificios, decepção, dedicação, luta e acima de tudo muita coragem. Luta que foi de 89 (oitenta e nove) a 94, nos

[38] Oferecidos pelo Frei Humberto
[39] As legendas das figuras pertencentes ao arquivo da Prefeitura Municipal de Natalândia foram elaboradas com as contribuições da secretária de educação do município de Natalândia.

> acampamentos, mas encerrava com final feliz, passando para outra fase da história. A fase dos recursos e o assentamento definitivo das famílias (SILVA, 2000, não paginado).

Oliveira (2006), em sua pesquisa, demonstra a importante atuação das mulheres na conquista da fazenda do Rio Preto, presentes em todas as fases da luta pela terra: na ocupação, na fase de acampamento[40] e até no estabelecimento do PA. Essas mulheres se transformaram em importantes lideranças políticas na região. O Porto do Saco é o único PA da região completamente dirigido por mulheres.

2.3. A conquista da Fazenda Mangal

A luta pela conquista da fazenda Mangal iniciou-se no ano de 1995. Anterior à concretização do projeto de assentamento nessa fazenda, os trabalhadores haviam demonstrado interesse reivindicando, as fazendas Porteiras e Santa Cruz, localizadas no município de Santa Fé de Minas. O STR de Bonfinópolis de Minas possuía pouco tempo de organização interna, mas mesmo assim mobilizou e organizou um expressivo número de trabalhadores sem-terra de vários municípios ao redor para participarem e apoiarem essa luta.

O INCRA já havia vistoriado a fazenda Porteiras, mas o processo continuava parado, mesmo diante da disposição do proprietário em vendê-la. Os trabalhadores, ao conhecerem a terra, agradaram e encaminharam o pedido de desapropriação ao INCRA, que por sua vez, alegou que a terra era imprópria para a construção de um projeto de assentamento.

As reuniões com os trabalhadores continuaram e eles mantiveram o desejo de ir para a terra de imediato. O STR de Bonfinópolis de Minas não era adepto à ocupação, pois considerava o momento desfavorável, dada a falta de organização dos trabalhadores e apoio do INCRA. Mesmo assim, um grupo pequeno de trabalhadores radicais, sem pensar nas consequências, ocupou a fazenda Santa Cruz, construindo os barracos de plástico. O pretenso proprietário e os policiais chegaram no momento em que a fazenda

[40] A ocupação da terra até a constituição do acampamento durou seis anos.

era ocupada e, por pouco, não houve confronto. O STR de Bonfinópolis de Minas ofereceu assistência aos trabalhadores, mediante a situação, mas a ocupação se mantinha confusa e difícil, pois os próprios trabalhadores não possuíam organização interna. Durante este momento, eles receberam algumas visitas de fazendeiros e jagunços, que ocorreram sem atritos.

Depois de alguns dias, houve a mudança do acampamento para a fazenda Porteiras, e, imediatamente, um oficial de justiça levou uma intimação para os trabalhadores comparecerem ao município de São Romão. Como esse município era de difícil acesso, não foi possível a ninguém comparecer à audiência. O Juiz concedeu a liminar de despejo e, como consequência, os trabalhadores foram despejados e saíram pacificamente. Diante desse contexto, os trabalhadores decidiram se estabelecer por alguns dias na ponte Santa Cruz. Como o local era pouco movimentado, no final de julho 1996, mudaram-se para as margens da MG-181 e construíram os barracos, enquanto as discussões para onde ir se mantinham.

No ano de 1994, o STR de Bonfinópolis de Minas foi informado de que a fazenda Mangal, após a morte do seu proprietário Geraldo Martins, entrou em decadência. Seus herdeiros, não conseguindo fazer da fazenda uma área produtiva, desejavam, por este motivo, vender a propriedade, inclusive para o INCRA, caso houvesse interesse.

Os trabalhadores sem-terra, diante do medo da compra não ser efetivada pelo INCRA, mantiveram as visitas em algumas fazendas dos municípios de São Romão e Riachinho. A situação se agravava com o passar dos dias, pois os acampados viviam em precários barracos de plástico e sem trabalho. Assim, perante a necessidade de se encontrar uma saída rápida, encaminharam o pedido de desapropriação da fazenda Mangal, como nos conta Silva (2000):

> Os trabalhadores mantiam-se organizados, reuniões quase todos os dias. Solicitamos cadrasto dos mesmos junto ao Incra para receberem cestas básicas. O Incra veio e fez o cadrasto. Dentro de pouco tempo passaram a receber as cestas. De 2 [...] em 2 [...] meses viam as cesta (SILVA, 2000, não paginado).

A fracassada ocupação na fazenda Porteira apenas trouxe prejuízos, pois além do desgaste do despejo, o STR de Bonfinópolis de Minas precisou entrar com recurso, para acompanhar o processo, o que demandou muitos gastos financeiros relacionados aos fretes de transporte para levarem representantes dos trabalhadores sem-terra e o advogado às audiências.

O INCRA vistoriou a fazenda Mangal e aprovou a desapropriação, enquanto os trabalhadores continuavam acampados. Paralelamente, no município de Dom Bosco, próximo ao projeto de assentamento Rio Preto, ocorria uma ocupação mal sucedida. Os trabalhadores foram despejados e acamparam às margens da Rodovia BR-251, na ponte do Rio Preto. Estes trabalhadores também estavam recebendo as cestas básicas do INCRA.

Figura 9 - Acampamento no município de Dom Bosco
Fonte: Arquivo do STR de Bonfinópolis de Minas - Sem data de registro.

A discussão sobre a luta pela terra era constante e os trabalhadores se deslocavam até Belo Horizonte para cobrar agilidade no processo. No ano de 1996, por ser ano eleitoral, os trabalhadores receberam mais apoio. Assim, no final do mês de janeiro, após mais de oito meses acampados às margens da rodovia, os trabalhadores dos dois[41] acampamentos decidiram se unir e ocupar a fazenda Mangal.

[41] Os trabalhadores que estavam acampados às margens da Rodovia BR- 251 se uniram aos acampados que estavam às margens da MG-181.

No dia da ocupação, fretaram um caminhão e conseguiram uma caçamba com a Prefeitura. Aproximadamente cerca de vinte e duas famílias ocuparam a área pacificamente, e, em seguida, vieram os outros acampados. O restante das vagas foi completado com pessoas do município de Natalândia. Ao todo, aproximadamente 100 famílias ocuparam a fazenda. A polícia esteve no local junto com o proprietário, registrando a ocorrência.

Os trabalhadores, então, construíram os barracos, e um rancho grande, que serviria como escola, que seria mantida pela Prefeitura, que também concedeu materiais e alguns itens necessários para a sobrevivência dos trabalhadores.

Figura 10 - Escola no acampamento Mangal
Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Natalândia - Sem data de registro.

Com a emancipação do município de Natalândia, surgiu um obstáculo interno, que causou fragilidade ao movimento, como comenta Silva (2000):

> Começou-se um racha na organização, o grupo de Natalândia contra o grupo de Bonfinópolis. Questionamento ao trabalho do Sindicato e Otacilio. Criaram precipitadamente o Sindicato em Natalândia[42] e a todo custo queria barrar o nosso trabalho em Mangal (SILVA, 2000, não paginado).

[42] O STR de Natalândia foi fundado no ano de 1997.

Diante desse desacordo, ocorreram algumas ameaças de morte entre os trabalhadores rurais e foi realizada uma grande manifestação no acampamento, no dia 01 de maio de 1997, com a presença das comunidades vizinhas, de vereadores dos municípios de Bonfinópolis de Minas e Natalândia, representantes dos sindicatos rurais da região, da FETAEMG, da Central Única dos Trabalhadores e da CONTAG. A partir dessa manifestação, as ameaças cessaram.

O INCRA passou por algumas mudanças e como consequência, adveio a demora na assinatura do Decreto de desapropriação, tendo sido assinado somente em 08 de setembro de 1997:

> Após mais de ano de acampamento os trabalhadores estavam mais esperançosos de conquistar a terra. Após a assinatura do decreto espera-se que em breve a terra teria emissão de posse. Mas quando menos se espera os ex proprietários moveram uma ação na justiça de reintegração de posse. Foi um processo estranho, não houve audiência (SILVA, 2000, não paginado).

Os oficiais de justiça foram até o acampamento, levando o aviso para os trabalhadores saírem das terras. O STR de Bonfinópolis de Minas, ao ser comunicado, tomou as devidas providências. O INCRA foi contrário ao despejo e elaborou um documento ao Juiz, solicitando que fosse aguardado o prazo de conclusão da negociação. O Governo estadual também manifestou apoio aos trabalhadores, e, dessa forma, o despejo foi cancelado.

Nesse contexto, os trabalhadores redobraram os esforços pela emissão de posse dos lotes. Aconteceram audiências nas Superintendências Regionais do INCRA em Belo Horizonte e em Brasília e os boatos de despejo continuavam, o que fez com que esses meses fossem preocupantes para os trabalhadores. Finalmente, no início de dezembro de 1997, foi emitida a emissão de posse:

> Os trabalhadores que a um ano e meio estavam acampados em precários barracos de plásticos tinha certeza que tinha a terra, já não era mais um sonho em suas vidas e sim realidade. Agora era o início de outra fase, fase de organizar em associação, buscar recursos, estruturar o assentamento em definitivo (SILVA, 2000, não paginado).

Ao comparar as demais lutas pela terra no município de Bonfinópolis de Minas, com as desenvolvidas em Natalândia, Silva (2000), cita duas diferenças: as lutas pelas fazendas Porto do Saco, Mamoneiras e Mangal receberam apoio da Prefeitura, de políticos, do INCRA e da sociedade civil em geral e a repressão policial foi menor.

A seguir, um quadro comparativo com síntese de dados com informações históricas e mais recentes dos PAs Rio Preto, Mamoneiras e Mangal:

Tabela 2 – Panorama geral dos PAs do município de Natalândia

Dados	**PA Rio Preto**	**PA Mamoneiras**	**PA Mangal**
Decreto de desapropriação	DEC nº 433 de 24/01/1992	21470/003614/19/94 De 28/11/1994 (compra e venda)	RI-895353AH de 08/09/1997 Desapropriação
Emissão de posse	20/12/1994	20/12/1994	19/11/1997
Criação do PA	08/02/1995	08/02/1995	09/12/1997
Área total (ha)	2.603.1533	1.627.7957	2.198.4175
Nº de lotes	68	35	75
Localização da Sede do Município	22 km	12 km	6 km
Religião	Maioria católica.	Maioria católica.	Maioria católica.
Datas comemorativas	- 15 de julho, Festa do PA. - Festa do Divino Espírito Santo, protetor do PA.	- 12 de outubro, Festa do PA[43] e dia de Nossa Senhora Aparecida, padroeira do PA.	- 15 de janeiro, Nossa Senhora da Abadia, protetora do PA. - 20 de janeiro

[43] Anterior ao ano de 2005, as comemorações eram realizadas no dia 15 de julho.

		- Mês de maio, Folia de Reis.	festa do PA. Mês de maio, Folia de Reis.
Atividades principais	Arroz, milho, feijão (para o consumo e venda do excedente), cana de açúcar (para o consumo animal e para o beneficiamento). Pecuária de leite para o consumo, processamento e venda para a cooperativa.	Arroz, milho, feijão (para o consumo e venda do excedente), cana de açúcar (para o consumo animal e para o beneficiamento). A mandioca serve para o consumo e beneficiamento. Pecuária de leite para o consumo, processamento e venda para a cooperativa.	Arroz, bananeira, milho, (para o consumo e venda do excedente), cana de açúcar (para o consumo animal e para o beneficiamento). A mandioca serve para o consumo e beneficiamento. Pecuária de leite para o consumo, processamento e venda para a cooperativa.

Fonte: Arquivo de trabalho pessoal (2008) e do INCRA/PCA (2004, p. 4).

2.4. Breve contextualização histórica da EJA/PRONERA desenvolvida em Natalândia

Anterior aos Projetos desenvolvidos em parceria com a UFV, outros dois foram desenvolvidos no noroeste mineiro, sendo, em ambos, o município de Natalândia beneficiado.

Em 1998, foi organizada no Estado de Minas Gerais uma rede para discutir a “Educação Básica do Campo”. Neste espaço iniciaram-se as primeiras discussões sobre o PRONERA. Através da criação do Conselho Estadual do Programa e das articulações entre movimentos sociais e

universidades, surgiu a possibilidade da elaboração de um projeto para os trabalhadores das áreas de reforma agrária da região Noroeste de Minas Gerais.

As discussões eram realizadas por uma equipe composta por Maria Isabel Antunes Rocha, da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, Sara Deolinda Cardoso e Maria Antonia Costa Nogueira, da FETAEMG e Lêda Maria Benevelo de Castro, do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES). Dentro desse contexto, foi elaborado, em outubro de 1998, o projeto "Alfabetização: ferramenta para construção da cidadania", sendo entidades parceiras a UFMG, a FETAEMG, o CEDEFES e o INCRA. Essas entidades utilizaram como referencial teórico o diagnóstico elaborado pelo Conselho de Reitores nos assentamentos do país e um levantamento preliminar das necessidades de alfabetização, realizado pela FETAEMG nos assentamentos. Neste levantamento percebem "um conhecimento, ainda impressionista de que a educação de jovens e adultos não era um tema muito presente nas discussões cotidianas, documentos e práticas do movimento sindical" (UFMG, 2001, não paginado).

Nesse contexto, na cidade de Paracatu foi organizado um seminário para discutir sobre a importância da Educação do Campo, com a participação dos assentados, das lideranças sindicais, da equipe de elaboração do projeto e da coordenação nacional do PRONERA. Nesse encontro foi explicitado que a educação devia se constituir como ferramenta para viabilizar a permanência dos assentados na terra.

Em outubro de 1998, o projeto foi encaminhado ao PRONERA com a proposta de alfabetizar 800 educandos de 28 PAs, localizados em oito municípios[44]. As suas atividades foram iniciadas no ano de 1999, com a seleção das estagiárias, dos coordenadores locais, dos monitores e o cadastro dos educandos. Este projeto foi o segundo desenvolvido pelo Programa no Estado de Minas Gerais.

[44] Natalândia, Lagoa Grande, Paracatu, Bonfinópolis de Minas, João Pinheiro, Presidente Olegário, Arinos e Brasilândia.

Em fevereiro de 2000, aconteceu a primeira capacitação dos monitores[45] e algumas salas de aula iniciaram as atividades. Entretanto, devido à necessidade de transporte para os educandos a maioria das salas de aula não iniciaram as atividades.

Na tentativa de estabelecer e fortalecer as parcerias no final de março do ano de 2000, o INCRA convocou para uma reunião em Paracatu todos os prefeitos dos municípios beneficiados pelo projeto:

> Nesta reunião algumas prefeituras manifestaram o interesse em apoiar o projeto. Mas no decorrer dos meses este apoio se manifestou somente no que diz respeito às necessidades de móveis e quadro. O problema do transporte, principal reivindicação para viabilizar as atividades de alfabetização, foi resolvido em poucos Assentamentos (UFMG, 2001, não paginado).

Essa primeira experiência da EJA/PRONERA foi finalizada em maio de 2001, com o funcionamento de 36 turmas.

No município de Natalândia, funcionou uma sala de aula em cada PA, sendo cadastrados 67 jovens e adultos. Já no ano de 2001, a frequência nas aulas era de 46 educandos. Portanto, ocorreu a evasão de 21 participantes.

Dentre as dificuldades encontradas na execução do projeto destacamos: a baixa frequência dos educandos motivada pelo envolvimento com o trabalho, a falta de transporte, problemas de saúde e óbito, as condições de iluminação das salas de aula, a dificuldade para a realização do exame de vista, a falta de óculos, a descontinuidade das aulas e por último as condições climáticas.

[45] Monitores eram os assentados da reforma agrária que desenvolviam a função de educadores em seus PAs.

Figura 11 - Reunião da EJA/PRONERA/UFMG[46]
Fonte: Arquivo FETAEMG polo Noroeste de Minas - Sem data de registro.

A ex-coordenadora local que foi educadora nesse projeto, descreveu o quanto foi importante e desafiadora essa experiência inicial:

> Inclusive o projeto foi tão engraçado, que a Universidade não sabia como trabalhar, nós também não sabíamos como trabalhar, e fomos discutindo juntos [...] construindo juntos. Vinham também as meninas que na época eram estagiárias, [...] pra poder está discutindo com a gente, fazendo as oficinas locais. Daí o projeto deu uma deslanchada né, mas, devido a distância de Belo Horizonte o pessoal achou difícil de trabalhar e, a nossa região é bastante complexa né... aí parou o projeto [...] (**Entrevistada/CL,** grifos nossos).

Com o encerramento desse projeto, iniciaram-se no mês de janeiro de 2001 as discussões sobre a possibilidade de continuidade das ações educacionais nos PAs com a elaboração de três novos projetos: visando a continuidade dos estudos aos trabalhadores rurais; a organização e sistematização do material produzido e; um novo projeto de alfabetização. Contudo, devido a inúmeras questões, o projeto foi interrompido o que gerou descontentamento e descrença nos assentados, que depositaram a confiança num projeto que pudesse contribuir para sua reinserção na sociedade como agente transformador da mesma.

[46] Entre duas mulheres, João Paulo da Silva, na época coordenador local do município de Natalândia.

Três fatores dificultaram para que o projeto tivesse um alcance mais abrangente. Vejamos:

> 1) distância entre a instituição executora e as salas de aula. Em função disso, muitos problemas que poderiam ser resolvidos mais rapidamente, levavam um tempo enorme, o que desanimava muitos monitores e funcionários. 2) Estagiários que moravam em BH nem sempre puderam acompanhar mais de perto o desenvolvimento das atividades. 3) No período de renovação do convênio, a UFMG alegou que havia um impedimento legal para continuidade, pois os profissionais que executavam o projeto eram funcionários públicos federais e não podiam receber seus proventos do projeto pela mesma fonte pagadora de seus salários. Em função disso, o projeto ficou por mais de 02 anos parado (TECSOMA, sem data de registro, não paginado).

No ano de 2002, o polo regional da FETAEMG Noroeste de Minas Gerais, procurou o Instituto *Tecsoma*, localizado na cidade de Paracatu, para fazer uma proposta de condução do processo de alfabetização. A coordenação do curso de Letras assumiu a redação do projeto "Semeando Cidadania: Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos Rurais" e em 28 de outubro foi assinado o convênio para execução. O Instituto *Tecsoma*, por ser a primeira instituição privada do país a assumir um projeto em convênio com o PRONERA, encontrou alguns empecilhos para iniciar as atividades no prazo estabelecido, destacamos:

> Muitas questões legais, principalmente naquelas [sic] relacionadas ao direito trabalhista. Como assumir o compromisso com 40 monitores, 04 coordenadores sem que isso criasse vínculo empregatício com a instituição? Como descontar das bolsas recebidas por monitores e coordenadores locais o benefício do INSS, quando a maioria destes já eram segurados especiais? Diante de tais dificuldades, as aulas só começaram de fato e, em sua maioria, a partir de março de 2003. Entretanto, em dezembro de 2002, realizamos a primeira capacitação (TECSOMA, 2004, p. 4).

O projeto foi executado no ano de 2002 a 2003, por uma parceria entre o INCRA, o Instituto *Tecsoma*, a FETAEMG, e o Centro de Estudos

para Desenvolvimento Sustentável do Cerrado (CEDESC)[47]. A meta era a alfabetização de 780 educandos de 27 PAs e um acampamento, localizados em nove municípios[48], distribuídos em 39 turmas com 20 educandos em cada turma, assim como também a formação pedagógica de 39 educadores.

O município de Natalândia, no início do projeto teve dois PAs beneficiados Mamoneiras e Porto do Saco, posteriormente no PA Mangal teve funcionando uma turma de alfabetização. O fato de muitos dos trabalhadores rurais que estavam envolvidos neste projeto, terem participado do anterior e continuado neste mesmo que exercendo funções diferentes contribuiu para as ações desenvolvidas.

Durante o seminário "Avaliando as práticas pedagógicas para educação de jovens e adultos dos assentamentos rurais", evento que contou com a presença dos coordenadores locais, monitores, representantes da FETAEMG, do Instituto *Tecsoma*, educandos de todas as turmas, assim como também de moradores da cidade ligados à educação. Neste seminário teve um momento no qual os educandos manifestaram suas posições e a alegria de terem participado do projeto e também reivindicaram:

> a) aumento da carga horária, pois 400 horas anuais, eles consideram pouco; b) concessão de verba para transporte, pois muitos desistiram das aulas porque têm que caminhar longas distâncias para chegarem à sala de aula; c) melhoria da infra-estrutura das salas, visto que muitas não têm nem paredes, apenas um telhado e cerca, o que dificulta a afixação de material visual; d) desejam a continuidade do projeto e reinício das aulas o mais rápido possível (TECSOMA, 2004, p. 07).

[47] O CEDESC propôs a parceria, mas apenas participou do processo de implementação do projeto.
[48] Natalândia, Bonfinópolis de Minas, Dom Bosco, Arinos, João Pinheiro, Brasilândia de Minas, Paracatu, Lagoa Grande e Presidente Olegário.

Figura 12 – Primeira Capacitação da EJA/PRONERA/TECSOMA.
Fonte: Arquivo FETAEMG polo Noroeste de Minas, Paracatu – dezembro de 2002.

De acordo com o INCRA (2004), desde a execução desse projeto, existia a expectativa entre os trabalhadores rurais do município de Natalândia de receberem à certificação de 1ª a 4ª série, por meio do provão realizado pela Secretaria Municipal de Educação.

As parcerias foram consideradas o maior desafio na execução do projeto, que se empenhou em realizar contatos com Prefeituras, instituições privadas, ONG´s, mas, muitos se negaram a participar como parceiros: “entretanto, cabe salientar a forte e expressiva participação da FETAEMG e do movimento sindical que, em muito, contribuíram para que o projeto tivesse o alcance que teve (TECSOMA, 2004, p. 29).

A FETAEMG buscou realizar inúmeras intervenções, para garantir a continuidade do projeto, porém isso não foi possível e os trabalhadores rurais tiveram que aguardar o estabelecimento de uma nova parceria para prosseguirem os seus estudos.

Tabela 3 - Quantidade de educandos da EJA/PRONERA/UFMG/TECSOMA

	Projeto de Alfabetização (1999-2001)		Projeto de Alfabetização (2002-2003)	
PAs	Quantidade de educandos		Quantidade de educandos	
	Início	Término	Início	Término
Mangal	25	21	05	05
Mamoneiras	18	9	06	06
Porto do Saco	24	16	12	12
TOTAL	67	46	23	23

Fonte: Relatórios dos projetos UFMG (2001) e TECSOMA (2004)

Constatamos que após seis meses de oficialização do PRONERA foram consolidadas parcerias tendo em vista ações que visavam elevar o nível de alfabetização dos trabalhadores rurais do noroeste mineiro, sendo estas ações, pioneiras, no Estado de Minas Gerais. No projeto desenvolvido nos anos de 1999 a 2001 percebemos que nele ocorreu a evasão de 21 educandos do município de Natalândia.

Analisando a tabela acima, notamos que na primeira experiência ocorreu um número maior de educandos dispostos a iniciar o processo de alfabetização, contudo, já no projeto desenvolvido posteriormente foram poucos educandos que se iniciaram nas aulas. Notamos, porém, que, surpreendentemente não houve evasão, sendo que, a EJA, historicamente de forma acentuada convive, com este problema.

Por fim, postulamos, aqui, que o nosso objetivo não foi fazer uma descrição pormenorizada de todos os projetos executados, mas sim, quisemos entender como ocorreram as discussões iniciais e os seus desdobramentos com o objetivo de melhor compreender o problema de estudo proposto.

2.5. A inserção da UFV nos Projetos de alfabetização e escolarização no município de Natalândia

O desenvolvimento de Projetos do PRONERA, em pareceria com a UFV, visando a alfabetização e, posteriormente, a escolarização dos trabalhadores rurais da região do Noroeste de Minas Gerais, iniciou-se no ano de 2005. A primeira experiência, intitulada "A Educação em Movimento: Interagir e Aprender em Busca da Cidadania" foi desenvolvida nos anos de 2005 e 2006, pela parceria entre o INCRA, a FETAEMG e a UFV, através do Departamento de Educação (DPE) e do NEAd.

A idealização do projeto surgiu a partir de uma reunião entre representantes da FETAEMG e professores do DPE, visando uma parceria. Nesse contexto, foi nomeada uma Comissão no DPE para elaborar um projeto, com o objetivo de alfabetizar os adultos, assentados rurais, na região Noroeste de Minas Gerais. O projeto foi aprovado pelo INCRA em dezembro de 2005, com o objetivo de fortalecer a Educação de Jovens e Adultos nos PAs. Entre suas ações estava previsto: estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar ações educacionais que visavam o aprimoramento de metodologias voltadas para a especificidade do campo, bem como contribuir no processo de inclusão social do país. Especificamente, objetivou:

> a) alfabetizar jovens e adultos dos projetos de assentamentos do Noroeste de Minas;
> b) capacitar e oferecer cursos de formação continuada para os educadores atuantes no processo de alfabetização;
> c) acompanhar a prática pedagógica destes educadores, orientando-os no processo de ensino a [sic] aprendizagem e
> d) produzir materiais didático-pedagógicos necessários ao atendimento da realidade específica dos educandos (UFV, 2005, não paginado).

O trabalho desenvolveu-se com base nos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire, priorizando-se a relação dialógica entre

educador e educando, buscando, através da pedagogia dialética[49], promover a formação integral daqueles cidadãos, levando-se em consideração as necessidades reais das comunidades. A meta do projeto era a alfabetização de 1.976 adultos, distribuídos em 99 turmas, em 82 assentamentos, situados em 17 municípios[50], conforme a demanda apresentada pela FETAEMG. Especificamente nos PAs do município de Natalândia, funcionou uma sala de aula em cada PA, totalizando 55 educandos.

O projeto contou com o trabalho de uma coordenadora geral (professora do DPE) três coordenadores regionais (professores do DPE), um representante da FETAEMG, oito coordenadores locais, oito estagiários (estudantes de licenciatura da UFV) e 99 educadores (assentados da reforma agrária).

A matriz curricular sugerida pelo projeto foi à seguinte:

a) Língua Portuguesa:

- Reconhecimento dos nomes dos alunos que compõem a turma;
- Reconhecimento de sílabas simples;
- Reconhecimento das vogais e das consoantes;
- Reconhecimento de sílabas complexas;
- Produção coletiva de pequenos textos;
- Interpretação de textos simples;
- Reconhecimento de encontros vocálicos;
- Reconhecimento de letras maiúsculas e minúsculas;
- Reconhecimento de letras de imprensa e cursiva.

[49] Em Freire há visão dialética diferenciada em relação aos clássicos da dialética moderna (Hegel e Marx), pois ele parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas. Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca a relação entre dialética e diálogo, apontando como novidade em sua concepção dialética a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado (STRECK; REDIN & ZITKOSKI, 2010. p 116).

[50] Natalândia, Paracatu, Guarda Mor, Lagoa Grande, Presidente Olegário, Cabeceira Grande, Unaí, Riachinho, Brasilândia, Dom Bosco, Santa Fé de Minas, João Pinheiro, Arinos, Formoso, Bonfinópolis de Minas, Buritis e Urucuia.

b) Alfabetização Matemática:

- Traçado de números;
- Sistema de numeração decimal (unidade e dezena);
- Leitura e escrita de numerais;
- Adição simples e sem reserva;
- Subtração simples;
- Noções de Conjunto;
- Noções de Tempo (calendário e relógio);
- Noções de Valor Monetário (real);
- Unidades de Medida (dúzia e cento);
- Frações Simples (metade e terço).

c) Ciências:

- Órgãos dos Sentidos (tato, audição, visão, olfato e paladar);
- Noções de Saúde (alimentação e higiene).

d) Estudos Sociais:

- Atualidades;
- Noções de tempo e espaço.

Observamos, aqui, pela matriz curricular, que o projeto não buscou oferecer aos trabalhadores rurais uma alfabetização somente no nível mais elementar, pois isso seria muito pouco diante das necessidades destes educandos e até mesmo da proposta educacional do PRONERA, que visa contemplar a EJA nos vários níveis educacionais. Consta, no relatório final do projeto, que a matriz curricular desenvolvida priorizou a alfabetização, e considerou como parte desse processo o ensino referente às áreas da matemática e dos estudos sobre a natureza e sobre a sociedade, com isso:

> O projeto atendeu não só a demanda de jovens e adultos que compõem o quadro de analfabetismo

> absoluto da Região, como também aqueles assentados rurais que fazem parte do quadro de analfabetismo funcional desta, ou seja, todos aqueles que, de algum modo, já haviam participado de algum processo de alfabetização, não tendo-o concluído. Nesse sentido, o currículo teve que ser adequado às situações específicas de cada turma ou assentamento, buscando atender às especificidades de cada situação (UFV, 2008, não paginado).

Com relação à participação do movimento sindical, podemos perceber, pelo relatório final do projeto, que a FETAEMG esteve envolvida, disponibilizando espaço para as reuniões e técnicos para o acompanhamento das atividades, intervindo, dessa maneira, sempre que necessário, para um melhor desenvolvimento do trabalho. Ressaltamos, neste ponto, que a participação da Federação era legitimada pelos Manuais de Operações do PRONERA.

Figura 13 - Educadores, coordenadores locais, regionais e monitores da EJA/PRONERA/UFV alfabetização e representantes da FETAEMG e do INCRA
Fonte: Arquivo NEAd/UFV - Sem data de Registro.

Com o encerramento desse projeto, no ano de 2007, foi consolidada uma nova parceria, visando à continuidade deste processo educacional, de forma a proporcionar aos trabalhadores rurais a oportunidade de prosseguir os estudos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, foi elaborado o projeto “Educação para a Cidadania: Escolarização de Jovens e

Adultos Assentados ou Acampados da Reforma Agrária no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental", por meio de um convênio entre o PRONERA, a FETAEMG, a UFV e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado (FADEMA), através da Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM)[51]. O projeto iniciou suas atividades com atraso, somente no ano de 2008, devido às consequências de algumas mudanças na legislação.

Esse projeto apresentou como objetivo geral a elevação da escolaridade de jovens e adultos nos PAs, que ocorrerá por meio da capacitação e certificação dos assentados no primeiro segmento do ensino fundamental. Sendo a responsável pela certificação as Secretarias de Educação dos municípios atendidos.

De acordo com o relatório do projeto IFSULDEMINAS (2007), a matriz curricular, cujos conteúdos correspondem aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, não constitui uma matriz pronta para execução, mas uma orientação curricular referente à pós-alfabetização de jovens e adultos. Pois, segundo as orientações da Pedagogia freiriana, o currículo não é construído previamente, mas formulado coletivamente no próprio processo educacional. Vejamos a matriz curricular proposta pelo projeto:

a) Língua Portuguesa:

Abrange o desenvolvimento da linguagem oral e da introdução e desenvolvimento da leitura e da escrita.

- Linguagem oral;
- Linguagem escrita: sílabas simples e complexas, vogais e das consoantes;
- Sistema alfabético e ortografia;
- Leitura e escrita de textos, interpretação de textos simples, produção de pequenos textos;
- Pontuação;
- Encontros vocálicos;
- Gramática;

[51] No ano de 2008, a EAFM foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), campus Machado.

- Análise linguística.

b) Matemática:

Refere-se a um conjunto de conceitos e procedimentos que comportam métodos de investigação e raciocínio, formas de representação e comunicação visando a aplicação na vida prática e a resolução de problemas de diversos campos de atividade.

- Resolução de problemas;
- Números e operações numéricas: adição, subtração, multiplicação, divisão;
- Medidas: de Tempo (calendário e relógio, de valor monetário);
- Unidades de Medida (dúzia e cento);
- Geometria;
- Introdução à estatística;
- Frações;
- Noções de Tempo (calendário e relógio);
- Sistema de numeração decimal (unidade e dezena);
- Conjunto.

c) Estudos da Sociedade e da Natureza:

Busca desenvolver valores, conhecimentos que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa.

- O educando e o lugar de vivência;
- O corpo humano e suas necessidades;
- Cultura e diversidade cultural;
- Os seres humanos e o meio ambiente;
- As atividades produtivas e as relações sociais;
- Cidadania e participação;
- Noções de Saúde (alimentação e higiene);
- Noções de tempo e espaço;
- Órgãos dos Sentidos (tato, audição, visão, olfato e paladar).

A FETAEMG possuía um papel de extrema relevância para o projeto, não somente na identificação e mobilização das demandas de educandos para participarem do projeto, como também no acompanhamento do processo educacional. Vejamos algumas dessas atribuições:

> [...] participar da elaboração e do acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais; buscar, em conjunto com as instituições públicas de ensino, governos estaduais e municipais e o INCRA, a infra-estrutura necessária ao funcionamento do Programa nas áreas de Reforma Agrária; acompanhar, em conjunto com os demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros; participar da seleção e capacitação dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária; discutir, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto (IFSULDEMINAS, 2007, não paginado).

Durante o desenvolvimento do projeto, sobrevieram algumas dificuldades advindas das mudanças na legislação, que trouxeram fragilidades ao mesmo, no seu início e ao final. Como exemplo, em março de 2008, o Ministério da Educação publicou um parecer, N.º 93/PGF/LCMG/2010, segundo o qual suspendeu o pagamento de bolsas para servidores públicos e auxílio para estudantes do PRONERA, amparado na Lei das Diretrizes Orçamentárias.

Como consequência, os funcionários públicos envolvidos no projeto não puderam mais receber ajuda de custo para o pagamento de despesas como exemplo, com transporte e alimentação. Com o objetivo de reverter esse panorama foi aprovada no dia 28 de junho de 2012 a Medida Provisória nº 562/2012, que promoveu alterações em alguns programas educacionais, sendo autorizado, ao Poder Executivo conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do PRONERA.

Consideramos ainda mais graves as mudanças proporcionadas pelo Acórdão 2653/2008, de 01 de dezembro de 2010, do Tribunal de Contas da União, que proibiu a participação dos movimentos sociais, assim como

também dos movimentos sindicais, de planejar, executar e acompanhar o PRONERA.

Como ressaltado na contextualização histórica do Programa, este apenas se materializou a partir das lutas dos movimentos sociais do campo por uma Educação do Campo, sendo, portanto, uma conquista dos mesmos. Nesse momento o estado age de forma autoritária e anti-democrática. Pois, inicialmente o programa é criado para responder demandas sociais, e quando este está em pleno funcionamento, o estado procura restringir a participação dos principais protagonistas.

Neste contexto, a FETAEMG desempenhou um papel de relevância para a EJA/PRONERA no noroeste mineiro, pois foi a responsável pelo contato com a UFV para o desenvolvimento do primeiro projeto em parceria com a Instituição. Essa federação possuía uma função de identificação das demandas dos educandos, que necessitavam de alfabetização ou escolarização; participava da seleção dos educadores e da formação pedagógica dos mesmos; era uma das responsáveis pela realização das parcerias para uma infraestrutura adequada das salas de aula; além dessas funções, desenvolvia entre os educandos, um processo motivacional, pois quando ocorria evasão nas turmas, um membro da Federação visitava a sala de aula, reforçando a importância dos estudos e a necessidade de um esforço maior para aproveitarem essa oportunidade de estudo a Federação possuía, então, forte atuação e influência entre os trabalhadores rurais da reforma agrária do noroeste mineiro.

O projeto finalizou suas atividades no dia 25 de março de 2011 durante o seminário de encerramento no IFSULDEMINAS – campus Machado. A meta inicial era a formação de 99 educadores leigos[52], para escolarizar no primeiro segmento do Ensino Fundamental, aproximadamente 1.693 jovens e adultos, distribuídos em 86 turmas de 77 assentamentos, situados em 16 municípios[53].

[52] O termo refere ao fato, dos educadores não possuírem titulação ou escolarização adequada para a docência. Geralmente são escolhidas as pessoas com o maior nível de escolarização dos PAs.

[53] Natalândia, Paracatu, Guarda Mor, Lagoa Grande, Presidente Olegário, Unaí, Riachinho, Brasilândia, Dom Bosco, Santa Fé de Minas, João Pinheiro, Arinos, Formoso, Bonfinópolis de Minas, Buritis e Urucuia.

Figura 14 - Seminário de encerramento da EJA/PRONERA/UFV escolarização, mesa composta pelos representantes parceiros, Machado
Fonte: http://www.eafmachado.gov.br

Portanto, a tabela de distribuição das turmas dos Projetos no município de Natalândia é explicitada abaixo:

Tabela 4 - Quantidade de educandos, por turma, no início e no término dos cursos de alfabetização:

	Projeto de Alfabetização (2005-2006)		Projeto de Escolarização (2008-2010)	
PAs	Quantidade de educandos		Quantidade de educandos	
	Início	Término	Início	Término
Mangal	20	10	10	5
Mamoneiras	9	5	8	4
Porto do Saco	26	26	8	3
TOTAL	55	41	26	12

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2011 e do relatório da UFV (2008).

Podemos observar, aqui, que o número de turmas, de municípios, PAs e as metas estabelecidas pelos Projetos foram superiores que a abrangência dos outros dois projetos desenvolvidos anteriormente. Porém,

se compararmos a tabela 3 com a tabela 4 perceberemos que em relação ao número de educandos ingressos e em relação aos que permaneceram até o final dos projetos, sucedeu um número significativo de evasão ao longo desses processos educacionais.

O grande desafio posto aos cursos de alfabetização e escolarização da EJA é conseguir assegurar que o número inicial de educandos seja mantido ao máximo possível até o final dos cursos. Pois, os elevados índices de evasão estão presentes na maioria das experiências com a EJA, tanto as desenvolvidas em áreas urbanas como nas rurais.

Podemos observar ainda, que desde a materialização do PRONERA muitos foram os esforços feitos para elevar o nível de alfabetização dos trabalhadores rurais do noroeste mineiro, sendo que estes não ocorreram somente nos anos de 2004 e 2007. Portanto, foram aproximadamente sete anos de desenvolvimento de projetos, visando à alfabetização e dois anos a escolarização.

A análise dos documentos dos projetos desenvolvidos até o ano de 2010 evidenciou que os três projetos de alfabetização, foram desenvolvidos a partir do contato inicial da FETAEMG, com as IES, constatamos que a Federação participou e promoveu discussões da EJA do Campo no noroeste mineiro. Todavia, a sua participação foi mais limitada no projeto de escolarização, devido as mudanças ocorridas na legislação já descritas nesta pesquisa.

Outra constatação observada por nós refere-se às dificuldades enfrentadas na execução dos projetos que foram semelhantes a todos, como exemplos: a falta de transporte que foi considerada a principal reivindicação dos trabalhadores rurais para facilitar a participação das aulas; os atrasos na realização dos exames oftalmológicos e na aquisição dos óculos; as precárias condições de infraestrutura física das salas de aula; os problemas de saúde dos educandos; o trabalho árduo do campo; a falta de parceria das Prefeituras municipais para auxiliar as salas de aula dos PAs e a oscilação nas frequências dos educandos nas aulas.

Como possibilidade das ações desenvolvidas, com os projetos de EJA, percebemos que foi promovido o debate e a discussão da Educação do Campo no noroeste mineiro, dentro dos PAs e nas Prefeituras municipais.

Como também; a perspectiva dos trabalhadores rurais do direito e da necessidade de prosseguirem os seus estudos. Nesse sentido constatamos que, quando ocorreu o término dos projetos, entre a instituição responsável pelo seu desenvolvimento e entre os trabalhadores rurais participantes dos projetos manteve-se o desejo de prorrogação do projeto ou a perspectiva da elaboração de outro, visando à continuação dos estudos. Os projetos de alfabetização desenvolvidos pelas parcerias com a UFMG e o Instituto T*ecsoma*, mesmo possuindo salas de aula com pouca frequência, optaram por não as fechar e a garantir portando, aos trabalhadores rurais que desejavam estudar o direito constitucional a educação:

> Como no projeto anterior, houve salas que terminaram com 3 ou 4 alunos, mas [sic] decidimos não fechar as portas a esse aluno porque acreditamos que não devemos sacrificar o sonho de alguns pela falta de perspectiva de outros. Nesse sentido, acreditamos que manter essa sala em funcionamento, mesmo com um número reduzido de alunos, seria um meio de expressar para os nossos alunos desistentes que o trabalho continuava, com ou sem a presença deles e que as portas continuavam abertas a eles sempre que desejassem. (TECSOMA, 2004, p. 19).

O projeto de alfabetização desenvolvido em parceria com a UFV apontou em seu relatório final como aspectos facilitadores dessa experiência, que colaboraram com a aprendizagem dos educandos, a integração dos participantes do projeto e o compromisso destes na concretização dos objetivos inicialmente propostos. Foram ressaltadas, na perspectiva dos educandos as qualidades dos educadores, dos coordenadores locais e dos monitores considerados pacientes, dedicados, atenciosos e carinhosos.

Tendo feito o mapeamento histórico dos projetos de alfabetização e escolarização desenvolvidos por meio do PRONERA, passamos para a análise da perspectiva dos trabalhadores rurais sobre essas experiências.

CAPÍTULO III – REFLETINDO SOBRE A EJA DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOS TRABALHADORES RURAIS

> Qualquer que tenha sido o aspecto examinado jamais tentei mecanicistamente a sua compreensão, jamais me satisfez uma inteligência tecnicista da prática educativa (FREIRE, 2000, p. 40).

Neste capítulo apresentamos as análises do material empírico construído a partir das entrevistas realizadas com os trabalhadores rurais da reforma agrária do município de Natalândia, trazendo as vozes desses sujeitos que indicam as análises referentes à execução, desafios, limites, conquistas, possibilidades, sugestões e a avaliação dos Projetos de EJA.

3.1. A EJA do Campo: As motivações e expectativas

Os trabalhadores rurais que desenvolveram as atividades de educadores em seus PAs, passaram por processos de seleção distintos, seja por meio de votação no PA ou por indicação da coordenadora local.

Analisando os depoimentos percebemos como é evidente a necessidade do educador ser aceito pelos educandos, ressaltando a necessidade desta pessoa ter um bom relacionamento com os trabalhadores rurais. Assim, ambos os educadores dos PAs do município de Natalândia foram indicados pelo movimento sindical e não foram submetidos a Exame de desempenho, portanto, inferimos que não necessariamente possuíam um perfil mais adequado para ser um educador de jovens e adultos do campo. Observamos que essa indicação dos educadores em alguns PAs do noroeste mineiro pode ter sido uma das limitações no processo educacional, tendo em vista que alguns dos escolhidos possuíam o Ensino Fundamental incompleto do Segundo Segmento.

Em Natalândia, dos três ex-educandos entrevistados participantes da pesquisa, dois estudaram quando crianças somente até o terceiro ano primário, uma vez que os estudos precisaram ser interrompidos devido à necessidade de trabalhar e à grande distância entre residência a escola, sendo este trajeto realizado à pé:

> Era assim, [...] estudando e pensando no serviço de roça né? As duas coisas não dava pra mim, aí meu pai faleceu eu fiquei com dez anos de idade aí eu tive que ir trabalhar, né, pra se virar. Eu continuei trabalhando e estudei como dizem até o terceiro ano, passei pra quarta e aí eu parei. Estava difícil e eu não dei conta, a professora danou aí eu cismei vou parar (**Entrevistado/EDU-2**).

Outro educando, que apenas possuía a habilidade de assinar o nome, e iniciou os seus estudos no projeto de alfabetização afirma: “eu assinava o meu nome, por ideia e explicação, só assinava o nome e mal, não vou mentir” (**Entrevistado/EDU-3**).

Percebemos que a breve trajetória escolar de um desses entrevistados, ficara marcada pela figura do (a) professor (a) autoritário (a), pois ao perguntarmos a ele qual ou quais as maiores diferenças entre o (a) professor (a) dos seus primeiros anos de estudo e a do PA de então, relatou destacando três aspectos principais: o carinho, a paciência e o esforço, encontrados nas educadoras e educadores do seu PA, e considerou a tarefa de trabalhar com adultos como mais difícil, porque acredita que o educando adulto possui mais dificuldades na aprendizagem: “trabalhar com adulto... o adulto tem um pouco mais de dificuldade pra poder está aprendendo do que um jovem, do que uma criança, a criança tem mais facilidade pra pegar” (**Entrevistado/EDU-1**).

As motivações explicitadas que mobilizaram esses trabalhadores rurais a serem educadores ou atuar na coordenação local dos Projetos foram de modo geral relacionadas às situações de satisfação e gratificação, conquistadas diante dos processos ensino-aprendizagem. Que os educandos conseguissem aprender efetivamente, e que, todos aqueles que necessitavam se alfabetizar e escolarizar participassem das aulas, bem como houvesse a certificação dos mesmos.

As preocupações dos agricultores com a educação das crianças e dos jovens que vivem no campo ocorreram concomitantes com a mobilização pela terra, pois, perceberam que a posse da terra sem a educação escolar era muito pouco, nesse contexto, nos diálogos dos trabalhadores rurais surgiu a necessidade da construção de uma escola para as crianças, como também de

uma escola técnica em agropecuária, para os jovens. A citação é longa, mas sua riqueza torna imprescindível apresentá-la. Vejamos:

> Eu lembro que quando a gente discutia a luta pela terra, a reforma agrária, vinha uma série de questionamentos. Na época a gente era jovem, mas a gente ficava com uma preocupação, adianta a gente ir lá conquistar a terra e ficar só nisso? E a produção, como é que vai ficar? E a comercialização [...]? Se a gente não tem uma oportunidade de melhorar os conhecimentos, como é que a gente vai enfrentar o mercado? *Então a gente começou a dizer para o governo: nós precisamos da terra, mas nós também precisamos de escolas, nós também precisamos da oportunidade de melhorar nossos conhecimentos.* A gente foi fazendo essa discussão, quando chegou aqui na região a discussão da luta pela terra já existia em outras regiões, e um pouco mais avançada, pois já existia um MST [...] que também discutia essas questões. Mas, na região Noroeste, a discussão, foi um pouco mais... mais atrasada, mas a gente já tinha essa preocupação quando nós começamos essa luta. Aqui se eu não me engano foi o terceiro ou quarto assentamento da região[54] *e desde dessa época a gente tinha essa discussão da educação porque até a gente já tinha tirado a proposta da escola técnica. [...] a Educação do Campo ela veio meio que junto com a discussão pela luta pela terra.* [...] sempre tinha, "vamos conquistar a terra", mas e as outras coisas? Assim como veio a discussão da saúde, que não alavancou muito porque depende dos prefeitos né? Então a gente está à mercê da Prefeitura e até hoje, não conseguiu uma política específica, e que... na questão da educação a gente conseguiu, essa [...] política específica, que é a do PRONERA (**Entrevistada/CL,** grifos nossos).

No depoimento acima, emergem elementos para a compreensão da educação como uma prática social na qual estão compreendidas as questões essenciais do viver em sociedade, tais como: "a produção, a reprodução e a transformação social" (DAMASCENO, 1993, p. 54).

A proposta da escola técnica em agropecuária foi elaborada no ano de 1989, mesmo ano que os trabalhadores rurais ocuparam a terra nos PAs Porto do Saco e Mamoneiras. Entretanto, após intensa luta, somente em 15 de abril de 2003, a EFAN[55] fora fundada no PA Porto do Saco. Mas, devido

[54] No município de Bonfinópolis de Minas ocorreram três experiências anteriores de luta pela terra nas fazendas: Madiocal, Lajes e Assa Peixe.
[55] Para mais informações sobre a EFAN, ver em especial: Honotório et al.,(2009).

à precariedade na infraestrutura física da Escola, no ano de 2009, suas atividades foram transferidas para o galpão do Centro Comunitário de Produção de Natalândia[56], enquanto as obras de construção da Sede no PA são realizadas. Seu término estava previsto para março de 2012, entretanto, alguns acontecimentos divulgados na impressa local, atrasaram a conclusão da obra. Vejamos:

> A obra já foi iniciada uma vez, mas foi paralisada por ingerência e mau uso da verba pública. O episódio causou um grande prejuízo para o município e, principalmente, à comunidade do Porto do Saco que via o sonho cada dia mais distante diante da impossibilidade de prestar contas junto ao INCRA, Instituto que repassou a primeira parte da verba para execução das obras. Mas a população não cruzou os braços e, através da Prefeitura Municipal, correu atrás do prejuízo, resolvendo primeiramente as pendências jurídicas e posteriormente indo ao encontro das autoridades governamentais para solucionar os problemas, conseguir a verba e dar continuidade à obra, que praticamente não havia sido iniciada. A Prefeitura criou um projeto de lei e incluiu no orçamento de 2011, e assim conseguiu meios legais para efetuar um repasse de verba como contrapartida a Associação, que agora alavanca a construção e concretização de um grande e antigo sonho, a construção da Escola (JORNAL VISÃO REGIONAL, 2011, p. 07).

As iniciativas do estado diante do neoliberalismo promoveram a política de nucleação de escolas ou a criação das escolas-polo. A nucleação teve como objetivo racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas, que contavam com número reduzido de crianças em idade escolar, e como consequência, diminuir o número de classes multisseriadas.

Essa política fechou unidades isoladas instaladas principalmente em zonas rurais, o que provocou o deslocamento dos estudantes para os centros urbanos mais próximos. Sendo o poder público municipal, o responsável pelo transporte, muitas vezes este tem ocorrido de forma precária, em veículos sucateados e estradas precárias, fatores que contribuíram para dificultar o deslocamento dos estudantes. Além dessas dificuldades, os

[56] A EFAN está funcionando na Rua Abaeté, nº 640 em Natalândia.

educandos enfrentaram também, o preconceito de serem filhos de agricultores, como é manifestado no seguinte depoimento:

> Chegou um diretor da escola, uma certa vez, nessa época ele era professor, hoje ele é diretor, chegou a dizer para a turma que a minha filha estudava: vocês são burros? Comem capim? Na sala que só tinha filhos de agricultores, foi feita essa pergunta. Então há uma discriminação sim! Aliás, eu acho que é até uma agressão né? (**Entrevistada/CL,** grifos nossos).

Diante desse processo de nucleação, constatamos que no município de Natalândia foi desativada a Escola Municipal Duque de Caxias, localizada no PA Mamoneiras. A Prefeitura Municipal de Natalândia, também objetivou desativar no PA Porto do Saco a Escola Municipal Antonio Geraldo Pereira. Entretanto, a organização e luta dos trabalhadores rurais por esse PA mantiveram a escola funcionando, com a oferta de duas classes multisseriadas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Atualmente a escola faz parte do Programa Escola Ativa[57] do governo federal.

Os ex-educandos trabalhadores rurais ouvidos apontaram que decidiram participar das aulas, pela proximidade das suas residências com as salas de aula, como também o gosto pelo estudo: "[...] se eu pudesse ficar direto na escola, direto eu ficava era na escola... eu gosto muito de participar, onde têm algumas coisas de aprender eu estou lá no meio" (**Entrevistado/EDU-1**).

Outro entrevistado relata que sua motivação partiu da própria conscientização sobre falta dos estudos em sua vida:

> *Quando a gente pensa que aquilo faz falta, né, é isso* [...] a leitura, faz muita mais falta né? O escrever nem tanto, agora eu falo com os professores uma coisa, que *eu não vou querer é isso, a matemática [...] porque pra despesa eu tenho na cabeça*, não é bater papo não, a gente tem que caçar meio de aprender fazer o que não tem, você não acha? Porque às vezes, suponhamos, se eu te pergunto assim, eu cá quero te dar uma roupa, e você

[57] Escola Ativa é uma estratégia metodológica destinada às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional. Para Ribeiro (2012), com esse Programa ocorreu o desenterro do ruralismo pedagógico.

> escolhe, você quer uma blusa ou uma bermuda? Você lá vê qual você está precisando mais [...]. Arlindo[58] rir porque eles passa umas conta pros alunos... nossa senhora mais é um trabalho...! Aí eu pergunto, você quer que faço na ideia? Eu quero que o senhor deixa ela aí no papel, então está aqui. Até que eu falei o Arlindo [...] vou martilizar a ideia com a leitura, agora a matemática eu não vou querer não, pra despesa parece que eu tenho, não tenho pros outros, porque é pouca, né, mas mesmo assim tem hora que a gente tem que dar uma emenda. Mas a leitura faz falta na hora de pegar um ônibus num lugar estranho, você olha a placa lá e não sabe pra onde ele vai (**Entrevistado/EDU-3**, grifos nossos).

Através do depoimento, percebemos que o entrevistado depositou no processo de alfabetização e escolarização a expectativa de aprender de imediato aquilo que não sabia, ou seja, a apropriação dos códigos de leitura, pois considerava o seu conhecimento na área de matemática suficiente para a sua vida.

No relato abaixo, outro ex-educando confirma o seu desejo de focar naquilo que avalia ter conhecimentos insuficientes, neste caso, a matemática: "o que eu tinha mais vontade era mais de aprender a matemática [...] eu sou ruim demais na matemática, então falei: eu preciso de aprender, e é o que eu estou mais atrasado é a matemática [...]" (**Entrevistado/EDU-2**).

O desejo de concentrar os estudos nas áreas que não dominam é algo constante nas turmas de EJA de alfabetização e escolarização, no meio rural e urbano.

As expectativas que as aulas continuassem sem interrupções e com mais dias na semana também foram citadas:

> Ah, a minha expectativa com relação as aulas... era que ela pudesse continuar, se ela não tivesse parado, a gente estava lá e o grau de estudo da gente, é cada vez mais, estaria sendo mais evoluído, né? Porque, na verdade a única coisa que eu reclamava na escola, era quando falava assim a escola hoje é três dias na semana vamos ficar três dias em casa, isso eu não sei o porque, a gente já tem algumas coisas pra gente fazer, mas se as aulas fossem todas no decorrer da semana era o bom, né, isso eu falava direto [...] (**Entrevistado/EDU-1)**.

[58] Todos os nomes utilizados nos depoimentos são fictícios.

Constatamos que para os ex-educadores e a ex-coordenadora local, a EJA do campo oportuniza os jovens e adultos a prosseguir seus estudos ou ter o primeiro contato com uma sala de aula. Consideram importante a presença da sala de aula no PA e avaliam que a EJA possui um papel de relevância na vida dos trabalhadores rurais e para as comunidades, devido ao elevado índice de analfabetismo e a baixa escolarização entre os trabalhadores rurais. Observaram ainda que, apesar deste panorama geral, houve quem não se interessasse pelas aulas. Constatamos que os educandos que se mantiveram frequentes nas aulas foram devido as suas motivações em torno da vontade de se alfabetizarem e escolarizarem.

De acordo com os ex-educandos, a EJA é necessária no PA, devido ao elevado índice analfabetismo existente nos PAs e a aprendizagem proporcionada através dela: “uai... pra mim que seja seria bom, porque a gente não sabe nada, não tem estudo nenhum, mas igual a escola começou... eu já aprendi mais, já treinei para escrever também, né, porque nem escrever que presta não escrevia [...]” (**Entrevistado/EDU-2**). Outro ex-educando conclui: “eu acho que seja porque eles vão evoluindo, né? As pessoas...” (**Entrevistado/EDU-3**).

A visão dos ex-educadores não vai além da dos ex-educandos, acrescentaram como justificativa a necessidade da EJA nos PAs dada as dificuldades dos trabalhadores rurais de se deslocarem para a cidade para acessar a escola. Outro fator apontado, o gosto dos trabalhadores rurais pelo estudo.

Percebemos então, que a EJA é concebida como um resgate da dívida histórica do governo brasileiro com o enorme contingente de pessoas que, quando mais novas, não tiveram a possibilidade de iniciar ou prosseguir os estudos e dominar os conteúdos referentes à leitura e á escrita.

Notamos que existe um consenso, como pode ser observado nas falas abaixo, sobre a concepção da educação como um instrumento de melhoria de vida pessoal e familiar: “[...] eles sempre gostam de estudar, tem umas pessoas assim mais velhas, que não teve oportunidade de estudar quando mais novo. Agora sim tem aquela vontade de estudar, de aprender, né, e

progredir” (**Entrevistado/PROF-1**). Outro ex-educador reforça: “com certeza, a EJA é necessária, porque com ela há possibilidade dos assentados melhorar, a sua visão, enquanto política, enquanto social, até mesmo o desenvolvimento deles na família, melhora bastante, muito mesmo” (**Entrevistado/PROF-2**).

Observamos que, de acordo com os ex-educadores, os principais motivos que levaram os educandos às salas de aula, estavam relacionados à vontade e a necessidade dos trabalhadores rurais de adquirirem conhecimentos e habilidades principalmente para terem autonomia em relação a outras pessoas. Notamos também, estarem relacionados à realização de tarefas do dia a dia, que nos parecem mínimas, mas fundamentais na vida, como por exemplo, assinar um documento, usar o Banco, ler o itinerário do transporte coletivo, e até mesmo desenvolver projetos na comunidade, como demonstra a fala abaixo:

> A necessidade, porque muitos eram barrados na hora de assinar um projeto, na hora de ir pra fila do Banco pra assinar um documento, na hora de escrever na ata do assentamento, eles não escreviam e pediam alguém pra escrever. Às vezes, ficava sem a assinatura deles na ata, e na hora de aposentar precisaria da assinatura e não tinha... isso foi realmente fonte de necessidade (**Entrevistado/PROF-2**).

A fala acima exemplifica as inúmeras dificuldades enfrentadas por um trabalhador rural da reforma agrária (semi)analfabeto, pois o Banco, as reuniões na associação do PA, a elaboração de projetos são frequentes na vida dessas pessoas e muitas vezes, fundamentais para o desenvolvimento da propriedade rural.

3.2. As salas de aula: Espaços para além das ausências

As aulas nos PAs acontecem no próprio local onde vivem essas pessoas, locais muitas vezes improvisados, como a residência de educadores, de assentados, em algum barracão, em galpão comunitário ou em escolas cedidas pelo município. Observamos, pelas falas dos entrevistados, que a maioria considera as condições físicas das salas de aula

como não propícias ao desenvolvimento das atividades educativas: “não era uma sala assim, adequada que tinha [...]” (**Entrevistado/PROF-1**). E acrescentaram: “na verdade, a gente não teve uma sala de aula exatamente [...]” (**Entrevistado/PROF-2**).

Esse ex-educador ao alegar que nunca teve exatamente uma sala de aula, justificou a firmação devido ao fato de antes lecionar na sede do PA, posteriormente em um barracão onde ficava um tanque de leite, e em seguida as aulas foram transferidas para a residência de um assentado. Por último, as aulas foram desenvolvidas no barracão comunitário da Associação do PA.

Notamos a insatisfação desse entrevistado com a última mudança, devido ao fato de que, apesar do barracão ser um lugar amplo, é aberto e as ações dos ventos, da chuva e de vândalos, não permitiam que os cartazes ficassem expostos, sendo danificados. A iluminação da sala de aula também era precária e o número de cadeiras e carteiras insuficiente.

Figura 15 - Aula da EJA/PRONERA/UFV escolarização no galpão comunitário do PA Mangal
Fonte: Arquivo de trabalho pessoal, 2009.

A sala de aula do PA Mamoneiras na perspectiva do ex-educador e ex-educando também foi considera inadequada, pois, a sala funcionava numa escola desativada da Prefeitura, sendo o quadro rachado ao meio, com

iluminação precária, cadeiras insuficientes; mesas e cadeiras quebradas, aliado ao fato do telhado da sala de aula ser de telhas de amianto, que na época do calor favorecia para manter o ambiente muito aquecido; além das paredes da sala de aula estarem danificadas.

Figura 16 – Fachada da sala de aula da EJA/PRONERA/UFV escolarização. PA Mamoneiras
Fonte: Arquivo de trabalho pessoal, 2008.

Somente um ex-educador afirmou que sua sala de aula era adequada, pois lecionava numa escola cedida pela Prefeitura:

> A sala era uma sala de aula mesmo, de escola normal, estudava os meninos lá direto e tinha de tudo na sala, por último, mais no finalzinho tinha pouco aluno. [...] lá na escola, tem a quadra pública perto, aí, sempre o pessoal ia pra lá e fazia muito barulho, aí a gente resolveu vir pra cá e fazer a aula aqui[59], ficava mais perto para a maioria também, e eles concordaram (**Entrevistado/PROF-3**).

Observamos assim que, mesmo o espaço físico sendo considerado adequado, dois fatores limitaram a realização das aulas na escola: o barulho externo da quadra e os advindos de uma sala de aula vizinha que era disponível para as aulas do Programa Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem campo). Por essas razões as aulas foram transferidas para a residência do educador, local mais próximo das

[59] O entrevistado se referia ao fato das aulas terem sido transferidas para a sua residência.

residências dos poucos educandos frequentes. Conforme descreve o depoimento do ex-educando: “nós numa sala e eles em outra, era um barulhão que eles arrumavam nós pra lá e eles pra cá, só de divisa, eu falei: esse trem é ruim demais! depois veio pra casa de comadre [...] eu achei melhor, que não tem perturbação” (**Entrevistado/EDU-3**).

Um ex-educando relatou a tentativa de pedir a Prefeitura colaboração para a realização da reforma da sala de aula. Entretanto, não receberam apoio: “[...] a sala de aula, o coleginho lá ele está muito estragado, né, [...] assim: É parede quebrada, né, é muito perigoso, nós pelejamos com o prefeito pra ver se o prefeito fazia pra nós e ele não quis, né, desse uma reformada” (**Entrevistado/EDU-1**).

Figura 17 - Aula da EJA/PRONERA/UFV escolarização escola cedida pela Prefeitura Municipal de Natalândia, PA Porto do Saco
Fonte: Arquivo de trabalho pessoal, 2009.

Apesar da precariedade da infraestrutura física, todas as salas eram de alvenaria, possuíam quadro e energia elétrica e somente em uma sala de aula o filtro de água não estava conservando a temperatura adequada da água.

Os projetos de EJA de alfabetização e escolarização do PRONERA se desenvolvem por meio de parcerias e a infraestrutura física das salas de aula deveriam ter sido assumidas pelos parceiros envolvidos nos Projetos.

Contudo, dificuldades na efetivação da parceira com o município impossibilitaram o progresso dos Projetos e a possibilidade do oferecimento de condições mais dignas para o processo de ensino aprendizagem como fica evidenciado no seguinte depoimento:

> [...] na verdade o projeto, disse que não tinha nenhum recurso que visava isso né? Melhoramento da sala de aula e falou que... teria que recorrer à parceria do município com a Secretaria de Educação. [...] eu tentei recorrer inclusive pra carteiras... nem para as carteiras eu consegui[60], os meus alunos para estudarem, eu tive que conseguir carteiras emprestadas com a Escola Família Agrícola, para eles estudarem, porque *a Secretaria de Educação nunca foi parceira de oferecer nenhum material* (**Entrevistado/PROF-2,** grifos nossos).

O depoimento acima demonstra como as parcerias muitas vezes não ocorrem na prática, sendo parte apenas de uma exigência do PRONERA na elaboração dos projetos.

Um ex-educador relatou que mesmo comunicando à coordenação local e à geral do projeto de escolarização a necessidade de um quadro e de um filtro de água para a sua sala de aula, entretanto, não obteve sucesso nas solicitações de suas demandas. Vejamos: "não. O PRONERA nunca... assim... na minha sala lá ele nunca deu nem um filtro. Assim... eu pedi um filtro, mas nem um filtro veio[61]." (**Entrevistado/PROF-1**). Somente uma sala de aula do município de Natalândia foi beneficiada pelo projeto de escolarização, com um quadro.

A questão da infraestrutura física das salas de aula dos Projetos é uma situação extremamente precária em todos os aspectos. Sendo essa realidade já constatada pela avaliação externa do PRONERA, que verificou que muitas salas de aula não possuíam transporte, merenda, ou sequer, água para beber. Os únicos itens constantes eram o quadro, o giz, a mesa e cadeiras que apareciam em boa parte das salas de aula, porém muitas vezes em situação problemática.

---

[60] Constatamos que o entrevistado informou a coordenação geral do projeto a necessidade das carteiras, antes das aulas iniciarem. Fonte: Arquivo de trabalho pessoal, 2008.

[61] O entrevistado relatou a coordenação do projeto antes de iniciarem as aulas, além das necessidades da troca do quadro e do filtro de água, também a demanda de carteiras e cadeiras. Fonte: Arquivo de trabalho pessoal, 2008.

Com relação ao dia e horário das aulas, não ocorria uma rigidez e sim um consenso entre educador e educandos, a fim de que fossem respeitadas as necessidades educacionais da comunidade, mas também as necessidades de plantio e colheita. As aulas aconteciam no período noturno, após um dia intenso de trabalho árduo no campo. O educador possuía o compromisso de, semanalmente, ministrar uma carga horária de dez horas. Os trabalhadores rurais, contudo, não tiveram consenso nas opiniões relacionadas a suficiência ou insuficiência da carga horária.

Um ex-educador pontuou a insuficiência da mesma e a necessidade das aulas acontecerem com mais frequência durante a semana. Esta era uma reivindicação dos seus educandos, que relatavam que a descontinuidade das aulas e a preocupação do dia-a-dia, eram fatores que favoreciam para o esquecimento das habilidades adquiridas:

> [...] muitos falavam assim que, às vezes ele estudava... hoje, amanhã não tinha aula, depois da amanhã não tinha, ele já tinha esquecido, porque na verdade devido à preocupação, à correria do dia a dia deles, eles acha que precisava está sendo contínuo, mesmo que se fosse uma hora e meia só por dia, mas todos os dias [...] (**Entrevistado/PROF-2**).

A ex-coordenadora local e um ex-educador compreendem que a carga horária das aulas era insuficiente, porém adequada, devido à especificidade dos educandos de serem pessoas de idade avançada e trabalhadores rurais que lidavam com a roça durante o dia: “olha, suficiente ela não é não, porém tem as questões específicas dos agricultores, né? Se você colocar uma carga horária mais extensa eles vão sentir dificuldades devido ao trabalho que é bem cansativo, mas suficiente ela não é! (**Entrevistada/CL**). Outro ex-educador concorda:

> Ué essas dez horas são insuficientes só que igual... eles que são a maioria já de idade fica mais cansativo se der mais aula. Igual um dia assim, por exemplo, se aumentar a carga horária fica muito cansativo ai eles não aguentam não! Eles trabalham durante o dia. Mas se tivesse outro jeito de dar mais aula era melhor (**Entrevistado/PROF-3**).

Para dois dos ex-educandos a forma que as aulas foram ministradas e o horário era adequado, pois se as aulas terminassem mais tarde, atrasariam o jantar, e se a aula fosse ministrada todos os dias não teriam tempo para descansar. Vejamos: “ah, isso aí cada um tem um palpite... sei lá eu fico pensando aqui, três dias na semana, eu acho que dá pelo menos pra pessoa descansar um pouco a cabeça, porque o cérebro cansa” (**Entrevistado/EDU-3**).

O ex-educando (EDU-1) em dois momentos da entrevista sugeriu que a carga horária deveria ser mais extensa, extendida até as dez e meia da noite. Contudo, ponderou que só seria possível desde que a merenda escolar fosse garantida. Afirmações encontradas no subtítulo que já discorremos nesse trabalho “A Educação de Jovens e Adultos do Campo: as motivações e expectativas” e, no subtítulo “A avaliação das experiências e sugestões para o PRONERA” que será aprofundado mais adiante.

Gramsci (2000), ao tratar do princípio educativo do trabalho, entre outras questões, afirma que o estudo também é um trabalho e cansativo, não sendo apenas intelectual, mas também muscular-nervoso. Relata que existe uma tendência de “afrouxar” a disciplina e a exigência de estudos quando as massas da população começam a integrar a escola pública.

No caso específico de estudo, precisamos considerar que os jovens e adultos do campo são trabalhadores, que têm uma rotina árdua na lavoura. No entanto, se quisermos superar a situação de defasagem escolar dessas pessoas, é necessário não facilitar, mas manter uma disciplina e exigência de estudos.

É válido lembrar que Gramsci (2000) ao fazer essas colocações sobre a massificação da escola pública, partia da necessidade da superação do preconceito de que a atividade intelectual seja exclusiva dos profissionais do saber.

Gramsci (2000) afirma que, contrariamente do que se pode pensar, é necessário mostrar que todos somos filósofos, intelectuais a partir de nossos conhecimentos e experiências, ou seja, participamos e construímos uma determinada concepção de mundo, que pode ser mantida ou transformada, suscitando novas formas de pensar. Nesse sentido não há separação entre teoria e prática, entre as que pensam e as que executam. Assim, todos os

indivíduos, de uma determinada forma, participam da construção da sociedade.

Segundo os ex-educadores e a ex-coordenadora local, as principais dificuldades que impediram os educandos de concluírem os cursos seriam as seguintes: a dinâmica do trabalho do campo, considerada árdua o que ocasionava o cansaço físico; a distância entre as residências dos educandos e as salas de aula; a falta de transporte escolar ou pessoal e problemas relacionados à saúde dos educandos ou de algum membro da família.

Os problemas oftalmológicos são frequentes entre os educandos e devido a isso os Projetos passaram oferecer exame de vista e óculos. Entretanto, a demora na aquisição dos óculos, gerou o seguinte depoimento: "o pessoal até lutou pelos óculos, mas geralmente consegue os óculos lá no final do projeto, todos eles foram dessa forma" (**Entrevistada/CL**).

Nesse sentido, constatamos pelo registro do relatório final do projeto de alfabetização, que o processo de aprendizagem dos educandos fora prejudicado, inicialmente, pelo atraso na liberação dos recursos para a aquisição dos óculos, o que consequentemente, propiciou a desmotivação de educandos e de educadores. Além disso, de acordo com os depoimentos, o período de colheita, plantio, preparação da ração, da farinha e a época de chuva, favoreceram o afastamento temporário dos educandos.

Ainda em relação à questão das dificuldades que afetaram a participação dos educandos nas aulas, no depoimento abaixo o ex-educador alegou que em primeiro lugar fora a distância e em segundo, a ausência do acompanhamento pedagógico, tanto da coordenadora local como da monitora:

> [...] primeiro a distância, segundo eu acho que a ausência... assim... é até ruim eu te falar isso..., mas... houve um pouco da ausência do coordenador, porque na verdade quando ele está mais presente, ele estimula, com que o educando, com que o educador ele [...] busque mais. Porque eles cobravam muito da gente, os educandos cobravam muito mesmo, assim a visita do [...] coordenador, a visita mesmo da que eles falavam estagiárias[62], que não era estagiárias que eles fala, que era

[62] As estudantes de cursos de licenciaturas da UFV eram chamadas pelos educandos de monitoras, estagiárias ou diretoras.

> a diretora, as visitas das diretoras né? Então eles achavam assim como se diz, tem alguém atrás da gente dando a força, que está acompanhando o desenvolvimento da gente [...] (**Entrevistado/PROF-2**).

Observamos que a presença nas salas de aula da monitora e da coordenadora local foi considerada significativa, servindo como estímulo, tanto para o educador como também para os educandos[63].

A ex-coordenadora local relatou dois principais obstáculos enfrentados nos desenvolvimentos dos Projetos relacionados: às dificuldades de deslocamento, pois, teve que percorrer as longas distâncias dos PAs para visitar as salas de aula, a evasão dos educandos motivada pela cultura interiorizada, com base na ideologia de que o homem do campo não necessita do estudo, conforme fica evidenciado na fala:

> As visitas, o transporte as distâncias as estradas esse foi um grande desafio. *O outro desafio foi manter os estudantes nas salas de aula,* sabe [...] que a gente teve às vezes, que ir nas casas dos estudantes, conversar, eu fui várias vezes. E*u tive que fazer aqui no município de Natalândia campanha de dizer pro estudante: olha o projeto está aí é seu, a oportunidade é sua. Sabe por quê? Parece que tem uma cultura de que se eu estou na roça, não preciso da escola e,* às *vezes, a pessoa acaba com as dificuldades que ele tem pra estar numa sala de aula [...] acaba achando isso mais fácil, porque já está na cabeça dele*... (**Entrevistada/CL,** grifos nossos).

No depoimento acima está presente a visão de autodesvalia que muitos educandos jovens e adultos carregam consigo. Autodesvalia é uma expressão utilizada por Paulo Freire (2005), quando se remete à baixa autoestima e a descrença por parte dos oprimidos:

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2005, p. 56).

[63] A questão das visitas da coordenadora local e da monitora será retomada com mais ênfase no subtítulo: "A avaliação das experiências e sugestões para o PRONERA".

As dificuldades apresentadas em relação à participação das aulas segundo os ex-educandos foram: o trabalho cansativo da roça, as visitas inesperadas de vizinhos ou familiares na residência e as dificuldades acumuladas com inúmeros cargos assumidos no PA. Um ex-educando alegou que ele não encontrou nenhuma dificuldade pessoal, mas ao ser questionado se sabia de algum participante dos Projetos, que encontrara dificuldades, ele mencionou a ausência de transporte: “aqueles que vinham de mais longe, né, porque pra falar a verdade, pra ir de certas distâncias à noite e vir embora à noite à pé ai é difícil, né... e se estiver de charrete o cavalo fica passando fome, né?” (**Entrevistado/EDU-3**).

Torna-se ainda mais difícil a alfabetização e a escolarização dos jovens e adultos trabalhadores rurais, quando as dificuldades intrínsecas a estes processos são agravadas por questões que não são de responsabilidades dos educandos, e sim dos projetos e seus parceiros.

A investigação demonstrou que apesar das dificuldades encontradas na realização dos Projetos, para garantir a participação dos educandos nas salas de aula, também foi comprovado que ocorreram inúmeras contribuições positivas para a vida dos trabalhadores rurais participantes das aulas, assim com também, para os educadores:

> [...] é assim: pra mim foi muito bom eu adquiri muito conhecimento [...] e aprendi bastante com eles também, né? Porque a gente não só ensina, mas... a gente, assim, ensinando e aprendendo, [...] porque, dar aula pra jovens e adultos é uma troca de conhecimento, ao mesmo tempo que você está ensinando você está aprendendo mais, né, com eles ainda porque eles já são bem vividos... assim... para mim foi muito bom (**Entrevistado/PROF-1**).

Neste depoimento constatamos que os educandos eram sujeitos do e no processo de alfabetização e escolarização, em que o educador também aprendia, conforme nas palavras de Freire (2005) ao afirmar que “o educador já não é o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado” (FREIRE, 2005, p. 79). Freire (1997) reafirma que nesse processo:

> [...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende (FREIRE, 1997, p. 19).

Também são pertinentes as colocações de Freire (1996) com relação ao processo docência-discência:

> É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p. 23).

De acordo com os ex-educadores, as aulas proporcionaram aos educandos adquirir conhecimentos relacionadas a leitura e a escrita, tais como, aprenderem a assinar os seus nomes, a elaborarem as listas de compras, a conseguirem ler o itinerário do transporte coletivo, o nome do supermercado que frequentam e até mesmo de um remédio.

Outra contribuição relacionada foi o fato dos educandos se sentirem mais autônomos para falar nas reuniões da associação do PA, bem como participar de forma mais crítica da elaboração e aceitação de projetos que pudessem desenvolver a propriedade rural. Estes projetos são financiados pelo Governo Federal, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e também pelo governo municipal, como os desenvolvidos pela EMATER/Natalândia.

Estes subsídios demonstram que os trabalhadores rurais estão sendo motivados a participar de forma mais ativa e provavelmente mais responsável em seus PAs e estão vinculados à vida pessoal, social, profissional e comunitária. Consequentemente, proporcionaram melhorias para os PAs, como pudemos observar nos depoimentos a seguir:

> [...] ah... Matias, ele tinha muitas dificuldades em ler e escrever, e com esse projeto ele melhorou muito o conhecimento. Inclusive hoje ele é presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais é presidente da Escola Agrícola... da Associação da EFA (**Entrevistado/PROF-1**).

> Com certeza, muita contribuição através da EJA. A gente viu assim, que além deles melhorarem enquanto indivíduo, ficaram mais felizes e tinha uma atividade a mais no assentamento... algo a mais acontecendo. O Luiz melhorou muito, né, a visão dele, assim como ele correr atrás dos projetos, que tipo de projeto fazer. Melhorou na vida pessoal e na vida profissional de como desenvolver a propriedade dele. Assim como também a Dona Maura, não sabia nem escrever a letra A e hoje ela escreve o nome dela, já participou de cursos da EMATER, aonde ela escreveu o nome completo com CPF, tudo direitinho [...] (**Entrevistado/PROF-2**).

> Eu acho que aquelas pessoas que estudaram têm condição de contribuir mais até nas discussões dos projetos dentro do próprio assentamento, por exemplo... hoje nós temos o PAA... a pessoa já tem condição de pegar o seu próprio projeto, ler e entender, saber o que ele quer o que ele não quer. Acho que essa contribuição é muito importante dentro do assentamento. Quando ele não sabia nada ficava ali só ouvindo, hoje não, hoje eu posso pegar o meu projeto aqui ler e falar com o presidente da associação: esse projeto aqui pra mim está bom, esse projeto não está bom pra mim... eu acho que eles podem fazer isso e dar essa contribuição para os demais [...] (**Entrevistada/CL**).

Além das contribuições citadas nas falas anteriores, os trabalhadores rurais também citaram depoimentos dos educandos, relacionados à desinibição para dialogar com o gerente do Banco ou o contador, a satisfação em poder viajar sozinho sem a necessidade da dependência do outro. Destacaram que as contribuições vivenciadas partem da construção de uma visão ampla de educação que ultrapassa os limites da educação escolar.

Os ex-educandos ainda elencaram contribuições positivas em participarem das aulas, relacionadas ao direito e à oportunidade; à educação e à diversão proporcionada pela sala de aula; ao estar entre os amigos, fortalecendo assim as amizades, dadas as novas relações estabelecidas. No depoimento a seguir, um ex-educando demonstra que o fato de muitos

trabalhadores rurais necessitarem de se alfabetizarem e escolarizarem e poucos terem aproveitado essa oportunidade o deixou contrariado:

> [...] as aulas trouxeram uma contribuição muito grande pro assentamento... lá tinha pessoas que... não conseguia fazer nem o nome... hoje ele lê, ele consegue ler, então trouxe uma contribuição muito grande para o assentamento e a gente ficou contrariado de não ter participado mais pessoas, né, porque tem mais pessoas que precisa, e alguns sentia dificuldade por falta de óculos... mas, que a contribuição foi muito grande foi, e hoje pessoas lá que não dava conta, não escrevia o nome, hoje ensina o outro lá, ele ensina ele consegue ler, coisas para o outro que não sabe, né? (**Entrevistado/EDU-1**).

O ex-educando também relatou que com os estudos ocorreram mudanças em sua vida, que favoreceram para aumentar a sua participação dentro do PA:

> Pra mim principalmente, porque a gente desenvolveu muito mais talvez coisas que você não conseguia fazer, hoje você faz com mais facilidade. A gente consegue mesmo ajudar alguém... você consegue é resolver problemas para as outras pessoas, que eles não conseguem... e principalmente nas áreas que eu trabalho, né? E hoje eu consigo desenvolver muita coisa, né, então eu só tenho que agradecer pelos momentos que a gente teve as aulas (**Entrevistado/EDU-1**).

Prosseguindo o ex-educando relatou que adquiriu mais confiança e autoestima que proporcionaram melhorias em sua vida profissional:

> Muito mais confiança, veja só o que acontece: sempre liderei aqui no assentamento... quando a gente participa de algumas oficinas, de algumas reuniões, aí, às vezes, a gente ficava assim: gente, eu nem vou falar nada aqui não, porque eu estou achando que se eu for falar alguma coisa, eu vou falar errado... isso passava pela a minha cabeça e vejo que hoje passa pela cabeça de vários, entende? O que acontece de eu estar ali, né, voltar à escola e estar estudando, falando com as pessoas... está às vezes ensinando ou atrapalhando alguém... porque tem hora que, às vezes, eu atrapalho, né, porque converso demais. Eu desenvolvi tanto que hoje eu chego em qualquer lugar, eu falo o que eu quero. Não quero saber se eu estou falando errado ou se eu estou falando certo, né, eu quero saber de estar resolvendo o meu problema, e

> está resolvendo o problema de alguém, então eu sei muito bem que isso veio da escola. Portanto, até hoje eu falo pra vários que chegam na reunião: você tem medo de falar por que? Ah... eu tenho medo de falar errado, e, às vezes a pessoa vai me reprimir... eu falo: isso não existe, eu estou te falando isso, porque eu já passei por isso... aí começo a falar: você tem que ir pra dentro da escola, que se você for, você vai se desenvolver, né? Isso eu sempre falo com as pessoas [...] (**Entrevistado/EDU-1**).

A fala acima demonstra claramente as colaborações advindas da participação das aulas na vida deste ex-educando, que relatou a capacidade de deixar de ser passivo para conseguir expressar o seu pensamento.

O ex-educando que iniciou seus estudos pelo PRONERA, destacou ainda, algumas das contribuições em sua vida diária, quando indagado, como o uso do telefone celular:

> E grande! Eu não posso reclamar não... *a vantagem que a gente já enxerga alguma coisa*... não deixa de ter vantagem... melhorou no sentido que já ajuda a gente e ajuda muito. Até número de telefone... eu ligo pra casa de todo mundo, eu ligo pra qualquer lugar. O que eu não entendo é ver mensagem, crédito isso ainda não aprendi não, também ainda não firmei... sei a hora que precisando de carga a hora a hora que não precisa (**Entrevistado/EDU-3,** grifos nossos).

Essa última fala nos remete ao estigma que o analfabeto carrega consigo como se vivesse num mundo “escuro”, sem poder “enxergá-lo”. Assim, para ele, as habilidades de leitura e escrita retirem dele, a venda dos olhos.

Diante das contribuições observadas na vida desses trabalhadores rurais, oportunizadas por meio da participação nas aulas, inferimos que eles passaram a usar com mais frequência as habilidades adquiridas e assim a compreender melhor o mundo e atuar nele, um mundo onde a tecnologia moderna está presente o tempo todo. Diante do exposto, percebemos que o processo educacional contribuiu para esses trabalhadores rurais terem uma vida mais digna.

Percebemos que algumas das contribuições encontradas na pesquisa do Banco Mundial realizada no ano 2000 e mencionada no trabalho de Gadotti (2003a) sobre a qual já discorremos foram semelhantes às relatadas

pelos trabalhadores rurais do município de Natalândia que participaram dos Projetos, conforme apresentadas nessa pesquisa.

3.3. A metodologia e os recursos didáticos

A metodologia adotada pelo projeto de alfabetização priorizou o "Método Paulo Freire" [64], de alfabetização, o que significou um trabalho com eixos temáticos, palavras geradoras e postura dialógica do educador. Cabe ressaltarmos de acordo com o relatório da UFV (2008) que essa metodologia de ensino, inicialmente, não fora aceita de forma pacífica entre os educadores do noroeste mineiro, pois eles provavelmente desejavam que os processos educacionais ocorressem com a mesma dinâmica na qual foram submetidos quando estudaram, ou seja, no formato da pedagogia tradicional, que em alguns aspectos se assemelha à educação bancária.

A aplicação do "Método Paulo Freire" nas aulas gerou desconforto, por ser uma estratégia de ensino nova e que trouxe como consequência, a insegurança no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Entretanto, essa realidade foi sendo transformada ao longo do processo de formação pedagógica, a partir das oficinas teóricas e práticas sobre o "Método Paulo Freire", possibilitando aos trabalhadores rurais um contato direto com a metodologia proposta. Assim passaram a constatar a importância de se trabalhar com essa base teórica, o que acarretou aceitação da proposta pedagógica e, consequentemente, seu melhor desempenho.

Esse contexto de não aceitação inicial da metodologia proposta, pelos trabalhadores rurais, também ocorreu no projeto de alfabetização desenvolvido em parceria com o Instituto *Tecsoma*, entretanto, manifestada pelos educandos:

> Percebemos também muita relutância dos alunos em aceitarem uma proposta pedagógica que fosse alternativa. Muitos, por já haverem freqüentado escola em algum outro momento de sua vida, desejavam resgatar aquela escola de sua memória, pois era dela que tinham

[64] Existe uma discussão a respeito de haver ou não um "Método Paulo Freire", alguns pensadores que investigaram a fundo a questão, acabaram propondo modificações para esse conceito, a substituição do termo "método" por "técnica". Ver Romão; Rodrigues (2011).

> experiência, memória e saudade (TECSOMA, 2004, p. 30).

Durante as entrevistas com os trabalhadores rurais do município de Natalândia, percebemos entre os educadores a aceitação do "Método Paulo Freire" e o reconhecimento da sua importância. Constatamos que o método contribuiu para que as aulas fossem relacionadas à realidade dos educandos, proporcionando uma educação problematizadora e dialógica, o que despertava o interesse, e a participação dos mesmos na busca da superação da educação bancária:

> As aulas eram bastante interessante, bastante dinâmica, porque assim... trabalhar o "Método de Paulo Freire"... assim... foi muito gratificante porque a gente conseguia problematizar as aulas. A gente fala que os alunos tinha interesse, né, nas aulas, principalmente na elaboração dos textos, quando eles descobriam a palavra nova. Então foi realmente muito, muito bom! (**Entrevistado/PROF-2**).

No depoimento abaixo há o relato das dificuldades iniciais encontradas para desenvolver a Educação do Campo, pois era algo novo até então. Segundo a ex-coordenadora local que acompanhou os educadores e educandos, os Projetos trabalharam com base na realidade dos trabalhadores rurais, o que tornava as aulas empolgantes e dentro de um assunto a discussão ampliava para outros nesse sentido:

> [...] foi difícil porque os professores, e acho que até os coordenadores, não tinha a prática de fazer isso... a Educação do Campo, era nova e assim... a gente estava aprendendo como é que se faz a Educação do Campo. E eu acho que esses projetos foram muito importantes. Eles aproximaram... não eu acho que trabalharam a realidade, não aproximaram da realidade... é pra ser justa. Eu não sei... se a gente conseguir produzir alguma coisa, pra ficar... pra quem vier depois conhecer tudo isso, mas que na prática foi feito sim, eu que acompanhei os professores assim de pertinho mesmo. Eles trabalharam com vontade de fazer a coisa certa dentro do que a gente estava lutando. O que eu acho mais interessante é que quando você está discutindo a realidade o estudante ele empolga, ele empolga e às vezes a discussão vai longe, então eu acho que isso ele não aproximou, ele trabalhou realmente a realidade deles (**Entrevistada/CL**).

Os educandos encontravam-se em diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, numa mesma sala de aula tinha-se educandos de alfabetização enquanto que também havia educandos de escolarização no primeiro segmento do Ensino Fundamental, esse aspecto contribuía na construção do conhecimento.

Para o ex-educador a ausência do livro didático ou cartilha no projeto de alfabetização dificultou o trabalho: “é, a gente não recebia... assim... nada sobre o material didático nem nada, só era passado assim... que a gente não podia trabalhar infantilizando eles [...]” (**Entrevistado/PROF-1**). No depoimento abaixo a ex-coordenadora local relatou sobre a dificuldade que tiveram em construir uma proposta educacional no coletivo e como algumas pessoas consideravam que o trabalho seria mais fácil se o projeto tivesse disponibilizado uma cartilha:

> Bom, o primeiro foi desenvolvido baseando nas discussões que a gente fez da proposta de Paulo Freire, exemplificando, aquelas propostas pedagógicas. [...] a gente começou trabalhando a realidade mesmo dos alunos, tivemos dificuldades, pois muita gente achava mais fácil se tivesse tido uma cartilha, pra poder estar trabalhando, mas, no entanto, a gente teve que construir essa forma de trabalhar juntos com os alunos, com os professores e coordenadores, as monitoras, que são as pessoas da Universidade que vieram e acompanharam o projeto junto com a coordenação [...] (**Entrevistada/CL**).

Diante desses depoimentos percebemos a não compreensão por parte de alguns envolvidos, relacionados aos motivos da não disponibilização pelo projeto de livros didáticos ou de outros materiais didáticos prontos. Pois, o projeto se baseava nos princípios teóricos do educador Paulo Freire e este não propunha um material pronto, mas a construção coletiva entre os educandos e o educador deste material. Com base nessa proposta o material elaborado em conjunto entre educador e educando era próximo da realidade dos trabalhadores rurais tornando-se mais significativo. Percebemos então, essa incompreensão ou falta de esclarecimentos da proposta do projeto como um limite deste, por não conseguir conscientizar os educadores sobre a importância da metodologia adotada.

Contudo, com relação aos depoimentos anteriores notamos uma contradição, quando afirmaram a ausência do livro didático. Acreditamos que os depoimentos se referiam à ausência do oferecimento de livros didáticos para os educandos, pois os educadores receberam apostilas, fato que amenizava a escassez de outros materiais escritos nos PAs específicos para a EJA e que serviram de fonte de consulta para auxiliar os educadores na preparação das aulas. Nesse sentido, ficou registrado no relatório final do projeto de alfabetização que foram construídas quatro apostilas de apoio ao educador, abordando os seguintes conteúdos: Linguagem, Matemática, Estudos sobre a Natureza e Estudos sobre a Sociedade.

Figura 18 - Apostila e recursos metodológicos da EJA/PRONERA/UFV alfabetização
Fonte: Arquivo NEAd/UFV - Sem data de Registro.

A contradição é comprovada também a partir das falas abaixo:

> No primeiro projeto, as meninas elaboraram as apostilas e eram bastante boas... e a gente tinha bastantes oficinas também que desenvolviam algum material pedagógico, e a gente trazia para trabalhar com os alunos, os jogos... o alfabeto móvel, sílabas móveis... então era bastante interessante. Agora o segundo, já foi diferente, já foi melhor um pouco, já teve os livros... já teve mais material (**Entrevistado/PROF-2**).

> O material didático foi uma luta muito grande, porque quando começamos a trabalhar com o primeiro projeto, a vontade dos professores era que tivesse uma cartilha pra direcionar o trabalho, e até lutaram até conseguir pelo menos as apostilas. [...] para o segundo já conseguiu os livros, que todo mundo gostou de trabalhar, que facilitou bastante mesmo. Mas, eu acho até que no primeiro era impossível ter esse material porque estava sendo construído no Estado, né, e no país não tinha ainda um material, assim... bem voltado pra a realidade dos assentados, nem como um todo, imagina é nas especificidades então da região, né? (**Entrevistada/CL**).

Já o projeto de escolarização fora considerado mais fácil de trabalhar, uma vez que os livros didáticos foram disponibilizados para os educadores[65] e educandos, sendo, portanto, instrumentos de motivação. Percebemos que os livros tiveram um valor simbólico muito positivo.

Os ex-educadores foram unânimes ao afirmarem que os livros didáticos eram específicos sobre a realidade dos trabalhadores rurais, atendendo as suas necessidades, como se pode constatar a seguir: “porque sempre tinha coisas da realidade deles... assim... textos falando sobre as plantas nativas [...]” (**Entrevistado/PROF-1**). Outro ex-educador reforça:“os livros eram bons, porque eram desenvolvidos por pessoas que estava convivendo com a realidade, era pessoal que já dava aula lá e tudo, conhecia a realidade pesquisavam tudo, aí os livros eram bons de acordo com a realidade do PA” (**Entrevistado/PROF-3**).

Os livros foram elaborados por consultores técnicos educacionais da empresa Consultoria Técnica Educacional da cidade de Belo Horizonte. Os temas abordados fora com base nas sugestões das monitoras que realizavam as visitas nas salas de aula e possuíam contatos com os trabalhadores rurais do noroeste mineiro.

Para o ex-educador a seguir, o livro colaborou para a efetivação de uma educação dialógica com a troca de ideias e problematizadora, com base no cotidiano dos trabalhadores rurais, tornando o processo ensino aprendizagem mais agradável:

---

[65] Os educadores receberam o Manual do Formador, com sugestões de como desenvolver as aulas.

> Porque sempre vinha muito debate... assim... para poder fazer sobre a realidade mesmo deles, história, também de pessoas que já passaram por muitas dificuldades também... vinha muito texto de incentivos também para os alunos... sempre pedia a opinião deles. Os exercícios exigiam que expressassem a opinião deles sobre o conhecimento que eles já tiveram e tudo... a maioria de acordo com que eles já viveram e vivem também até hoje. Aí eu sempre tentava, às vezes, parava falando sobre um assunto aí um falava o que sabia... por exemplo, igual uma planta, se fosse falar de uma planta, uns conhecia com um nome, outros com outro, aí a planta era vista com muitos nomes, pra que servia e tudo... tudo para eles participarem (**Entrevistado/PROF-3**).

Por outro lado, a ex-coordenadora local possuía opinião diferente, pois acreditava que os livros atenderam somente em parte as necessidades dos trabalhadores rurais, devido ao fato de terem surgido no final do projeto[66] e não abordarem as questões geográficas em um contexto geral para o específico:

> Então... se ele tivesse surgido no início do projeto poderia ter sido bem melhorado, principalmente nas questões geográficas, que ficou.. assim... muito resumido, né? Eu acho que ele atendeu, mas faltou essa parte o complemento. Não sei, diríamos assim, ele poderia ter começado abordando toda a realidade da região. Tivemos a questão do pequi que foi muito importante, do baru que foi muito importante, surgiu debate importante, surgiu propostas importantes... assim multiplicou conhecimentos e assim... poderia ter sido melhorado [...] (**Entrevistada/CL**).

Enquanto a parceria para a elaboração dos livros não estava firmada os educadores receberam apostilas elaboradas pelas monitoras sobre supervisão da equipe coordenadora no dia 24 de abril de 2009, durante o ciclo de estudos na cidade de Viçosa, que serviriam como suporte para o desenvolvimento das aulas.

As apostilas constavam de textos relacionados com o cotidiano dos trabalhadores, com às seguintes temáticas: desmatamento, reforma agrária,

[66] Todos os educadores realizaram o primeiro contato com os livros no mês de novembro do ano de 2009, na Sede da FETAEMG, localizada na cidade de Belo Horizonte. No mês de dezembro, foi constatado que os educandos de Natalândia não tinham recebidos os livros, devido a problemas no transporte. Fonte: Arquivo pessoal, 2009.

folclore, água, dengue, economia solidária, identidade, plantas medicinais e trabalho. Cada texto era acompanhado de sugestões de atividades para serem realizadas com os educandos.

O ex-educando relata como as aulas eram boas e interessantes devido ao fato dos conteúdos terem sidos elaborados com base na realidade vivida:

> [...] eu achava as aulas muito interessantes, boas, e os conteúdos muito bom na realidade da gente... eu achava tão interessante que os conteúdos que eram passados pra gente que estavam na realidade da gente, não vinha nada de lá de fora, que a gente não conhecia... Às vezes, as pessoas não tinha condição de escrever aquilo que vinha nos livros, mas no decorrer do tempo, começaram já a pegar o fio da meada. Começaram assim... a escrever, começaram a escrever historinha a fazer texto [...] em cima da própria realidade dele, então eu achei muito interessante, muito bom (**Entrevistado/EDU-1**).

O depoimento a cima concorre para o sentido mais próximo da alfabetização para Freire (2005) “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 2005, p. 08).

Na perspectiva de Freire a alfabetização e a pós-alfabetização não podem ser vistas como um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Ele defende o domínio dessas técnicas aliado à consciência crítica da realidade, que para tanto, requer uma postura atuante do homem sobre o seu contexto.

Figura 19 - Materiais didáticos da EJA/PRONERA/UFV de escolarização
Fonte: http://www.eafmachado.gov.br

Os ex-educandos citaram que os recursos didáticos utilizados foram os cartazes, livros e jogos, e que estes foram positivos, colaborando com a aprendizagem dentro de suas realidades. O ex-educando no depoimento abaixo, expressa a sua opinião sobre os jogos, quando provavelmente se referia ao dominó das quatro operações:

> Aquilo lá era bom. Achava bom porque aquilo lá, era uma conta, né? Tinha sempre uns números e tinha conta, aquilo era um jogo, um joguinho de conta... um tipo de um princípio de uma matemática... aquilo é pra abrir a ideia da pessoa... por ali que começa [...] (**Entrevistado/EDU-3**).

De acordo com um ex-educador os jogos não conseguiram agradar a todos os educandos, entretanto: “tinha uns que gostavam, agora... tinha uns que já não gostava muito, assim de jogos não, porque parece que eles é assim... pensavam que estavam lá só pra estudar mesmo... uns não aceitavam muito bem os jogos não” (**Entrevistado/PROF-2**).

Apenas um trabalhador rural disse que os livros poderiam ter vindo com o tamanho das fontes e das letras maiores, tendo em vista que o público que permaneceu no projeto até o final eram pessoas de mais idade. Para os outros seis entrevistados, a fonte dos livros estava adequada, pois utilizavam óculos. Somente um ex-educando comentou que as gravuras não eram tão

visíveis assim: “tinha umas que eram outras não, porque pelo nome, a gente sabia de tudo... porque a gente já conhece, né?” (**Entrevistado/EDU-2**).

Nas falas vimos que ocorreu um consenso, com relação aos livros, considerados adequados às realidades dos trabalhadores rurais. Esses livros abordaram temas geradores que proporcionavam a problematização sobre a importância da educação; da cidadania; da ética; do folclore; do meio ambiente; como exemplo, o não uso de venenos para exterminar as formigas; ao passo que propondo que estas fossem afastadas com formas naturais de combate; os problemas causados pelos acúmulos de lixo ao meio ambiente; a importância da reciclagem; textos de preservação e valorização do bioma do cerrado; da preservação dos solos e das águas.

Outras temáticas muito presentes estavam relacionadas à saúde, com textos relacionados à alimentação, às plantas medicinais, às doenças, entre outros tantos temas abordados. Percebemos que as temáticas buscavam, além da aproximação com a vida dos trabalhadores rurais, o caráter reflexivo na tentativa de construir uma consciência crítica dessa realidade, capaz de promover mudanças.

Um ex-educando comentou que as atividades dos livros foram avançando no grau de dificuldade:

> [...] eu acredito assim... no início dos primeiros livros eu achei que talvez eles estavam um pouco abaixo do meu nível nê? Mas, aí quando já veio o outro, aí eu já vi que já foi igualando comigo... então eu achei interessante porque a gente começou lá embaixo né? Porque não importa se aquilo lá eu conseguia fazer, mas tinha outros companheiros lá que na verdade, né, eles não ia conseguir é fazer tão rápido assim. Mas, eu achei interessante porque a gente começou lá em baixo, né, e conseguiu pegar até o último livro... a gente falou, poxa esse livro aqui... agora ele vai dar um quebra cabeça pra gente... eu achei importante os livros... muito bom... (**Entrevistado/EDU-1**).

Para um ex-educador as aulas trouxeram a esperança de mudança na vida, neste sentido: “[...] esses Projetos, além deles terem trabalhado bastante dentro da realidade deles, trouxe pra eles uma esperança de mudança... de vida, de mudança deles na sociedade enquanto cidadãos” (**Entrevistado/PROF-2**).

3.4. A formação pedagógica dos educadores e da coordenadora local

Os educadores eram pessoas dos próprios PAs do município de Natalândia e leigos, na época da execução do projeto de alfabetização, apenas dois possuíam o Ensino Médio completo e um incompleto. Já no projeto de escolarização, dois educadores possuíam o curso incompleto de Pedagogia e um possuía o Ensino Médio completo[67].

Esses trabalhadores rurais eram preparados para atuarem como educadores através de ciclos de estudos e de oficinas pedagógicas. Nesses momentos, durante o projeto de alfabetização, foram oferecidas oficinas e minicursos com as seguintes temáticas: a história da EJA no Brasil; a EJA no campo; o educando adulto; a auto estima do aluno adulto; fases da escrita; a vivência do nome; o erro construtivo; alfabetização matemática; planejamento de ensino; avaliação em EJA; vida e obra de Paulo Freire; etapas do "Método"; tema gerador e palavra geradora; "Método Paulo Freire" e seus princípios básicos; construção e utilização das fichas de descoberta; turmas heterogêneas; produção de textos; memorial; inclusão de alunos portadores de necessidades especiais; estudos sobre a natureza e sobre a sociedade; oficina de matemática e de português; o ensino da ciências; revisão de história; português e matemática; avaliação de história além dos jogos educativos[68] e a construção de material didático.

Consideramos, portanto, que a seleção das temáticas dos minicursos e oficinas iniciais foram adequadas e imprescindíveis a qualquer pessoa que se proponha aos desafios de atuar na EJA do campo. Os conteúdos dos cursos foram trabalhados de forma interdisciplinar, estabelecendo relações entre as várias áreas do conhecimento e levando em consideração a integração entre o ensino e as necessidades das comunidades.

O projeto inicialmente previa uma carga horária média de 60 horas com minicursos e oficinas ministradas pelas monitoras e pelos membros da

[67] Este educador atualmente está cursado a graduação em Administração pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí.

[68] Nessa oficina foram confeccionados os seguintes jogos: alfabeto móvel; jogo três em linha; quatro em linha; dominó das quatro operações; tangram; sílabas móveis; bingo da palavra geradora; dominó da palavra geradora; jogo da memória e quebra cabeça.

equipe coordenadora. A metodologia implementada durante estes eventos foi embasada nos princípios da metodologia dialética de Paulo Freire.

Percebemos que através dos relatórios elaborados pelas monitoras, que alguns cursos, como aqueles referentes ao “Método Paulo Freire”, à alfabetização matemática, ao planejamento de ensino e ao memorial, foram oferecidos repetidas vezes. Considerando que o planejamento desses cursos era baseado nas informações que os monitores levantavam durante as visitas às salas de aula, relacionadas às dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo ensino aprendizagem, é possível afirmar que os educadores ainda encontravam dificuldades na prática docente especificamente nas temáticas citadas anteriormente.

De acordo com os trabalhadores rurais, esses processos de formação pedagógica oferecidos, foram bons, devido à aprendizagem proporcionada, entretanto, relataram que nos encontros que ocorreram na cidade de Paracatu vivenciaram situações difíceis, relacionadas à hospedagem: “a gente ficou lá em Paracatu oito[69] dias no Sindicato, dormindo no chão, tinha que levantar as cinco horas da manhã para tomar banho, pra oito horas estar no curso” (**Entrevistado/PROF-1**).

Com a finalidade de oferecer aos educadores melhor infraestrutura, a maioria dos cursos passou a ocorrer então, no Serviço Social do Comércio da cidade de Paracatu, um local que oferecia boas condições de hospedagem e alimentação.

Ficara previsto assim, para ocorrer a cada dois meses, com oito horas de duração, as oficinas pedagógicas: um espaço para serem trabalhadas as dificuldades levantadas entre os educadores pelas monitoras durante às visitas às salas de aula.

A primeira oficina pedagógica ocorreu em agosto de 2006, onde educadores e coordenadores locais foram divididos em três turmas e as oficinas pedagógicas ocorreram simultaneamente nas cidades de João Pinheiro, Paracatu e Arinos.

Tendo em vista o surgimento de algumas dificuldades, como transporte e alojamento para todos os participantes, surgiu a opção de não se

[69] Essa informação precisa ser relativizada, pois, o tempo maior de duração dos ciclos de estudos foi de seis dias.

realizar mais estas oficinas pedagógicas, estabelecendo que a formação dos trabalhadores rurais para atuarem no projeto seria desenvolvida apenas por meio dos ciclos de estudos.

Os ciclos de estudos cumpriram uma carga horária média de 60 horas e foram ministrados pelos universitários e pelos membros da equipe coordenadora. Estava previsto, inicialmente, no projeto, o desenvolvimento de quatro ciclos de estudos: após quatro meses e oito meses da prática pedagógica, e no final do projeto. Após a extinção das oficinas pedagógicas o número de ciclos de estudos aumentou tendo sido desenvolvidos onze ciclos de estudos.

Figura 20 - Ciclo de Estudos da EJA/PRONERA/UFV alfabetização SESC Paracatu
Fonte: Arquivo NEAd/UFV - 2006.

Já o projeto de escolarização previa, como momentos de formação para os educadores e coordenadores locais, quatro ciclos de estudos realizados num período médio de cinco dias. Cumprindo-se uma carga horária média de 40 horas em cada ciclo. Também fora previsto o oferecimento de quatro oficinas pedagógicas, com realização média de 16 horas cada oficina. Porém, foram realizadas somente duas oficinas pedagógicas nas cidades de Machado, estando presentes todos os educandos e coordenadores locais e outra oficina na qual ocorreu uma divisão desses trabalhadores rurais em duas equipes. O evento ocorreu simultaneamente

em duas cidades: Arinos e João Pinheiro. Com a extinção das oficinas, a carga horária dos ciclos de estudos aumentou.

Esse projeto priorizou inicialmente nos ciclos de estudos temas como: planejamento de aula; memorial; caligrafia; ortografia; língua portuguesa; matemática; estudos sociais e natureza e o “Método Paulo Freire”. A partir da elaboração dos livros, eles passaram a orientar as temáticas dos cursos, pois eram planejados com base nos textos e exercícios dos livros, com o objetivo de proporcionar aos trabalhadores rurais a oportunidade de socialização, debate e problematização. Acontecia assim, a tentativa de tornar os conteúdos mais próximos das realidades e das necessidades dos trabalhadores rurais. Esses momentos possibilitavam aos educadores a oportunidade de poderem resolver os exercícios, esclarecerem as dúvidas, fazerem uma reflexão critica da prática, assim como também, propor sugestões de atividades complementares que facilitaria a aprendizagem dos educandos, colaborando por conseguinte com o desenvolvimento de suas aulas.

Figura 21 - Ciclo de Estudos da EJA/PRONERA/UFV escolarização, Machado
Fonte: Arquivo de trabalho pessoal - 2008.

No projeto de escolarização, aconteceu uma rotatividade dos locais de realização desses eventos sendo realizados nas cidades de: Machado, Arinos, João Pinheiro, Belo Horizonte, Viçosa, Brasília e Unaí. Os

entrevistados elogiaram a mudança, pois esta possibilitou uma oportunidade de conhecerem locais e culturas diferentes.

> Foi bom né? Porque a gente conheceu bastante lugar e a estadia já era melhor... o segundo foi bem melhor do que o primeiro... porque o primeiro era uma coisa muito... eu não gostava muito do primeiro projeto não. Ah, porque assim... *a gente ficava lá só... mais na teoria, não pegava pra fazer, né, igual no segundo projeto você punha a mão na massa logo e já aprendia na prática* (**Entrevistado/PROF-1,** grifos nossos).

No depoimento anterior constatamos uma contradição com o pensamento de Freire (1997), que afirma que a formação permanente de educadores, implica a necessidade da reflexão crítica sobre a prática, que se funda na dialeticidade entre prática e teoria. Nunca isoladas, cada uma em si mesma, pois, a prática e a teoria se iluminam mutuamente.

O ex-educador a seguir relatou, sobre a importância dos ciclos de estudos terem sidos desenvolvidos em cidades diferentes e como estes despertaram a curiosidade dos educandos:

> Gostei, gostei muito, porque foi uma oportunidade da gente conhecer culturas diferentes, pessoas diferentes, modos de vida diferentes, e trazer novidade até mesmo pra gente trabalhar com nosso aluno... porque quando a gente fala com o educando: lá em Viçosa esteve assim... a gente visitou isso, fez isso, aí eles já tinham uma visão diferente um interesse diferente... e quando a gente falava olha vai ter esse ciclo assim, aí eles já perguntaram: aonde é esse ciclo agora? Aonde vocês vão fazer curso agora? Então, eles sempre tinham uma curiosidade de perguntar (**Entrevistado/PROF-2**).

Um dos ex-educadores ressaltou as possibilidades criadas com a sua participação nos cursos de formação pedagógica, ao reconhecer que contribuíram para a sua vida pessoal e profissional: “foram ciclos muito bons, eu aprendi muita coisa, tanto para a minha formação pessoal como profissional, e até mesmo pra minha formação acadêmica” (**Entrevistado/PROF-2**).

Para estes ex-educadores a carga horária dos cursos dos ciclos de estudos era extensa, o que ocasionava o cansaço, dadas as grandes distâncias

percorridas para chegarem até a cidade onde o evento aconteceria e as várias horas de duração das oficinas pedagógicas ou minicursos. Pontuaram ainda que o tempo utilizado poderia ter sido otimizado: “eu acho que elas foram boas, porém eu acho que às vezes umas foi muito cansativa e outras eu achei que... assim... dava para aproveitar mais em menos dias” (**Entrevistado/PROF-2**).

Esses dados relacionados à carga horária já tinham sido constatados por Faria (2009e) numa pesquisa com 30 educadores sobre a formação pedagógica no projeto de alfabetização, para 39% a carga horária do ciclo pedagógico deveria ser menor a autora pontuou que essa questão careceria ser aprimorada pelo projeto de escolarização.

Entretanto, apesar dos ciclos de estudos não serem mensais como a maioria dos realizados no projeto de alfabetização, os do projeto de escolarização ocorreram em mais dias, portanto, inferimos que a carga horária de formação pedagógica deve ter sido mais elevada do que a do projeto anterior, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 5 – Periodicidade dos ciclos de estudos

Projeto de Alfabetização			Projeto de Escolarização		
Ciclo de Estudos	**Período**	**Cidade**	**Ciclo de Estudos**	**Período**	**Cidade**
1º	06 à 10 de março de 2006	Paracatu	1º	13 à 15 de novembro de 2009	Belo Horizonte
2º	02 à 07 de dezembro de 2006	Paracatu	2º	24 à 28 de abril de 2009	Viçosa
3º	24 à 25 de março de 2007	Paracatu	3º	08 à 13 de abril de 2010	Brasília
4º	21 à 22 de abril de 2007	Paracatu	4º	06 à 09 de agosto de 2010	Belo Horizonte
5º	26 à 27 de maio de 2007	Paracatu	5º	08 à 12 de dezembro de 2010	Brasília
6º	23 à 24 de junho de 2007	Paracatu	6º	10 à 13 de fevereiro de 2011	Unaí

7º	07 à 08 de agosto de 2007	Paracatu
8º	08 à 09 de setembro de 2007	Paracatu
9º	05 à 06 de outubro de 2007	Paracatu
10º	10 à 11 de novembro de 2007	Paracatu
11º	07 à 09 de dezembro de 2007	Paracatu

Fonte: arquivo de trabalho pessoal.

A elevada carga horária é justificada pela busca de minimização do despreparo dos educadores para o trabalho. Foram considerados dois fatores que justificavam a carga horária de formação no projeto de alfabetização: o nível de escolaridade da maioria dos educadores (na época era Ensino Médio incompleto, que, portanto, não atendia às exigências para o exercício da função de alfabetizador, pois, de acordo com a Lei 9394/96 a formação deve ser no mínimo o Magistério de Nível Médio), e outro agravante era o fato da maioria desses educadores não possuírem nenhuma experiência em sala de aula.

A reclamação do cansaço e da carga horária extensa era constante no projeto de escolarização. Citaremos especificamente as dificuldades dos trabalhadores rurais do município de Natalândia como: questões de logística, ou seja, de deslocamento entre o PA e a cidade na qual se encontrava o transporte coletivo fretado pelo projeto que levaria os trabalhadores rurais para a cidade na qual o ciclo de estudo seria realizado; sendo necessário o deslocamento dos educadores e da coordenadora local até as cidades de Paracatu ou João Pinheiro, alguns trabalhadores rurais se ausentavam das residências com um dia de antecedência para não perderem o transporte. Ao calcularmos esse tempo gasto, e acrescido os dias de realização do evento até o retorno as suas residências chegamos a uma média de dez dias de afastamento desses trabalhadores de suas famílias e das suas propriedades rurais.

Durante os ciclos de estudos observamos até mesmo a presença de educadoras de outros municípios com filhos pequenos que necessitavam de se alimentar do leite materno.

As mães demonstravam cansaço nas atividades, pois estas eram divididas com a responsabilidade de estar cuidando de um bebê. Elas participaram das oficinas, muitas vezes, com o bebê no colo, sem contar nas noites de sono interrompidas pelo choro do bebê. Concluímos, assim, que essas situações podem ter interferido na qualidade da participação dessas mulheres nos processos de formação pedagógica.

O PRONERA deve, portanto, estar atendo e refletir nas situações das mulheres grávidas ou amamentando e que precisam participar desses eventos de frequência obrigatória, pois a ausência pode provocar a desvinculação do projeto. Consideramos que a ausência dos educadores dos processos de formação pedagógica, independente da justificativa prejudicaria os educandos. Entretanto, o deslocamento, o cuidado, a estadia e a alimentação de um bebê ou de uma mulher grávida são situações que demandam uma atenção especial, com o objetivo de que essas atividades não se tornem desagradáveis, estressantes e prejudiciais à mãe e ao seu filho.

O Programa deve pensar em estratégias para colaborar com as educadoras que se encontram em tais situações. Sugerimos como estratégia que essas educadoras não realizassem grandes deslocamentos para participarem das atividades, mas que essas atividades fossem deslocadas até elas, ministradas por uma parte da equipe do projeto. Consideramos que estes projetos trabalham em média com um número razoável de pessoas, o que poderia colaborar para tornar viável na prática essa sugestão. Dessa forma as especificidades estariam sendo respeitadas.

Estes momentos de formação possibilitaram aos educadores instrumentalizá-los, oferecendo oportunidades de realizar o planejamento das aulas e coletivamente poderem apresentar as dificuldades com as quais se deparavam além de oportunizar a reflexão crítica da prática, bem como o relato sobre as contribuições advindas com o processo ensino aprendizagem. Portanto, proporciona a compreensão das questões específicas do trabalho com jovens e adultos do campo.

A investigação demonstrou que, para os ex-educadores e a ex-coordenadora local, os minicursos e oficinas oferecidas na formação pedagógica estavam de acordo com a realidade dos trabalhadores rurais do campo e contribuíram na realização das aulas.

Os educadores das áreas de reforma agrária que vive e trabalham no campo, observamos que estão inseridos em seu cotidiano em várias atividades, tais como, a participação nas reuniões técnicas, da associação dos PAs e da câmera de vereadores do município de Natalândia, as desenvolvidas pelo STR e atividades religiosas.

As mulheres que desenvolviam a função de educadoras em seus PAs e algumas ex-educandas, além de participarem das diversas atividades já citadas, eram responsáveis pelas atividades domésticas em suas residências e participavam da FIO AÇÃO[70]. Esta foi criada pela união das mulheres dos PAs: Porto do Saco, Mamoneiras e Mangal.

Atualmente a Fio Ação teve a adesão das mulheres de outros municípios próximos a Natalândia. As fiandeiras resgatam uma atividade típica da região do noroeste mineiro que corria o risco de extinção. A revitalização desta tradição buscava também criar uma alternativa de renda, ajudando na permanência das pessoas no campo.

As mulheres produzem colcha, manta, caminho de mesa, tapetes, bolsas, bordam camisetas e capas de almofada, além da confecção de quadros com temas da região. As artesãs transformam o algodão em fio, tecido em diversas espessuras pela roda de madeira. O tingimento do algodão é feito por meio de corantes naturais, obtidas a partir da flora do cerrado e plantas dos quintais, como folhas de manga, goiaba, serragens de arvores, cascas de cebolas, entre outros.

[70] A FIO AÇÃO desde 2006, integra o Polo Veredas, que faz parte do Programa Artesanato Solidário para Geração de Renda. No Polo Veredas o trabalho é desenvolvido em rede, no qual reúnem cinco associações de artesãs do noroeste mineiro, na qual as mulheres dominam todos os processos de produção: algumas fiam, tecem, bordam, tingem e outras comercializam os produtos. O Polo Veredas já recebeu as seguintes premiações: Finalista do Prêmio Planeta Casa, 2006, 1.º Prêmio Objeto Brasileiro na categoria Ação Socioambiental, 2008, Prêmio Top 100 do SEBRAE, 2009. Já realizaram muitas exposições, nas quais apresentaram fiando e cantando em Museus de São Paulo e Belo Horizonte. O Polo Veredas conta atualmente com 180 fiandeiras.

Figura 22 – Roda de madeira de fiar algodão[71].
Fonte: Arquivo de trabalho pessoal, 2008.

A participação na FIO AÇÃO é um motivo de orgulho, para as mulheres por serem valorizadas como artistas de uma cultura local que estava em risco de extinção.

Essas práticas pedagógicas heterogêneas geradas pelo cotidiano nos PAs, pelo saber social prático se materializam em vários níveis de saberes. Estes eram integrados, (re)significados, inovados e potencializados no processo ensino aprendizagem. Segundo Freire (2005) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p.67).

Os saberes advindos dos processos de formação pedagógica oferecidos pelos Projetos possuíam a finalidade de articular o saber social com o saber científico. Nas salas de aula essa articulação ficava a cargo dos educadores com os seus educandos. Portanto, acreditamos que a riqueza gerada pelo saber social dos trabalhadores rurais colaborou também para o desenvolvimento de uma práxis educativa vinculada ao contexto de vida desses sujeitos o que requer conceber a educação de forma ampla, incluindo o processo educativo escolar e não escolar.

[71] Presente do Frei Humberto.

3.5. A avaliação das experiências e sugestões para o PRONERA

> Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa (ROSA, 1994, p. 14).

As avaliações sobre o acompanhamento pedagógico da monitora e da coordenadora local do projeto de escolarização apontam opiniões diferentes, pois para dois ex-educadores o acompanhamento por meio de visitas nas salas de aula foram suficientes: “ah, eu acho que pra mim foi, sim, suficiente... assim... chegava, olhava, tudo foi bom” (**Entrevistado/PROF-1**). Outro entrevistado concorda: “Ué, era bom, porque sempre que ela vinha, ela participava da aula... perguntava aos alunos o que eles estavam precisando, se tinha alguma reclamação, aí sempre se tivesse alguma coisa de errado ela falava, elas anotavam tudo" (**Entrevistado/PROF-3**).

Entretanto, para o ex-educador e a ex-coordenadora local, as visitas foram insuficientes, pois eram rápidas, sendo essa uma questão que os educandos reclamavam como demonstram os depoimentos abaixo:

> Os educandos reclamavam que, às vezes, as visitas delas, eles queriam que fosse um pouquinho mais demorada, que elas ficassem um pouquinho mais em cada sala, por exemplo, que tirasse pelo menos um dia para cada sala, porque daria tempo para eles sentarem, eles conhecerem elas melhor, colocar as suas colocações [...] (**Entrevistado/PROF-2**).

> As visitas eram rápidas, eram rápidas demais, poderiam ter sido mais tempo, poderia ter tempo pra sentar um dia todo, dois dias em cada sala acompanhar melhor o trabalho das meninas... muitas vezes passava aqui só uma visita numa sala, só uma visita na outra e ali muito rápido. Às vezes não dava tempo nem de acompanhar a aula toda, porque era noite, né, e muito longe (**Entrevistada/CL**).

Para um melhor acompanhamento das aulas e um contato maior com os educandos e seus educadores, consideramos, a partir dos depoimentos dos envolvidos entrevistados que as visitas deveriam ser realizadas com mais tempo de duração e mais frequência tendo em vista que existem

recursos financeiros disponibilizados pelo Programa para tal finalidade. Atentamos para o fato de que a monitora e a coordenadora local não eram responsáveis somente por um município e de que as aulas praticamente aconteciam nos PAs no mesmo dia e horário[72], fatores estes que dificultavam imensamente o acompanhamento pedagógico nas salas de aula.

Observamos também, que a coordenadora local era moradora do município de Natalândia, e que ainda assim sendo, as visitas foram rápidas e pouco frequentes, de acordo com os trabalhadores rurais. Podemos inferir, por meio desta constatação, que a cobrança de mais visitas pode representar uma boa convivência entre todos eles e que as presenças das mesmas traziam contribuições que melhoravam o processo de ensino aprendizagem.

Nesta análise, consideramos que as visitas às salas de aula localizadas nos municípios de Bonfinópolis de Minas e Santa Fé de Minas ocorreram com menor frequência que as realizadas em Natalândia, pois estas eram de responsabilidade da mesma coordenadora local e monitora. As visitas são fundamentais, pois os coordenadores locais, assim como as monitoras, possuem papéis centrais como interlocutores entre os trabalhadores rurais e a Universidade.

As críticas positivas referentes aos Projetos e ao PRONERA foram relacionadas à questão do processo ensino aprendizagem e também ao fato dos educadores e da coordenadora local terem viajado para algumas cidades para participarem dos ciclos de estudos, assim sendo terem conhecido novas pessoas e lugares. Outra crítica positiva foi relacionada à compreensão da importância da sala de aula dentro do PA, mesmo beneficiando a poucos educandos.

A fala a seguir demonstra a frustração da ex-coordenadora local quando ocorreu a desistência dos educandos em relação à participação das aulas e, por outro lado, também revela a importância das aulas para os poucos participantes, o que torna válida a sala de aulas nos PAs:

> [...] você começa uma sala de aula com 20, 25 pra você terminar aí com cinco, seis... a gente que está no projeto

[72] Em Natalândia as aulas nos PAs aconteciam na segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira. No PA Mangal no horário das 18:00 ás 21:30, já nos PAs Mamoneiras e Porto do Saco das 18:00 ás 21:20.

> fica um pouco *frustrado*, mas a gente sabe que são cinco, seis, sete a menos... na matemática aí do analfabetismo [...] isso... isso ainda é gratificante. Mas a gente fica feliz quando escuta alguém falar, eu não *conhecia nenhuma letra, hoje eu leio tudo*... como nós temos aqui na nossa comunidade pessoas que não conheciam uma letra sequer, como o Paulo Henrique [...] que não conhecia nada, hoje ele viaja pra todos os lados, sabe tranquilo, feliz, porque sabe pegar o ônibus, sem es*tar sentindo a humilhação* de está perguntando... assina o nome dele nos documentos que for preciso... sem es*tar com a humilhação* de está botando o dedo, isso também é gratificante pra gente. A gente ficaria feliz se todo mundo tivesse... a vontade era essa (**Entrevistada/CL,** grifos nossos).

Um ex-educando, pontuou como crítica positiva, o fato dos livros didáticos disponibilizados pelo projeto de escolarização abordarem assuntos relacionados ao dia a dia dos trabalhadores rurais e a busca da transformação de suas realidades: "[...] foi bom o negócio do meio ambiente... do fazer plantio, falava muito em plantio, nessas frutas do cerrado, em vereda... o coco do buriti, o jatobá... ah o pequi [...]" (**Entrevistado/EDU-2**).

Dois dos ex-educadores quando indagados de forma específica sobre quais as críticas negativas direcionadas ao PRONERA a fazer, não apresentaram nenhuma, e fizeram as seguintes justificativas: "na verdade não, porque... só de somar essa oportunidade, de eu estar conseguindo terminar um curso de nível superior, eu acredito que por mais que tenha uma crítica, não existe nenhuma, porque é uma vitória" (**Entrevistado/PROF-2**).

Outro ex-educador acrescenta:

> Agora... o projeto não tem o que criticar. Igual os alunos tinha de tudo, o difícil era manter eles na sala mesmo... não tinha como, porque por mais que tinha dinâmica e tudo e tinha professor e já tiveram outros também, não tinha frequência dos alunos. O mais difícil é isso: é manter a frequência dos alunos, o projeto é sempre na medida do possível mesmo (**Entrevistado/PROF-3**).

Nesse último depoimento fica evidenciado que, apesar da necessidade da sala de aula no PA, muitos trabalhadores rurais não

participam, e a baixa frequência é justificada pelas inúmeras dificuldades enfrentadas, já relatadas nesta pesquisa.

Notamos que, mesmo os ex-educadores nestes depoimentos apresentados acima não terem realizado nenhuma crítica, que no decorrer das entrevistas, eles acabaram por pontuarem sim, algumas críticas negativas em outros momentos essas já foram problematizadas nesta pesquisa no subtítulo “As salas de aula: Espaços para além da ausência”.

Observamos na fala a seguir, como crítica negativa, a descontinuidade dos Projetos, pois as interrupções prejudicam o processo educativo:

> O Projeto começa pára começa e pára né? É sempre assim! E os alunos mesmo fala que deveria continuar porque o que eles aprende... assim aprende! Só [...] se passar muito tempo, aí quando volta pra escola já esqueceu bastante coisa, né? Aí quase que tem que começar de novo. [...] então o projeto... assim... o PRONERA, acho que tinha que ser assim... seguido, né, igual uma escola, essa escola tradicional, né, todo dia... tivesse só férias [...]. Não é começar um projeto passar um ano, para depois voltar outro (**Entrevistado/PROF-1**).

Um ex-educador citou como crítica negativa o não pagamento do seguro desemprego pelo projeto de escolarização, O não pagamento desse benefício ocorreu, pois o projeto trabalhou com bolsa e não com a contratação de profissionais. Como o projeto possuía tempo determinado, no caso de dois anos o contrato assinado foi por tempo determinado, nesse contexto a legislação não permite o pagamento do benefício.

Novamente, a questão financeira é a causa de mais uma crítica negativa. A ex-coordenadora local considera uma desvalorização dos trabalhadores dos cursos de EJA de alfabetização e escolarização, em comparação a outros projetos financiados pelo PRONERA:

> [...] os professores e as monitoras que acompanham o projeto poderiam ser pagas de verdade, um salário decente [...] valorizar de verdade, porque o trabalho não é um trabalho qualquer. Ele não pode ser “voluntário” como fazem. Ah, nós vamos fazer de conta que paga sabe? Porque as pessoas que pegam o trabalho pra fazer e

> levam a sério, como nós tivemos a nossa equipe, graças a Deus, muito boa... essas pessoas fazem com amor aquilo, com dedicação. E eu acho que o projeto deveria olhar mais pra esse lado e pagar realmente pelo trabalho um salário justo e não simplesmente dar uma gratificação, como tem sido todos os PRONERAS[73], que nós tivemos da EJA, né, porque tem outros PRONERAS por aí afora que com certeza pagam melhor, né, mas a EJA... ela foi assim muito desvalorizada... a questão dos profissionais, que não eram os profissionais [...], mas que estavam fazendo um trabalho de profissional na verdade (**Entrevistada/CL**).

Percebemos também, como crítica contundente ao projeto de escolarização, a questão da certificação. Pois, os trabalhadores rurais realizaram uma avaliação de desempenho aplicada pela monitora, uma no dia 13 de dezembro de 2010 aplicada aos educandos do PA Porto do Saco na residência do ex-educador e uma no dia 14 de dezembro de 2010 na sala de aula do PA Mamoneiras com a presença também dos educandos do PA Mangal.

Figura 23 - Educandos do PA Porto do Saco realizando a avaliação
Fonte: Arquivo pessoal de uma ex-monitora do projeto - 2010.

[73] A entrevistada usou a palavras PRONERA no plural querendo se referir aos outros níveis educacionais que o Programa desenvolve projetos.

Figura 24 - Educandos dos PAs Mangal e Mamoneiras realizando a avaliação
Fonte: Arquivo pessoal de uma ex-monitora do projeto - 2010.

A sala de aula do PA Mangal foi considerada mais adequada para a realização da avaliação, pois o número de cadeiras era suficiente para atender às duas turmas. Nos depoimentos a seguir é ilustrativa a impressão dos trabalhadores rurais com a avaliação: "a primeira eles gostaram, estavam se sentindo [...] eles acharam que foi bom, que conseguiram! A prova foi muito boa eles acharam fácil [...] muitos ficaram assim nervosos, mas fizeram muito bem a prova, com tranquilidade" (**Entrevistado/PROF-2**). O ex-educando complementa a avaliação "estava adequada, a realidade da gente ela estava! [...] então a gente conseguiu fazer até muito rápido né" (**Entrevistado/EDU-1**).

Porém, essa avaliação para a Superintendência de Ensino não teve validade para a certificação dos educandos e eles tiveram que realizar uma segunda avaliação, se deslocando até uma Escola Estadual do município vizinho de Bonfinópolis de Minas[74], instituição responsável pela elaboração da avaliação e pela emissão dos certificados.

A avaliação foi considerada por dois ex-educadores que acompanharam os educandos em sua realização, como inadequada à realidade dos trabalhadores rurais de Natalândia: "t*inha assim... umas coisas que não era da realidade deles, né, não foi* legal não. Porque eu acho que

[74] Todos os educandos do município de Natalândia, Bonfinópolis de Minas e Santa Fé de Minas tiveram que realizar a prova no mesmo local.

tinha que ser mesmo... assim... tipo estudar um conteúdo e fazer a prova daquele conteúdo, né, diário [...]" (**Entrevistado/PROF-1,** grifos nossos).

Os educandos do PA Mangal no dia da realização da prova tiveram que acordar cedo, pois o transporte coletivo que os levaria até a Escola precisava também buscar os educandos dos outros dois PAs:

> [...] a segunda certificação que foi feita em Bonfinópolis foi muito difícil, um desgaste total. Nós saímos quase cinco horas da manhã daqui do assentamento, passamos no assentamento da Mamoneira, pegamos os educandos da Mamoneira, do Porto do Saco... até chegar em Bonfinópolis... já era mais de nove, quase dez horas, pra começar a prova... ai foi muito desgastante, a prova foi muito extensa, e aí eles tiveram muita dificuldade, *tinha conteúdos que não era da realidade deles* (**Entrevistado/PROF-2,** grifos nossos).

Para os ex-educadores, três fatores podem ter atrapalhado o rendimento dos educandos ao realizarem as provas: o deslocamento dos trabalhadores rurais que proporcionou cansaço, o fato da prova ter sido extensa e dos conteúdos de História e Geografia terem questões inadequadas à realidade dos educandos de Natalândia, assim como também do município de Santa Fé de Minas.

A investigação constatou que, realmente, algumas questões da prova desses conteúdos[75] estavam voltadas para a realidade do município de Bonfinópolis de Minas, prejudicando, portanto, os educandos dos outros dois municípios.

Outra questão muito criticada pelos ex-educadores estava relacionada à ausência de informações sobre a certificação, pois até o desenvolvimento da nossa pesquisa de campo, não possuíam informações sobre os resultados das avaliações. Intensamente cobrados, e já constrangidos com essa situação, a ex-coordenadora local, alegou que o projeto não enviou verba destinada para o pagamento do transporte para retirar os certificados, ficando, portanto, a entrega dos mesmos, condicionada a sua ida ao município de Bonfinópolis de Minas para resolver alguma pendência pessoal.

[75] Ver o anexo B, página 190.

No dia 09 de agosto daquele ano, a coordenadora local aproveitou a carona com a pesquisadora para ir à Escola buscar informações sobre a situação dos certificados. Foram entregues a ela nove certificados dos educandos do município de Natalândia, aprovados na avaliação. No certificado, consta uma observação de que a avaliação está amparada pelo artigo da resolução CEE nº444/2001 de 24/01/01 – Instrução para organização da Educação de Jovens e Adultos - e pelo Parecer nº 584/2001 aprovado em 24/01/01, que propõe projeto de resolução que trata da EJA.

A avaliação e a certificação são os grandes desafios dos projetos, por serem vinculados a um programa de governo, e ambos não serem um sistema de ensino, cabe à Superintendência de Ensino ou à Secretaria de Educação Municipal, a responsabilidade pela avaliação e certificação.

Mesmo diante dessa realidade, da fragilidade da avaliação e da certificação, compreendemos que se faz necessário um diálogo entre os projetos e as Secretarias de Educação dos Municípios. Pois, o projeto de escolarização já previa em seu objetivo geral a certificação dos trabalhadores rurais, sendo explícita que a responsabilidade seria da Secretaria de Educação de cada município atendido pelo projeto. Contudo, por algum motivo não explícito a Secretaria de Educação do Município de Bonfinópolis de Minas assumiu a responsabilidade por certificar os educandos de outros dois municípios: Natalândia e Santa Fé de Minas.

Compreendemos que a certificação tem que ser pensada pelos projetos e pelo Programa, pois tem que ser adequada à realidade dos trabalhadores rurais não sendo um instrumento contrário à metodologia do Programa e à Educação do Campo.

Os ex-educandos citaram como ponto positivo a existência do PRONERA e dos projetos, que proporcionaram a esses trabalhadores rurais o direito à educação, pois: “[...] primeiro ponto é que nós não estávamos estudando... e de repente apareceu o projeto, apareceu esse Programa aí que nos incentivou... isso é um ponto positivo [...]” (**Entrevistado/EDU-1**).

Outros elementos positivos constatados por nós foram o fato das aulas terem sido realizadas dentro das suas realidades, a paciência das educadoras com os educandos e as visitas das monitoras nas salas de aula:

> Vocês[76] vem visitar a sala também... é um ponto positivo, de chegar e incentivar, mostrar pra pessoa que realmente é importante estudar, [...] levar coisas que a gente fez pra lá... mostrar. Eu já tive uma vez que veio aqui... me parece... dando um incentivo na primeira vez, veio uma pessoa aqui trazendo a... Bandeirante [...], fizeram entrevista com a gente mostrou isso pra o Brasil, que é importante estudar, isso é ponto muito positivo, né, que a pessoa está tendo a oportunidade de estudar... porque a gente na época que era criança não tivemos essa oportunidade, né, então, pra mim é uma das melhores coisas [...] (**Entrevistado/EDU-1**).

Não conseguimos confirmar a veracidade das entrevistas realizadas com os educandos do município de Natalândia, pela emissora de rede de televisão. Entretanto, sabemos da existência de dois vídeos elaborados após a conclusão dos projetos de alfabetização desenvolvidos em parcerias com o Instituto *Tecsoma e a* UFV.

Outros argumentos negativos apontados pelos ex-educandos foram relacionadas às ausências da merenda escolar, das cadeiras, do uniforme e do transporte. Um dos entrevistados pontuou a ausência da coordenadora local e seu descontentamento com a descontinuidade dos projetos e com a certificação:

> [...] outras críticas que a gente é às vezes fazemos, é que seria de mais participação dos coordenadores entende, dentro do projeto, na sala de aula, né? É juntamente pra poder está, às vezes, dando mais incentivo também pra os próprios alunos, né, que... quando chega uma pessoa: ah, eu sou coordenador do PRONERA eu trabalho com o PRONERA as pessoas se sentem motivadas, em estar ali, em estar continuando, e a outra crítica, que a gente faz... é porque o projeto é assim, ele começa ele começa ele vai, aí ele acaba, [...] aí você fica uma temporada sem estudar... quando você volta, aí você já perdeu, começou a perder um pouco, porque você não continua exercendo aquele estudo, né? E esse aí é o que o povo mais reclama: eu comecei e agora parou, quando vai começar? Eu queria começar e ir até o meu final, as pessoas começam a falar assim... e a verdade é essa, veja só nós estamos com uma temporada que parou... Com relação as outras críticas que a gente faz você vai estudando e não recebe o certificado do período que você estudou [...] eu te falei do

[76] O ex-educando usou a palavra vocês, se referindo as monitoras dos projetos que realizavam as visitas nas salas de aula. Como já relatado anteriormente, a pesquisadora é uma ex-monitora do projeto.

> certificado, é pelo seguinte [...] eu estou precisando desse certificado e muito [...] tem um pessoal que está me cobrando [...] (**Entrevistado/EDU-1**).

Observamos na fala acima a descontinuidade das ações educativas. Sendo os projetos desenvolvidos com prazos previstos para o término, quando este chega os educandos precisam aguardar o estabelecimento de uma nova parceria. Em muitos casos a espera pode levar anos. Essa interrupção das aulas favorece o esquecimento das habilidades adquiridas, causando frustração. Sendo um desrespeito com esses trabalhadores rurais, que possuem negado o direito a educação.

No Brasil, como exposto no capítulo primeiro a descontinuidade de programas ou políticas educacionais está historicamente presente na EJA, assim como também em outras modalidades educacionais.

O ex-educando (EDU-1) em seu depoimento anterior, também demonstrou o seu descontentamento por não ter recebido o certificado nos demais projetos anteriores. Ressaltamos, porém que estes visavam a alfabetização, e não sendo ela um nível de escolaridade que receba a certificação. Portanto, a certificação apenas ocorreu no processo de escolarização. Aos educandos participantes do projeto de alfabetização da UFV foi emitida uma declaração de participação no projeto.

Na sala da residência de um dos ex-educandos entrevistados nos deparamos com um quadro. Ao questionar ao ex-educando do que se tratava o quadro ele respondeu: “aquilo ali é certificado... ganhei como eu tinha passado na prova. [...] quando ganhei confirmei como eu tinha dado conta de passar, né, aí eu falei: Eu vou por no quadro que quando chegar um aqui da escola vai ver [...]” (**Entrevistado/EDU-2**).

A fala mostra o sentimento de conquista expresso pelo fato de ter aprendido a ler e a escrever e o significado de importância dessa declaração para a vida desse trabalhador rural, para a sua autoestima, pois, na verdade ele não foi submetido a uma avaliação para recebê-la. Não é um certificado, mas acreditamos que para esse trabalhador rural esta declaração possui grande valor simbólico.

Outra crítica negativa para um ex-educando está relacionada à carga horária das aulas, considerada como insuficiente. De acordo com ele a

educadora deveria receber um recurso financeiro maior, para estender a carga horária das aulas, assim como também, para poder comprar objetos para diminuir a carência da infraestrutura física das salas de aula:

> Eu acho que o recurso que entra para dentro do Programa ele é muito limitado.[...] primeiro... que eu acho, que... se pagasse a monitora pra poder estar dando as aulas completa, porque essa carga horária de aula dela é muito pouca até mesmo pelo valor que ela ganha... que eu acho que é muito pouco o recurso tinha que ser mais pra que ela desse mais aula, entende? [...] outra coisa que às vezes o recurso, ele é tão pouco, que chega ali dentro de uma sala de aula, não tem um recurso pra comprar um filtro, não tem um recurso pra poder... talvez por ali uma prateleira [...], não tem, mais nada, não oferece mais nada [...] (**Entrevistado/EDU-1**).

O recurso financeiro é repassado para os Projetos para cobrir determinadas despesas, como exemplo, o pagamento das monitoras, dos educadores, a compra dos kits dos educandos e dos educadores, os gastos com as realizações dos ciclos de estudos, entre outros. Entretanto, não se estende a demais despesas que seriam necessárias para melhor qualidade das aulas.

Constatamos que a questão específica da carga horária também foi uma reivindicação dos educandos do noroeste mineiro participantes do projeto de alfabetização desenvolvido em parceria com o Instituto *Tecsoma*, como citamos no capítulo dois no subtítulo: “Breve contextualização histórica da EJA/PRONERA desenvolvida em Natalândia”.

O mesmo ex-educando também pontuou a questão da ausência da merenda escolar que ao terem conhecimentos do PAA reivindicavam a compra da merenda pelo Programa, porém não alcançaram sucesso. Além disso, nesta fala a seguir novamente é retomada a questão da carga horária das aulas:

> [...] ah, e outra coisa também, que às vezes, a gente, falha na memória e eles cobra também... porque nós sabemos que existe um programa, e que esse programa aí, que o governo federal, hoje ele tem que comprar é trinta por cento da merenda escolar... eles cobram isso na escola. A Helena até tentou cobrar esse negócio, porque você vai muito cedo pra lá e na hora que você chega lá, aí você

> fica, fica e muitas das vezes, as pessoas vão e não janta pra ir. Eu falei: eu não vou jantar não, porque eu vou pra sala de aula, vou acabar de jantando aqui e vou saindo né? Aí vaí pra lá e fica lá, até no horário de vir embora... né? E hoje, outras coisas também que eles cobram também é a quantidade de aula que as horas de aulas poderiam ir até às dez e meia, eles cobra isso porque você aproveita mais o seu tempo (**Entrevistado/EDU-1**).

De acordo com os dados da nossa pesquisa, constatamos que as limitações e desafios causadores das desmotivações frequentes no desenvolvimento dos Projetos são: a) a precariedade da infraestrutura física das salas de aula; b) os problemas oftalmológicos; c) a demora na aquisição dos óculos; d) a ausência de merenda escolar; e) as grandes distâncias das salas de aula/moradia; f) a ausência de transporte; g) a ausência de certificação; h) a dinâmica de trabalho árduo no campo; e i) as visitas pouco frequentes da coordenadora local e da monitora. Elementos que se mantiveram frequentes em todos os projetos desenvolvidos no noroeste mineiro e favorecem para a evasão dos educandos.

Entretanto, não são elementos somente presentes em um município determinado, ou região específica, mas são encontrados de forma constante nos inúmeros projetos conveniados ao PRONERA, que são executados em locais geográficos diferentes, mas com públicos parecidos como demonstram os dados da pesquisa de avaliação externa do Programa.

Mesmo após oito anos de divulgação desses dados, as pesquisas posteriores de um determinado convênio também apontam essas mesmas dificuldades e limitações, como demonstram os resultados das pesquisas de Durigon (2005); Rodrigues (2006); Junior (2006); Santos (2007); Vansuita (2007) e Pereira (2008) ainda que usadas metodologias diferentes.

É preciso que as denúncias das limitações e desafios que são apontados no campo teórico pelas pesquisas e na prática, em contato com as realidades apresentadas nos eventos e encontros da Educação do Campo, se traduzam em contribuições e formas de pressão efetivas frentes às realidades vividas pela Educação do Campo.

É urgente a criação de propostas que se materializam em ações concretas e transformadoras, para que, além do direito dos trabalhadores das áreas de reforma agrária de terem uma sala de aula em seu PA, a eles sejam

viabilizadas as condições de permanência neste espaço de construção do conhecimento e de luta, pois somente dessa forma as altas taxas de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização dos jovens e adultos do campo serão superados.

Ressaltamos, que o recurso financeiro do INCRA encaminhado para os projetos conveniados ao PRONERA é calculado com base no universo inicial de educandos cadastrados. Porém, pudemos constatar que diante das limitações e dos desafios, muitas das vezes ocorre a evasão de inúmeros educandos levando até mesmo ao fechamento de salas de aula. Consideramos, portanto que as parcerias têm que ser firmadas de forma a fixar solidamente uma relação entre "parceiros" na busca da superação dos obstáculos.

Durante a pesquisa notamos o surgimento de várias sugestões dos trabalhadores rurais para projetos futuros. A saber:

a) que os projetos sejam contínuos como é descrito no seguinte depoimento: "que ele desse continuidade, mesmo que fosse um projeto menor, mas que desse continuidade sempre! para estar dando oportunidade para os educandos né? " (**Entrevistado/PROF-2**).

b) visitas mais frequente e com maior duração das monitoras e coordenadores locais para haver um contato maior com os educandos e educadores, podendo assim, a monitora acompanhar o desenvolvimento das aulas e avaliar o trabalho de forma mais coerente.

c) oferecimento da merenda escolar; da mochila; do uniforme; do transporte escolar; vale resaltar que a mochila era um item do kit do educando previsto no projeto de escolarização, conforme o relatório da IFSULDEMINAS (2007), entretanto ela não foi ofertada.

d) que o livro didático seja elaborado com mais qualidade.

e) avaliação para a certificação bimestral e num processo contínuo; aplicada pelas monitoras nos próprios PAs.

f) materiais do kit dos educandos e dos educadores com melhor qualidade dos produtos. Contudo, a coordenadora local demonstrou dúvida com relação a essa ultima sugestão, tendo em vista que o processo de compra de materiais com o dinheiro público, tem se desenvolvido por meio de licitação. E quando acontece dos produtos adquiridos não terem

qualidade é necessário realizar a troca, entretanto, até a nova aquisição, é aguardado um longo período de espera. Para a entrevistada, esse problema está na legislação, pois o processo de licitação não oferece a equipe do projeto o direito de escolhê-los pela qualidade, tendo apenas o critério do menor preço, que se faz uma das fragilidades do Programa.

g) presença na sala de aula do coordenador geral do projeto para conhecer as realidades das salas de aula e ter um contato com os educandos, com o objetivo de saberem a quem deveriam ser direcionadas as suas demandas. Todavia, a função das monitoras era de realizar o acompanhamento das salas de aula e fazer o intercâmbio entre educadores, educandos e coordenadores locais com a coordenação geral e pedagógica dos Projetos. Inferimos que diante da realidade de muitas das demandas que eram repassadas a coordenação geral não terem sido atendidas pelos Projetos ou por alguns dos parceiros é possível que os educandos, assim como os educadores, acreditassem que essas informações não eram repassadas a coordenação geral.

h) oferecimento de uma ajuda financeira mensal como incentivo para os educandos participarem das aulas; essa estratégia já vem sendo usada pelo governo beneficiando os educandos do ProJovem.

i) exibição para os trabalhadores rurais da reforma agrária de um vídeo com entrevistas dos educandos do NEAd.

j) que seja oferecido um novo projeto agora visando o nono ano:

> A sugestão que eu tenho é que o projeto, ele seja feito dando continuidade ao que já começou, porque oportunidade pra quem veio já teve, né, então dar oportunidade para quem ainda não veio... que é quem fez a quarta série e não continuou, que as vezes está difícil de ir para a cidade, estudar à noite, numa outra escola. Eu acho que a sugestão que eu tenho é que o PRONERA foca esse outro grupo, que ele é grande, nos assentamentos, o número de pessoas que estudaram até a quarta série é grande, e que pararam... as mulheres inclusive, a maioria (**Entrevistada/CL**).

l) construção de uma sala de aula própria para o desenvolvimento das aulas; como estratégia citada para os educandos se identificarem com o PRONERA. Conforme depoimento da ex-coordenadora local que relatou

que não ocorreu identificação por parte dos educandos com as ações desenvolvidas pelos Projetos. Vejamos:

> Eu acho que se surgir a oportunidade de ter um novo projeto é a sala de aula ali, essa aqui é a minha escola. Isso é muito importante pra quem está estudando: a minha escola... isso... como é que vamos dizer é pra autoestima deles é muito importante. Eu não estou indo ali pra a escolinha, eu não estou indo ali pra a casa do meu vizinho estudar, eu estou indo pra minha escola, uma escola com nome, com referência, inclusive eles cobraram o uniforme por conta dessa referencia, né? Todo estudante tem uniforme, todo estudante identifica a escola, e o projeto do PRONERA não trouxe essa identificação pra eles [...] (**Entrevistada/CL**).

No depoimento anterior a ex-coordenadora local cita a necessidade de ser pensado um projeto que ofereça aos trabalhadores rurais a oportunidade de se escolarizarem no segundo segmento do Ensino Fundamental[77]. Entretanto, existem indícios que o processo de escolarização nos PAs não seria mais ofertado imediatamente por projetos conveniados ao PRONERA e a UFV ou por meio de outra parceria.

Diante das inúmeras sugestões propostas pelos entrevistados, percebemos que algumas delas foram citadas e revindicadas pelos trabalhadores rurais do noroeste mineiro como constamos nos relatórios da UFMG (2001), do TECSOMA (2004) e da UFV (2007, 2008). Essas sugestões são consideradas pelos trabalhadores rurais como instrumentos que poderiam incentivar e garantir a permanência dos educandos nas salas de aula.

[77] O 2º Segmento refere-se ao Segundo Ciclo do Ensino Fundamental corresponde à faixa do 6º ano até o 9º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos nesta pesquisa a Educação de Jovens e Adultos do Campo nos PAs do município de Natalândia, buscamos em nossa análise tentar compreender, com base nos princípios teóricos metodológicos orientadores e dos instrumentos didático-pedagógicos do PRONERA, em que medida os Projetos executados em parceria com a UFV desenvolveram na práxis educativa as orientações prescritas pela metodologia do Programa.

Constatamos que os Projetos se esforçaram para seguir as orientações prescritas pelo PRONERA, entretanto, encontraram algumas dificuldades em construí-las e efetivá-las na práxis educativa. A Educação do Campo é uma das propostas educativas que resgata e ressignifica elementos importantes da educação popular, assim sendo destacamos, as considerações de Silva (1994) que observa como os consultores transmitem aos participantes da produção dos currículos e programas governamentais as suas bases teóricas. Por outro lado, a autora revela um fenômeno comum a apropriação refuncionalizada dos discursos progressistas oriundos seja da produção teórico crítica, seja das bandeiras de luta gestadas no seio dos movimentos sociais, por parte dos órgãos públicos ou pelos programas partidários. Esse discurso refuncionalizado é manifestado nos documentos oficiais.

De acordo com Silva (1994) ao resgatar na obra de Bernardo (1986) a acepção de refuncionalização é utilizada como uma estratégia de gestão: “na organização capitalista do trabalho, os capitalistas levam sempre em conta as formas de resistência e de revolta por parte dos trabalhadores e se empenham em assimilá-las e recuperá-las, refuncionalizando-as” (SILVA, 1994, p. 37).

Nesse sentido, cabe aos projetos de EJA e principalmente aos educadores, que estão inseridos nos movimentos sociais e sindicais, incorporar em suas práticas pedagógicas o verdadeiro sentido da educação popular e buscar construir instrumentos para promovê-lá. Portanto, a concepção de educação popular não deve apenas estar inserida nos documentos oficiais e sim vivenciada e construída na práxis educativa.

Tivemos como objetivo geral analisar como a EJA/PRONERA/UFV

foi constituída e se esta se aproximou das especificidades/realidades dos trabalhadores rurais da reforma agrária do município de Natalândia. Esta análise pode ser resumida na constatação de alguns elementos que favoreceram para o desenvolvimento do trabalho metodológico dos educadores vinculados à metodologia do Programa, e aos cursos de formação pedagógicos oferecidos, os livros didáticos disponibilizados e a riqueza da prática social na qual estão inseridos os trabalhadores rurais e do saber social construído tanto pelos educadores, assim como também, pelos educandos.

Estes foram instrumentos que propiciaram aos educadores de Natalândia o desenvolvimento em suas práxis educativas a construção de uma educação que não visasse somente o saber ler e escrever, mas também o oferecimento de uma educação contextualizada com as realidades vividas por esses mesmos trabalhadores rurais, considerando-se seus potenciais, problemas e saberes sociais. Por meio de temas geradores vinculados ao cotidiano que instigava o interesse dos educandos, e a participação dos mesmos, na busca da superação da educação bancária.

Com base nesta análise crítica da realidade que os cerca ocorreu o fortalecimento da consciência da luta pela transformação dessa realidade e as salas de aula foram concebidas como *lócus* favorável a efetivação da Educação do Campo.

O nosso primeiro objetivo específico consistiu em analisar e identificar se a práxis educativa tornou-se um instrumento de democratização da educação e conscientização dos sujeitos envolvidos. Observamos que os projetos foram desenvolvidos enfrentando inúmeras fragilidades, desafios para que o PRONERA fosse posto em prática, seja na liberação dos recursos financeiros mesmo depois da aprovação dos projetos, mudanças na legislação, e outros desafios, relacionados às questões estruturais do PRONERA e pela burocratização das IES. Obervamos ainda, desafios causados pela omissão dos parceiros do Programa, sendo que as responsabilidades recaem muitas vezes, de forma incisiva sobre os coordenadores dos projetos.

Constatamos que em Natalândia a Prefeitura Municipal se omitiu na colaboração da melhoria da infraestrutura física das salas de aula, no

oferecimento do transporte e da merenda escolar. Esses desafios se mantiveram até o projeto de escolarização que terminou no ano de 2010.

Portando, percebemos que os projetos assim como o PRONERA devem procurar estratégias para envolver mais e ampliar as relações com os órgãos públicos, como as Secretarias Municipais de educação, buscando através de um diálogo mais profícuo propostas mais efetivas nas parcerias e em suas ações.

Constamos que por parte dos trabalhadores rurais entrevistados ocorreu uma conscientização da importância da EJA do Campo, que os trabalhadores rurais consideraram importante a presença das salas de aula no PA, devido ao elevado índice de analfabetismo e a baixa escolarização entre os trabalhadores rurais.

Entretanto, inferimos que para a Prefeitura Municipal de Natalândia, não ocorreu de forma incisiva uma conscientização da importância da EJA do Campo, pois ela se omitiu de suas responsabilidades, como exemplo, a de colaborar em oferecer uma educação desenvolvida em condições mais dignas para esses trabalhadores, o que consequentemente não possibilitou a democratização da Educação do Campo, pois, muitos trabalhadores rurais que desejavam participar das aulas não obtiveram garantida a permanência na sala diante dos desafios postos aos trabalhadores.

Com base na reconstrução histórica dos projetos de alfabetização e escolarização desenvolvidos no noroeste mineiro, constatamos que vários limites e desafios se arrastaram nas execuções dos projetos que são considerados por nós como antidemocráticos a efetivação da Educação do Campo.

Pois, se fossem respeitadas as especificidades desses sujeitos enquanto jovens e adultos trabalhadores das áreas de reforma agrária, consequentemente, seria assegurados a estes, um mínimo de condições de acesso e permanência, o que não se verificou em Natalândia. Destacamos aqui, que a permanência destes educandos entrevistados nas salas de aula em situações tão precárias só pode ser assegurada, devido ao fato das suas residências serem próximas as salas de aula e devido principalmente a grande motivação pessoal para se alfabetizarem e escolarizarem.

Ressaltamos, portanto, que o direito a Educação do Campo, tem que ser também assegurado, na prática, ao coletivo.

Nosso segundo objetivo específico foi interpretar o olhar dos trabalhadores rurais em relação ao pedagógico e ao estrutural dos Projetos para assim, identificar os limites, possibilidades e contribuições da práxis educativas proporcionadas pelos processos de alfabetização e escolarização desses jovens e adultos.

Constatamos como limites destacados através das falas dos trabalhadores rurais ex-educadores, ex-educandos e da ex-coordenadora local investigados: a distância entre residências dos educandos e as salas de aula, agravadas pela ausência de transporte escolar e pessoal; a ausência na oferta de merenda; a demora na realização dos exames oftalmológicos e por consequência, na aquisição dos óculos; o trabalho árduo da roça; que gerava um cansaço físico nos educandos; a precariedade na infraestrutura física das salas de aula; a evasão dos educandos; as visitas foram rápidas e pouco frequentes da monitora e da coordenadora local, a descontinuidade dos Projetos, bem como também, a avaliação realizada para a certificação dos educandos no primeiro segmento do Ensino Fundamental, que possuía algumas questões que não eram de acordo com a realidade dos trabalhadores rurais do município de Natalândia.

Alguns desafios na execução dos Projetos estão descritos no depoimento abaixo da ex-coordenadora local:

> É um desafio que só quem está dentro da sala de aula, sabe o tamanho desse desafio que é você [...] estar ali com um jovem, ou com uma pessoa mais idosa, que não teve a oportunidade de conhecer o alfabeto e você ajudar a ele a ter esse conhecimento com todas as dificuldades que ele tem de cansaço de trabalho, de distância pra chegar até a sala de aula, de visão quem tem... um pouco de problemas para enxergar, de infraestrura que não tem né? E muitas das vezes essa pessoa já está com a mente um pouco cansada. É um desafio muito grande... não é fácil, as vezes a pessoa hoje aprende amanhã ele esqueceu aquilo que ela aprendeu porque ela está com a mente um pouco cansada, é um desafio enorme (**Entrevistada/CL**).

Consideramos mais difícil a alfabetização e a escolarização dos

jovens e adultos trabalhadores rurais, quando as dificuldades intrínsecas a estes processos são agravadas por questões que não são de responsabilidades destes educandos, e sim dos projetos e dos seus parceiros, tendo o PRONERA a necessidade de estar atendo a essas questões.

Ressaltamos que esses elementos estão sendo comuns, aos inúmeros projetos de alfabetização e escolarização conveniados ao Programa desenvolvidos e constatados por meio de pesquisas, como os causadores da baixa frequência dos educandos, da desmotivação e principalmente do desrespeito as condições de vida dos trabalhadores rurais, portanto é necessário modificar esse cenário.

Nesse sentido, é preciso que as denúncias das limitações e desafios que são apontados, se traduzam em contribuições e formas de pressão efetivas frentes às realidades vividas.

É urgente a criação de propostas que se materializam em ações concretas e transformadoras, para que, além do direito dos trabalhadores das áreas de reforma agrária de terem uma sala de aula, também sejam viabilizadas as condições de permanência.

As possibilidades detectadas com as experiências foram relacionadas principalmente às práticas pedagógicas dos educadores, enriquecidas pelas suas especificidades de trabalhadores das áreas de reforma agrária, que contribuíram para a construção de uma educação contextualizada com as realidades vividas, buscando a consolidação de uma educação dialógica e problematizadora; neste contexto foi desenvolvida uma visão ampla de educação que ultrapassou os limites da educação escolar.

Citamos também como possibilidades: o fato dos educadores serem considerados pessoas pacientes e carinhosas; a valorização do PRONERA e a importância das salas de aula nos PAs por partes dos trabalhadores rurais, pois antes dos projetos conveniados ao Programa, os assentados jovens e adultos do município de Natalândia em sua maioria, estavam sem acesso à educação e, por último, as contribuições positivas proporcionadas com a participação das aulas, que colaboraram para as melhorias na vida pessoal e comunitária.

Destacamos, portanto a importância dos Projetos, principalmente relacionada à prática pedagógica desenvolvida, por terem proporcionado um

currículo específico para os jovens e adultos do campo, a partir das suas realidades.

Nesse contexto existe, entre os trabalhadores rurais, a expectativa de que um novo projeto seja executado, visando a escolarização no segundo segmento do Ensino Fundamental, assim como também a expectativa de que ocorra melhorias neste, tanto do ponto de vista estrutural como também no campo pedagógico.

Entretanto, é provável que os trabalhadores rurais necessitem aguardar o estabelecimento de uma nova parceria, ou que a Prefeitura Municipal ofereça a continuidade das ações educativas, pois há indícios que o novo projeto que está sendo elaborado em convênio com o PRONERA e a IFSULDEMINAS para os trabalhadores das áreas de reforma agrária do noroeste mineiro, vise a oferta de cursos técnicos em agropecuária, voltado para as necessidades de cada PA e cada região, com o objetivo de gerar renda.

A oferta de cursos técnicos profissionalizantes em Natalândia e no município vizinho de Unaí, já existe, pois neles estão localizadas a EFAN e a Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira[78] (Escola Agrícola de Unaí). A EFAN atualmente possui convênios com o PRONERA. Nesse contexto a escolarização no segundo segmento do Ensino Fundamental ficaria sobre a responsabilidade da Prefeitura Municipal, e não sabemos se ela está preparada para ofertar uma Educação do Campo, na perspectiva dos movimentos sociais e sindicais.

Inferimos que a continuação do processo de escolarização no segundo segmento do Ensino Fundamental nos PAs através da continuação da parceria entre o PRONERA/FETAEMG/UFV/FADEMA, proporcionaria ações mais relevantes na vida dos trabalhadores rurais do noroeste mineiro. Pois, devemos considerar o tempo gasto no estabelecimento de uma nova parceria para garantir a eles esse direito, e por consequência, esse período de interrupção dos estudos pode comprometer as habilidades adquiridas pelos

[78] A Escola possuiu convênio com o PRONERA de 2001 a 2003, ofertando cursos técnicos profissionalizantes em agropecuária e desenvolvimento sustentável. Existe a possibilidade de uma nova parceria ser firmada com o PRONERA.

educandos nos processos educacionais e consequentemente ocasionar frustração.

É necessária que aliada ao aumento das taxas de escolarização e a redução do número de analfabetismo, seja também desenvolvida uma educação dialógica, conscientizadora e consequentemente problematizadora e libertadora.

A investigação demonstrou que ocorreram inúmeras contribuições positivas para a vida dos trabalhadores rurais participantes das aulas, sendo que estes aprenderam algumas habilidades relacionadas à leitura e à escrita, tais como: assinar os seus nomes, a elaborarem as listas de compras, a conseguirem ler o itinerário do transporte coletivo, o nome do supermercado que frequentam e de remédios.

Outra contribuição relacionada aos educandos constatada por nós foi a de se sentirem mais autônomos e encorajados para falarem nas reuniões da associação do PA, com o gerente do Banco ou contador; participando de maneira efetiva na elaboração e aceitação de projetos para desenvolver a propriedade rural.

Contribuições singulares vinculadas à vida pessoal, social, profissional e comunitária e, que consequentemente, proporcionaram melhorias para os PAs. As salas de aula foram consideradas como uma atividade a mais desenvolvida, que, além de garantir a esses sujeitos o direito à educação, também os proporcionou diversão e fortaleceu as amizades.

Evidenciou-se com relação à legislação alguns avanços para a Educação do Campo, com a aprovação do Decreto Nº 7.352, que oficializou a integração do Programa na política de Educação do Campo, o tornando-o política pública permanente. A sua aprovação não implica sua efetiva aplicação na realidade, no entanto, o avanço legal traz o reconhecimento do direito e mecanismos concretos para efetivá-lo. Pois, como afirma Ribeiro (2010) apesar do reconhecimento na legislação de que a educação é um direito dos trabalhadores rurais, ainda se mantém uma longa distância “entre os propósitos reais e os propósitos proclamados”.

Outro avanço está relacionado à elaboração de um novo Manual de Operações do Programa, em 2011, com o objetivo de adequá-lo face às

mudanças ocorridas na legislação. Nesse Manual, os movimentos sociais e sindicais possuem legitimadas as suas participações, porém são colocadas também algumas restrições.

Durante a investigação percebemos como os trabalhadores rurais do município de Natalândia, desde a luta inicial pela terra, também se mobilizaram na luta por educação, tanto para as crianças como também para os jovens.

A EJA/PRONERA concretizou num verdadeiro sonho que, infelizmente, não pôde contar com a participação e o envolvimento de muitos trabalhadores rurais, devido aos desafios impostos. Muitos não participaram e não abraçaram esse direito de poder ter e lutar por uma Educação do Campo.

Nesse contexto, reconhecemos que o direito é uma conquista, porém não basta por si só, pois aliado a ele, também deveriam existir condições essenciais para os educandos se manterem nas salas de aula, a luta pela educação como direito universal não é uma questão somente de ter uma sala de aula dentro das áreas de reforma agrária, pois aliado a esse direito deveriam vir outros, portanto, a luta também tem que ser por infraestrutura física adequada das salas de aula, merenda escolar, kit do educando com matérias de qualidade, transporte escolar, acompanhamento pedagógico frequente, material didático com qualidade e avaliações dentro da realidade dessas pessoas e com qualidade e principalmente o reconhecimento desses sujeitos como produtores de conhecimentos.

Assim, a educação básica do campo pode ser entendida como condição fundamental para o exercício pleno de uma vida mais digna para esses trabalhadores rurais da reforma agrária. Defendemos que a Educação do Campo, enquanto política pública é de responsabilidade do estado, e deve ser desenvolvida em articulação com os movimentos sindicais e sociais do campo. Denota urgência que ela seja assumida também pelos poderes municipais e estaduais, mesmo quando nos municípios existirem projetos conveniados ao PRONERA, porque percebemos que na prática a responsabilização pelo oferecimento da EJA do Campo nas áreas de reforma agrária, apenas está sendo desenvolvida pelo Programa.

Este estudo refletiu a realidade histórica do descaso do Poder Público, que é movido por interesses hegemônicos de uma classe que não se responsabiliza com a sociedade como um todo. Um descaso pelo campo e, sobretudo, pela educação dos povos do campo.

O que é notável, é a luta que os trabalhadores do município de Natalândia precisaram enfrentar para conquistar suas terras, e depois para terem acesso a alfabetização e a escolarização. Neste contexto, a EJA do Campo continua sendo desenvolvida de forma precária, não conseguindo garantir o mínimo de condições fundamentais de acesso a educação escolar ao homem do campo.

Portanto, consideramos necessária a organização coletiva, que fortalece a luta para que se possa conquistar outros direitos básicos essenciais para uma vida digna em uma sociedade que se modernizou precariamente, mantendo condições extremas de desigualdade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Letícia Carneiro; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Movimentos sociais em educação e suas contribuições à política educacional brasileira. In: **Movimentos educacionais e educação de adultos na Ibero-América**: lutas e desafios. ANTONIO, Teodoro; JEZINE, Edineide. (Org.). Brasília: Liber livros, 2011. p. 61-80.

ANDRADE, M.R.; DI PIERRO, M.C. A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, M. R. et al. **Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**: uma avaliação do PRONERA. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: PRONERA, 2004a. p. 19-35.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva**: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004b. 82p.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa. n.49. p. 51-54, maio.1984.

ARROYO, M. G. CALDART, R. S; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, Miguel. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-18.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. Alfabetização & Cidadania, São Paulo, n. 16. p. 19-27, jul. 2003.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. **Ensino Fundamental:** Proposta Curricular **–** 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1997. 48 p.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 1998. 46p.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer nº 36/2001. Brasília, 2001. 26p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. DF: INEP, 2001. p. 75-76.

BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. PRONERA: **Manual de Operações**. Brasília, MDA/INCRA, 2001. 77p.

BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. PRONERA: **Manual de Operações**. Brasília, MDA/INCRA, 2004. 49p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. 48p.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**.

BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. PRONERA: **Manual de Operações**. Brasília, MDA/INCRA, 2011. 153p.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. (orgs**). Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, R. S.Sobre a Educação do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Campo-Politicas-Publicas-Educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-86.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 147-158.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: Questões para Reflexão. Brasilia:MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**. Dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 354.

COELHO, Edgar Pereira, SANTOS Geraldo Márcio Alves dos, MARI, Cezar Luiz de (Org.). **Educação e formação humana**: múltiplos olhares sobre a práxis educativa. Curitiba, PR: CVR, 2012.

CONTAG**, Carta encaminhada a Édla de Araújo Lira Soares Membro do Conselho Nacional de Educação –** CNE e Relatora do Parecer que aponta diretrizes operacionais para a Educação básica do campo, Brasília, 2001. Disponível em: < http://www.contag.org.br/>. Acesso em: 12/10/2011.

_____. Confederação dos Trabalhadores na Agricultura. **Revista referente ao 40º aniversário da CONTAG**, Brasília, 2004. 114p.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. **Os impactos do PRONERA no assentamento Reunidas**: as relações entre movimento social X universidade X governo federal. Marília: Tese de doutorado, UNESP, 2004.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução** – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999. p. 09-17.

DAMASCENO, Maria. A construção do saber social pelo camponês na sua pratica produtiva e política. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. (orgs**). Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993. p. 53-73.

DAMASCENO, Maria; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. I, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DI PIERRO, M. C., JOIA. O., RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes. Campinas, SP, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria**: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, M. Clara; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <www. acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 21/02/2012.

DURIGON, Valdemir Lúcio. **Concepção e prática de projetos educacionais em assentamentos rurais no Estado do Rio de Janeiro**: o PRONERA no Zumbi dos Palmares em Campos dos Goytacazes: Seropédica-RJ. Dissertação de mestrado. UFRRJ, 2005.

FARIA, Ana Lucia Ferreira**. A Educação em movimento**: interagir e aprender em busca da cidadania. In: Simpósio da UFV: XIX de iniciação científica – SIC; IX Mostra científica da pós-graduação – SIMPÓS; VII de extensão universitária – SEU e III de ensino – SEn**.** Viçosa, MG, 2009a. Disponível em: <http://www.sia.ufv.br/>. Acesso em 12/09/2011.

_____. **A Educação em movimento**: interagir e aprender em busca da cidadania: a experiência no Noroeste de Minas Gerais. In: X Seminário Nacional: Uno e o Diverso na Educação Escolar e IV Seminário de Didática: Docência e Formação de Professores. Uberlândia, MG, 2009b.

_____; COSTA, Elenice Rosa; SILVA, E. M. V. A. **A Experiência do PRONERA no noroeste de Minas Gerais**. In: XVII Seminário de Iniciação Científica da UFOP. Ouro Preto, MG, 2009c.

_____. **Educação de Adultos:** Uma Experiência no Contexto de Assentamentos Rurais na Região Noroeste de Minas Gerais. In: XVII Seminário de Iniciação Científica da UFOP. Ouro Preto, MG, 2009d.

FARIA, Ana Lucia Ferreira. **A formação dos educadores para a educação de adultos**: uma parceria do PRONERA/INCRA/FETAEMG/UFV/NEAd. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009e. 35p.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: Questões para reflexão. Brasilia: MDA, 2006. p. 27-39.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p 133-145.

FERNANDES, B.M; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo**"** (texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19-63.

FERNANDES, B.M. Acampamento. In: CALDART, R. S; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 23-27.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE G. M; DUARTE, Schneider; M. L (Orgs.). **Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo**. Vitória: PPGE/ UFES, 2008.

FONTES, D. S. S. P; RIBAS, J; SILVA, E. M. V. A. E. **Educação de jovens e adultos: uma aprendizagem com a prática**. In: I Mostra Científica Acadêmica da FACED-UFJF. Juiz de Fora, MG, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.79p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: OLHO dágua, 1997. 84p.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos**: Um cenário possível para o Brasil. 2003a, 11p. Disponível em: < http://www.paulofreire.org>. Acesso em 12/12/2011.

_____. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos**: Idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA. In: I Encontro de Reflexão Sobre a Reestruturação e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos – "Uma nova EJA para São Paulo", 2003b, São Paulo. Disponível em: <http://www. paulofreire.org>. Acesso em: 20/04/2010.

_____. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4). 31p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 – Os intelectuais. O princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIDA, Ana Luiza Monteiro; FARIA, Ana Lucia Ferreira; SILVA, E. M. V. A. **Educação em movimento**: interagir e aprender em busca da cidadania. In: UFV/VII SEU/III SEn. Viçosa, MG, 2009. Disponível em: <http://www.sia.ufv.br/>. Acesso em 12/09/2011.

GUIDA, Ana Luiza Monteiro. **Aprendendo com a vivência**: a experiência do PRONERA no noroeste de Minas. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.14, p. 108-130, mai./ago, 2000.

_____. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estados do Conhecimento. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002. 140p.

_____. **O Direito à Educação no Brasil**. São Paulo, 2003. Disponível em: < www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em 01/10/2011.

_____. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. In: 30ª Reunião Anual da Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, Caxambu. Programação. Rio de Janeiro: Anped, 2007.

HONOTÓRIO, Andiara Floresta; et al. **Práticas Pedagógicas na Escola Família Agrícola de Natalândia – Minas Gerais**, 2009. Disponível em: <http://www.lfti.com.br>. Acesso em 12/10/2011.

JORNAL VISÃO REGIONAL. **Obras marcam um novo tempo em Natalândia. Administração completa 30 meses de governo com balanço**

positivo. 2011, pg 06. Disponível em: <http://www.portalunai.com.br>. Acesso em: 20/04/2012.

_____. **Escola Família Agrícola também caminha para a realidade, obras estão a todo vapor e prefeito confirma inauguração para março do ano que vem**. 2011, pg 07. Disponível em: <http://www.portalunai.com.br>. Acesso em: 20/04/2012.

IFSULDEMINAS. Projeto "**Educação para a cidadania**: Escolarização de jovens e adultos assentados ou acampados da reforma agrária no primeiro segmento do Ensino Fundamental", 2007. Não paginado

INCRA. **Plano de Consolidação de Assentamentos**. Programa de Consolidação e Emancipação (Auto Suficiência) de Assentamentos Resultantes de Reforma Agrária. PCA de Saco do Rio Prêto – Natalândia MG. Montes Claros, 2004.

INSTITUTO LÚMEN. **Perfil Socioeconômico dos Assentamentos Rurais**: Noroeste de Minas Gerais. Relatório Final. Belo Horizonte, 1999. 130p.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. MOLINA, M. C., JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 109-130.

JEZINE, Edineide. O PRONERA como política de acesso à educação superior e os movimentos sociais no contexto da globalização. In: **Movimentos educacionais e educação de adultos na Ibero-América**: lutas e desafios. ANTONIO, Teodoro; JEZINE, Edineide. (Org.). Brasília: Liber livros, 2011. p. 81-116.

JUNIOR, Mauro Roque de Souza. Educação na Reforma Agrária: **Uma proposta extensionista da UNEB para o PRONERA**. Dissertação de mestrado. UNEB, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed:UFMG,1999. p. 155-157.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A . **Evolução da Pesquisa em Educação**. In: Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo; EPV, 1986.

LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes. **A luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais por educação**. **Educação Rural**. Órgão da Federação e dos Sindicatos dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Setembro, 2005. p. 17-18.

_____. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores (as) do campo**: caderno pedagógico da educação do campo. Brasília: Dupligráfica, 2009. 212p.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90**: políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade". Goiânia/GO: mimeo, UFG, 1999. 18p.

MACIEL, Lucas Ramalho. **Mercado Institucional de Alimentos**: Potencialidades e Limites para a Agricultura Familiar. Dissertação de mestrado. UnB, Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, Programa de Pós-graduação em Agronegócios, 2008.

MDA. **Projeto de Pesquisa e Extensão Tecnológica para o estabelecimento do Sistema de Gestão Estratégica** - SGE do Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais - PDSTR, monitoramento e avaliação dos resultados do programa, no Território Rural Noroeste de Minas – MG, MG. 2011. Relatório preliminar.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Hucitec, 1989. 147p.

MARTINS, G. C; SILVA, E. M. V. A. E. ; FONTES, D. S. S. P. **A contribuição do PRONERA na formação pedagógica do estudante de Pedagogia**. In: UFV/II Sen. Viçosa, MG, 2008. Disponível em: <http://www.sia.ufv.br/>. Acesso em 12/09/2011.

MINAYO, Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: Uma trajetória em construção. 31 Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 12/10/2011.

OLIVEIRA, Jaqueline Rocha et al. **Educação no campo**: uma busca pela autonomia em áreas de reforma agrária no noroeste de Minas Gerais. UFV/SIA. Viçosa, MG, 2010. Disponível em: <http://www.sia.ufv.br/>. Acesso em 12/09/2011.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Souza. **Mulheres na liderança, relações de gênero e empoderamento em assentamentos de reforma agrária**: o caso do Saco do Rio Preto em Minas Gerais. 2006. 134 f. Tese de doutorado, UFRRJ, Seropédica, RJ, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987. 368p.

PEREIRA, Fabíola Andrade. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Cidadania no Campo**: um olhar sobre o PRONERA no Norte do Tocantis. Dissertação de mestrado, UFPB, 2008.

PIERSON, Donald. Algumas sugestões metodológicas para o estudo de uma localidade rural. In: **Teoria e Pesquisa em Sociologia**. 18 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1981. p. 326-339.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.sia.ufv.br/>. Acesso em 01/10/2011.

_____. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2011.

REIS, Núbia Bastos et al. **Educação para cidadania**: escolarização de jovens e adultos assentados e ou acampados da reforma agrária no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. In: UFV/VII SEU/III Sem**.** Viçosa, MG, 2009. Disponível em: <http://www.sia.ufv.br/>. Acesso em 12/09/2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês trabalho e educação**: liberdade autonomia emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456p.

_____. Educação Rural. In: CALDART, R. S; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Impactos da escolarização:** Programas de Educação de Jovens e Adultos e práticas de alfabetismo. 24 Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 12/10/2011.

ROCHA, Eliene Novaes; GONÇALVES, José Wilson Souza (Orgs.). **Reflexões sobre o fazer pedagógico na formação de lideranças e dirigentes sindicais rurais**: desenvolvimento territorial com ênfase na educação do campo. Brasília, DF: CONTAG, 2010.

_____. **Educação do campo**: dimensão educativa da luta sindical e práticas pedagógicas na educação do campo. Brasília, DF: CONTAG, 2011.

ROCHA, Eliene Novaes; GONÇALVES, José Wilson Souza; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos (Orgs.). **Educação infantil do campo**: semeando direitos, colhendo cidadania. Brasília, DF: CONTAG, 2011.

RODRIGUES, Lyvia Mauricio. **Desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no contexto do Pronera**. Dissertação de mestrado, UFSC, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane. **Paulo Freire e a Educação de Adultos**: teoria e práticas. São Paulo: IPF, Brasília: líber Livro, 2011.

CONRADO, Ronei Martins. **Natalândia sob foco**: A formação na visão dos primeiros moradores. Faculdade do Noroeste de Minas, relatório, 2004.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Nova Aguilar, 2.v, 1994.

SANTOS, Marcelo Loures, COELHO, Edgar Pereira. Escola, subjetividade e opressão: a análise de um estudo de caso a partir de González Rey e Paulo Freire. In: COELHO, Edgar Pereira, SANTOS Geraldo Márcio Alves dos, MARI, Cezar Luiz de (Org.). **Educação e formação human**a: múltiplos olhares sobre a práxis educativa. Curitiba, PR: CVR, 2012. p. 31-42.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Alfabetização no MST**: Experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense. 2ª ed. Campinas. Komedi, 2007. 176p.

SESI/UNESCO. **Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. CONFINTEA (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. - Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 20/04/2010. 67p.

SILVA, Maria Aparecida da. **Administração dos Conflitos Sociais**: As Reformas Administrativas e Educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (O caso de Minas Gerais). Tese de Doutorado. UNICAMP, 1994.

SILVA, João Paulo Rodrigues da. **Conhecendo a Reforma Agrária em Bonfinópolis de Minas**. Bonfinópolis de Minas, MG. 2000. Relatório.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão**.** Brasilia, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SOARES, L. **A educação de jovens e adultos**: momentos históricos e desafios atuais. Presença Pedagógica, v.2, n.11, Belo Horizonte: Dimensão, set/out 1996. 34p.

SOARES, Maria Clara. Couto. Banco Mundial: políticas e reformas In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 15-40.

SOUZA, Dileno Lucas de. **Movimentos sociais, ONGs e educação**: um estudo de caso. São Paulo: Idéias & Letras, 2009.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação e Movimentos Sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 328p.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed.rev.amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 439p.

TECSOMA. Projeto "**Semeando cidadania**: Educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais". Relatório da contextualização histórica, sem data de registro. Não paginado.

_____. Projeto "**Semeando cidadania**: Educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais". Relatório final, 2004. 32p.

THERRIEN, J. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: THERRIEN, J. DAMASCENO, M. (orgs**). Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993. p. 43-51.

UFMG. Projeto "**Alfabetização**: Ferramenta para construção da cidadania". Relatório final, 2001. Não paginado.

UFV. Projeto"**Educação em movimento**: Interagir e apreender em busca da cidadania". Relatório aprovado pelo INCRA, 2005. Não paginado.

_____. Projeto "**Educação em movimento**: Iinteragir e apreender em busca da cidadania" Relatório parcial, 2007. Não paginado.

_____. Projeto "**Educação em movimento**: Interagir e apreender em busca da cidadania". Relatório final, 2008. Não paginado.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: Lições da Prática. Brasília: 2008. 211p.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990.

VANSUITA, Ana Paula. **Educação de Jovens e Adultos do Campo**: Um Estudo Sobre O Pronera em Santa Catarina. Dissertação de mestrado. UFSC, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Registro fotográfico

Participação da CONTAG, na II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo
Fonte: CONTAG, 2004, p. 87.

Trabalhadores rurais de Natalândia na ponte do Rio São Francisco, retornando da primeira articulação pela EFAN, durante visita a EFA de Itaobim
Fonte: Arquivo do STR de Bonfinópolis de Minas. Sem data de registro.

Frei Humberto, um defensor da luta pela reforma agrária no noroeste mineiro
Fonte: Diocese de Paracatu. Sem data de Registro.

Festa em comemoração aos 10 anos de luta e conquista do PA Porto do Saco
Fonte: Arquivo do STR de Bonfinópolis de Minas - Sem data de registro.

Trabalhadores rurais dos PAs do município de Natalândia, durante a Marcha das Margaridas em Brasília
Fonte: Arquivo do STR de Bonfinópolis de Minas - Sem data de registro.

Rio Preto, PA Porto do Saco, município de Natalândia
Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Tipo de moradia do PA Mangal, município de Natalândia
Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Capela do PA Mangal, durante a novena a Nossa Senhora da Abadia
Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Sede do STR do Município de Natalândia
Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Sede do STR do Município de Bonfinópolis de Minas
Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Local temporário onde a EFAN está funcionando. Município de Natalândia
Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Autoridades e comunidade na cerimônia da placa da Pedra Fundamental da EFAN
Fonte: Jornal Regional de Unaí, 2011, p. 07.

Oficina pedagógica no NEAd/UFV, durante o Ciclo de Estudos da EJA/PRONERA/UFV escolarização
Fonte: Arquivo de trabalho pessoal, 2008.

APÊNDICE B – Autorização de uso de imagem, som de voz

Eu, _____,
autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, revelados em depoimento pessoal concedido e, além de todo e qualquer material entre fotos, objetos e documentos por mim apresentados, para compor a dissertação de mestrado que venha a ser planejada, criada e/ou produzida por **Ana Lucia Ferreira Faria estudante de mestrado em educação da Universidade Federal de Viçosa**, com sede em Viçosa-MG, sejam essas destinadas à trabalhos acadêmicos. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, e assino a presente autorização.

Natalândia, _____de _____ de 2011.

_____

Assinatura

APÊNDICE C - Carta de autorização

Prezado (a) senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DO CAMPO: UM ESTUDO NOS PROJETOS DE ASSENTAMENTO DE NATALÂNDIA – MG” desenvolvida no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações solicitadas pela pesquisadora. A entrevista dura em media 2 horas, e você pode se recusar a responder questões que lhes tragam constrangimentos, ou mesmo desistir de participar da pesquisa, sem a necessidade de justificar a sua decisão e sem riscos de ser penalizado.

Essa investigação está sendo realizada com educadoras, educandos e com a coordenadora local do município de Natalândia, que participaram dos Projetos de EJA desenvolvidos em convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O objetivo principal da pesquisa consiste em analisar como a EJA/PRONERA é constituída e se aproxima das especificidades/realidades dos trabalhadores rurais da reforma agrária, tornando-se um instrumento de democratização e conscientização da Educação do Campo. Para isso está sendo utilizado um estudo de caso qualitativo.

Solicitamos a sua colaboração para a execução desta pesquisa, no sentido de fornecer as informações que lhe forem solicitadas através das entrevistas, como também a sua autorização para apresentar os resultados na dissertação de mestrado e em eventos da área de educação e revista acadêmica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Prof: Dr. Dileno D. Lucas de Souza – Orientador
Universidade Federal de Viçosa/Departamento de Educação Av. PH Rolfs S/N Centro CEP: 36570-000 Viçosa-MG Fones: (31) 38992415 ou 38991660
e-mail: dustan@ufv.br
Ana Lucia Ferreira Faria – Mestranda
Fones: (31) 98876056 ou (31) 87696640
e-mail: ana.lucia@ufv.br

_____
Entrevistado (a)

Equipe:

_____
Estudante entrevistadora

_____
Orientador da pesquisa

Viçosa, / /2011.

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para os (as) ex-educandos (as)

Nome do (a) educando (a):

Idade:

PA:

1) O senhor (a) nasceu em qual município?

2) Você já havia anteriormente estudado?

3) Por que participar do PRONERA?

4) Quais eram as suas expectativas com relação às aulas?

5) É necessária à EJA no PA? Por quê?

6) Fale como foram desenvolvidas as aulas pelo PRONERA.

7) Como o (a) senhor (a) avalia os recursos didáticos utilizados pelos Projetos?

8) Quais as principais dificuldades encontradas em participar das aulas?

9) As aulas trouxeram alguma contribuição para o PA ou para a sua vida?

10) O que o (a) senhor (a) achava das aulas?

11) Qual(is) a(s) crítica(s) negativa(s) o (a) senhor (a) faria aos Projetos e ao PRONERA?

12) Qual(is) a(s) crítica(s) positiva(s) o (a) senhor (a) faria aos Projetos e ao PRONERA?

13) Quais sugestões o (a) senhor (a) faria aos Projetos e ao PRONERA?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista para a ex-coordenadora local

Nome do (a) educador (a):
Idade:
PA:

1) A senhora nasceu em qual município?
2) Qual o seu nível de escolaridade?
3) Para a senhora o que é a EJA do Campo?
4) Por que participar do PRONERA?
5) Quais eram as suas expectativas com relação aos Projetos de EJA que foram executados?
6) A senhora considera que os Projetos se aproximaram das especificidades/realidades dos trabalhadores rurais? Tornando-se um instrumento de democratização e conscientização da Educação do Campo?
7) Fale como foi desenvolvida a EJA pelo PRONERA através dos dois Projetos (2005-2006, 2008-2011).
8) A EJA trouxe alguma contribuição para o PA ou para os trabalhadores rurais que participaram?
9) Como a senhora avalia os recursos didáticos utilizados pelos Projetos?
10) Como a senhor a avalia o acompanhamento pedagógico e administração dos dois Projetos?
11) Qual avaliação a senhora faz dos cursos de formação oferecidos e do acompanhamento pedagógico oferecidos pelos Projetos?
12) Quais foram os maiores desafios na execução dos Projetos?
13) Qual(is) a(s) crítica(s) negativa(s) você faria aos Projetos e ao PRONERA?
14) Qual(is) a(s) crítica(s) positiva(s) você faria aos Projetos e ao PRONERA?
15) Quais sugestões você daria aos Projetos e ao PRONERA?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista para os (as) ex-educadores (as)

Nome da coordenadora local:
Idade:
PA:

1) O (a) senhor (a) nasceu em qual município?
2) Para o (a) senhor (a) o que é a EJA do Campo?
3) Qual o seu nível de escolaridade?
4) Como o (a) senhor (a) foi escolhido (a) para atuar como educador (a)?
5) Por que participar do PRONERA?
a) É necessária à EJA no PA? Por quê?
6) Quais eram as suas expectativas com relação aos Projetos de EJA que foram executados?
7) Qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) que o (a) senhor (a) considera que levou(aram) esses trabalhadores do campo a participarem dos Cursos de EJA no PA?
8) Fale como foi desenvolvida a EJA pelo PRONERA através dos dois Projetos (2005-2006, 2008-2011).
9) O (a) senhor (a) considera que os Projetos se aproximaram das especificidades/realidades dos trabalhadores rurais? Tornando-se um instrumento de democratização e conscientização da Educação do Campo?
10) A EJA trouxe alguma contribuição para o PA ou para os trabalhadores rurais que participaram?
11) Como ocorreram os processos de formação pedagógica para o (a) senhor (a) atuar como educador (a)?
12) O (a) senhor (a) considera que os processos de formação pedagógica contribuíram efetivamente para a melhoria da qualidade das suas aulas? De que forma?
13) Como o (a) senhor (a) a avalia o acompanhamento pedagógico e administração dos dois Projetos?
14) Qual(is) a(s) crítica(s) negativa(s) você faria aos Projetos e ao PRONERA?

15) Qual(is) a(s) crítica(s) positiva(s) você faria aos Projetos e ao PRONERA?

16) Quais sugestões você faria aos Projetos e ao PRONERA?

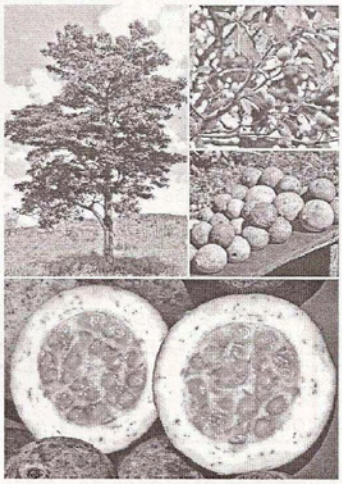
ANEXOS

ANEXO A – Atividades do livro didático do educando.

UNIDADE IV

LEITURA: I – II - III

FRUTOS DOS CERRADOS – A preservação gera muitos frutos e lucros



Na leitura anterior vimos que o Maneco do Trem do Cerrado é uma pessoa que se preocupa com a natureza e ainda faz dela o seu meio vida.

E vocês? Esse assunto é levado para discussão nas reuniões do assentamento? Já pensaram em organizar, uma cooperativa e tirar da natureza o seu próprio sustento?

As fruteiras nativas ocupam lugar de destaque no ecossistema do cerrado e seus frutos já são vendidos em feiras e com grande aceitação popular.

Esses frutos apresentam sabores diferentes e elevados teores de açúcares, proteínas, vitaminas e sais minerais e podem ser consumidos de forma natural ou na forma de sucos, licores, sorvetes, geleias, bolos e mais muito mais coisas.

Atualmente, existem mais de 58 espécies de frutas nativas dos cerrados conhecidas e utilizadas pela população da região e de outros estados.

Os sorvetes de cagaita, araticum, pequi e mangaba continuam fazendo sucesso nas sorveterias do Distrito Federal e de Belo Horizonte.

Há leis de proteção à fauna, à flora, ao uso do solo e água, mas elas são ignoradas pela maioria dos grandes agricultores, que utilizam esses recursos naturais de forma errada na ganância de aumentar seus lucros.

Neste cenário, o ecossistema cerrado tem sido agredido e depredado pela ação do fogo e dos tratores, colocando em risco várias espécies de plantas a desaparecerem para sempre.

Fragmentos da dissertação de mestrado de
Bruno de Andrade Martins
Programa de Mestrado em Ecologia e Produção Sustentável, 2006.
Universidade Católica de Goiás.

LINGUAGEM - VAMOS TROCAR IDEIAS

http://www.flickr.com/photos/vivoandando/3057356444/

a. São 58 tipos de frutas do Cerrado já apreciadas por pessoas de outras regiões do Brasil: vamos fazer uma tempestade de nomes das frutas que vocês conhecem? Coloque a memória para funcionar. Diga ao professor e ele faz a lista no quadro.
b. De quantas frutas vocês conseguiram se lembrar?
c. O exemplo do Maneco poderia ser um bom começo de agronegócio para vocês?
d. Quais seriam os primeiros passos?

"Um fator de fundamental importância nos assentamentos rurais é comprovadamente a sua autossustentação. No Brasil comprova-se que os assentamentos que desenvolveram suas atividades de forma coletiva têm demonstrado resultados positivos."

Artigo: Cooperativismo em Assentamentos
Márcia Regina Vazzoler (Mestre- UFSCar) e Farid Eid (doutor - UFSCar)

Fonte: Educação para a Cidadania, PRONERA. Caderno do aluno. 4º Módulo. 2008, p.56.

NÍVEL I - LINGUAGEM

a. Na Leitura de hoje você percebeu a preocupação do dono da loja Trem do Cerrado em conservar a natureza? Escreva o nome desse trabalhador rural:

b. Se o seu assentamento fosse fazer algumas "delícias" com as frutas nativas do Cerrado, qual seria a sua receita? Circule o que você sabe fazer. Se não for nenhum desses, preencha o quadro vazio com o desenho ou a palavra.

Bala	Picolé	Suco	Bolo		

c. Veja a sílaba e o desenho correspondente a cada uma das palavras:

je	to	te	pa	ca	su	ju	ni	po
o	ló	eu	vo	ma	mo	ji	e	co

d. Junte as sílabas que estão no mesmo espaço e forme uma palavra. No final formará uma frase.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRARIA - 57

Fonte: Educação para a Cidadania, PRONERA. Caderno do aluno. 4º Módulo. 2008, p.57.

NIVEL II - LINGUAGEM

a. No texto "Frutas do Cerrado" algumas palavras aparecem no meio da frase escritas com letras maiúsculas. Observe a seguir:

Maneco do **T**rem do **C**errado – **D**istrito **F**ederal – **B**elo **H**orizonte

b. Escreva o seu nome completo:

c. Você também colocou letras maiúsculas no início do seu nome e de cada sobrenome?

☐ SIM ☐ NÃO

Se você disse sim, acertou. As palavras da leitura são nomes de regiões, cidades e comércio. Fazemos assim também para as marcas de produtos, nomes dos assentamentos, nomes de animais, pessoas e, vale também, para os nomes de objetos.

Se você quiser dar um nome especial a sua caixa de ferramentas, **Topa Tudo**, por exemplo, esse nome deverá ser escrito com as letras iniciais maiúsculas. Essas palavras são **nomes próprios**, por isso são escritos com letras maiúsculas.

d. Dê um nome próprio a cada figura a seguir.

A pintura de Isaac Alarcão está disponível em: http://www.sertaocerrado.com.br/

e. Complete as frases com as palavras a seguir, de acordo com a ideia do texto:

natureza	faz	Maneco	rapaz	Cerrado

O ..... do Trem do ..... é um .....

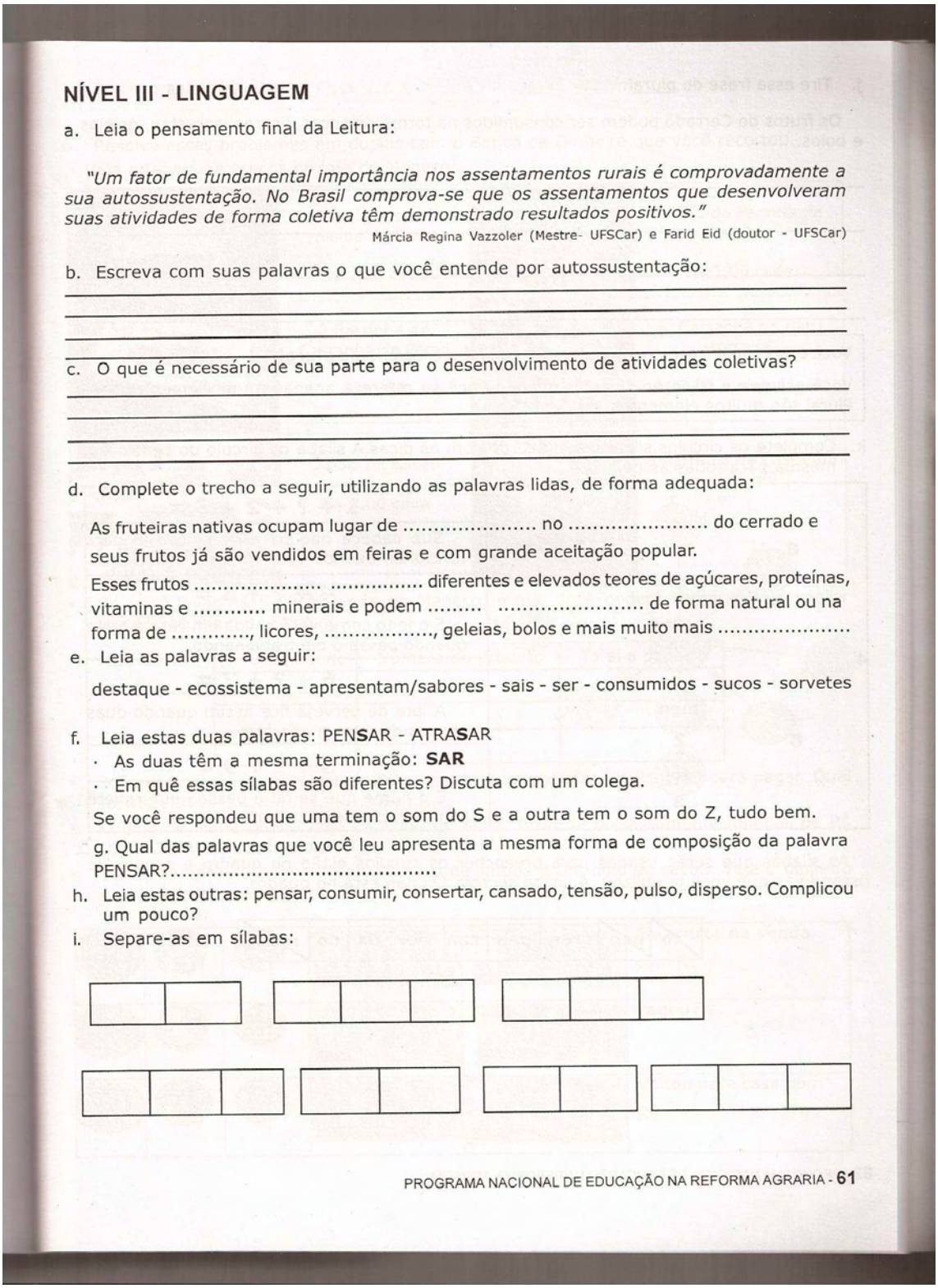
que se preocupa com a ..... e ainda ..... dela o seu meio de vida.

f. Circule no texto todas as palavras que possuem a letra **z**

g. Retire essas palavras do texto e escreva-as nos quadros a seguir:

h. Separe as palavras acima em sílabas:

Fonte: Educação para a Cidadania, PRONERA. Caderno do aluno. 4º Módulo. 2008, p.59.



NÍVEL III - LINGUAGEM

a. Leia o pensamento final da Leitura:

"Um fator de fundamental importância nos assentamentos rurais é comprovadamente a sua autossustentação. No Brasil comprova-se que os assentamentos que desenvolveram suas atividades de forma coletiva têm demonstrado resultados positivos."

Márcia Regina Vazzoler (Mestre- UFSCar) e Farid Eid (doutor - UFSCar)

b. Escreva com suas palavras o que você entende por autossustentação:

c. O que é necessário de sua parte para o desenvolvimento de atividades coletivas?

d. Complete o trecho a seguir, utilizando as palavras lidas, de forma adequada:

As fruteiras nativas ocupam lugar de ..... no ..... do cerrado e seus frutos já são vendidos em feiras e com grande aceitação popular.

Esses frutos .... diferentes e elevados teores de açúcares, proteínas, vitaminas e ..... minerais e podem .... de forma natural ou na forma de ....., licores, ..., geleias, bolos e mais muito mais .....

e. Leia as palavras a seguir:

destaque - ecossistema - apresentam/sabores - sais - ser - consumidos - sucos - sorvetes

f. Leia estas duas palavras: PEN**S**AR - ATRA**S**AR
   - As duas têm a mesma terminação: **SAR**
   - Em quê essas sílabas são diferentes? Discuta com um colega.

Se você respondeu que uma tem o som do S e a outra tem o som do Z, tudo bem.

g. Qual das palavras que você leu apresenta a mesma forma de composição da palavra PENSAR?.....

h. Leia estas outras: pensar, consumir, consertar, cansado, tensão, pulso, disperso. Complicou um pouco?

i. Separe-as em sílabas:

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRARIA - 61

Fonte: Educação para a Cidadania, PRONERA. Caderno do aluno. 4º Módulo. 2008, p.61.

ANEXO B – Avaliação adaptada de História e Geografia para a certificação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

ALUNO: _____

DATA_____/_____/_____

Valor: _____ Nota:_____

1- ESCREVA CORRETAMENTE;

A) O nome da nossa cidade
_____

B) O nome da rua em que você mora
_____

C) O nome do bairro em que você mora
_____

D) País em que você mora
_____

2- Assinale corretamente:

a) O nosso estado
____ Goiás ____ Rio de Janeiro ____ Minas Gerais

b) A capital do Brasil:
_____ Belo Horizonte _____ Santa Catarina _____ Brasília

c) A capital de Minas gerais:
_____ Belo Horizonte _____ São Paulo _____ Brasília

3- Escreva corretamente os nomes abaixo solicitados:

A) *Atual prefeito de Bonfinópolis*
_____

B) *Atual presidente da câmara de vereadores*
_____

C) Atual presidente do Brasil
_____

D) Atual governador de Minas Gerais
_____

4- Assinale a resposta correta:

Região do Brasil em que está Minas Gerais:
a) Nordeste
b) Sudeste

c) Norte

Região de Minas em que o município de Bonfinópolis está situado:

a) Noroeste
b) Sul
c) Norte

O Brasil está situado:

a) Na América do Norte
B) Na América do Sul
c) Na América Central

5- Escreva o nome de três profissões:

_____

6- *escreva o nome de 3 municípios que fazem divisa com Bonfinópolis:*

_____

7-Relacione os três poderes as pessoas que os exerce:

(1) poder executivo ( ) vereadores
(2) poder legislativo ( ) juizes
(3) poder judiciário ( ) prefeito

8- Escreva o nome:

a) *De 4 atuais vereadores:*

_____

b) *De 4 comunidades rurais do município de Bonfinópolis:*

_____

c) *De 3 rios que ficam localizados no município de Bonfinópolis:*

_____

d) De 2 meios de comunicação:

_____

9- Qual a principal importância dos meios de comunicação em nossa vida?

_____

10- Cite uma grande diferença dos meios de comunicação do passado com os de hoje em dia.

_____

11- Observe o mapa abaixo e assinale com um x o estado de Minas Gerais.

12- explique com suas palavras o que é:
Agricultura:

_____

Pecuária:

_____

13 –

Comercio é a compra, venda ou troca de mercadorias.

Escreva 3 tipos de casas comerciais existentes em seu município.

_____

Quais são os principais produtos vendidos na fera de sua cidade?

_____

14- complete as frases com as palavras do quadro:

Planalto	serra	morro	planície

a) Conjunto de montanha _____;
b) Região plana e elevada _____;
c) Elevação de terra menor que montanha _____;
d) Região plana e mais baixa _____;

Fonte: Material cedido pela Escola responsável pela elaboração da avaliação e certificação dos educandos, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, grifos nossos. 2011.