

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE OS MODOS DE VIDA EM UM ACAMPAMENTO E UM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA EM MINAS GERAIS¹

Paulo Augusto Lages
Professor, Especialista em Educação Tecnológica
lagespaulo@yahoo.com.br

Orientadora: Professora Dra. Suzana Lanna Burnier Coelho
CEFET-MG

RESUMO

O objetivo deste trabalho é verificar em que medida os processos educativos desenvolvidos no interior do Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã: primeiro segmento do Ensino Fundamental” influenciam as formas de viver e trabalhar num assentamento e num acampamento de reforma agrária em Minas Gerais. Optou-se por adotar uma abordagem do tipo qualitativa de forma a privilegiar a compreensão e o sentido do fenômeno estudado considerando as intenções, as motivações, as expectativas e as crenças dos atores envolvidos. Dentre os resultados encontrados, destaca-se: (i) as diferenças de organização entre um acampamento e um assentamento parecem determinar formas diferenciadas na relação educação – modo de vida; (ii) a percepção dos sujeitos sobre o sentido e significado da alfabetização e escolarização varia de acordo com o lugar que ele ocupa. Para as educadoras, a dimensão da formação política parece preponderar sobre a alfabetização no sentido estrito. Para os educandos, embora considerem importante esta dimensão uma vez que querem “aprender a ser Sem Terra”, decifrar o mundo das letras parece mobilizá-los mais fortemente, pois permite resgatar a dignidade e sair de uma condição de exclusão. (iii) as concepções de educação reveladas pelas entrevistas parecem buscar uma formação do tipo politécnica à medida que não estão só preocupadas em possibilitar o domínio da técnica da escrita e nem limitar os debates em sala ao âmbito da sobrevivência imediata. Ao contrário, para além de aprender a ler e escrever, procura-se formar politicamente os sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem e tomar partido. Por fim, embora não tenha sido possível medir o quanto a educação influencia os modos de vida, pôde-se perceber, através dos relatos dos entrevistados, a presença dela como força potencializadora de transformação pessoal e coletiva.

Palavras chaves: Educação – reforma agrária – movimentos sociais

SUMMARY

The objective of this work is to verify in that measured the educational processes developed inside the Project “Educação, campo e Consciência Cidadã: 1^o segmento do ensino Fundamental” they influence the forms of to live and to work in a “assentamento” and in a “acampamento” of agrarian reform in Minas Gerais. She opted to adopt an approach of the type qualitative in way to privilege the understanding and the sense of the studied phenomenon considering the intentions, the motivations, the expectations and the involved actors' faiths. Among the found

¹ Monografia de Conclusão de Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Tecnológica apresentada ao Centro Federal De Educação Tecnológica De Minas Gerais (CEFET-MG).

results, we stand out: (i) the organization differences between a “assentamento” and a “acampamento” seem to determine forms differentiated in the relationship education–life way; (ii) the perception of the subjects on the sense and meaning of the literacy and schools varies in agreement with the place that he occupies. For the educators, the dimension of the political formation seems to prevail about the literacy in the strict sense. For the students, although they consider important this dimension once they want “to learn to be Sem Terra”, to decipher the world of the letters seems to mobilize them more strongly, because it allows to rescue the dignity and to leave of an exclusion condition. (iii) the education conceptions revealed by the interviews they seem to look for a formation of the type polytechnic as they are not only concerned in making possible the domain of the technique of the writing and nor to limit the debates in room to the ambit of the immediate survival. To the opposite, for besides learning to read and to write, it tries to be formed the subjects politically capable to understand the world in that live and to take party. Finally, although it has not been possible to measure as the education influences the life manners, it could be noticed, through the interviewees' reports, her presence as force potencializadora of personal and collective transformation.

Key words: Education– reforms agrarian–social movements

1 – INTRODUÇÃO

O objetivo desta monografia é analisar os impactos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre as formas de viver e organizar o trabalho em um acampamento e um assentamento de reforma agrária em Minas Gerais.

O interesse por esta temática veio Da participação do autor do presente trabalho no Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1 Segmento do Ensino Fundamental”, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG) em parceria com movimentos sociais do campo. Ao acompanhar os processos de alfabetização e escolarização no primeiro segmento do Ensino Fundamental nas salas de aula da região do Triângulo Mineiro, foi observada a capacidade mobilizadora e transformadora que a escola promovia naquelas comunidades. Então, colocou-se o problema de entender um pouco mais em que medida o acesso ao saber escolarizado promovia modificações nos modos de viver, trabalhar e pensar a vida.

O trabalho foi dividido em duas grandes partes. Na primeira, referencial teórico, procurou-se ressaltar o contexto sócio-histórico de surgimento de projetos desta natureza no Brasil dos anos noventa, qual/quais os sentidos atribuídos à educação pelos sujeitos envolvidos na luta pela reforma agrária, mais particularmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Na

segunda, buscou-se apresentar o Projeto e, através de entrevistas com educadores e educandos num acampamento e num assentamento, verificar os impactos dos processos educativos sobre o trabalho e vida nas comunidades.

Desse modo, espera-se contribuir para com a reflexão sobre os recentes processos de luta e efetivação de políticas de educação do campo, bem como saber se estas políticas ajudam na construção de uma formação politécnica, ou seja, aquela que desenvolve tanto a dimensão tecnológica e científica (produzir melhor e eficientemente), quanto a dimensão social, cultural e política (participar ativamente das decisões da comunidade criando as condições de efetiva liberdade).

2 – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 – Movimentos sociais no campo: breve histórico

Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista afirmam que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (1998:08). Esta afirmação é de grande pertinência quando se pensa a história dos movimentos sociais no espaço rural brasileiro. Desde o período colonial, a luta entre proprietários de terras e escravos, ainda que silenciada e pouco estudada, representam um marco nas lutas sociais no campo. Exemplo disso são as resistências dos escravos e as lutas nos quilombos.

Na República, as revoltas de Canudos e Contestado são representantes mais significativos da luta pela terra no período. No início do século XX, os anarquistas dão a tônica aos movimentos sociais e a partir de 1922 passam a sofrer a influência do Partido Comunista².

Em 1930, sob a ditadura Vargas, o Estado intervém bruscamente na economia e nos movimentos sociais, regulamenta a existência dos sindicatos, cria o Ministério da Educação e Saúde e promulga leis trabalhistas. Leis estas que não contemplam o trabalhador rural, que terá seus direitos legalmente garantidos somente a partir de 1943 com a promulgação da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas).

O Brasil do pós-guerra (1946) experimenta um período de redemocratização possibilitando o surgimento dos primeiros sindicatos de trabalhadores rurais

² Este breve retrospecto histórico tomou por base o livro de Menezes Neto (2003, p. 25).

legalizados, das Ligas Camponesas (no nordeste) e associações civis. A influência do Partido Comunista, que atravessava um momento de legalidade, foi fundamental nessa reorganização dos trabalhadores.

Porém, em 1947, o registro do Partido Comunista é cassado e, em 1954, as ligas camponesas são desarticuladas. O número de sindicatos de trabalhadores rurais é reduzido gradativamente, chegando ao final da década com, em todo Brasil, apenas oito.

As leis trabalhistas existentes na CLT de proteção ao trabalhador rural e a maior parte das leis sindicais têm suas práticas impossibilitadas pelos grandes proprietários de terra. Este quadro vai propiciar o surgimento de entidades autônomas. Em São Paulo, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil (ULTAB). No Rio Grande do Sul, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). Além disso, reaparecem em vários estados brasileiros, principalmente em Pernambuco, as Ligas Camponesas atuando fora dos limites legais e com organização autônoma.

Embora este período seja mais conhecido pela industrialização, otimismo no país e paz social, no campo as lutas persistiram. Em Goiás, em 1953, durante movimento conhecido como a Revolta de Trombas e Formoso, três mil camponeses, sob a liderança de José Porfirio, eleito posteriormente deputado e tendo seu desaparecimento registrado no período pós-64, apossaram-se de terras ao norte do estado que também eram reivindicadas por fazendeiros. A repressão policial a mando do estado não foi suficiente para conter o conflito que se prolongou até 1964. Em 1955, sob a presidência de Josué de Castro, realiza-se o I Congresso Camponês de Pernambuco, com a participação de três mil camponeses, momento em que as Ligas se rearticularam apoiadas por parlamentares, intelectuais, estudantes e profissionais liberais vinculados ao PC, PSB e ao PTB.

Em 1963 é fundada a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) congregando Federações Estaduais de Trabalhadores Rurais que passam a conflitar com as Ligas Camponesas em virtude de divergências político-ideológicas e luta pelo poder. Esse conflito durou pouco tempo. Com o golpe militar de 1964, o governo passa a intervir em sindicatos, federações e confederações, atrelando-os ao Estado, impondo às Ligas Camponesas uma perseguição implacável, promovendo uma retração das lutas populares no campo.

A política de modernização econômica, via industrialização e arrocho salarial, beneficiando as grandes empresas nacionais e as multinacionais que atuam no setor de máquinas chega ao campo através de maquinário e implementos agrícolas causando correntes migratórias do campo para a cidade.

Em 1966, sob uma conjuntura completamente adversa, os trabalhadores rurais conseguem mobilizar a categoria, principalmente no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Os sindicatos pernambucanos, apoiados pelos cortadores de cana da região, mobilizam-se e conquistam pelo voto a direção da CONTAG. Embora vigiada e controlada, a entidade consegue sobreviver via seu legalismo e a aliança com setores mais liberais do governo.

Em 1973 a CONTAG, durante a realização do seu II Congresso, coloca em sua pauta de reivindicações a reforma agrária e a aplicação do Estatuto da Terra, projeto de modernização para o campo, elaborado durante o primeiro governo militar e que não fora viabilizado em decorrência da correlação de forças políticas internas desfavoráveis.

Em 1975, parte da Igreja Católica, fundamentada na Teologia da Libertação, integra a luta pela terra, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) – criadas em 1968 com o objetivo de fazer oposição ao regime militar e apoiar os movimentos populares – e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) – que tem como proposta básica contribuir para fixar o homem no campo, ajudar na luta por um sindicalismo autêntico e lutar pela reformulação da justiça agrária.

O III Congresso Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, da CONTAG, realizado em Brasília em 1979, acontece num momento de reorganização dos movimentos sociais e surgimento de um novo realismo no sindicalismo brasileiro marcado pela greve dos metalúrgicos no ABC paulista, pelo desemprego urbano decorrente de um padrão industrial pautado no uso de novas tecnologias e poupador de força de trabalho, pelo crescente aumento do número de trabalhadores bóia-frias. O latifúndio encontrava-se em poder das grandes empresas multinacionais e latifundiários retrógrados. A terra continuava concentrada.

O último governo militar propõe planos e programas objetivando a melhoria da escolarização rural, erradicação da miséria no campo e, principalmente, diminuição das tensões sociais. Em 1984, é fundada pelos trabalhadores brasileiros, inclusive os rurais, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) propondo um novo sindicalismo. Paralelamente surge, principalmente no sul do país, a ocupação organizada de

terras, uma nova forma de luta pela reforma agrária, semente do futuro MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

No momento em que se realizava o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais organizado pela CONTAG, o governo, representado pelo Presidente José Sarney, anunciava a priorização da reforma agrária, com a criação do Ministério da Reforma Agrária. O então ministro Jader Barbalho, da ala conservadora, conseguiria impedir tal criação. Ao mesmo tempo, a associação de latifundiários se organizava para a criação da “União Democrática Ruralista” (UDR) que objetivava defender a propriedade da terra ainda que utilizando a violência. Então, o movimento sindical de trabalhadores rurais levanta a bandeira da reforma agrária como principal reivindicação do trabalhador rural.

Em 1984, durante o “I Encontro Nacional” surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST tem sua origem nos expropriados da terra, contando tanto com o apoio da Igreja Católica (que em 1964 havia se posicionado, majoritariamente a favor do golpe militar e contra a reforma agrária) através da Comissão Pastoral da Terra, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Comissão Justiça e Paz, quanto dos setores progressistas das Igrejas Luteranas, sindicalistas, intelectuais e militantes da reforma agrária.

2.2 – O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nasceu em fins dos anos setenta. Ele foi formalizado em janeiro de 1984 durante o I Encontro Nacional, em Cascavel, Paraná. O objetivo deste encontro era reunir todos os trabalhadores rurais que lutavam por terra no país. Nesta ocasião, o MST definiu como objetivos gerais:

- 1 – Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha;
- 2 Lutar por uma sociedade sem exploradores e sem explorados;
- 3 Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária;
- 4 Organizar os trabalhadores rurais na base;
- 5 Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político;
- 6 Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;
- 7 Articular-se com trabalhadores da cidade e da América Latina (MST, 1987).

As principais reivindicações definidas neste Encontro foram:

- 1 Legalização das terras ocupadas pelos trabalhadores;
- 2 Estabelecimento de área máxima para as propriedades rurais;
- 3 Desapropriação de todos os latifúndios;
- 4 Desapropriação das terras das multinacionais;
- 5 Demarcação das áreas indígenas, com reassentamento de posseiros pobres em área da região;
- 6 Apuração e punição de todos os crimes contra os trabalhadores rurais;
- 7 Fim dos incentivos e subsídios do governo ao Proálcool, JICA e outros projetos que beneficiam os fazendeiros;
- 8 Mudança da política agrícola do governo dando prioridade ao pequeno produtor;
- 9 Fim da política de colonização (MST, 1987).

Tais reivindicações, conforme Fernandes (1996), em conjunto com as ocupações de terra debatidas e empreendidas pelo Movimento, são causadas pela política de modernização no campo e têm como meta final a construção de novas relações sociais e econômicas no país. Martins (apud Menezes Neto, 2003:53), ao analisar suas reivindicações, também afirma que os trabalhadores rurais

... querem mais do que a reforma agrária encabrestada pelos agentes da mediação. Querem uma reforma agrária para as novas gerações, uma reforma que reconheça a ampliação histórica de suas necessidades sociais, que os reconheça não apenas como trabalhadores, mas como pessoas com direito à contrapartida de seu trabalho, ao frutos do seu trabalho. Querem, portanto, mudanças sociais que os reconheçam como membros e integrantes da sociedade.

Para aproximar as comunidades dos centros urbanos da plataforma da reforma agrária, o MST buscou mostrar os benefícios que a conquista da terra traria para todos, bem exemplificado no lema “Reforma Agrária, esta luta é nossa”. Durante o processo constituinte (1987-1988), o Movimento também teve um papel importante em defesa da Reforma Agrária. Vale lembrar que o MST modifica-se com o passar dos anos, recria-se nas suas ações políticas, apresentando-se, a partir dos anos noventa, como um movimento que luta para além da terra, luta por modificações mais profundas na estrutura e relações sociais.

Do ponto de vista organizativo, o MST estrutura-se em várias instâncias decisórias, a saber, congresso nacional, encontro nacional, coordenação nacional, direção e secretaria nacional e os seguintes setores: relações internacionais, secretaria nacional, sistema cooperativista dos assentados, frente de massas,

educação, comunicação, finanças e projetos. Não existem cargos formais como presidente, secretário, diretores, etc.. Os graus de hierarquia existentes são entre coordenação e membros. A base do movimento é composta por sem-terra acampados e assentados. O sustento financeiro é proveniente, sobretudo, da contribuição dos assentados.

2.2.1 – A educação no MST

Caldart (2004), ao relatar a história da educação no interior do movimento, lembra que esta luta começou quase que concomitante à luta pela terra. Embora, no início, estas lutas parecessem meio desconexas, ao longo do tempo, a valorização do estudo e o direito de ter acesso a ele e à escola passaram a integrar a própria organização de luta pela reforma agrária no MST.

Pode-se dizer que a “ocupação da escola” realizada pelo Movimento ocorreu em três grandes momentos e direções:

- 1 Os membros do movimento mobilizaram-se em torno do direito ao acesso à escola e também da luta por uma escola diferente, que tivesse vínculo com suas vidas. O trabalho com a educação escolar no MST nasceu, primeiramente, com a mobilização das mães e professoras no início dos anos oitenta. Depois, pais, lideranças e as próprias crianças foram assumindo tarefas que buscavam garantir a escola em seus acampamentos e assentamentos.
- 2 Pressionado por seus membros, o MST resolveu assumir a organização e articulação do movimento pela educação, a produção de proposta pedagógica específica para as escolas e formação dos educadores e educadoras capazes de realizar o trabalho educativo a partir das novas perspectivas. Em 1987 foi criado o setor de educação do Movimento que começa lutando pelas escolas de primeira a quarta série e hoje envolve os vários níveis de ensino, indo da Educação Infantil à Pós-Graduação, passando pela Educação de Jovens e Adultos.
- 3 Procurando combinar os processos de escolarização com os de formação da militância, o MST incorporou a escola em sua dinâmica e organicidade. De um lado, cada acampamento ou assentamento dos Sem Terra precisa ter uma escola e esta faz parte das preocupações das famílias e do cotidiano da

comunidade. De outro lado, a escola passou a ser vista como parte integrante da estratégia da luta pela Reforma Agrária e da luta política em geral.

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar sujeitos destas transformações. Foi assim que se começou a dizer no MST que a *“Se a Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST”* (Caldart, 2004:94).

2.3 – Por uma educação do campo.

Ao analisar as lutas sociais na América Latina, Giarraca (2004) ressalta a centralidade que os movimentos sociais ligados ao campo ocupam no cenário político atualmente, tanto nos países que têm forte tradição de luta e organização dos trabalhadores rurais, como Brasil e México, mas também em países como Argentina, com histórico de lutas mais vinculado ao urbano e industrial. Além disso, os movimentos sociais do campo nos anos noventa possuem um caráter diferente daqueles das outras décadas do século XX.

Para Menezes Neto (2003), o movimento denominado “Por uma educação básica do campo” é um dos representantes desta diferença/novidade por elaborar uma nova e positiva forma de organização popular do campo. Formado por movimentos sociais, sindicais e vários setores da sociedade comprometidos com a reforma agrária, este movimento reivindica um espaço maior na elaboração das políticas públicas para a educação, forçando uma redefinição nas relações do Estado com a sociedade.

Iniciado ao final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA – em 1997, o ponto alto do debate das propostas encaminhadas por diversas entidades ligadas ao campo foi durante a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, estado de Goiás, em julho de 1998, com a presença de mais de 1000 delegados entre educadores da educação infantil, do ensino fundamental e médio e pesquisadores universitários. Esta Conferência foi organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UNB).

Desde então, a temática da educação do campo vem se consolidando como objeto de investigação e construção de novas experiências educativas, procurando reconhecer o protagonismo político e cultural dos movimentos sociais do campo.

A concepção da educação do campo contrapõe-se à visão tradicional da educação rural na medida em que busca romper com a prática desenvolvida nas escolas rurais de desconsiderar nos seus currículos a realidade dos alunos e familiares e ainda desvalorizar a cultura e valores próprios do campo, não levando em conta a identidade rural e classe social (Kolling et alli, 1999). Diferente do rural, o campo é concebido como espaço social e cultural com identidade própria, como espaço não somente do latifúndio, da produção capitalista, da grilagem de terras, do êxodo rural, mas também da luta pela terra, da relação com tempo própria, de hábitos alimentares específicos, de práticas religiosas e sociais particulares. Neste sentido, a educação do campo precisa refletir os interesses e necessidades das populações que ali habitam e não reproduzir o modo de vida e valores do urbano.

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 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 (Fernandes, 2002:97).

Para construir esta educação que enraíza os sujeitos sem, necessariamente fixá-los em sua cultura, lugar, modo de agir e produzir é preciso combinar e recriar pedagogias. Pedagogias que cultivem identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria e os projete, movimentando e transformando as realidades.

Além disso, um dos traços fundamentais deste movimento é buscar o direito de ser educado no lugar onde vive, ou seja, no campo. Ele identifica-se com o movimento mais geral da sociedade de luta histórica pela constituição da educação como direito universal. Assim sendo, esta não pode ser tratada como serviço, nem política compensatória, muito menos como mercadoria. A única maneira de fazê-lo é no campo das políticas públicas. Políticas públicas pensadas e construídas com os sujeitos do campo, a partir da sua realidade. Não para estes sujeitos como até então vêm sendo realizada na sociedade brasileira, conforme veremos no tópico seguinte.

Enfim, o movimento “Por uma educação do campo” busca construir uma educação e uma escola vinculada às necessidades, interesses e culturas dos diferentes grupos sociais que trabalham e vivem no campo. Esta iniciativa, como bem lembra Menezes Neto (2003), pode ser considerada como inédita no Brasil uma vez que quase nunca movimentos sociais e sindicais não diretamente vinculados à educação deram a esta o estatuto alcançado no interior do movimento.

2.4 – Contexto sócio-econômico do campo e as políticas públicas para educação básica

As origens da desigualdade no Brasil, desde a época colonial, estão ligadas à má distribuição de terras. Atualmente, segundo o Censo Agropecuário do IBGE (2000), menos de 1% dos proprietários (que possuem mais de mil hectares) controlam 44% das terras do país. Ao mesmo tempo, 53% dos proprietários (que têm menos de dez hectares) controlam menos de 3% das terras. Muitos dos pequenos agricultores não conseguem progredir por falta de crédito, assistência técnica e infra-estrutura.

A reforma agrária é uma das políticas que busca reverter este quadro histórico de exclusão. Vários estudiosos e intelectuais orgânicos defendem o aprofundamento desta política, conforme pode ser visto em STÉDILE (1994).

Caldart (2004) afirma que existe uma espécie de silenciamento, esquecimento e desinteresse pelo rural nas pesquisas sociais e educacionais no Brasil. “Somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural” (p.08). Além disso, no interior dos movimentos progressistas em torno da reivindicação da educação como “direito de todos e dever do Estado” ocorridos nos anos oitenta no Brasil, o campo ficou esquecido nas plataformas apresentadas.

Este esquecimento, conforme texto preparatório para a Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação do Campo" (1998), ocorre, em grande medida, em função da visão predominantemente pejorativa do rural como o *locus* do "atraso". Uma vez chegada a modernização da economia brasileira, a diferenciação entre rural e urbano não faria mais sentido pois o primeiro já não mais existia.

Pode-se dizer que o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro baseia-se em três elementos fundamentais: Primeiro, houve um desenvolvimento

desigual no que diz respeito aos diferentes produtos agrícolas e as diferentes regiões. Segundo, o processo se deu a partir da expulsão de trabalhadores camponeses para as cidades e demais regiões distintas de sua origem (foram 30 milhões entre 1960-1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70 – para maiores detalhes ver Fernandes, 1998). Terceiro, as relações sociais de trabalho e produção modernas convivem com relações arcaicas, resultado da junção capital-latifúndio na modernização da agricultura brasileira.

As conseqüências desse modelo de desenvolvimento do campo no capitalismo brasileiro são drásticas. De um lado aumentou a concentração da propriedade e da renda no campo, de outro, implicou em maior concentração urbana, desemprego e violência nas cidades. Existe uma espécie de dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores, o que tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção.

Tal pensamento é evidente nas políticas públicas para educação rural que prevaleceram no Brasil. Se levarmos em conta os textos constitucionais de 1825 e 1891, pode-se observar que não existe qualquer menção à educação rural, apesar de ser a sociedade brasileira predominantemente agrária. Já ao longo do século XX, a educação rural era objeto de políticas periféricas por parte do Estado, sendo vista apenas como meio de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Foi somente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que, reconhecendo a concepção de “mundo rural” defendida pelos movimentos sociais do campo, estabeleceu as normas para a educação no meio rural (Costa, V. e Silva, L., 2006).

De modo geral, as políticas para educação rural estiveram ligadas ao modo de organização da economia agrária, baseada, de um lado, no latifúndio conservador e excludente, de outro, num modelo de desenvolvimento do capitalismo no campo que valorizava o capital em detrimento dos interesses dos trabalhadores. A fusão entre latifúndio e capital, largamente beneficiados pelos subsídios governamentais, resultou no que se convencionou chamar de “modernização conservadora”, ou seja, avançada tecnologicamente do ponto de vista da produção, mas retrógrada do ponto de vista das relações de trabalho.

Na ausência de políticas públicas consistentes e de exclusão social, o quadro do analfabetismo e baixa escolaridade torna-se ainda mais grave. Conforme aponta estudo recente do Ministério da Educação (2005), a escolaridade média da

população de 15 anos ou mais residente na zona rural é de 3,4 anos, correspondendo a quase metade da estimada para a população urbana. A taxa de analfabetismo da população adulta na área rural brasileira é de 29,8% enquanto que a da zona urbana é de 10,3% (sem considerar os analfabetos funcionais). Sendo assim, fica evidente a necessidade de ações efetivas para diminuir as desigualdades sociais existentes, sobretudo entre as zonas rural e urbana.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tida como uma das políticas de reversão do analfabetismo no Brasil desde a publicação do Manifesto dos Pioneiros. Desde os anos 40, a EJA conquista o apoio de classes e setores da sociedade além de alguns governos municipais e estaduais que se esforçavam pela autonomia na escolarização. Porém, na década de 90 ocorre um movimento inverso em que a desqualificação da EJA no âmbito das políticas públicas ocasiona um retrocesso, com a perda das conquistas alcançadas nos últimos 50 anos que incluíram o jovem e adulto no direito à educação (HADDAD, 1997, MACHADO, 1998, DI PIERRO et al., 2001).

No governo Fernando Collor de Mello e nos anos seguintes, as reformas no campo da Educação priorizaram o Ensino Fundamental, de 7 a 14 anos, ignorando os outros níveis e modalidades até então existentes. Nesse sentido a política inclusiva é substituída pelo estabelecimento de prioridades e restrições dos direitos (HADDAD, 1997, BRASIL, 2000b).

O governo Fernando Henrique Cardoso também contribuiu negativamente no plano das políticas públicas através de medidas restritivas do direito público: *“Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita”*. Essa mudança desobrigou o Estado de assumir uma ação mobilizadora e responsável no campo da EJA (DI PIERRO et al., 2001, p. 67).

Além de se desobrigar da oferta da EJA, o Governo suprimiu do artigo 60 das Disposições Transitórias, da Constituição Federal, o compromisso da eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos de sua promulgação e a destinação de 50%, pelo menos, dos percentuais mínimos dos recursos públicos estabelecidos constitucionalmente para educação (CF, art. 212) para este fim e para universalizar o ensino fundamental.

Alegando a indisponibilidade de dados necessários à aferição do número de matrículas no ensino supletivo exclui do cálculo das verbas do FUNDEF – Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – o repasse de recursos aos Estados e Municípios, desestimulando, em todo país, a criação ou, ainda mesmo, a manutenção das matrículas existentes (DI PIERRO et al., 2001, p. 67).

É ainda do governo Fernando Henrique Cardoso o veto à lei que criou o Programa Empresarial de Alfabetização de Adultos, que obrigava empresas e órgãos públicos, com mais de cem empregados analfabetos, criar e garantir as condições necessárias de funcionamento de salas de alfabetização (HADDAD, 1997).

É nesse contexto de ausência de políticas públicas consistentes que surge, em 1997, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Fruto da luta dos movimentos sociais do campo, criado no espaço de relações entre o poder público constituído e os Movimentos Sociais e Sindicais, o PRONERA tem como objetivo a criação de projetos de educação em acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Para a realização desse objetivo, são articuladas parcerias entre o Governo, os Movimentos Sociais e Sindicais e as Universidades. Este programa visa financiar projetos que contemplem propostas educativas adequadas à realidade do homem e da mulher do campo de modo a contribuir para a construção da justiça social e elevação das condições de vida e de cidadania de trabalhadores e trabalhadoras no campo.

Os índices que retratam a realidade educacional dos trabalhadores rurais que lutam pela reforma agrária não são diferentes do quadro geral de exclusão social no campo. No Brasil, os altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade é ainda mais alarmante no meio rural, conforme salientado anteriormente. Os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do ano de 1999, revelam a existência de um universo de 6.567.682 (32,7%) jovens e adultos analfabetos no meio rural brasileiro. Os dados da pesquisa realizada, entre janeiro e março deste ano, pela Organização não Governamental Ação Educativa em Convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), revelam que 64% dos 323.429 assentados em áreas de reforma agrária são analfabetos funcionais.

Desse modo, resultado da capacidade de organização dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil,

o PRONERA cumprirá, no final da década e 90 e início do século XXI, um papel importante no cenário da Educação de Jovens e Adultos. Primeiro, por explicitar o quanto a educação dos jovens e adultos se encontra, no contexto da Reforma Agrária e no campo brasileiro, em situação radical de exclusão. Segundo, por colocar em pauta nas universidades públicas brasileiras, envolvidas com o referido programa, a educação dos jovens e adultos residentes em acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Por último, por aproximar alguns segmentos das universidades dos movimentos de luta pela terra (Brandão, Costa e Musial, 2005:4).

Em geral, os Projetos desenvolvidos no interior do PRONERA procuram, entre outros objetivos, subsidiar os educadores nos diferentes espaços formadores no interior dos acampamentos/ assentamentos com vistas a refletir sobre a educação no contexto da luta pela reforma agrária e, em particular, num projeto de educação do campo. Como bem lembra ARROYO (2004), pensar em uma Educação do Campo significa que esta só se tornará realidade se ela estiver ligada ao movimento social. Além disso, o próprio movimento social é educativo, pois forma novos valores, cria nova cultura, novo homem e mulher.

É no PRONERA que se inscreve a experiência do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º segmento do Ensino Fundamental que apresentamos em seguida junto com os resultados da pesquisa de campo realizada.

3 – O Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã e seus impactos sobre os modos de vida no acampamento e assentamento estudados.

3.1 – O Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º segmento do Ensino Fundamental

O Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º segmento do Ensino Fundamental” teve início em dezembro de 2004 e tem sua previsão de encerramento para dezembro 2006. Ele é resultado de um acúmulo de experiências vivenciadas em dois outros projetos³ e representou um avanço no que diz respeito ao aumento do número de salas de aula, dos alunos atendidos, da população beneficiada e, principalmente, à garantia da escolarização e certificação no I Segmento do Ensino

³ A primeira experiência intitulada *Projeto Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã* foi desenvolvida no período de dezembro de 2000 a janeiro de 2002. Uma Segunda, intitulada *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, foi realizada no período de dezembro de 2003 a dezembro de 2004.

Fundamental aos educandos atendidos e a escolarização no II Segmento aos educadores do Projeto que ainda não possuem o Ensino Fundamental completo.

As metas finais desse Projeto pretendem: a) alfabetizar/escolarizar - no 1º segmento - 1.500 jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária nas regiões do Triângulo/Alto Paranaíba, Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce, Centro e Sul; b) capacitar 75 alfabetizadores/educadores residentes nas áreas atendidas para o desenvolvimento da prática pedagógica e c) escolarizar - no 2º segmento - 15 educadores de jovens a adultos dos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária dessas regiões.

Este Projeto tem como parceiros o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST/MG, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/Superintendência de Minas Gerais, a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG, Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina – FAFIDIA, o Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa - DPE/ UFV.

Adotou-se uma estrutura descentralizada em função da natureza multicampi da UEMG, da parceria com a UFV e da localização dos assentamentos e acampamentos nas diversas regiões de Minas Gerais – Triângulo, Alto Paranaíba, Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce, Centro-Sul. Aliás, uma das premissas do PRONERA é a descentralização das ações nas instituições públicas envolvidas e o fomento de uma prática de gestão em que movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino, pesquisa e extensão, governos estaduais e municipais colaborem na construção da justiça social e elevação das condições de vida e de cidadania de trabalhadores e trabalhadoras no campo.

O PRONERA se desenvolve por meio de uma **gestão participativa**, cujas responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma **construção coletiva** na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (BRASIL/MDA, 2004:13).

Neste sentido, todo o processo de planejamento e construção do referido Projeto contou com a discussão e participação de todos os parceiros envolvidos. A indicação das demandas educativas foi feita pelos representantes dos movimentos sociais e sindicais, a partir de discussões com comunidades dos acampamentos e assentamentos. Os princípios político-pedagógicos, os objetivos e metas a serem

alcançados, a operacionalização dos mesmos, o acompanhamento do Projeto foram elaborados coletivamente.

Cada região atendida é coordenada por um coletivo composto por um professor universitário, um aluno universitário e dois coordenadores locais (um representante de cada movimento social). Este coletivo é responsável pelo planejamento, execução e acompanhamento do projeto nas áreas onde o trabalho educativo se desenvolve. Cabe a este grupo mobilizar as comunidades, ajudá-las a organizar as instalações físicas de funcionamento das salas de aula (compra de lona, lampião, quadro de giz, óculos, etc.), buscar parcerias com prefeituras e outras instituições para fornecimento de carteiras, cadeiras, transporte escolar e outros itens não oferecidos pelo programa), além de selecionar, capacitar e orientar os educadores na utilização das metodologias compatíveis com os princípios do projeto.

A capacitação dos educadores acontece em Ciclos de Formação, onde participam todos os integrantes do Projeto no Estado de Minas Gerais, e em Oficinas Regionais realizadas com educadores de cada região. Todo o planejamento e execução dos Ciclos e das Oficinas é realizado pela coordenação geral (representantes de cada parceiro) e regional do Projeto. Os conteúdos a serem trabalhados nos ciclos e oficinas de formação, bem como as metodologias utilizadas, vêm sendo definidos pelo conjunto de integrantes –educadores, representantes dos movimentos sociais e sindicais, professores e alunos universitários. Tem-se buscado avançar nesta elaboração coletiva da formação de modo a ampliar a mobilização, aprofundar a discussão acerca dos eixos temáticos e planejamento das atividades de formação.

Em dois anos de ações, o processo de alfabetização/escolarização do 1º segmento tem uma duração de 800 (oitocentas) horas divididas dez horas semanais, sendo oito horas de sala de aula e duas destinadas aos educadores para planejamento e atividades de formação junto à comunidade. Os educadores e alunos têm autonomia para definir como e quando estas aulas acontecerão. Além disso, os educadores são escolhidos pela própria comunidade em conjunto com representantes dos movimentos e da universidade.

Quanto ao 2º Segmento do Ensino Fundamental, as atividades foram estruturadas em quatro módulos de formação, ao longo de dois anos, sendo 1120 horas em tempo presencial e 480 horas em tempo comunidade (atividades

realizadas nos acampamentos e assentamentos). Todo o processo de planejamento, escolha dos eixos temáticos e conteúdos trabalhados, definição das formas de sistematização do processo de aprendizagem, de acompanhamento dos educandos e dos critérios de avaliação vem sendo discutido e definido coletivamente, em reuniões realizadas pela equipe responsável em conjunto com representantes dos alunos.

3.1.1 - Princípios pedagógicos do Projeto

Os princípios político-pedagógicos discutidos e construídos ao longo da história dos vários Projetos já implementados partem da compreensão de que a formação humana é um processo amplo para além do processo de escolarização. O educativo vai sendo construído no interior da produção da própria vida. A educação não se dá de forma atomizada, onde o mundo da produção, das vivências, do sensível e do corpóreo se distingue de tempos específicos de desenvolvimento do saber e da razão. Entende-se que a educação possibilita a construção de novos significados da cultura no processo de intervenção na realidade de modo a permitir que os sujeitos ali inseridos procedam à elaboração de uma crítica do mundo em que vivem (para maiores detalhes, ver UEMG, 2004).

No Projeto, o processo de escolarização de jovens e adultos e de formação dos educadores baseia-se no referencial teórico de Paulo Freire dentre outros autores, que pautaram suas obras pela busca de compreensão da dimensão política da educação, através de um projeto educativo emancipador que prioriza a relação intrínseca entre educação e cultura no processo de formação humana.

Considera-se cada assentamento em seu ritmo, seus valores, práticas e especificidades, onde os seres humanos historicamente situados, ao criar a sua realidade, sob as dimensões sócio-econômicas, políticas, religiosas, intelectuais e artísticas, constituem a sua cultura e, nesse processo, se humanizam.

... como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem - mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que 'ad-mirem', criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo". (FREIRE, 1982:83)

Considerando que existe uma identidade entre os princípios políticos e metodológicos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e os do Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1^o segmento do ensino fundamental”, este último buscou reagrupá-los (desdobrá-los) em eixos básicos que norteiam os processos educativos: a) a construção de eixos temáticos e levantamento de palavras geradoras do universo vocabular vivenciado bem como elementos da cultura das áreas de assentamento; b) a integração entre as necessidades a serem identificadas nos assentamentos e as atividades educativas; c) a interdisciplinaridade como princípio transversal para a concretização da proposta educativa e d) a construção de uma relação dialógica pelos sujeitos envolvidos na práxis educativa.

3.2 – Algumas considerações sobre a metodologia de estudo de campo utilizada

Para analisar os impactos da Educação de Jovens e Adultos sobre os modos de viver e trabalhar em um assentamento e acampamento de reforma agrária vinculado ao Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1^o segmento do ensino fundamental”, optou-se por adotar uma abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem privilegia a compreensão e o sentido do fenômeno estudado considerando as intenções, as motivações, as expectativas e as crenças dos atores envolvidos. Desse modo, pode-se apreender com mais profundidade a singularidade do objeto estudado.

A escolha do assentamento e acampamento estudados levou em consideração um conjunto de aspectos:

1. A natureza diferenciada existente entre um acampamento e um assentamento, ou seja, no primeiro, os residentes lutam pela terra e ainda não se fixaram num local de viver; no segundo, os integrantes já são proprietários da terra e fixaram residência. Assim, pôde-se perceber as diferentes formas de influência da educação sobre os modos de vida diferenciados no que se refere à relação do educando e educador com o local de moradia.
2. Os dois locais estudados integram o Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1^o segmento do ensino fundamental” desde o início do

mesmo, apresentando baixo índice de evasão e alto índice de freqüência entre educandos no contexto do Projeto como um todo.

3. Ambos apresentaram evidências no que diz respeito aos impactos da educação sobre os modos de vida, freqüentemente relatando casos nas reuniões e atividades desenvolvidas no Projeto.
4. Aspectos operacionais relacionados à facilidade de acesso ao educadores, educandos e *locus* de pesquisa.

Assumir esta concepção metodológica de pesquisa significou adotar procedimentos de coleta e análise de dados que possibilitaram apreender o fenômeno de estudo em suas múltiplas dimensões. Neste sentido, várias fontes de informações foram consideradas e confrontadas para melhor nos aproximar da realidade nas suas múltiplas determinações. Foram realizadas dez entrevistas individuais semi-estruturadas com as duas educadoras e oito educandos (quatro de cada sala) que participam do Projeto no acampamento e assentamento bem como observações nos locais em vários momentos de visita.

Além disso, documentos produzidos pelo Projeto tais como relatórios parciais, o próprio Projeto, registros das observações em sala de aula, registros das atividades de planejamento, registros de freqüência, programação dos ciclos de formação, foram analisados visando a caracterização dos processos pedagógicos desenvolvidos. Também foram objeto de investigação documentos produzidos pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -, movimento ao qual se vinculam o acampamento e assentamento estudados.

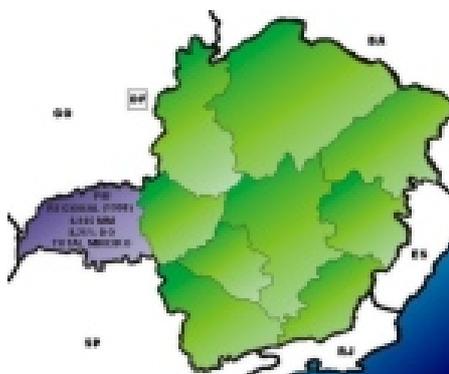
A coleta dos dados não foi realizada de uma única vez e de maneira compartimentada; vários foram os momentos, articulados, de ida e volta entre a realidade empírica e a teoria. No entanto, face às limitações de tempo para o cumprimento das exigências à obtenção do título de especialização *lato sensu*, o aprofundamento destas reflexões não pôde ser feito. Dessa forma, este estudo apresenta-se como uma primeira aproximação em torno do tema e objeto de pesquisa, merecendo ser aprofundado nas suas variadas dimensões.

3.3 – Caracterização do acampamento e assentamento estudados.

O acampamento e assentamento escolhidos estão localizados na região do Triângulo Mineiro, situada a oeste do estado de Minas Gerais, fazendo limite com os estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás (ver figura 1). Na região, as atividades econômicas mais significativas são a agropecuária, agroindústria e o comércio nas cidades de maior porte.

Com cidades modernas e de porte médio como Uberlândia, Uberaba, Araguari e Ituiutaba, o Triângulo Mineiro é uma das mais ricas regiões do Estado, com população de 1.359.302 milhões de habitantes em 2003. A agropecuária dessa região está entre as mais avançadas do mundo em termos de produtividade. Devido a esse fato as principais indústrias ali instaladas relacionam-se aos setores de processamento de alimentos e de madeira, de açúcar e álcool, fumo e de fertilizantes (INDI – MG, 2006).

Figura 1: Minas Gerais: Região Triângulo Mineiro



Fonte: INDI/MG

3.3.1 – O Acampamento Ipê Roxo

O acampamento é resultado da ocupação realizada por um grupo de trabalhadores rurais e desempregados vinculados ao MST no início da presente década. Como acontece em outros acampamentos do MST, os acampados organizam-se em setores/núcleos de produção, disciplina, educação, saúde e finanças. A coordenação geral é composta por um membro representante de cada família acampada. As decisões relativas à organização do acampamento são tomadas em assembléias e gerenciadas pela coordenação.

No local, são produzidas hortaliças, milho, feijão, arroz para consumo interno. Além disso, o acampamento sobrevive com o auxílio de cestas básicas doadas pelo governo federal e com trabalhos temporários realizados nas fazendas vizinhas. A educadora do Projeto doa integralmente a bolsa recebida por serviços prestados ao acampamento.

A produção é realizada e distribuída coletivamente entre todos os integrantes. As sementes usadas no plantio foram doadas por projeto de ONG. A tecnologia utilizada é bastante rudimentar, limitando-se ao uso de instrumentos agrícolas manuais. Eles não possuem acesso à qualquer tipo de crédito e financiamento das atividades produtivas.

“Sou Educadora de Jovens e Adultos. É a maior ocupação do momento. Também contribuo na coordenação e formação do acampamento. Contribuo também na agricultura, sempre participo dos plantios de roça, que são todos coletivos. Todo trabalho nosso é feito em equipe”. (Educadora)

O acampamento é desprovido de infra-estrutura básica como energia elétrica, saneamento básico e água tratada. A água utilizada é proveniente de uma nascente. Eles não possuem banheiros, fazendo uso de fossas individuais. As moradias são construções rudimentares confeccionadas em madeira e lona. A iluminação é feita à base de lamparina e velas.

As formas de manifestação cultural dos acampados giram em torno das **místicas** realizadas nas ocasiões de festas, visitas, aberturas de assembléias e aulas. Elas se caracterizam por rituais com conteúdo político e social que ressaltam os valores do movimento. Fazem uso de símbolos ligados às lutas sociais como, por exemplo, cartazes de pessoas identificadas com as “lutas do povo”, cantos, hinos, bandeiras, etc.

A relação do acampamento com a cidade vem crescendo paulatinamente à medida que acampados fazem manifestações demandando serviços para o acampamento (como, por exemplo, o transporte escolar para as crianças), participam de eventos políticos e manifestações de outros movimentos, convidam pessoas que moram na cidade para conhecer a vida no acampamento, buscam integrar-se, enfim, à vida política e social da cidade.

“... A gente fez várias manifestações, hoje nos somos um acampamento conhecido e respeitado na cidade principalmente pelas atuações políticas que nós temos” (Educadora).

A sala de aula foi construída com a participação dos educandos, educadores e demais acampados. Ela tem um papel central, pois é por meio dela que os processos de alfabetização e escolarização se realizam. Além disso, mais que espaço de aprendizado, ela representa uma conquista dos acampados. Ela simboliza a certeza de que por meio da organização e da luta é possível efetivar direitos.

3.3.2 – O Assentamento Bouganville

O assentamento foi criado no final dos anos noventa, após três anos de ocupação da fazenda. O espaço físico foi dividido em lotes de 10 hectares em média, atendendo a 120 famílias. Existe uma área coletiva, na antiga sede da fazenda, onde abriga a escola e espaços para festas, reuniões e assembléias. Foi preservada uma área de cerca de 30 hectares de mata virgem.

As moradias são de alvenaria e o assentamento possui energia elétrica, mas não dispõe de água tratada e esgoto. A construção das casas obedeceu a divisão dos lotes, estando distantes umas das outras, dificultando a organização coletiva da produção. Cada família produz individualmente abóbora, milho, arroz, feijão, hortaliças para subsistência e o restante é vendido coletivamente em uma feira na cidade. Os assentados praticam ainda a criação de gado e pequenos animais. A tecnologia utilizada também é rudimentar e, algumas vezes, alugam um trator para ajudar no trabalho.

Os assentados contam com assistência técnica e acesso a crédito e financiamento para construção da casa e desenvolvimento das atividades produtivas. Algumas famílias possuem televisão, geladeira e, pouquíssimas, automóveis.

As decisões pertinentes à vida coletiva do assentamento são tomadas em assembléias. As manifestações culturais também fazem uso das **místicas**.

A sala de aula já funcionava antes da existência do Projeto e o processo de alfabetização ocorria através de trabalho realizado pelo setor de educação do movimento.

3.4 – Impactos da EJA no acampamento e assentamento estudados.

Verificar os impactos dos processos educativos desenvolvidos no interior da sala de aula sobre a organização do trabalho e modos de vida no acampamento e assentamento estudados foi tarefa bastante complexa. Isso porque é muito difícil separar aquilo que é determinado pela educação (no sentido escolar) daquilo que é determinado pelas outras esferas da vida. Este estudo apontou que os processos de alfabetização e escolarização ocorridos por intermédio do Projeto influenciam fortemente a vida no acampamento e assentamento. No entanto, medir esta influência e precisar os limites entre as várias esferas não foi possível no contexto desta pesquisa, como bem sintetizado na fala da entrevistada a seguir.

A escola é um espaço também para serem discutidos todos os problemas, assim como a escola está em todos os lugares, na escola a gente discute todos os problemas do acampamento (Educadora).

Se não foi possível precisar os limites, pôde-se perceber a influência da educação/escolarização em várias esferas, seja no trabalho, na organização do acampamento ou assentamento, na formação da identidade Sem Terra e na vida pessoal e social. De um modo geral, a sala de aula criou um novo vigor nas comunidades estudadas, estimulando-as a trocar experiências, dialogar sobre a vida no assentamento ou acampamento, sobre os problemas do município ou nação. Por meio dos processos educativos, a sala de aula ultrapassou as fronteiras do espaço físico a ela destinado. Mais do que influenciar, a escola potencializou transformações em variados âmbitos, conforme apresentamos a seguir.

Quer queira quer não, a escola está interferindo na vida pessoal, na formação e na vida política do educando. E exemplo disso é que eles sempre levam problemas ou de casa ou problema pessoal ou problema político do acampamento. A escola virou um local de desabafo muitas vezes e de buscar alguma forma de se melhorar ou melhorando o próprio acampamento (Educadora).

3.4.1 – Impactos sobre a organização e gestão do trabalho.

Um dos temas bastante discutido em sala nos dois locais estudados é o trabalho. No acampamento, como eles ainda lutam pela conquista da terra, as discussões giram mais em torno do trabalho como sobrevivência, aquilo que Arendt (1988) chama de labor. Trabalhar esta temática significa falar de como organizar a horta e plantio coletivos, como distribuir as cestas básicas recebidas, como conseguir outros recursos, etc. Neste momento, a educadora aproveita para tratar das formas de gerenciamento deste trabalho, ressaltando os valores do cooperativismo.

A alfabetização vem cumprindo um papel para além de aprender a ler e escrever (...) tem também trazido à tona diversos debates sobre o modo de vida, sobre estes valores que discute na cooperação (Educadora).

No assentamento, os trabalhadores se preocupam com questões que vão além da sobrevivência pura e simples. Aqui já incorporam aquela dimensão do trabalho que Arendt (1991) chama de “work”, ou seja, a fabricação de mercadorias para além do sustento, a produção de “*um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural*” (Arendt, 1991:15).

A educadora entrevistada relatou um caso bastante interessante sobre como o debate sobre o trabalho na sala gerou a formação de um grupo de produção de artesanato para comercialização na região.

Teve outro momento, por exemplo, de desencadear outros trabalhos. Nós criamos um grupo de artesanato, e foi a partir da discussão da produção, em muitas dessas discussões o tema gerador era sobre o trabalho. Dessa discussão gerou o tema da produção. E em um dos grupos criados foi o grupo de artesanato. Então era legal e importante ver o pessoal produzindo artesanato a partir da discussão de que a terra pode produzir além do arroz, do feijão, do milho e da mandioca, pode produzir nosso próprio embelezamento assim (risos) assim como produzir cartões bonitos. Trouxe na feira para vender, cartões com natureza morta, aproveita as folhas secas, as sementes. Produziu muitos brincos, produziu colares. Fizemos uma oficina na alfabetização de jovens e adultos e o próprio pessoal se apropriou disto (educadora).

Além das duas dimensões do trabalho ressaltadas acima, pôde-se ainda perceber uma terceira, presente tanto no acampamento quanto no assentamento, identificada por Arendt (1991) como “action”. Nesta, a relação homem-mundo é uma

relação essencialmente política, onde por meio do diálogo, da participação constrói-se a existência.

E principalmente a participação política, eles querem saber o produto que veio, quanto que veio, para quem que vai, tudo que vai tem que ter a participação (Educadora).

Por fim, vale ressaltar que o conceito do trabalho como princípio educativo parece permear as concepções de educação vivenciadas pelas educadoras. Não basta formar um Sem Terra conhecedor das técnicas de plantio. É preciso ir além, buscando o sentido e a história daquelas técnicas, bem como a relação delas com as escolhas políticas.

... dentro dos temas a gente discute a questão da história, porque a gente planta, de onde veio a semente, isto tudo, cria uma mística e quando vão plantar já plantam com mais prazer, já conhecendo a história da semente. Isto aí é um peso muito grande (Educadora).

3.4.2 – Impactos sobre a vida pessoal

Em geral, nos debates sobre educação popular ou no interior dos movimentos sociais, ressalta-se muito a capacidade transformadora e de formação de sujeitos questionadores da ordem social neste tipo de educação e pouco se fala sobre as modificações “mais corriqueiras” ligadas ao cotidiano e à vida pessoal. No entanto, é impressionante a quantidade de relatos de educandos sobre como o simples ato de aprender a ler e escrever transformou sua relação com o mundo, conforme se pode ver nos relatos a seguir.

A escola é muito importante para aquelas pessoas que tem vontade, às vezes, de pegar na caneta para escrever uma cartinha, ou um bilhete mesmo, p'ro companheiro, então não tem aquelas condições de ta escrevendo. Então eu acho que é muito importante a escola aqui no acampamento e em todo acampamento, não só no nosso (Educando).

Já aprendi assinar o nome, coisa que eu não fazia, agora faço. Eu fico muito satisfeito. No dia que vou no Banco fazer um pagamento e assino, não preciso de colocar o dedo mais. Então, eu estou muito feliz (Educando).

Eu não sabia nem escrever o nome direito. Às vezes, muitas vezes, firmava as vista nas letras, conhecia as letras, mas não sabia o que falava nas letras. Hoje em dia eu pego ônibus pra

todo lugar. Já fui em Uberlândia, fui em Rio Preto sem ter que perguntar: ô fulano, que horas sai tal ônibus, pra onde é que ele vai? A gente só lê lá em cima, já sabe pra onde é que ele vai. Não precisa ficar perguntando mais. Então isto é bom demais (Educando).

Eu tirei meus documentos assinando só com o dedão. Agora que eu voltei a estudá, depois de vinte e sete anos, to aprendendo a escrever o nome. Nunca é tarde pra quem tem vontade (Educando).

Interessante perceber que a valorização desta dimensão dita corriqueira, expressa na capacidade de escrever um bilhete ou carta, assinar documento, identificar o destino e horário do ônibus não apareceu nas falas das educadoras entrevistadas. Nestas, a formação política tem prioridade em relação ao ato de ler e escrever.

As educadoras do assentamento, as educadoras do movimento sem terra que estudam magistério numa escola do MST puderam trazer esta temática da importância da participação, da importância da educação, da importância de se alfabetizarem para além de aprender a ler e escrever, mas também para se desenvolverem enquanto sujeito, enquanto cidadão, enquanto assentado. Então a EJA trouxe temáticas importantes (grifo nosso) (Educadora).

Isso não significa que os educandos freqüentem a escola buscando somente o aprendizado da leitura e escrita para se relacionar com o dia-a-dia. Se, de um lado, é isto que mais aparece em suas falas, de outro lado, a dimensão mais ampla da política e da construção da identidade também merece destaque. Mesmo porque o ato de alfabetizar nunca é neutro, está sempre vinculado a um momento histórico coletivo e individual, a percepções e representações do seu significado, a objetivos pessoais e a projetos de vida. Em alguma medida e momento, os objetivos entre educandos e educadores se aproximam, pois estes últimos estão “*ensinando o sem terra a ser um Sem Terra de verdade, com qualidade, com estudo*” (Educando).

Esta questão sobre os diferentes objetivos e representações que os sujeitos (educador, educando, comunidade em geral) têm a respeito da alfabetização merece ser aprofundada e melhor investigada em estudos posteriores.

3.4.3 – Impactos sobre a vida coletiva.

Além de simbolizar resultado da luta pelo direito ao acesso à educação dos acampados e assentados, a sala de aula instaura, muitas vezes, novo ânimo da vida coletiva, mobilizando as vontades em torno da organização da vida social e política. Estimula setores e instâncias de organização interna que, por algum motivo, encontram-se desarticuladas, conforme se pode perceber na fala a seguir.

A grande questão é os debates que vêm desencadeando, os diversos temas que vêm sendo desencadeados que a alfabetização de jovens e adultos vem proporcionando aos trabalhadores. Por um determinado momento da organização interna, quando estas instituições não conseguiram trazer o conjunto para este debate, a alfabetização de jovens e adultos conseguia (Educadora).

A influência do processo de alfabetização e escolarização sobre a organização da vida coletiva no assentamento também pode ser evidenciada no seguinte relato:

Por exemplo, no ano passado nós trabalhamos com a alfabetização de jovens e adultos e a escolarização trouxe a temática do embelezamento dentro da sala de aula. O tema gerador era o embelezamento. Com este tema desenvolveu muito na vida dele no aspecto de entender o que é mesmo o embelezamento, para que embelezar e porque. Depois, então, a gente tava lá vendo as famílias, os jovens e adultos nas suas diversas moradias preocupando em organizar a rua onde mora, limpar a rua onde moram, um cuidando da limpeza do outro no sentido assim de garantir que todo mundo limpasse. Nos dias de mutirão das áreas coletivas que às vezes ficava jogada, quer dizer, quem limpa? Quem limpa? Então, o trabalho do embelezamento unificou a turma neste sentido, unificou os assentados de que a área da escola, a área da praça tem que ser cuidada por todos. Isto também contava no trabalho do embelezamento, da solidariedade, do valor à vida, da beleza, do valor do trabalho. Neste sentido, ela cumpriu um papel fundamental. (Educadora)

Conforme já salientado, as discussões na sala de aula acabam atraindo os demais moradores, estimulando sua participação nas questões do acampamento.

Porque, hoje, com a escola nós temos várias pessoas que visitam nossa escola, isto chama a atenção, desperta maior interesse do aluno e do acampado também. É incentivado dentro da escola

esta questão do trabalho, do acampamento organizado, limpo. A questão da saúde é trabalhada dentro da escola, então todas as equipes que a gente tem, da produção, saúde. A educação é muito trabalhada dentro da escola. Então, com isto, houve uma melhora muito grande e muitas questões da escola vão prá todo acampamento e conforme os temas que se trabalha até quem não participa da escola, não é aluno, acaba participando junto (Educadora).

Mais que estimular a participação na vida social e política no interior do acampamento e assentamento, a escola incentiva a relação com outras instituições e com a vida política da cidade.

O tema meio ambiente foi muito forte para nós, que a gente sempre tem nossas músicas, tudo do movimento sempre em defesa do meio ambiente, mas com a escola a gente teve a oportunidade de trazer outras pessoas que não fazem parte do movimento, inclusive um tenente do meio ambiente que deu uma força bem maior e hoje todo mundo tem uma consciência mais ampla da questão (Educando).

3.4.4 – Fortalecimento da identidade Sem Terra

As questões relativas à formação da identidade Sem Terra permeiam todo o processo de escolarização. A primeira lição aprendida é o resgate da história individual e da história coletiva.

A EJA tem ajudado no resgate das comemorações, das festas importantes para o assentamento como aniversário do assentamento, aniversário das pessoas do assentamento. A EJA cumpriu, nestes quatro anos, um papel fundamental que é de despertar as pessoas para comemorar este aspecto, esta dimensão da vida que é fundamental. A gente não tem só que trabalhar a terra e cuidar da casa. A gente tem que comemorar, tem que celebrar. Então, em muitos momentos, a alfabetização de jovens e adultos puxou esta temática, esta discussão (educadora).

Esta noção de pertencimento a um grupo com trajetórias e histórias similares é percebida e almejada pelos educandos.

Porque acho que aqueles companheiros que estão podendo ensinar o Sem Terra estão ensinando o Sem Terra a ser um Sem

Terra de verdade, com qualidade, com estudo, concluído (Educando).

Eu gostaria de aprender muito. Eu gostaria de ser uma sem terra lá na frente. Sábia. P'ra mim explicar p'ros meus netos como são os Sem Terra de verdade (Educando).

A construção desta identidade não pode ser feita utilizando metodologias e materiais didáticos tradicionais. O resgate da história e memória das lutas populares e dos “heróis” vinculados aos movimentos sociais são temas centrais dos processos formativos.

A gente tem sobre referencia pessoas como Paulo Freire, Chico Mendes, que é um lutador mesmo, o Che Guevara. São lutadores de trabalho nosso, tanto na educação como nos movimentos sociais (Educadora).

Por fim, a escola é *locus* de debate, informação e conscientização de direitos. Ela auxilia e reforça a convicção política de luta pela terra.

Se você não tem uma segunda opinião pra reforçar, você fica com aquela dúvida ou incerteza e a escola te dá essa certeza que todos os dias, em qualquer espaço que você estiver, você tem que ser você, exigir seus direitos, porque direito não se pede, a gente exige mesmo. A gente tem que lutar e contar o que realmente a gente acredita. Então isto é bem claro bem notório dentro do acampamento (Educando).

4 – Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi verificar em que medida os processos educativos desenvolvidos no interior do Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã: primeiro segmento do Ensino Fundamental” influenciam as formas de viver e trabalhar num assentamento e num acampamento de reforma agrária em Minas Gerais.

Dado o limite de tempo para a conclusão deste trabalho, o grande número de salas de aula que integram o Projeto e as dificuldades de acesso às mesmas, forçoso foi escolher uma pequena amostra para a realização deste estudo. Se, de um lado, a escolha de um acampamento e um assentamento num universo de 60 é

um grande limitador desta pesquisa, de outro lado, os resultados encontrados apontam caminhos importantes para o aprofundamento da investigação.

Primeiramente, as diferenças de organização entre um acampamento e um assentamento parecem determinar formas diferenciadas na relação educação – modo de vida. Se, de um lado, a instabilidade cotidiana vivenciada num acampamento força as pessoas a se preocuparem mais com a sobrevivência imediata e, conseqüentemente, os processos educativos expressam estas preocupações, de outro lado, a “estabilidade” do assentamento leva seus integrantes a elaborarem projetos mais de longo prazo. No entanto, em ambos os casos, a perspectiva de construção de vida coletiva e de disseminação de valores cooperativos se faz presente.

Em segundo lugar, a percepção dos sujeitos sobre o sentido e significado da alfabetização e escolarização varia de acordo com o lugar que ele ocupa. Para as educadoras, mais do que aprender a ler e escrever é preciso aprender a ler o mundo, entender-se enquanto sujeitos inseridos num processo histórico, tomar consciência de si mesmos e do projeto que pretendem implementar. A dimensão da formação política parece preponderar sobre a alfabetização no sentido estrito. Os educandos, embora considerem importante esta dimensão uma vez que querem “aprender a ser Sem Terra”, o decifrar o mundo das letras parece mobilizá-los mais fortemente, pois permite resgatar a dignidade e sair de uma condição de exclusão.

Em terceiro lugar, as concepções de educação reveladas pelas entrevistas parecem buscar uma formação do tipo politécnica à medida que não estão só preocupadas em possibilitar o domínio da técnica da escrita e nem limitar os debates em sala ao âmbito da sobrevivência imediata. Ao contrário, para além de aprender a ler e escrever, procura-se formar politicamente os sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem e tomar partido.

Por fim, embora não tenha sido possível medir o quanto a educação influencia os modos de vida, pôde-se perceber, através dos relatos dos entrevistados, a presença dela como força potencializadora de transformação pessoal e coletiva.

5. – Referências Bibliográficas

ARENDDT, Hanna. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

BRANDAO, N. A., MUSIAL, G. B., COSTA, V. A. Gestão no projeto "Educação, campo e consciência cidadã": limites e desafios. In: III Simpósio Trabalho e Educação: NETE 10 anos, Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2005.

BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: Manual de operações. Brasília, MDA/INCRA, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Parecer CEB 11/2000a. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 de maio de 2000. Disponibilidade e acesso: <<http://www.mec.gov.br/Eja.doc/SÃO 006>>.

COSTA, V. e SILVA, L. Educação Rural. Belo Horizonte, 2006 (mimeo).

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.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p. 107-123.

CORAGGIO, J. L. Desarrollo humano, economia popular y educación. Buenos Aires: Rei Argentina/ Instituto de estudios y acción social/ Aique Grupo Editor, 1995.

FERNANDES, B. M. MST: Formação e territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Gênese e desenvolvimento do MST. Cadernos de Formação n. 30. São Paulo: MST, 1998.

FREIRE, P. Educação e atualidade. 1ed. 1970. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

_____. Importância do ato de ler. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

_____. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. Alfabetização - leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

FURTADO, Celso. Brasil, a construção interrompida. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 86p.

GIARRACA, Norma. América Latina, nuevas ruralidades, viejas y nuevas acciones colectivas. In: GIARRACA, N. e LEVY, B. (orgs.). Ruralidades latinoamericanas – Identidades e lutas sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales clasco, 2004 (p. 13-43).

GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

IBGE. Atlas nacional do Brasil, 3. Ed., 2000, 262p.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, n. 4, 2004.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21, 1998, Caxambu. Anais. São Paulo: ANPEd, 1998. disquete.

MARX, K. e ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: REIS FILHO, D. (org.). O Manifesto Comunista 150 anos depois. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Perseu Abramo, 1998.

MENEZES NETO, Antonio Júlio. Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referências para uma política nacional de educação do campo. Brasília, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. “A sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina”. In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). Pós-Neoliberalismo II. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 68-78.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

RIBEIRO, V. M. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educação & Sociedade, Campinas, SP, n. 68, p. 184-201, dez. 1999b.

RIBEIRO, V. M. M. Impactos da escolarização: programas de educação de jovens e adultos e práticas de alfabetismo. 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001. www.anped.org/24/tp1.htm#gt18.

STÉDILE, J. P. (org.). A questão agrária hoje. Porto Alegre, Editora Universidade do Rio Grande do Sul, 1994. 322 p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG. Educação, campo e consciência cidadã: 1^o segmento do ensino fundamental. Belo Horizonte, FAE/CBH/UEMG, 2004.