

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCADORES E EDUCADORAS DE JOVENS E ADULTOS DO MST: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM ESTUDO DE CASO DOS ASSENTAMENTOS MARRECAS E LISBOA EM SÃO JOÃO DO PIAUÍ

Adila Fabiana de Moura e Silva

Marli Clementino Gonçalves

Universidade Federal do Piauí

Introdução

A realidade educacional brasileira, assim como outros setores da área social, atravessa nos últimos tempos sérias dificuldades das mais diversas ordens, como a escassez de verbas e políticas que possuam eficácia para sanar os grandes problemas existentes. Esta situação apresenta-se ainda mais crítica na zona rural nordestina do país.

Reflexos desta política no campo, evidenciam-se de forma mais contundente através da carência de profissionais qualificados do ponto de vista técnico-científico, ocasionando uma precarização do ensino formal.

Com efeito, pensando na problemática apresentada, neste relatório de pesquisa discutiremos a prática educativa de educadores e educadoras de jovens e adultos dos assentamentos de Reforma Agrária do Piauí. Buscando analisar os limites e possibilidades do trabalho educativo realizado por esses sujeitos, tendo como suporte para discussão literatura relacionada ao tema bem como os resultados de instrumentos aplicados; quais sejam: questionários, observações e participação em encontros e atividades realizados no universo da pesquisa e relacionada a ela.

Este trabalho é síntese do relatório apresentado à CAPES como exigência de Iniciação Científica. E é composto de introdução, metodologia do trabalho, breve exposição acerca da EJA no Brasil, bem como os resultados da pesquisa e alguns aspectos conclusivos.

composto por 6 capítulos que foram divididos para sistematizar o trabalho.

Constam ainda neste trabalho a bibliografia.

Social e economicamente pode-se afirmar que as comunidades dos sujeitos pesquisados caracterizam-se como de baixa renda e pertencentes a uma mesma classe social.

Os sujeitos da pesquisa que fazem parte de comunidades localizadas nos assentamentos Marrecas, Lisboa, Caju Norte e Malhada Inca, são em sua maioria migrantes de outros municípios próximos. Levados a se fixar nas comunidades onde residem em busca de melhores condições de vida.

Dentre estes assentamentos, dois são os mais antigos do Piauí (Marrecas e Lisboa) com respectivamente 14 e 13 anos de ocupação e resistência.

É importante ressaltar que os trabalhadores e as trabalhadoras destas comunidades, pelas condições difíceis do próprio lugar não tem como viver apenas de uma atividade, mas a principal ocupação, ou seja, o meio de subsistência é a agricultura e a criação de animais de pequeno porte. Às trabalhadoras cabe ainda, além do trabalho na roça, cuidar da casa e dos filhos.

Esse tipo de atividade se deu em função da condição histórica da população piauiense que se identifica com as atividades características do campo.

O contato com as comunidades foi feito a partir de visitas, através da observação, participação em reuniões e conversa informal com assentados e assentadas.

É necessário informar que todos os sujeitos que participaram da pesquisa residem em assentamentos de Reforma Agrária acompanhados pelo MST e têm participação ativa neste movimento.

Vale ressaltar que quando nos referimos a sujeitos, faz-se necessário tipificar estes sujeitos, o coletivo e o individual. Neste sentido, nesta pesquisa se buscará estabelecer um processo de compreensão desses dois sujeitos que se expressam simultaneamente, seja nas ações individuais e nas ações coletivas como as lutas e reivindicações tão presentes no dia- a – dia dos participantes do MST.

O sujeito coletivo se materializa no MST “que é um movimento de massa, de caráter sindical, popular e político que luta pela democratização da

terra e dos meios de produção, visando readequá-los às necessidades e aos interesses da sociedade brasileira. Colocando os instrumentos e os meios de produção à serviço da construção de uma sociedade mais justa e igualitária”

O entendimento neste trabalho é que sendo os sujeitos participantes de um movimento social, suas práticas serão influenciadas por este aspecto.

Os autores que tratam sobre movimentos sociais e educação relacionam a vivência neste movimentos e a influência nas práticas dos sujeitos participantes.

No que se refere à escolaridade dos assentados e assentadas pode-se afirmar que a maior parte desta população tem baixa escolaridade, a exemplo da população piauiense e brasileira. Porém nos assentamentos essa realidade é ainda mais grave. A grande parcela da comunidade, especialmente jovens e adultos, não teve acesso à educação escolar.

O acesso ao estudo sistematizado ocorreu basicamente através de projetos de alfabetização de jovens e adultos.

Neste sentido:

É preciso considerar que o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural [...]. Mas também é verdade que ali a situação se torna mais crítica à medida que, sistematicamente, o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas. O próprio Plano Nacional de Educação é um exemplo claro disso. Trata-se do documento oficial da política educacional brasileira para os próximos dez anos e não se encontra nele nenhuma preocupação em delinear políticas específicas para uma população de 33.929.020 pessoas (IBGE, 1996). Da mesma forma os Parâmetros Curriculares Nacionais também insiste em trabalhar apenas com referência da escola urbana. (trecho do texto base da Conferência Por uma educação básica do campo, 1999)

Atualmente em todos os assentamentos (universo da pesquisa) há a oferta da primeira etapa (1.^a a 4.^a série) do ensino fundamental (diurno). Apenas em dois assentamentos há a segunda etapa do ensino fundamental (5.^a a 8.^a série) funcionando no período noturno.

No que se refere a EJA, em todos os assentamentos pesquisados há o PROEJAPI e em alguns deles há também o programa Alfabetização Solidária.

1. METODOLOGIA DO TRABALHO

Este trabalho tem como objeto de estudo analisar a prática educativa de educadores e educadoras de jovens e adultos que se encontram num contexto social e educacional bastante complexo, onde as condições de acesso a educação são muito precárias, especialmente a educação de jovens e adultos.

Os sujeitos não são somente educadores e educadoras de jovens e adultos, são primeiramente lavradores e lavradoras, pais e mães de famílias participantes de um movimento social do campo que por suas caminhadas e lutas travadas já acumularam muitas experiências não só no campo social mas também educacional – alvo principal desta pesquisa.

Nesse contexto, analisar a prática educativa desses educadores e educadoras requer uma inserção das pesquisadoras nesse universo. Para que isso fosse possível o fato de uma das pesquisadoras trabalhar com os sujeitos facilitou o trabalho.

O tipo de pesquisa foi a qualitativa baseada principalmente no estudo de caso.

Conforme Trivinos (1992) o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundadamente.

Com efeito, foram utilizados alguns instrumentos que acredita-se não se excluírem, mas sim se complementarem.

Partiu-se para o estudo considerando que não é possível desvendar todos os aspectos e dar conta de explicar em sua plenitude o universo pesquisado, principalmente quando se analisa aspectos educacionais, fenômeno tão complexo.

O universo pesquisado é constituído de sete educadoras e educadores de jovens e adultos, todos residentes em assentamentos ligados ao MST.

A escolha dos sujeitos foi feita obedecendo aos critérios de ser educador, educadora de jovens e adultos dos assentamentos ligados ao MST, especificamente da região sul do Piauí e serem militantes deste movimento.

DADOS COLETADOS

Observando o objeto da pesquisa buscamos compreender através de análise a prática educativa dos educadores (as) de jovens e adultos ligados ao MST, partindo do relato de suas práticas e observando o contexto histórico no qual se insere os programas EJA, mas especialmente queremos explicitar de que forma esse trabalho ocorre levando em consideração a inserção desses sujeitos em um movimento social do campo.

Para que os objetivos propostos fossem alcançados fez-se necessário lançar mão de mais de um instrumento de coleta de dados.

Desta forma utilizou-se a observação em sala de aula, a participação em encontros desses educadores e educadoras, o questionário individual bem como o diário de campo como instrumento complementar.

O questionário constituiu-se como um dos principais instrumentos para coleta de dados. Após a aplicação dos questionários passou-se a observar o trabalho em sala de aula em concomitância com a participação em encontros dos educadores e educadoras. A conversa informal sobre os aspectos do trabalho dessas educadoras e educadores serviu para explicitar alguns elementos que pudessem enriquecer e fornecer dados obscuros à pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Objetivando dar ao trabalho a consistência teórico- metodológica necessária, alguns autores foram consultados na perspectiva de analisar e compreender melhor os dados coletados a partir de teorias pertinentes e já difundidas.

É importante perceber como as diversas formas de conceber a educação diferencia a prática educativa do educador, da educadora.

Nesse sentido, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aborda o conceito de educação em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Fica claro o quanto é amplo o conceito de educação e como o educador, a educadora vai a partir dessa abrangência de possibilidades do processo educativo, construindo e reconstruindo sua prática.

Considerando o conceito de educação compreendido pela LDB, este trabalho partirá da compreensão de que a educação extrapola os muros da escola e acontece nas diversas ações dos sujeitos.

Neste sentido,

a escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. [...] à escola cabe interpretar esses processos educativos [...]. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola. (Arroyo, 1999)

Compreendemos não ser possível analisar a prática educativa desses educadores e educadoras sem inseri-los num contexto mais amplo do processo educativo que neste caso é a participação num movimento social (MST) que por suas lutas já se apresenta educativo.

Isto posto, o presente trabalho discutirá não só a prática educativa dos sujeitos tomados como indivíduos, mas também vistos de forma coletiva.

Nesse sentido GOHN (1999) afirma que nos movimentos sociais a educação é auto construída no processo e o educativo surge de diferentes fontes.

Essas práticas educativas são dinâmicas e modificam-se de acordo com o momento histórico vivido. Elas transformam o indivíduo mas são também formadas por eles.

Logo,

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção, ou a sua construção[...] o educador, a

educadora tem de compreender que ensinar exige a consciência do inacabamento [...] respeito à autonomia do ser do educando [...] bom senso[...] humildade[...] tolerância[...], luta em defesa dos educadores e educadoras[...] apreensão da realidade[...], alegria e esperança[...] e a firme convicção de que a mudança é possível (Freire,1996).

Pode-se depreender que a prática docente está relacionada a um conjunto de saberes necessários que vão além do domínio de conteúdos e métodos aplicáveis, extrapolando os muros da escola e se construindo nas ações cotidianas.

A prática docente requer:

A segurança, a competência profissional, a generosidade[...] o comprometimento[...] a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo[...] a liberdade e a autoridade[...] a tomada de consciência de decisões[...] o reconhecer que a educação é ideológica[...] a disponibilidade para o diálogo e um profundo querer bem aos educandos e as educandas.(Freire, 1996).

Nesse aspecto, a prática educativa está também relacionada à necessidade de se compreender a educação em sua politicidade e historicidade.

Assim:

[...] a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e a competência científicas educadores e educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadores e educadoras pensar apenas procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. (Freire, 1993)

Freire nos ensina também que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (1996, p. 24-25).

Ademais, cada educador e cada educadora é em princípio um sujeito de aprendizagem, depois torna-se um sujeito de ensino.

Um outro aspecto importante é não dissociar a intencionalidade pedagógica da intencionalidade política, Arroyo aborda que toda educação de alguma forma é interessada[...]. É próprio do nosso ofício transmitir, *ensinar* e internalizar competências, formas de pensar, valorar e sentir.(2002, grifo nosso)

É pertinente observar e chamar a atenção para o fato de que entendemos a prática educativa não de uma forma homogênea na sua constituição e no desenvolvimento de sua ação, mas um processo contínuo de busca e reflexões acerca da dialogicidade do processo educativo.

Concordando com o pensamento desses autores e na perspectiva de que,

o dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador e educadora exige reflexão, leitura, domínio de teorias e métodos. Porém não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura. É um saber de outra natureza.(Arroyo,2002)

3-A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Conforme já explicitado na introdução este capítulo visa discutir sobre a educação de jovens e adultos, tendo em vista que este relatório discorre sobre a prática educativa de educadores e educadoras que trabalham com esta modalidade.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se insere no contexto amplo de desenvolvimento da sociedade e das diversas transformações que esta tem sofrido em todos os setores . Nesse sentido ao se falar em retrospectiva da EJA no Brasil tem que se considerar as mudanças econômicas , políticas e sociais que influenciam nas políticas educacionais e nas ações que se desenvolvem a partir de tais políticas.

Desse modo esse tem que se situar no momento histórico – político e econômico para se compreender as políticas educacionais. Este trabalho fará sempre essa associação por entender que sem a mesma a análise da EJA fica descontextualizada e superficial e compromete o estudo.

No período colonial não se tem indícios de EJA no Brasil, haja visto a política de exploração e de descaso com a colônia no que se refere a “instruir” os nativos e, logo após os negros que a época nem eram consideradas pessoas e sim animais que se devia explorar.

A República Velha pretendeu a inserção do Brasil na modernidade do Século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo.

Antes disso já no final do Império um número significativo de congregações religiosas instalou escolas de ensino médio nas províncias, permitindo a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano. No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora. (Leite, 1999. p. 28)

No Estado Novo (1930- 45) a tradição escolar brasileira se manteve, garantia-se a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, mas dando ênfase à capacitação profissional tendo em vista as novas possibilidades do mercado.

A partir dos anos 40 com o processo de industrialização do País a população migra do campo para as cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Com o fim da ditadura Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização[...] tudo isso contribuía para que a educação de adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral como a educação elementar comum. (apud, AÇÃO EDUCATIVA, 1997. p. 19)

É importante ressaltar que era também necessário aumentar a quantidade de pessoas alfabetizadas que estivessem aptas a voltar e assim contribuir para a sustentação do governo central.

A campanha de Educação de Adultos lançada em 1947 pretende num primeiro momento uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses. “Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando

a forma de uma campanha nacional de massa” (AÇÃO EDUCATIVA; Brasília: Mec 1997.p.20).

Nesse sentido, a referida campanha fez surgir o debate em torno do analfabetismo no Brasil e num curto período de tempo foram criadas várias escolas supletivas que daria continuidade a pós-alfabetização com a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses e depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

No que se refere ao campo teórico-metodológico, a campanha também contribuiu para o debate em torno do analfabetismo e a educação de jovens e adultos no país.

Nesse momento, o *analfabetismo era concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural* do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente como a criança (AÇÃO EDUCATIVA, 1999. p. 20, grifo nosso).

Na década de 50 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que dentre outros projetos criou a Campanha de Educação de Adultos e Missões Rurais de Educação de Adultos. A campanha foi realizada em Itaperuna. Quanto à filosofia da campanha, “a mesma limitou-se a repetir formulas tradicionais de dominação” (Leite 1999:37). Nesse período começa a diminuir o entusiasmo em torno da EJA devido ao insucesso da campanha que por esse motivo foi extinta antes do final da década. A rede de ensino supletiva sobrevive nas cidades devido os Estados e Municípios assumirem a responsabilidade.

Ainda no período da campanha as discussões avançaram e aos poucos o preconceito em torno do analfabetismo adulto foi sendo superado e foi sendo reconhecido que o mesmo é um ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas. “Teorias mais modernas da psicologia desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças” (AÇÃO EDUCATIVA,1999.p. 21).

Nos anos seguintes o Ministério da Educação lança material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para adultos. O método é o tradicional baseado na silabação de letras, palavras e por fim formação de frases.

Somente no final da década de 50 após críticas à Campanha de Educação de Adultos no que se refere as suas deficiências administrativas, financeiras e também à sua orientação pedagógica intensificou-se o debate em torno da EJA fazendo emergir uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e um novo paradigma pedagógico, que tinha como referência principal Paulo Freire, se consolida.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire e sua proposta de alfabetização de jovens e adultos se tornam referenciais para programas de alfabetização e educação popular em todo país na década de 60.

Nesse período pode-se destacar o trabalho educativo do MEB – Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, os CPCs – Centros de Cultura Popular que reunia artistas e intelectuais. Esses grupos de educadores e educadoras foram se articulando e passaram a pressionar o Governo Federal para que os apoiasse em prol de um plano de alfabetização. “Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas e alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire” (AÇÃO EDUCATIVA, 1997. p. 23).

A leitura que se fazia já na época era de que o analfabetismo era consequência da estrutura social desigual e que era necessário interferir nessa estrutura social para mudar não só o quadro educativo mas principalmente o quadro social do país.

Com o golpe militar em 1964 o Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido por ser considerado subversivo e causar desordem e seus idealizadores foram duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

Em 1967 é lançado o MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização que tentava “resolver” o problema do analfabetismo no país. Os municípios eram responsáveis pela execução do programa, mas a orientação, supervisão e produção pedagógica de materiais didáticos eram centralizados.

Durante a década de 70, o MOBREAL expandiu-se por todo território nacional [...]. Das iniciativas que se derivaram do programa, a mais importante foi a PEI- Programa de Educação Integrada, que correspondia a uma condensação do antigo curso primário.

É importante ressaltar que mesmo em épocas de ditadura grupos que se dedicavam a educação popular continuaram de forma mais isolada o trabalho com EJA na linha freireana. Nesse período Paulo Freire estava fora do país, exilado, porém continuava seu trabalho em outros países.

Na década de 80 com o início da reabertura política, as experiências na linha freireana foram se ampliando e os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização. O Mobreal a época já havia caído em descrédito e foi extinto em 1958. Em seu lugar surgiram diversos programas financiados pela Fundação Educar.

Na década de 90 as políticas educacionais para EJA não foram animadoras e,

Historicamente, o governo federal foi a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor. Alguns estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas na área, assim com algumas organizações da sociedade civil, mas a oferta ainda está longe de satisfazer a demanda. Acompanhando a falta de políticas para estender o atendimento, há uma grande falta de materiais didáticos de apoio, de estudos e pesquisas sobre essa modalidade educativa[...]. A história da educação de jovens e adultos no Brasil chega à década de 90, portanto reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental[...]. Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p.34)

Pelo exposto podemos depreender que a EJA vem ao longo do tempo tentando demarcar seu espaço e lutando para se tornar uma política pública permanente e não somente na forma de projetos, como se viu ao longo da história. Faz-se necessário avançar tanto na oferta quanto em metodologias adequadas aos jovens e adultos, levando em consideração todas as experiências que os mesmos já possuem, de estarem inseridos numa sociedade letrada e de ter um “conhecimento de mundo”, que os possibilita fazer a “leitura da palavra” e desta forma estarem inseridos na sociedade de forma mais ativa e consciente.

4- O PRONERA/ PROEJAPI NO CONTEXTO DA PESQUISA

Como os sujeitos pesquisados são todos educadores (as) de jovens e adultos ligados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e no Piauí recebe o nome de Projeto de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí (PROEJAPI), considerou-se pertinente e necessário apresentar as linhas gerais deste projeto no intuito de compreender o trabalho desenvolvido pelos sujeitos, tendo em vista que é a partir das orientações didático-pedagógicas do referido projeto que em tese se pautam as ações desses educadores e educadoras.

O PRONERA surgiu das reivindicações dos movimentos sociais haja visto a necessidade de se alfabetizar e escolarizar os assentados e assentadas em todo o Brasil devido o alto índice de analfabetos e pessoas semi escolarizadas nos assentamentos de Reforma Agrária.

Há desse modo a parceria entre INCRA, Universidades e Movimentos Sociais (MST e CONTAG).

No Piauí o PROEJAPI é uma parceria entre o INCRA/UFPI/MST/FETAG-PI e

tem por objetivo contribuir para a ampliação e fortalecimento da educação escolar básica nos assentamentos de Reforma Agrária, selecionados pelos movimentos sociais – FETAG-PI e MST-PI, com oferta de atividades de alfabetização, ensino fundamental sob a modalidade supletiva para monitores de alfabetização e capacitação

de alunos universitários para atuarem no projeto (SOUSA SOBRINHO, 1999).

O PROEJAPI iniciou seus trabalhos em outubro de 1999 com aproximadamente 100 turmas de alfabetização, com uma média inicial de 20 alfabetizados por sala em mais ou menos 51 assentamentos de Reforma Agrária do Piauí.

No período de 2000-2001 qualificou mais ou menos 100 monitores que foram inseridos no PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício – na modalidade Magistério – Nível Médio.

O PROEJAPI tem como orientações metodológicas os princípios:

Princípio do eixo norteador/eixos temáticos/palavras chaves (...) sintonizados com as experiências de vida dos educandos, a partir dos quais se propõe a organização dos saberes das diversas áreas do conhecimento, tendo como ponto de partida situações-problema. O Princípio da Integração (...) garantindo a vinculação entre a escolarização, a prática em sala de aula e as necessidades dos trabalhadores assentados (...) O Princípio da interdisciplinaridade (...) os conteúdos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, assegurando a relação entre as diversas áreas do conhecimento, relações estas estabelecidas pelos eixos norteadores e pelo diálogo entre os sujeitos do processo. Princípio da participação ativa do aluno (...) através deste princípio enfatizar a ação do educando na dinâmica do processo ensino-aprendizagem (SOUSA SOBRINHO, 1999).

O trabalho em sala de aula deverá contemplar as seguintes etapas:

Problematização da realidade – a partir do eixo temático relacionado. O alfabetizador apresentará questões e/ou situações-problema para serem discutidas com os alfabetizandos (...) Reflexão sobre a realidade e sistematização do conhecimento (...) a sistematização comporta definições, conceitos, relações, devendo ao professor utilizar diferentes procedimentos didáticos, priorizando aqueles que possibilitem uma Prática Pedagógica dialógica (...) e Ação concreta sobre a realidade: aplicação do conhecimento (...) Busca-se desta

forma evitar a dicotomização entre escola e realidade, teoria e prática, processo e produto (SOUSA SOBRINHO, 1999).

A estrutura de funcionamento ocorre do seguinte modo:

Coordenador Geral (Prof.^o da Universidade) P Professores Universitários
P Alunos Universitário P Coordenadores Locais P Monitores P Alfabetizandos.

Sendo que cada aluno universitário acompanha uma coordenação local para estudo e planejamento das aulas, onde participam professores universitário, alunos universitários, coordenador local e monitores.

Atualmente o PROEJAPI trabalha com alfabetização e escolarização de assentados (as), atendendo uma média de 60 turmas de alfabetização e 100 turmas de escolarização em todo o estado do Piauí.

É necessário relatar que foi através do PROEJAPI que as pesquisadoras tomaram conhecimento e despertaram interesse em investigar esse objeto.

5- A PEDAGOGIA DO MST

Este ensaio objetiva destacar aspectos da pedagogia do MST no sentido de trazer dados e argumentos para compreender o trabalho dos educadores e educadores uma vez que estes sujeitos são participantes desse movimento social e realizam encontros para estudar e socializar experiências bem como para planejar as ações educativas nos assentamentos.

Na certeza de não dar conta e nem ser objetivo desse trabalho, elucidar todos os aspectos da pedagogia do MST, buscaremos analisar de forma geral e sucinta esse tema.

Discutir sobre a pedagogia do MST é pisar em terreno fértil, mas ainda desconhecido de muitos estudiosos. Acrescentamos ser necessário olhar mais atentamente para esse movimento que vem ao longo da história construindo e discutindo questões centrais sobre o processo educativo que:

não é possível compreender o sentido da experiência de educação no MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, (...) é que conseguimos compreender que educação pode ser mais do que

educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade (CALDART, 2000 p. 143).

Há no MST o Setor de educação que se dedica em pensar e trabalhar a educação. Em 1990 foi criado o Coletivo Nacional de Educação e a partir daí muitos materiais foram produzidos e publicados, tais como Cadernos de Educação, os Boletins Educacionais dentre outros.

Há um manifesto composto de 14 itens em que o MST expõe sua visão de mundo, de educação e de sociedade e nele é ressaltado a importância e a necessidade da educação não só escolar, mas principalmente a que acontece no interior das relações dos sujeitos e que vão formando no dia-a-dia seus conceitos sobre tudo que o cerca.

Nesse sentido:

O grande leque de frentes de atuação do MST na área da Educação indicamos alguns de seus princípios, a saber: ® a educação não acontece só na escola, mas é um processo mais amplo, onde a luta pela escolarização é fundamental; ® O eixo central da luta pela escola é dado pela demanda de uma escola pública com qualidade; ® A escola demandada deve ter uma identidade com o meio rural, seu currículo deve refletir essa identidade, assim como a criação de um ambiente educativo adequado no espaço onde se desenvolvem suas atividades; ® O processo educativo é um ato coletivo e todos os esforços devem ser feitos no sentido de se investir na formação dos educadores, o educador propriamente dito. (GOHN, 2000 p. 110).

Pode-se depreender que a escola é apenas um dos meios que esse movimento utiliza na formação de seus sujeitos.

Logo,

o processo de alfabetização dos alunos nas escolas do MST não se restringe ao acesso à decodificação das letras na leitura e sua formulação na escrita. Trata-se de um processo interativo latreado na realidade vivida, fermentado pelas esperanças e utopias que os repertórios de suas reivindicações constroem. (GOHN, 2000 p.108).

O processo educativo ocorre também nas reivindicações, nas ocupações, nas músicas, nas místicas impregnadas de significados.

6- A REALIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO

Este capítulo apresenta os dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa de que resultou o presente trabalho, tendo como objetivo analisar a prática educativa dessas educadoras e educadores buscando contextualizar a realidade educacional do campo na perspectiva de verificar o alcance dessa prática. Nesse processo, tendo como objeto e ponto de partida os dados coletados nos questionários, as observações feitas nos eventos e no dia-a-dia em diferentes espaços da comunidade, como a sala de aula a horta do grupo de mulheres e residências dos assentados e assentadas.

6.1- A PRÁTICA DOCENTE

6.1.1- O planejamento, o plano e a execução das aulas

O planejamento é inerente a pessoa humana. Em todos os momentos estamos planejando nossas ações.

No entanto, quando nos referimos ao planejamento e plano, vamos fazê-lo no que se refere à atividade ligada ao aspecto educacional.

No que se refere ao planejamento e ao plano de aula, os sujeitos responderam que planejam mensalmente de forma coletiva. O primeiro passo é a discussão do eixo temático e a partir daí traçar objetivos, conteúdos, atividades a serem desenvolvidas, os recursos utilizáveis e a forma de avaliar o trabalho. Há ainda a preocupação em partir da realidade dos educandos e educandas.

Os conteúdos trabalhados são compilados de livros e revistas, os recursos didáticos mais utilizados são o quadro de giz, revistas e livros são pouco disponíveis na comunidade.

A dinâmica das aulas, de acordo com o relato dos sujeitos obedece a estrutura orientada pelo PROEJAPI que é, problematização do conteúdo, a sistematização e a conclusão. Neste aspecto é importante observar que

mesmo sabendo os passos a serem seguidos alguns sujeitos têm ainda dificuldade de trabalhar da forma descrita.

É quase unânime o relato de que as aulas são sempre animadas com músicas e brincadeiras não só como recurso didático mas também para despertar o sono, pois todos os educandos e educandas trabalham durante o dia na roça, e no caso das mulheres também nos afazeres domésticos e cuidando dos filhos. Fato que denuncia a dupla jornada de trabalho, mas que também anuncia que mesmo com muitas dificuldades essas mulheres tem disposição de à noite irem à escola.

A foto mostra que os filhos não impedem que as mães freqüentem as aulas. A falta de alternativa as obriga a levar as crianças para a sala.

6.1.2- Dificuldades e facilidades do trabalho

Para os educadores e as educadoras, as dificuldades foram muitas no início do trabalho com EJA : a inexperiência, a metodologia adotada (o trabalho com eixos temáticos), a baixa escolaridade deles, o desconhecimento dos métodos e das técnicas inerentes ao processo educativo tais como: o planejamento e sua execução foram apontados como as maiores dificuldades.

Outras dificuldades apontadas foram as turmas com educandos e educandas em estágios diferentes, havia inclusive aqueles cuja escolaridade era igual a do educador, da educadora e que por não haver outra escola queriam estudar mesmo assim. A evasão também foi apontada como dificuldade pois a mesma desestimulava o trabalho. Sendo a evasão motivada por vários fatores, dentre eles dificuldade de enxergar .

No entanto havia aspectos que facilitavam o trabalho. Um ponto comum relatado é o interesse dos educandos e educandas em aprender, o que estimula o trabalho dos educadores e das educadoras. A amizade que se cria no convívio diário da sala de aula foi também relatada como facilitadora pois o educador e a educadora se sentem apoiados e úteis na comunidade.

6.1.3- Estrutura física e o funcionamento das salas

Os assentamentos nos quais os sujeitos da pesquisa residem são Marrecas e Lisboa em São João do Piauí e Caju Norte e Malhada Inca em Canto do Buriti. Nas comunidades Marrecas e Lisboa (as mais antigas) há uma infra estrutura física boa se considerada as outras duas comunidades.

Nas primeiras há energia elétrica e água encanada. As aulas funcionam num centro de formação da comunidade e na sede da associação. São cinco turmas nesses dois assentamentos.

No assentamento Malhada Inca é onde se observa maiores dificuldades. Não há energia elétrica , as aulas ocorrem na sede da associação do assentamento à noite e há apenas um lampião para iluminar, o que dificulta o trabalho. Conforme mostra a foto a seguir.

No assentamento Caju Norte as aulas ocorrem num prédio escolar, há energia elétrica, porém de má qualidade. Essa comunidade ainda está lutando pela desapropriação da terra.

Podemos perceber que as aulas acontecem nas sedes das associações, em capelas e até mesmo em galpões que são usados para armazenar materiais de uso comunitário.

Apenas uma sala funciona em prédio escolar onde durante o dia há ensino fundamental de 1.^a a 4.^a série.

6.2 - DADOS CONCEITUAIS

Neste item procuramos extrair a partir dos relatos quais as idéias básicas que orientam e movem o trabalho desses educadores e educadoras. Suas visões de mundo, de sociedade e do trabalho que realizam.

A filosofia do trabalho

O relato transcrito a seguir sintetiza o que os educadores e educadoras relataram sobre as idéias básicas que orientam seus trabalhos.

tenho como idéias básicas os pensamentos de Paulo Freire: Junto com o ensino das letras, sílabas e palavras, os alunos deveriam ser incentivados a entender seu papel na sociedade.

As histórias de vida dos meus alunos as suas realidades e a pedagogia dos grandes educadores (Paulo Freire) e Movimento – MST.

Contribuições educativas

Quanto a contribuição de seu trabalho com jovens e adultos os sujeitos acreditam estarem contribuindo na formação de jovens e adultos capazes de refletir sobre os problemas que a sociedade enfrenta, capazes de se indagamem contra as injustiças e lutares juntos pela transformação da sociedade. Nesse sentido veja relato:

 pessoas capazes de refletir sobre os problemas e possa distinguir as coisas erradas e certas e ver o mundo como ele é, não apenas como se mostra ser.

 Uma pessoa que possa acreditar em sua capacidade de ser visto na sociedade, capaz de se indignar contra a sistema que explora e mata a classe trabalhadora.

 Um cidadão ou cidadã consciente que tenham pensamento crítico
 pessoas conscientes, educadas e capazes de resolver seus próprios problemas e que acredita na transformação da sociedade, dando a eles um direito de ser cidadão

Visão sobre os educandos e educandas

A visão expressa pelos sujeitos sobre seus educandos e educandas vão ao encontro do relato anterior:

 Vejo com bastante interesse em aprender e muita força de vontade, embora alguns demonstra dificuldades no processo de aprendizagem

 São pessoas bastante interessadas gostam de estudar, necessitam muito de estudo e adoram uma novidade na aula.

Percebe-se aqui o respeito e a imagem positiva que esses sujeitos tem de seus educandos e educandas.

Visão de mundo e sociedade

Buscando neste item apreender qual a visão dos sujeitos sobre a sociedade no passado, no presente e no futuro.

 Antes era muito acomodada não estava informada, hoje já tem uma formação que procura buscar seus direitos, mais ainda existem muitos

acomodados que precisam despertar para que possam pressionar os governantes.

Ontem o povo estava perdido no tempo não acreditava mais em ninguém, hoje ainda continuam sem saber para onde correr, o futuro pode ser ainda pior, pois o povo pode não acreditar mais no país porque está sem controle. Do jeito que vai o Brasil será uma favela dos Estados Unidos

A nossa sociedade se houver uma mudança radical no modelo neoliberal eu acho que podemos sonhar com o socialismo, agora se mudar só de governo e o modelo permanecer eu tenho certeza que não tem jeito, e tem, se fizermos a revolução.

Estes depoimentos explicitam que o fato de serem participantes de um movimento social, os dá visões mais amplas sobre a sociedade, sobre o mundo atual. Nesse aspecto fica evidenciado a noção de sujeito coletivo que é construído a partir da vivência em grupo.

A política educacional brasileira

É uma política totalmente sem compromisso com a educação, pois os interesses desses políticos não é ter uma sociedade consciente, portanto desenvolvem um péssimo programa educativo no país, estado e municípios.

É uma política que se preocupa apenas em elaborar projetos, divulgar programas bons para a educação só que não passa disso, a realidade fica bem longe do que eles divulgam, tentam enganar a quem está fora mostrando ser resolvido o problema da educação.

Péssima, porque não é prioridade no país, só alguns municípios que vê a educação como uma necessidade. Mesmo assim não chegam ao objetivo.

Há muita propaganda por parte do governo federal e na prática nós que moramos no interior sofremos na pele a conseqüências pois não há uma política educacional e sim uma propaganda política.

Não é uma política desejada pelo povo. Eles só prometem mais na realidade não vê a educação como prioridade só visam o seu crescimento no campo político e não tem compromisso com a educação brasileira.

Esses relatos denunciam o quanto as áreas de assentamento são ainda marginalizados pelo poder público e também anunciam que estas comunidades tem consciência disso.

A educação escolar

Quando questionados sobre a educação escolar os sujeitos destacaram a importância desta para a formação não só técnica, mas também politécnica e social de homens e mulheres.

A educação escolar pra mim é o início e o único meio de a pessoa alcançar seus objetivos profissionais. Quando falo de educação escolar eu não tenho palavras pois para mim é tudo.

para mim educação escolar não é só ler e escrever e sim educar para a vida em sociedade.

O trabalho com os pares

É insignificativo buscar perceber como ocorrem as relações entre os sujeitos, procurando desta forma desvelar elementos que contribuíram ou não para o trabalho em sala.

É um trabalho digno de admiração, pois apesar de algumas dificuldades conseguem desenvolver uma prática pedagógica, verdadeiramente educativa.

ótimo, existe companheirismo, troca de experiências e muito esforço para atingir a todos os objetivos.

Acho que eles e elas são pessoas comprometidas com o futuro de nossa gente, são até capazes de mudar a vida das pessoas formando e informando

Experiências anteriores e aprendizados

Dentre os 7 sujeitos pesquisados, 5 já trabalharam com o ensino fundamental para crianças e todos já haviam trabalhado com EJA, seja orientado por projetos ou mesmo a partir de iniciativa pessoal dada a necessidade da comunidade.

Capacitação e atualização de docentes

Todos os sujeitos já participaram de cursos nos assentamentos onde residem. Cursos sobre os mais variados temas, associativismo, desenvolvimento rural sustentável, formação política, avicultura, DST – AIDS, produção de alimentos, etc.

Todos também participam das capacitações do PROEJAPI e concluíram em março de 2002 o magistério – ensino médio, pelo PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.

Avaliação da prática docente

Neste item procuramos saber qual a avaliação que os sujeitos fazem de seu trabalho.

A minha prática acho que seja boa pelo menos é o que ouço dos meus alunos apesar de não ter oportunidade de praticar mais pois fiquei muito tempo parado.

Muito cansativa, mas porem bem objetiva, chegamos ao final com a mesma garra de sempre com mais conhecimento, mais organizados.

è difícil nos avaliar, pois agente não tem esse hábito, mas eu acho sinceramente que é razoável, pois eu dou tudo de mim para que possa fazer um bom trabalho

minha prática docente é boa, gosto de planejar minhas aulas, acato as opiniões dos meus alunos, gosto de ensinar e de participar das minhas atividades.

Podemos inferir que há uma preocupação por parte dos sujeitos em avaliar a sua prática docente. Pelos relatos eles questionam seus alunos sobre como está o trabalho realizado e procuram aperfeiçoar sua prática.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

O presente estudo teve algumas preocupações básicas, especialmente em analisar a prática educativa de educadoras e educadores de jovens e adultos das áreas de assentamentos ligados a um movimento social do campo identificando limites e possibilidades do trabalho, bem como contextualizar a realidade educacional do universo da pesquisa.

Após análise dos instrumentos, a partir de teorias já consagradas chegamos algumas conclusões.

Constatamos a pequena e muitas vezes a inexistente escolaridade da maior parte das pessoas das comunidades visitadas.

A não oferta de ensino de ensino regular para jovens e adultos é um dos fatores que contribuem para o alto índice de analfabetos e semi-analfabetos.

Ao longo do tempo o que o poder público tem feito são programas de alfabetização e escolarização (como o PROEJAPI).

Um outro aspecto a ser considerado é a infra- estrutura e funcionamento dessas salas de aula. As precárias condições de funcionamento, sem dúvida interferem no trabalho desses educadores e educadoras.

No que se refere aos aspectos da língua padrão, mesmo apresentando escolaridade em nível médio, pois todos participaram do curso PROFORMAÇÃO, as dificuldades em relação ao uso adequado da língua padrão são presentes. Estes aspectos são observados tanto na oralidade quanto na escrita. As marcas da coloquialidade, por exemplo, se reproduzem fielmente nas produções escritas.

O domínio dos conhecimentos já socialmente e historicamente produzidos é a nosso ver mais um instrumento que o educador e a educadora deve possuir, tendo em vista que estes são também necessários na busca de um conhecimento mais abrangente.

Se estes conhecimentos são importantes para a sociedade, os mesmos não se sobrepõem ao saber construído pelos sujeitos, de forma coletiva, nas lutas, reivindicações e através da formação política que a vivência cotidiana nos movimentos sociais proporciona.

Neste sentido,

A prática educativa reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto sua conscientização. (Freire, 1993).

Pode-se inferir, que a educação formal e os saberes que são construídos nos movimentos sociais tem que estar associados. À medida mesmo que um não anula o outro.

Porém, o que se observa no cotidiano é a supervalorização da educação formal, em detrimento do saber que se constrói no interior dos movimentos sociais.

A prática educativa desses educadores e educadoras está baseado nesse conceito de educação formal. Porém há também o reconhecimento por parte desses sujeitos, do caráter educativo que a convivência coletiva, especialmente, que um movimento social proporciona.

Nesse sentido, quando há alguma mobilização do MST, alguma luta que requeira a suspensão das aulas, os educadores e educadoras se somam aos educandos e educandas à luta. Há a conscientização de todos da necessidade de também estarem nas ações que forjam as conquistas.

Logo, podemos inferir que a prática educativa dos educadores e educadoras em questão, apresenta alguns limites, principalmente do ponto de vista do domínio do saber socialmente e historicamente elaborado e sistematizado. Mas também é importante salientar as inúmeras possibilidades que o trabalho desses sujeitos apresenta. Tendo em vista que a prática educativa acontece em todos os lugares, é nas relações cotidianas, nas lutas, reivindicações e conquistas que se expressam, de forma contundente o trabalho desses educadores e educadoras.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: imagens e auto -imagens**. Petrópolis, R.J:Vozes,2000.

_____; FERNANDES, B.M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF:1999.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ:Vozes.2000.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: **Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação educativa; Brasília: MEC, 1997. p. 19-34.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOHN, M. G. **Mídia, Terceiro setor e MST: Impactos sobre o futuro das cidades e do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. Ed Loyola. São Paulo.

KOLLING, E.J.; Ir Néri. FERNANDES, B. M. (Organizadores) **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF, 1999.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999

SILVA, J.M. SILVEIRA, E.S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Juiz de Fora: Juizforana, 2002.

SOUSA, A.I. **Paulo Freire. Vida e obra**. (organizadora). São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUSA SOBRINHO, A. F. ; PAIXÃO, M. S. L. **Aprendendo a ler e escrever**. Teresina: Gráfica editora Micro Arte, 1999.

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM-TERRA. **Acompanhamento às escolas. Boletim da educação**. nº 8 – Julho de 2001.

TRIVINOS, A.N .S.Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas,1987.

[1] Trabalho de Iniciação Científica (PIBIC) orientado pela Profª Drª Maria do Carmo Alves do Bomfim.

[2] Fala de um dos líderes do MST

[3] Dados coletados em conversas

[4] Estes termos estão sendo usados para indicar o não domínio dos processos de leitura, escrita e cálculo, ou seja, o não acesso `a educação formal.

[5] Há menção sobre este curso no capítulo V deste trabalho.