

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS RURAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Stefani Marques Feliciano¹

Rita Luciene Marques Sobrinho dos Santos²

Kelci Anne Pereira³

Roseli Rodrigues de Mello⁴

Resumo: Este texto versa sobre duas pesquisas monográficas de conclusão do Curso de Pedagogia da Terra, da UFSCar, no âmbito do PRONERA. O Programa foi uma conquista dos movimentos sociais camponeses na busca pela educação do campo, perspectiva político pedagógica que objetiva garantir o direito à educação aos camponeses, valorizar sua cultura e inscrever a educação como fundamento da reforma agrária enquanto proposta de um modelo sustentável de desenvolvimento do campo. Respectivamente, as pesquisas objetivaram As metodologias de investigação tiveram inspiração autobiográfica, valorizando a condição das autoras como assentadas rurais e educadoras de áreas de reforma agrária. As técnicas utilizadas foram diário de campo e notas de memórias. Um estudo revelou que a educação não é um direito garantido às pessoas de classes populares, sobretudo no meio rural. Mas também afirmou que a educação do campo, dentro e fora da escola, permite formar seres humanos comprometidos com a luta pela igualdade social e diversidade cultural. A outra pesquisa evidenciou que o principal obstáculo à permanência de adultos em sala de alfabetização/EJA é a necessidade de trabalhar. Entretanto, é a valorização da condição de trabalhadores que gera sentido à prática pedagógica, em termos de reconhecimento das especificidades dos educandos/as assentados/as, e ajuda os assentados a vincularem-se à escolarização que lhes foi historicamente negada. As pesquisas se complementam, revelando a complexidade da consolidação da educação do campo na sociedade capitalista.

¹ Assentada no Assentamento Reage Brasil, graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra da UFSCar e militante pela OMAQUESP. stefani.marques@yahoo.com.br

² Assentada no Assentamento Horto Aimorés, graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra da UFSCar.

³ Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da UFSCar. Doutoranda em Educação/USP.

⁴ Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar; coordenadora do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da UFSCar.

Palavras Chaves: Educação do Campo, Assentamentos Rurais, Educação de Jovens e Adultos.

Apresentação

Este texto versa sobre duas pesquisas monográficas, apresentadas para a conclusão do Curso de Pedagogia da Terra, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

As pesquisas objetivaram compreender e analisar quais aspectos podem favorecer ou dificultar os processos de escolarização de pessoas das classes populares até atingirem a condição de assentados/as rurais, bem como a permanência de jovens e adultos em salas de alfabetização de assentamentos. Portanto, as pesquisas se inseriram no campo de estudos sobre a educação ao longo da vida, apresentando preocupações específicas com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sob tal perspectiva, para o desenvolvimento metodológico do estudo, foi utilizada a autobiografia, entendendo que a experiência das autoras Stéfani e Rita como assentadas e educadoras de EJA⁵ forneceria uma situação privilegiada para o cumprimento dos objetivos das pesquisas. Nesse sentido, duas técnicas de coleta de dados foram utilizadas:

- os diários de campo, que consistiram em registros sistemáticos e reflexivos sobre o cotidiano profissional das educadoras, bem como sobre suas aprendizagens como assentadas rurais, moradoras dos assentamentos Reage Brasil (Bebedouro - SP) e Horto Aimorés (Bauru/Pederneiras - SP);
- as notas de memórias, que foram sistematizações reflexivas sobre dois processos complementares: escolarização que as educadoras vivenciaram da infância até tornarem-se assentadas e estudantes de Pedagogia da Terra; as aprendizagens que adquiriram por meio de suas lutas por reforma agrária junto à Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP) e à Federação da Agricultura Familiar (FAF).

⁵ Entendo a alfabetização como dimensão da EJA, entretanto no Brasil esta é legalmente realizada por programas. No entanto, minha experiência, enquanto educadora de EJA, se dá em uma sala que faz parte de um projeto que é desenvolvido numa parceria entre Universidade, Movimento Social e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera.

Para compreender academicamente a empiria, os estudos em questão também envolveram revisão de literatura sobre educação de jovens e adultos e educação do campo no país.

A fim de elucidar os resultados dos estudo em questão, o artigo aborda as lutas por reforma agrária no país, contextualizando o surgimento da ideia de educação do campo, com destaque à problemática da EJA. Em seguida, são explicitados os antecedentes, propósitos e funcionamento do Pronera, enquanto política de educação do campo que viabiliza, entre outros projetos, as práticas de alfabetização coordenadas pelas autoras Rita e Stéfani. Em seguida, explicita-se a noção de EJA e de alfabetização na perspectiva da aprendizagem dialógica, como concepções que alavancam a Educação do Campo voltadas aos adultos analfabetos ou pouco escolarizados. Por fim, são apresentados os principais resultados dos estudos, mostrando suas convergências nas considerações finais.

A Luta por Reforma Agrária

De acordo com Oliveira (1994, p.83), o Brasil é um dos países com maior concentração de terras no mundo, de modo de os conflitos por terras e as lutas por reforma agrária permanecem como pautas importantes das disputas sociais que se estabelecem no país.

Nesta direção, Molina (apud AMARAL, 2010, p.14) esclarece que

Concentrar a propriedade da terra concentra renda, riqueza, poder político, controla as relações sociais nesse espaço. A questão agrária é estrutural. Impossibilitar o acesso à terra como meio de produção impede classes trabalhadoras rurais de ter acesso a bens e a direitos fundamentais de alimento, emprego, moradia, educação. Inviabiliza-se analisar a questão agrária sob a visão reducionista. Ao privilegiar um só item (econômico/agronômico/socioagrário), corre-se o risco de propor soluções isoladas, de não incorporar elementos e informações definidoras à interpretação da realidade agrária.

Não por acaso a primeira lei de terras data de 1964, quando o governo militar criou o Estatuto da Terra, prevendo uma reforma agrária que ao invés de não realizar, obstaculizou e inclusive reprimiu.

Sobre este processo, Amaral (2010) lembra que governo militar inaugurou a modernização capitalista do campo, um modelo de desenvolvimento que levou os/as

pequenos/as proprietários/as a abandonarem suas terras por não conseguirem competir com uma produção altamente tecnicizada e, também, por causa das dívidas que acabaram assumindo.

Iniciou-se, assim, um forte êxodo rural para as periferias das cidades, onde os trabalhadores tampouco conseguiam se inserir em condições de cidadania, atuando muitas vezes em trabalhos temporários. De acordo com Amaral (id, p.42),

Com o inchaço da população nas cidades, não foram todos e todas que conseguiram um emprego digno, com salário que desse para o sustento da família e, nessas situações, muitos/as trabalhadores/as passaram a se submeter a trabalhos degradantes ou mesmo não-trabalho. Nesse contexto é que essas pessoas, desde a década de 1980, têm lutado e alimentado a busca pela Reforma Agrária no país. Para elas essa busca tem um significado de conquista de uma vida digna, com recursos para sobreviver levando em consideração seus direitos.

Neste contextos, os trabalhadores rurais passaram a se organizar junto com os sindicatos e, por meio da Via Campesina, iniciaram as primeiras ocupações nas terras no país, como expressão de uma demanda social efetiva por reforma agrária, a qual decorreu, de alguns fatores. Referindo-se a eles, Medeiros (apud AMARAL, 2010, p.95) aponta,

por exemplo, o crescimento e a relativa unificação política das lutas por terra em diversos pontos do país, o contexto interno de relativas liberdades democráticas, a conjuntura da Guerra Fria e o intenso debate sobre as condições para o desenvolvimento dos países latino-americanos. Nessa época, o país contou, para a mediação dos conflitos nas áreas rurais, clandestinamente, com o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Ao longo da ditadura militar as lutas por reforma agrária foram amplamente reprimidas, embora nunca tenham cessado. Mas, mesmo com o fim da ditadura, até o início da década de 1990, segundo Oliveira (id), estas lutas não reverberaram na constituição de direitos de cidadania atinentes à reforma agrária. A constituição de 1988 garantiu a dignidade da pessoa humana, o que foi um avanço, mas não detalhou a questão da reforma agrária. Os critérios para este tema são até hoje os mesmos da década de 1960.

No entanto, como a década de 1990 foi um período de forte desemprego nas cidades, devido ao processo de reestruturação produtiva e de inserção do neoliberalismo

no país, as lutas sociais no país ganharam um novo vigor. Os trabalhadores que estavam sendo excluídos do mercado de trabalho passaram a se organizarem mais intensamente na luta pela reforma agrária.

Houve uma grande união da classe trabalhadora contra o latifúndio, o qual significa a propriedade individual de grandes quantidades de terra para realização da monocultura, baseada na exploração do trabalhador e da natureza (uso de agroquímicos intenso e produção de alimentos para a exportação). De acordo com Oliveira (id), com a vida difícil nas cidades e devido à forte identificação da classe trabalhadora com a terra (afinal, a maioria é oriunda do campo), estes se organizaram como movimentos sociais entorno da luta para realização da reforma agrária. Cabe notar que os sindicatos também apoiaram esta organização dos/as trabalhadores/as e também que a reforma agrária inclui não só o direito a terra, mas o direito de dela se poder viver, por meio do trabalho e da produção. Nesse sentido, as populações participantes das lutas nesse campo, reivindicam também direito à saúde, moradia, educação, etc.

Esse período, economicamente, foi um fracasso no que diz respeito as classes dominadas, mas mesmo assim as entidades sindicais e os movimentos sociais do campo intensificaram os atos públicos, as marchas e as ocupações pela reforma agrária.

A luta pela terra continuou tanto em âmbito nacional quanto estadual, visto que o final da década de 1990 o interior do estado de São Paulo foi marcado pelas experiências de ocupações dos Hortos de Boa Sorte em Restinga, Córrego Rico em Jaboticabal, Ibitiúva em Pitangueiras e Horto Florestal das Ferrovias Paulistas Sociedade Anônima (FEPASA) em Bebedouro, entre outros.

A partir das ocupações, os governos foram pressionados a implementar os projetos de assentamentos rurais de reforma agrária, embora isso não tenha significado a garantia de outros direitos sociais, o que obrigava os assentados a continuarem reivindicando-os.

Nesse processo de luta por reforma agrária, a questão educacional foi, cada vez mais, sendo percebida como de fundamental importância pelos movimentos sociais. A educação passou a ser considerada indissociável dos processos de luta por reforma agrária, ao alavancar a autonomia e a criticidade dos trabalhadores. A própria luta pela terra é um processo educativo que exige um aprofundamento nos estudos, possibilitando que os indivíduos tenham ferramentas para defender e exigir a reforma agrária.

É neste contexto que surge a perspectiva de uma educação do campo, como elemento estruturante das lutas camponesas e como um direito das populações do campo.

A educação do campo

A Educação do Campo é um conceito novo e em construção, que diz respeito à necessidade de uma educação feita pelos e para os trabalhadores do campo. Trata-se de uma forma de pensar a educação efetivamente como um direito de todos, garantido mediante a consolidação da igualdade social e da valorização da diferença cultural.

Nesse sentido, a educação do campo aproveita o acúmulo de luta dos trabalhadores do campo e considera a dinâmica específica de construção identitária do sujeito do campo. De acordo com Molina (2004, p.76),

Esta pode ser uma das características fundamental da educação básica do campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais: ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos. Então, a primeira característica: Vincular a educação com os direitos e vinculando a educação com os direitos, vincular a educação com os sujeitos.

Nesse sentido, Molina (2004, p.70) chama a atenção para o fato de que “há quem prefira tratar a Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais, o sangue que a institui desde a origem”.

Ao discordar dessa abordagem, a autora considera que a educação do campo precisa ser pensada sempre na tríade Campo-Política-Educação. Ela afirma que, se quisermos ajudar a construir uma Educação do Campo que seja realmente favorável a um outro modelo de desenvolvimento do campo (justo e sustentável ao invés de desigual e degradante), precisamos nos identificar com ela. Para tanto, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. Ele não é uma idéia, o campo é real. Ele deve ser pensado como lugar de desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país. Molina (id) entende que é necessário reforçar a idéia de que o campo pode ser uma opção de vida, e de vida digna.

Molina (id) elucida que a ideologia de que os povos do campo não necessitam de educação para viver, ou que necessitam apenas de um pouco de educação, pois trabalham na terra, é uma verdadeira artimanha de dominação do camponeses. Este tipo de educação é necessário para manter a ordem da modernização da agricultura dentro da idéia capitalista de agronegócio. Capitalista porque visa o lucro para alguns a qualquer custo, a partir da propriedade privada da terra, mas que envolve também privatização da água, das sementes e de outros recursos naturais, bem como da exploração dos trabalhadores e da natureza (PEREIRA, 2009). Uma educação crítica, que estimula a luta pela reforma agrária, ameaça este processo de exploração e acumulação de capital e de poder. Por isso, é tarefa dos dominadores, desqualificar ou silenciar os argumentos que mostram a necessidade e urgência da educação do campo em sociedades ditas democráticas, como é o caso do Brasil.

Sobre tal questão, há que se considerar ainda as elaborações de Whitaker, (2002 p. 78), sobre o paradigma urbanocêntrico, em que o progresso é característica do urbano em oposição ao atraso, característica do rural. Assim, uma educação de qualidade seria aquela baseada em valores e modos de vida urbanos, e inclusive realizada apenas na cidade, desqualificando-se os valores e modos de vida rural, bem como o campo como um lugar para a instalação de escolas.

Esta visão urbanocêntrica, preconceituosa, é frequentemente utilizada para justificar uma educação colonizadora, que rompe com o pertencimento identitário dos sujeitos do campo, depreciando sua autoestima, além de exige-lhes enormes esforços para deslocarem-se até escolas na cidade, em condições precárias (quando não inexistentes) de transporte. A educação *urbanocêntrica* citada por Whitaker (2002) é, pois, um pilar de sustentação do capitalismo, apresentando-se como forma de manutenção de desigualdades e de exclusão dos camponeses.

Já a educação do campo combina com a reforma agrária, com a agricultura que respeita a natureza e visa à diversidades de culturas. Com a educação do campo, teremos possibilidades de um novo modelo de construção de vida para todos aqueles que fizeram e fazem a luta para obter uma igualdade social.

Nesse sentido, nas áreas de reforma agrária, a Educação do Campo vem se desafiando a pensar o processo educacional vinculado a estratégias para o desenvolvimento do campo. Trata-se, como afirma Fernandes (2006, p. 28), de “um

processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”.

Na Educação do Campo, o conhecimento não é desligado das raízes e origens dos educandos/as, pois conhecer e respeitar os valores que caracterizam os povos do campo são princípios fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem desta população. Nesse sentido, Fernandes (2002, p. 97) afirma:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Diante de tal argumento, entendemos que a Educação do Campo implica garantir que o trabalho educativo se desenvolva por meio das referências culturais do campo, tendo em vista que a cultura pode transformar a ordem social hegemônica, calcada na desigualdade e em discursos ideológicos que visam ocultá-la ou naturalizá-la. Isso tem a ver com cultivar a identidade cultural camponesa para se contrapor ao estigma ideológico de que o camponês é arcaico e atrasado.

Em termos pedagógicos, a educação do campo está fundada em três referências prioritárias: 1ª) o Pensamento Pedagógico Socialista; 2ª) a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire e o legado das experiências da Educação Popular; 3ª) a Pedagogia do Movimento.

O Pensamento Pedagógico Socialista, como aponta Caldart (2005), ajuda a pensar a realidade do campo na relação entre a educação e a produção, como também traz a reflexão sobre a dimensão pedagógica do trabalho e a organização numa perspectiva humanista e crítica.

Quanto à Pedagogia do Oprimido, inclui-se, segundo Amaral (2010), o diálogo com as matrizes pedagógicas da superação da opressão, destacando a dimensão educativa da própria condição de oprimido no processo de libertação e a cultura como formadora do ser humano. Nesse sentido, remetendo-se a Freire, Amaral destaca:

Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2005, p.34)

Vale a pena reforçar que, na sociedade capitalista em que vivemos, especialmente na atualidade, as instituições escolares adotam uma estrutura autoritária, na qual, de acordo com Paro (2008), os alunos têm que se esforçar para aprender, pois toda a responsabilidade do aprendizado é deles, eximindo a função pedagógica da Escola de criar condições para que eles queiram e se interessem por aprender.

Em contrapartida, a educação popular apresenta condições para a reflexão sobre a emancipação do ser humano. Nas palavras de Brandão (2005, p. 89), destaca-se que

a educação popular é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação.

Com base nesses pressupostos é que se leva em consideração que todo ato cultural é pedagógico, sendo possível reconhecer que uma educação que potencializa o esclarecimento e o auto-reconhecimento da condição de oprimido do educando/a, na mesma medida promove a libertação do mesmo.

Em relação à Pedagogia do Movimento, destacamos que as experiências dos próprios movimentos sociais do campo são referenciais pedagógicos salutares para a Educação do Campo. Esta pedagogia pode ser reconhecida, lembra Caldart (2004), ao perceber-se que o movimento é um sujeito coletivo educativo e reflexivo, que produz suas próprias orientações pedagógicas. Portanto, a pedagogia do movimento se apresenta, segundo Marigo⁶ (2011), é portadora de “uma concepção holística de educação, que emerge das práticas sociais e educativas que ocorrem na interior dos Movimentos e contribui para a formação da identidade camponesa.”

⁶ Trecho gentilmente elaborado e cedido pela prof^a Adriana Marigo na defesa de uma das monografia.

PRONERA: Conquista dos movimentos sociais

Por força e atuação dos movimentos de luta por reforma agrária, a Educação do Campo foi inserida na pauta político-estatal.

Subvertendo a idéia de deixar a educação relegada ao papel da sociedade civil, os movimentos sociais pressionam o governo FHC a consolidar a educação do campo, a partir de processos democráticos, ampliando a escolarização dos trabalhadores do campo nos diferentes níveis de ensino.

Por força dos movimentos, nasce a possibilidade de sua participação na criação e execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Di Pierro, 2005), criado em 1998, pela Portaria N°. 10/98, por meio do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculado ao Gabinete do Ministro. No ano de 2001, este Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O Programa (2004, p.17) tem como objetivo “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável”.

O modelo de gestão do Programa ocorre por meio de parcerias entre INCRA, universidades brasileiras e movimentos sociais. Resumidamente, as universidades atuam na mediação entre os movimentos sociais e o INCRA, mediante a coordenação pedagógica e administrativo-financeira dos projetos. Já as atribuições dos movimentos sociais envolvem as demandas relacionadas à comunidade. As Superintendências Regionais do INCRA acompanham e avaliam em conjunto a execução do projeto. Todos os projetos são firmados mediante convênios que envolvam a participação desses diversos parceiros.

Os projetos de convênio do PRONERA nas áreas de Reforma Agrária atendem as demandas de:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos;
- Capacitação de educadores;
- Formação de professores em nível superior nas licenciaturas;

- Formação profissional de nível superior ou técnico integrado à escolaridade do ensino médio.

Os pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA têm como base, nos diferentes níveis de ensino em que atua, a valorização da diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo. Dessa forma, as práticas educacionais são orientadas pelos seguintes princípios:

Princípio do diálogo: é preciso garantir de 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 de 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 do 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, 2004, p. 27)

Para que todos esses princípios sejam atendidos, o programa cria estratégias metodológicas como o regime de alternância, adotado nos vários cursos de formação de educadores, superiores e técnicos profissionalizantes. A metodologia da alternância consiste em dois tempos, como afirma Amaral (2010, p. 69):

o tempo escola, quando ocorrem as aulas presenciais, e o tempo-comunidade, com atividades práticas e de pesquisa, desenvolvidas nas comunidades de origem dos educandos, sob orientação e supervisão, guardando coerência entre a proposta pedagógica e o perfil dos alunos.

Entre a variedade de parcerias e projetos realizados pelo PRONERA, daremos ênfase às experiências de alfabetização nas áreas de Reforma Agrária, como experiência de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA nos assentamentos, particularmente a

alfabetização, é reconhecida como uma importante conquista que possibilita aos assentados o acesso e o domínio da leitura e da escrita.

Essa conquista implica em considerar que os projetos que acontecem pelo Programa devem conter algumas ações, como alfabetizar e escolarizar no ensino fundamental, capacitar pedagogicamente educadores/as e formar coordenadores/as para atuarem como agentes sociais (BRASIL, 2004). No sentido de consolidar essas ações, o Programa assume o vínculo com a política pedagógica da Educação do Campo.

Um dos requisitos para educadores que atuam na ministração das aulas de alfabetização e escolarização nos projetos da Educação de Jovens e Adultos do PRONERA é que sejam assentados/as ou acampados/as das áreas de Reforma Agrária. Dessa forma, não só se potencializa a relação entre educadores/as e educandos/as, como também os educadores/as têm mais condição de articular os conteúdos curriculares com a realidade dos educandos/as, de maneira que a aprendizagem se torne mais significativa e contextualizada dos mesmos.

Apesar dos avanços para a educação na reforma agrária, estudos (ANDRADE, 2004) mostram que o programa não responde integralmente às necessidades educativas do campo, e que não chegou a consolidar-se como uma política de Estado.

A EJA e a alfabetização: contribuições da aprendizagem dialógica

De acordo com enfoques holísticos internacionais, a educação de jovens e adultos (EJA) é um direito que compreende os variados processos de educação ao longo da vida orientados à autonomia dos sujeitos. No Brasil, a despeito de um marco legal e das contribuições da educação popular que corroboram este enfoque, a EJA se restringe, do ponto de vista da ação pública, à escolarização de jovens e adultos com 15 ou mais anos de idade que não estudaram na idade própria (GALVÃO e Di PIERRO, 2007).

A partir de um lugar marginal no conjunto das políticas educativas, as políticas de EJA são compensatórias e aligeiradas, muitas vezes reduzidas à alfabetização, perpetuando a desqualificação histórica da EJA. Nesse sentido, as políticas vinculam-se a práticas pedagógicas infantilizadoras, alheias às necessidades e estilos de aprendizagens dos estudantes adultos, negando-lhes como sujeitos de aprendizagem e de direitos. (GALVÃO e Di PIERRO, *id*)

Essa marca antidemocrática da EJA se traduz de maneira muito clara estatisticamente:

de maneira geral, a taxa de analfabetismo entre os adultos do meio rural (acima de 15 anos) é de 28,7% enquanto que na zona urbana essa taxa é de 10,3%. Um total de cerca de 15 milhões de brasileiros que não sabem ler nem escrever[...] A pesquisa nacional de educação na Reforma Agrária, realizada em 2004 sobre a situação educacional nas áreas de Assentamento e Acampamentos, revela que nesses lugares 23% dos adultos são analfabetos. (MST, 2007, p. 7).

A superação desses índices alarmantes, conforme visões holísticas de EJA, requer reconhecer os educandos como ponto de partida e de chegada das práticas educativas, e comprometer-se verdadeiramente com a construção de oportunidades de aprendizagem significativa ao longo da vida. Nesse sentido, uma EJA voltada para o campo, necessita lidar com as expectativas de conhecimento e a cultura campesina, colocando o instrumental escolar a favor do alargamento das formas de autonomia deste povo.

O conceito de aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997), já amplamente utilizado para em experiências de êxito na EJA, esclarece os princípios necessários a esta democratização da EJA, a partir da teoria da dialogicidade de Freire e da teoria da ação comunicativa de Habermas:

- Diálogo igualitário: diz respeito às relações orientadas ao entendimento, produzido mediante argumentos de validade e não de poder, e à coordenação de ações coerentes (práxis).

- Inteligência cultural: reconhece que a inteligência é uma capacidade de todos e referida aos contextos de vida de cada pessoa. A valorização da inteligência cultural permite que, ao ser transferida para outros âmbitos, ela seja um elemento chave na viabilização de soluções mais criativas para os problemas.

- Transformação: diz respeito ao processo intersubjetivo em que as pessoas recuperam sua auto-estima ao verem-se como capazes de participar, decidir e mudar sua realidade.

- Dimensão instrumental: a busca por efetivar a democracia educativa passa por garantir a todos a formação instrumental, unindo aspectos técnicos e humanísticos e articulando conhecimentos acadêmicos e populares; daí que a aprendizagem dialógica não se opõe ao instrumental, mas à colonização tecnocrata do saber.

- Solidariedade: resulta e fundamenta a interação dialógica de ensinar e aprender horizontalmente, no processo e modificação de si e do mundo.
- Criação de sentido: diante das relações solidárias os agentes superam a perda de sentido decorrentes do isolamento e da competição atinentes à vida moderna.
- Igualdade de diferenças: permeia dos demais princípios evidenciando que a verdadeira igualdade social não pode ser alçada sem respeito e valorização das diferenças culturais e vice-versa.

Diante do exposto, pode-se verificar que a aprendizagem dialógica se alinha à perspectiva da educação do campo. Além disso, é um paradigma que permite recuperar os valores humanos e sociais da comunidade, tais como emancipação, respeito à diversidade, liberdade e reconstrução da utopia no engajamento das causas coletivas e sociais.

Nessa perspectiva dialógica, se a EJA não pode restringir-se à alfabetização, tampouco pode prescindir dela. Numa sociedade grafocêntrica, saber ler e escrever é uma habilidade básica, requisito de acesso às variadas formas de conhecimento produzidos pela humanidade e registrados pela escrita, mas também de expressão e aquisição de outros direitos. Entretanto, deve ficar clara que a alfabetização capaz de fornecer estas chaves de cidadania não é aquela em que o alfabetizar-se é reduzido ao ato mecânico de aprender a decodificar e a codificar palavras. Pelo contrário, a perspectiva dialógica propõe a alfabetização como um ato político, em que entrelace a leitura do mundo à leitura das palavras: “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra”. (FREIRE, 2005, p.21). Nesse sentido, a alfabetização requer uma relação horizontal entre educador e educando e o reconhecimento mútuo de que ambos sabem e ignoram determinados conhecimentos os quais, articulados, podem potencializar-se.

O que revelaram as pesquisas: alguns resultados

O resgate das memórias escolares das assentadas autoras deste artigo mostrou que a educação voltada para as classes populares no Brasil, vai contra o paradigma da aprendizagem dialógica, consolidando o que Freire (2005) denominou de educação bancária. Ou seja, uma educação castradora, que impõe ao invés de compartilhar os conhecimentos e que deprecia a cultura de base das classes populares, além de impor

obstáculos objetivos para que crianças, adolescentes e adultos possam estudar. Entre estes obstáculos, destaca-se a distância entre escola e moradia das crianças, falta de merenda escolar e material didático.

A esses fatores somam-se dificuldades de sobrevivência, sobrepondo a necessidade de trabalhar mesmo quanto criança à necessidade de frequentar a escola. As desigualdades de gênero, e as muitas jornadas de trabalho feminino se destacam nesse processo. Deste modo, uma das autoras teve que abandonar a escola no ensino fundamental, o qual pôde retomar apenas no assentamento rural.

Se a perspectiva escolar tenderia a amenizar qualquer sentimento de injustiça das futuras assentadas, pelos seus processos de dominação de consciência, o convívio comunitário e a aproximação de seus familiares com o movimento de luta pela terra lhes abriu outras perspectivas.

Uma das autoras, Stéfani, desde criança conviveu em assentamentos rurais e destaca as lutas dos assentados, mediante estratégias elaboradas de ocupações e de organização comunitária, bem como seus mecanismos democráticos assembleias, passeatas e manifestações públicas, como âmbitos de conscientização crítica. Este processo de formação de cidadania no âmbito da assentamento, no entanto, era negado na escola que frequentava, localizada na cidade, reforçando os preceitos de uma escola urbanocêntrica tal qual proposto por Whitaker.

A pesquisa de Stéfani mostra que foi apenas no curso de Pedagogia da Terra, pelo Pronera, que teve sua identidade como assentada, reconhecida e valorizada. O curso também reforçou seu envolvimento com a OMAQUESP. Apesar disso, pelos entraves relatados no transcorrer da graduação, nota-se que de fato do Pronera ocupa um lugar marginal nas políticas educativas.

A outra pesquisa da outra autora, Rita, apresenta resultados semelhantes aos da pesquisa de Stéfani, com a diferença de que Rita ingressou na luta pela terra já adulta. Nesta condição, com responsabilidades de cuidar da casa, dos filhos e colaborar no sustento da família é que volta a estudar, para concluir o ensino médio na EJA, incentivada pelos membros de sua comunidade assentada. O roteiro da escola urbanocêntrica, inadequada às suas expectativas como adulta, etc, se repete. No caso de Rita, sua permanência na EJA foi garantida pela solidariedade comunitária, muito mais pelo que a escola poderia oferecer. Foi isso que garantiu que se encorajasse para ingressar como estudante de Pedagogia da Terra, recuperando o sentido da educação, o qual lhe havia sido extirpado por um histórico de escolarização acidentado.

Ambas pesquisadoras engajaram-se como educadoras na alfabetização de adultos de seus assentamentos quanto já eram graduandas em pedagogia. Do ponto de vista da formação acadêmica que tiveram, esta práxis, proporcionada pela pedagogia da alternância, foi fundamental, apesar da remuneração que tenham recebido para atuarem como alfabetizadoras, na forma de bolsa, tenha sido indecente.

Do ponto de vista de sua atuação como educadoras, o processo de graduação também e a oportunidade de sistematizá-lo em um TCC foi de sua relevância.

A pesquisa de deu origem ao TCC, permitiu compreender que o pertencimento das alfabetizadoras ao assentamento foi de suma relevância para o processo de alfabetização dos jovens e adultos assentados. Este pertencimento deu-se a proximidade necessária ao estabelecimento da confiança que requer o diálogo, mas também possibilitou-lhes ir ao encontro de culturas, experiências de vida dos educandos/as antes da luta pela terra, ensinando-as muito enquanto educadoras, pesquisadoras e pessoas inseridas na luta por Educação do Campo.

A preocupação com dimensões mais ampliadas do processo educativo, como de amorosidade, cumplicidade, comprometimento, humildade e respeito, favorecia o desenvolvimento de processos de alfabetização na perspectiva dialógica. Nesse sentido, foi fundamental o fato das educadoras empenharem-se em se relacionar com os educandos de forma que não reproduzissem junto a eles a opressão que sofreram nos seus processos de escolarização. Uma expressão concreta desse empenho foram as visitas constantes às casas dos assentados que desistiam de estudar, para compreender os motivos da desistência e convidá-los a retomar o estudo. Além disso, a preocupação das educadoras em estruturar formas alternativas de transporte dentro do assentamento para que os educandos chegassem ao projeto, também foi fundamental.

Na Educação de Jovens e Adultos, a valorização do conhecimento que os estudantes trazem consigo mostrou-se essencial. Voltar a estudar para assentados adultos é ir em busca de sua dignidade, de seu direito como ser humano. A EJA, desde a alfabetização, no campo é uma política indispensável, principalmente quando a mesma é reivindicada e exigida pela própria comunidade assentada que a reconhece como um direito, o que foi o caso do Horto Aimorés e do Reage Brasil.

Mas, ao mesmo tempo em que exigem, tais adultos deparam-se com a escolha entre trabalho e educação, isso acaba implicando na não permanência em sala de aula. Mesmo que a prática pedagógica das alfabetizadoras tendo partido de uma leitura crítica da realidade em que os fundamentos teóricos buscaram valorizar as raízes e as

especificidades dos educandos/as, houve desistências. Muitos estudantes acabaram não permanecendo em sala de aula.

Tais resultados mostram que a política do Pronera, do modo como se coloca, ainda não é suficiente para garantir o direito à educação de adultos nos assentamentos rurais, enquanto acesso e permanência dos estudantes na alfabetização.

Apesar de ser expressão mais consolidada de política pública de educação do campo, o Programa tem fragilidades, como, por exemplo, não vir atrelado a outras políticas de reforma agrária que garantam que os assentados possam liberar-se do trabalho por algumas horas para estudar. Desse modo, os assentamentos ainda convivem diariamente com os altos índices de analfabetismo.

Assim, educadores e pesquisadores brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com jovens e adultos que chegam ou retornam à escola tardiamente, mas que nela não permanecem. O fato de não permanecerem é muito grave se compararmos a grande demanda pela modalidade de EJA.

Essa realidade pode ser constatada na sala de aula da pesquisa realizada no Assentamento Reage Brasil: dos 32 educandos que iniciaram a alfabetização, apenas 21 concluíram as horas/aulas do projeto. Nas conversas informais com os educandos/as desse assentamento que apresentavam dificuldades de permanecerem nas aulas, e acabavam parando de freqüentar a escola, além da concorrência entre trabalho e escola, apareciam outras justificativas: mães que não tinham quem olhasse os seus filhos enquanto iam à escola (muitas levavam as crianças para a escola), cansaço, entre outros. Mas, a justificativa mais recorrente de fato foi a relacionada ao trabalho. Os educandos/as da EJA, em especial no contexto de um assentamento rural, são trabalhadores que não têm horário fixo de trabalho, pois, nas lavouras, o trabalho se realiza geralmente ao amanhecer e ao fim da tarde, no pôr do sol. Esse fato implicava no atraso dos educandos/as que perdiam o transporte escolar frequentemente, terminando por desanimarem e não permanecerem em sala de aula.

Verifica-se o lado perverso da EJA, a qual, criada originalmente para atender o educando/a trabalhador/a, não oferece condições para que este/a possa estudar. Entre as inúmeras ações e projetos realizados por organizações e movimentos sociais, sindicais e religiosas no decorrer da história da Educação de Jovens e Adultos, os educandos/as ainda não conseguiram condições que lhes possibilitassem o acesso e a permanência na escola como, por exemplo, oferta de turmas de EJA também durante o período diurno,

em vários horários. Essa é mais uma demanda para a melhoria da EJA nos assentamentos rurais.

De qualquer modo, mesmo precarizados, os processos de alfabetização são proclamados pelos alfabetizados como de quando relevância ao permitirem que acessem outros direitos e que ganhem o mínimo de autonomia para movimentarem-se em uma sociedade grafocêntrica ou até mesmo para participarem mais ativamente da vida democrática dos assentamentos. Mas isso não basta em termos de direitos, é necessário que possam ter a opção de escolher escolarizar-se em outros níveis de ensino, chegando inclusive à universidade.

Considerações finais

A atuação das educadoras em suas comunidades e a realização de suas pesquisas reafirma que o projeto de reforma agrária, que prevê um outro modelo de desenvolvimento do campo, não se separa de uma proposta educativa, a da Educação do Campo.

A perspectiva da aprendizagem dialógica esclarece os princípios para realizar esta educação campesina, mas as políticas ainda mostram-se insuficientes. As práticas de alfabetização analisadas dependeram menos das garantias das políticas públicas, que foi precária em termos de estrutura garantida e proteção trabalhista aos alfabetizadores, e mais da solidariedade entre os participantes. A solidariedade praticada pela classe trabalhadora e da qual falamos aqui não é aquela de forma imposta pela classe opressora mais é construída partindo da vivência e necessidades cotidianas.

Por outro lado, sem a conquista do Pronera talvez não fosse possível viabilizar tais oportunidades educativas nos assentamentos.

Desse modo, as pesquisas só vieram nos afirmar o orgulho que temos de ser educadoras assumindo o desafio de formar crianças, jovens e adultos capazes de se engajar na luta por uma sociedade livre da exclusão.

Esperamos que esses trabalhos contribuam para a conquista de políticas públicas permanentes e comprometidas com as necessidades da modalidade tanto nas áreas do campo como na urbana. Enfatizamos que é necessário garantir o acesso, a permanência e a continuidade nos estudos desses educandos/as. Oportunizar aos mesmos uma educação que lhes possibilite a plena participação na sociedade é um direito que precisa ser concretizado.

A realização destas pesquisas foram relevantes, no sentido que pudemos tanto pude tanto anunciar como denunciar as possibilidades e dificuldades, que as crianças, os adolescentes e os adultos tem de escolarizar-se, nesta sociedade que prevalece a educação para o trabalho para o desenvolvimento do capitalismo.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos do campo torna-se política indispensável no combate à exclusão, especialmente quando esta proposta é apresentada pela própria comunidade assentada, a qual passa a perceber a educação como direito e a exigir do Estado o acesso a este direito.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. R, et al. (orgs) **A educação na reforma agrária em perspectiva – uma avaliação do Pronera**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

AMARAL, Débora Monteiro do. **Pedagogia da Terra: Olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do Estado de São Paulo**. 2010. 238 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo**. Ed 2ª. Brasília, 2005.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

DI PIERRO, M. Clara. **Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educação e Sociedade Campinas: v. 26, n.92 p. 1115-1139, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de Uma Caminhada. in CALDART, Roseli S., CERIOLI, Paulo R., KOLLING, Edgar J. (Orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, n. 4, 89-101p.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997. 160p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire santos Azevedo: **Contribuições para a construção e um projeto de educação do campo/** (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional ' Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº5.

MST, **Campanha Nacional de Alfabetização no MST: Todos e Todas Sem Terra Estudando**. Cartilha. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org) **A Geografia das Lutas no campo**. 6ª Ed, - São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção repensando a Geografia)

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In CORREA, B.C.; GARCIA, T.L. (orgs). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

PEREIRA, Kelci Anne. **Economia solidária e aprendizagem dialógica: práticas de participação e autogestão e necessidade de uma outra EJA**. 2009. 315 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

BRASIL. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Incra: Brasília, 2004.

WHITAKER, Dulce. **A Sociologia rural** Questões Metodológicas Emergentes/Dulce C. A. Whitaker. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras á Margem, 2002