

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS
MESTRADO PROFISSIONAL

ILMA DO SOCORRO SANTANA PINHEIRO

O PRONERA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BARRA DO CORDA-MA:
Formação, Mulher do Campo e Cidadania

São Luís
2017

ILMA DO SOCORRO SANTANA PINHEIRO

O PRONERA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BARRA DO CORDA-MA:
Formação, Mulher do Campo e Cidadania

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional de Mestrado em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane de Oliveira Barbosa.

Linha de pesquisa: Memória e Identidade

São Luís
2017

Pinheiro, Ilma do Socorro Santana.

O PRONERA e a educação do campo em Barra do Corda – MA: formação, mulher do campo e cidadania. / Ilma do Socorro Santana Pinheiro. – São Luís, 2017.

133 f.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Viviane Oliveira Barbosa

1. Ensino de História. 2. Educação do Campo. 3 PRONERA. I. Título

CDU 37.014:37.018.51-055.2(812.1)

ILMA DO SOCORRO SANTANA PINHEIRO

**O PRONERA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BARRA DO CORDA-MA:
Formação, Mulher do campo e Cidadania**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Viviane de Oliveira Barbosa (Orientadora)
Doutora em História - UFF
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. José de Ribamar Sá Silva
Doutor em Políticas Públicas - UFMA
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros
Doutor em Estudos Étnicos e Africanos - UFBA
Universidade Estadual do Maranhão

Prof.^a. Dr.^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Suplente)
Doutora em Políticas Públicas em Educação - UNICAMP
Universidade Estadual do Maranhão

Dedico este trabalho aos educadores e educadoras da Educação de Jovens e Adultos do PRONERA, os quais foram incansáveis no processo de alfabetização.

Ao meu pai, Ramiro Pinheiro (*in memoriam*), que me oportunizou a continuidade dos estudos.

A minha mãe, Maria Dolores Santana, que, incansavelmente, foi meu colo, meu ombro e minha amiga nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me agraciado com tantas bênçãos e uma delas foi ter permitido alcançar mais uma etapa da minha vida a ser concretizada, na certeza da sua infinita benevolência e amor.

A minha mãe, Maria Dolores Santana, dona de casa, amiga, que não só me deu a vida, mas fez o possível para manter os filhos no caminho do bem e por acreditar que os filhos conseguem vencer na vida através da educação. É possível sim, mãe!

Ao meu pai, Ramiro Pinheiro (*in memoriam*), um homem perspicaz e trabalhador, pela coragem de ter oportunizado aos seus filhos e filhas uma educação que nos preparasse para o mercado de trabalho, pois nos tirou do interior para estudar na capital do Maranhão. A ele toda a minha gratidão.

Ao meu filho, Thalyson Jhuan, companheiro e amigo por compreender a minha ausência durante o processo da escrita; às minhas irmãs, Ivania e Irene, pelas palavras de conforto, apoio e carinho; aos meus irmãos, João Batista e Ivan, pela solidariedade, pelos momentos difíceis e por entender que estamos sempre juntos.

Em especial, à minha amiga e colega de Mestrado, Leonor Viana, por acreditar que seria possível esse momento, por estar sempre ao meu lado nos períodos mais difíceis dessa caminhada, bem como pelos dias e noites de debates, conversas, estudos e escrita.

Às minhas amigas, Danielle Peixoto e Neuziane Sousa, que tive a honra de conhecer no PRONERA, espaço onde tudo começou para chegar a este trabalho, pela confiança e amizade a mim depositada durante todos esses anos.

Aos amigos e colegas de trabalho do Núcleo de Tecnologias para Educação-UEMANET, em especial ao setor e-Tec, onde tenho o prazer de trabalhar.

Às colegas de trabalho da UEB Nossos Amiguinhos, e a diretora Goreth, por compreender a minha necessidade de estudos e colaborar para esse momento se tornar possível.

Agradeço também às professoras Heloísa Varão, Zélia Varela e Maria José Fiquene, pelo contínuo aprendizado desde a época do PRONERA e à professora Ilka Márcia Serra, coordenadora geral do UEMANET, pelo aprendizado enquanto sua assistente no Curso de Especialização em Educação do Campo a distância, por compreender as minhas necessidades perante a escrita e pela força, carinho e compreensão.

A professora Eliza Flora a qual tive a honra de conhecer no UEMANET, pela sua atenção, cuidado e palavras sábias nos momentos adequados durante a minha jornada no

mestrado; a minha colega de trabalho, Sanny Rodrigues, que foi uma descoberta para mim como amiga, pelo incentivo, palavras de conforto e pelas leituras dos textos. Agradeço às educadoras da Educação de Jovens e Adultos e à Coordenadora local do Assentamento Cajazeira - MA, egressas do PRONERA, pela compreensão e por suas valiosas narrativas para a realização deste trabalho.

A minha orientadora, Prof^a Viviane de Oliveira Barbosa, pelo estímulo, paciência e carinho em uma fase tão turbulenta da minha vida, mas que soube direcionar as orientações com maestria, a ela todo o meu carinho e gratidão.

A todos os meus colegas da 2^a turma do Mestrado, em especial aos colegas da linha de pesquisa Memória e Identidade, pelas trocas de experiências, pelas conversas de incentivo e pela alegria do convívio. Agradeço a Valéria Rodrigues do INCRA/MA pelas gentilezas do atendimento e por me permitir o acesso aos dados necessários para esta pesquisa.

A todos os professores da UEMA que contribuíram no processo da minha formação profissional. Aos professores do Curso, pelas contribuições e pelas discussões que foram cruciais para o entendimento e desenvolvimento da pesquisa.

À professora Dr^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos e ao professor Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros, pelas críticas e valiosas contribuições no exame de qualificação, pela disponibilidade e compreensão no decorrer deste trabalho até a banca de defesa.

A todos os amigos e amigas que aqui não foram citados, mas que sabem da importância que foram nesses dois anos de estudos no mestrado, que sorriram e vibraram junto comigo, a todos o meu muito obrigada!

“A educação é vista não apenas como forma de as pessoas se tornarem economicamente mais produtivas, mas como uma condição para a liberdade”

Rua e Abramovay

RESUMO

Toma-se como elemento de reflexão nesse estudo o *Projeto Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Alfabetizadores PRONERA/UEMA/FETAEMA/FACT*, com atividades concretizadas no período de 2007 a 2009 em quatro municípios maranhenses. A pesquisa definiu eixos norteadores para melhor apreensão da temática a partir das seguintes questões: como o Governo Federal apresenta e realiza políticas públicas para a alfabetização de jovens e adultos no Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (PRONERA) no Brasil e no Maranhão? Até que ponto o PRONERA contribuiu para a ascensão social das educadoras egressas do projeto no assentamento Cajazeira, em Barra do Corda-MA? Assim, os objetivos da pesquisa se concentram na análise dos impactos do PRONERA no assentamento Cajazeira no município de Barra do Corda- MA, a partir do processo de escolarização das mulheres educadoras da Educação de Jovens e Adultos. Toma-se como procedimento metodológico o levantamento e análise de documentos, e a pesquisa de campo, com a realização de entrevistas com egressas do PRONERA, fazendo-se uso da História Oral e da análise de memórias que permitem reconstruir histórias de mulheres do campo. Este estudo conclui que apesar das desigualdades sociais, as educadoras do PRONERA buscam a sua autonomia e a ascensão social por meio da educação, e a escolarização recebida no PRONERA foi fator preponderante para que elas prosseguissem nos estudos.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação do Campo. PRONERA.

ABSTRACT

The Project for the Education of Young and Adults and the Literacy School of PRONERA/UEMA / FETAEMA / FACT, with activities carried out between 2007 and 2009 in four municipalities of Maranhão, is taken as an element of reflection in this study. The research defined guiding axes for better understanding of the theme from the following questions: how does the Federal Government present and implement public policies for the literacy of youth and adults in the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA) in Brazil and Maranhão? To what extent has PRONERA contributed to the social ascent of educators who graduated from the Cajazeira settlement in Barra do Corda-MA? Thus, the objectives of the research focus on the analysis of the impacts of PRONERA on the Cajazeira settlement in the municipality of Barra do Corda- MA, based on the schooling process of women educators in Youth and Adult Education. As a methodological procedure, the survey and analysis of documents, the field research and interviews with PRONERA graduates, using oral history and the analysis of memories that allow the reconstruction women's histories in the countryside were carried out. This study concludes that in spite of social inequalities, PRONERA educators seek their autonomy and social ascension through education, and the schooling received in PRONERA was a preponderant factor for them to continue their studies.

Key words: History teaching. Field Education. PRONERA

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL	Alfabetização Solidária
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão
ASSUMA	Associação dos Servidores da Universidade Federal do Maranhão
CEFET	Escola Agrotécnica Federal
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
COLUN	Colégio Universitário
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FACT	Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia do Maranhão
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Maranhão
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FSADU	Fundação Sousândrade
FUNCEMA	Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão
GT-RA/UnB	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PAs	Projetos de Assentamentos
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, por sexo, cor, situação do domicílio e regiões no Brasil (1995-2011)	22
Tabela 2	Número de alunos e projetos beneficiados pelo PRONERA no Maranhão (1999-2015).....	43
Tabela 3	Número de projetos da UEMA e alunos atendidos pelo PRONERA nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2001 e 2009).....	46
Tabela 4	Número de educadores atendidos pelo PRONERA no Magistério (2004-2007)	47
Tabela 5	Número de PAs, turmas e alunos por município (2007-2009)	53
Tabela 6	Níveis de aprendizagem dos alunos do PRONERA em Língua Portuguesa (2008-2009).....	72
Tabela 7	Níveis de aprendizagem dos alunos do PRONERA em Matemática (2008-2009)	72
Tabela 8	Taxa de Analfabetismo/mulheres e homens (2010).....	78
Tabela 9	Número de alunos e turmas distribuídos por PAs e identificação dos locais de aula dos assentamentos no município de Barra do Corda (2007-2009).....	80
Tabela 10	Número de turmas, homens, mulheres e total de alunos e alunas nas salas de aula do PRONERA no assentamento Cajazeira (2007-2009).....	86
Tabela 11	Perfil da coordenadora local e educadoras egressas do PRONERA no assentamento Cajazeira (2016)	90

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo no Brasil (2007 - 2014).....	24
Figura 1	Organograma de Execução do PRONERA no Maranhão, Projeto UEMA/FETAEMA/FACT/INCRA.....	48
Gráfico 2	Locais de funcionamento das aulas do PRONERA nos quatro municipais de execução do projeto (2007-2009)	56
Figura 2	I Capacitação Pedagógica do PRONERA para Educadores e Educadoras realizada na ASSUEMA, São Luís-MA (2007).....	61
Figura 3	III Capacitação Pedagógica do PRONERA para Educadores e Educadoras realizada no Município de Barra do Corda-MA (2009).....	62
Figura 4	Caderno Temático de Capacitação Pedagógica de Educadores e Educadoras PRONERA/UEMA (2007-2009)	64
Figura 5	Caderno Temático para os Educandos PRONERA/UEMA (2007-2009)	67
Figura 6	Mapa de Localização do Município de Barra do Corda-MA	76
Gráfico 3	Categorias de escolaridade no município de Barra do Corda (2010)	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1	19
1 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: políticas educacionais e reforma agrária	19
1.1 Analfabetismo, desigualdade e formação educacional no campo brasileiro	19
1.2 Compreendendo a Educação do Campo: discussões sobre modelos educacionais e a lógica da complementaridade	25
1.3 Breve histórico sobre o PRONERA no Brasil	30
1.3.1 Aspectos históricos do PRONERA no Maranhão	39
CAPÍTULO 2	52
2 PRONERA NA UEMA: o Projeto de Educação de Jovens e Adultos e a Escolarização de Alfabetizadores de 2007 a 2009	52
2.1 O projeto e as parcerias UEMA/FETAEMA/FACT/INCRA	52
2.1.1 As formações de educadores e educadoras no PRONERA.....	60
2.1.2 A alfabetização dos alunos e alunas da EJA e os níveis de aprendizagem no PRONERA	65
2.2 O município de Barra do Corda e seus assentamentos	75
2.2.1 O assentamento Cajazeira e os espaços de alfabetização.....	82
CAPÍTULO 3	88
3 PRONERA EM CAJAZEIRA: educação, mulher do campo e cidadania	88
3.1 Quem são as mulheres educadoras do PRONERA?	88
3.2 Narrativas e memórias femininas: a presença e a ausência do apoio familiar ..	96
3.3 A contribuição do PRONERA na vida das educadoras e o avanço no nível de escolaridade	103
3.4 Concepções sobre o PRONERA na visão das educadoras	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que vem se consolidando de forma compensatória nos últimos 18 anos de existência do programa, em que culminou com a necessidade de acréscimo de oferta educacional aos camponeses.

O PRONERA surge com o objetivo de recuperar o déficit histórico de negação do direito à educação, materializando ações para a educação do homem e da mulher do campo. O paradigma da Educação do Campo, diferente do Ensino Rural, nomeia o campo como espaço de vida, espaço geográfico onde se efetivam todas as grandezas da vida humana, e não apenas um espaço de produção de mercadorias.

Toma-se como principal elemento de reflexão neste estudo o *Projeto Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Alfabetizadores (PRONERA/UEMA/FETAEMA/FACT)*, com atividades realizadas no período de 2007 a 2009 em quatro municípios maranhenses: Barra do Corda, Bacabal, Monção e São Mateus, cujo principal objetivo era contribuir para a redução do índice de analfabetismo e melhoria da escolarização dos assentados, ampliando a oferta de educação para jovens e adultos excluídos do sistema da educação nas áreas de assentamento rural.

Convém ressaltar que o projeto foi realizado em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Maranhão (FETAEMA) a partir das reivindicações de trabalhadores rurais, devido à ausência de escolas que contemplassem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em alguns assentamentos. Em razão disso é que as aulas de alfabetização, na maioria dos assentamentos situados no município de Barra do Corda, eram realizadas nas residências dos professores, em usinas de arroz, barracões, e casas cedidas por moradores do assentamento.

Para uma estimativa mais concludente de alfabetização dos alunos que foram alfabetizados nos assentamentos, foi realizado avaliações que contemplassem duas áreas do conhecimento, a língua portuguesa e a matemática, os alunos, entretanto, tiveram em sua grande maioria resultados de alfabetização com o nível II, nível este que corresponde à aprendizagem do aluno, pois, na avaliação final da EJA, foi possível observar que um número significativo destes conseguiu realizar cálculos matemáticos mentais, sem a necessidade da

calculadora ou caneta e papel, bem como realizar leitura e escrita de pequenas frases em língua portuguesa. O nível II foi predominante neste resultado.

Dentre os sete projetos executados pela Universidade Estadual do Maranhão, a escolha por este se deve ao fato de ter participado enquanto estagiária universitária do PRONERA no referido projeto, desenvolvido em Barra do Corda, de 2007-2009, realizando visitas pedagógicas aos assentamentos situados nesse município e, mais precisamente, no assentamento Cajazeira. O presente estudo também se justifica pela minha experiência como aluna e assistente do Curso de Especialização em Educação do Campo, na modalidade a distância, ofertado pela UEMA, e também trata-se de uma continuidade à pesquisa que realizei para conclusão de curso enquanto acadêmica do Curso de Pedagogia na UEMA, que resultou em uma monografia.

Conforme a pesquisa realizada na sala do PRONERA/INCRA, o Projeto UEMA/FETAEMA/FACT, implantado em quatro municípios do Estado do Maranhão, tem mais de seis anos que foi realizado, sendo o último projeto desse tipo que a UEMA realizou. A UEMA concretizou a ação em parceria com o INCRA, órgão financiador do projeto. O mesmo projeto contemplou o município de Barra do Corda e seus onze assentamentos, entre eles o assentamento Cajazeira, que é objeto deste estudo.

O assentamento Cajazeira está localizado a 35 quilômetros da sede do município de Barra do Corda-MA. As aulas do PRONERA em Cajazeira funcionavam em salas de aula das escolas municipais, e na casa de uma educadora, a qual recebia formação para atuar na alfabetização de jovens e adultos no assentamento.

Assim, a pesquisa se orienta a partir das seguintes questões: Como o Governo Federal apresenta e realiza a política pública para a Alfabetização de Jovens e Adultos no PRONERA no Brasil e no Maranhão? Qual o impacto do PRONERA no assentamento Cajazeira? Até que ponto o PRONERA contribuiu para a ascensão social das educadoras egressas do projeto no assentamento Cajazeira?

A partir da problemática apresentada, delimita-se como problema da pesquisa entender as políticas educacionais via PRONERA no assentamento Cajazeira no município de Barra do Corda-MA, analisando de que forma foi idealizado o projeto em estudo desta pesquisa, bem como as aulas de alfabetização do Programa no Assentamento Cajazeira.

A proposta do PRONERA enquanto programa que colabora na diminuição do índice de analfabetismo tem peculiaridades existentes na execução das políticas públicas de educação em todos os níveis nas áreas de Reforma Agrária, para que possibilite o

cumprimento de práticas e reflexões teóricas da Educação do Campo para uma população participante de jovens e adultos dos projetos de assentamentos criados pelo INCRA.

Portanto, o objetivo deste estudo é analisar os impactos do PRONERA no assentamento Cajazeira no município de Barra do Corda-MA, a partir do processo de alfabetização dos jovens e adultos e a escolarização das mulheres educadoras no assentamento criado pelo INCRA e vinculado ao projeto de Educação de Jovens e Adultos no período de 2007 a 2009.

Apresenta-se deste modo, aspectos gerais da política educacional de reforma agrária no Brasil especificando o PRONERA no Maranhão, em especial caracterizar o PRONERA no assentamento Cajazeira e conhecer a sua relação com a ascensão social das mulheres educadoras do PRONERA.

É importante ressaltar que a escolarização envolvia educadores e educadoras dos quatro municípios citados, contemplando 29 Projetos de Assentamentos (PAs), a fim de que fossem alfabetizados jovens e adultos em seus locais de residência. Frisamos ainda que este estudo se refere somente às educadoras do assentamento Cajazeira, por ter nele se efetivado o maior número de salas de aulas de todos os PAs incluídos no projeto.

A leitura e análise das informações presentes no Manual de Operações, Leis, Decretos, Resoluções, Projetos e Relatórios, entre outros, os quais permitiram verificar as ações do programa para o atendimento dos Jovens e Adultos que não foram alfabetizados na idade certa no assentamento, contribuiu para enriquecer a escrita nesta pesquisa no âmbito do entendimento das ações do programa.

Na tentativa de encontrar respostas para essas questões, fez-se o levantamento e análise de documentos do projeto em estudo e outros que possibilitaram o entendimento das políticas públicas de governo para o PRONERA. Esse levantamento de documentos foi realizado na sala da coordenação do PRONERA/INCRA. Muitas foram as contribuições das coordenadoras pedagógicas do projeto em estudo e de outros projetos da UEMA relacionados ao PRONERA, as quais possibilitaram um entendimento maior sobre a organização do projeto executado.

Outras contribuições foram, num primeiro momento ainda como bolsista do programa, as conversas informais para conhecer as educadoras que trabalharam diretamente com a alfabetização dos jovens e adultos no assentamento Cajazeira. Isto projetou a elaboração de um questionário a fim de mapear o perfil das mesmas. Também foram estabelecidos contatos com a coordenadora local do PRONERA na época do projeto. Esta coordenadora também consta como público da pesquisa, uma vez que participava das

formações e escolarizações juntamente com as educadoras, que no momento da execução do projeto eram alunas no ensino fundamental e no ensino médio do PRONERA.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se o método de objetivo exploratória que, para Prodanov (2013, p. 52), permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos por está em consonância com os procedimentos técnicos da pesquisa de campo, na qual inclui-se pesquisa bibliográfica em que obteve mais consistência sobre o tema em questão com referência à natureza das fontes; o questionário com questões fechadas que buscou extrair os elementos para construir o perfil das mulheres educadoras do campo, utilizou-se também a entrevista para fins de análises empíricas e interpretação dos dados, para isso, fez-se uso da história oral, que permitiu reconstruir histórias por meio das narrativas das mulheres educadoras egressas do PRONERA.

Assim, os capítulos estruturam-se da seguinte forma: no primeiro, intitulado *UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: políticas educacionais e reforma agrária*, buscou-se apresentar as políticas educacionais para a Educação do Campo desde o período imperial, passando pela Primeira República, até a contemporaneidade. Nesse mesmo capítulo, faz-se um breve histórico do PRONERA no Brasil e no Maranhão, para que sejam visualizadas as propostas de uma educação do campo e as ofertas do Programa nas IES do Estado do Maranhão, evidenciando a complementaridade entre a educação rural e do campo.

O capítulo dois, *PRONERA NA UEMA: o Projeto Educação de Jovens e Adultos e a Escolarização de Alfabetizadores de 2007 a 2009*, trata da implantação do PRONERA nos quatro municípios maranhenses de oferta do Projeto (UEMA/FETAEMA/FACT): Barra do Corda, Bacabal, Monção e São Mateus. O propósito é abordar o projeto de maneira mais ampla, mas, especialmente, discutir o processo de execução do projeto no assentamento Cajazeira, no município de Barra do Corda, em relação à alfabetização dos educandos e a formação e escolarização dos educadores e educadoras do programa. Para tanto, faz-se um panorama do assentamento Cajazeira como espaço de alfabetização e como lugar de memórias das mulheres educadoras que buscam pela subjetividade do campo.

O terceiro capítulo, intitulado *PRONERA EM CAJAZEIRA: educação, mulher do campo e cidadania*, apresenta o perfil e as narrativas das mulheres educadoras egressas do PRONERA, expondo a realidade de vida das educadoras que foram escolarizadas durante a execução do projeto UEMA/INCRA convênio nº 13.000/07, analisando de que forma as educadoras conseguiram prosseguir com os estudos e quais foram os impactos do PRONERA na vida dessas mulheres durante e depois da execução do projeto, percebendo seus obstáculos e avanços na educação.

Assim, o projeto UEMA/FETAEMA/FACT foi estruturado de acordo com o Manual de Operações do PRONERA, em que se alfabetizam e escolarizam jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental. No que concerne à funcionalidade do projeto, os coordenadores pedagógicos do PRONERA fazem o convite para os professores/formadores, os quais escolarizam no ensino fundamental ou ensino médio (magistério), aos educadores e educadoras que ainda não têm o título de professor para que atuem como agentes multiplicadores nas áreas de reforma agrária, em seus referidos assentamentos.

Essa escolaridade é conjugada com a capacitação pedagógica ministrada pelas coordenadoras pedagógicas do projeto, juntamente com os estagiários universitários da UEMA, que acompanham todo o processo de ensino aprendizagem, tanto dos alunos da Educação de Jovens e Adultos quanto dos educadores e educadoras que recebem formação e escolarização para atuarem em sala de aula da EJA. Incluem-se ainda na escolarização dos educadores, os coordenadores locais que atuam diretamente no assentamento, realizando o acompanhamento das aulas.

Em suma, percebe-se que as políticas educacionais ainda estão distantes da igualdade social, uma vez que homens e mulheres do campo necessitam de maior visibilidade para que seja a eles oportunizado o direito à educação na idade certa.

CAPÍTULO 1

1 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: Políticas Educacionais e Reforma Agrária

Neste capítulo, apresenta-se a trajetória das políticas públicas para a educação do campo, evidenciando as contribuições, avanços e limites em torno dessa política e abordando os aspectos históricos no Brasil e no Maranhão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), visto como uma política educacional do governo federal voltada para a formação de Jovens e Adultos assentados da reforma agrária, bem como para a “formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada” (SANTOS, 2012, p. 631).

Aborda-se ainda, neste contexto, as propostas existentes no Brasil para uma educação rural e para uma educação do campo, apontando suas diferenças e, ao mesmo tempo, discutindo a complementaridade existente entre esses dois modelos educacionais. Os debates a respeito desses modelos de educação ajudam a elucidar questões e desmistificar a educação do campo como uma educação isolada.

Assim, a história do PRONERA no Brasil e no Maranhão possibilita aos sujeitos do campo a oportunidade de receber o ensino de alfabetização para os jovens e adultos ou a complementação de escolaridade para os educadores e educadoras das escolas do campo. Na perspectiva do PRONERA, os trabalhadores e trabalhadoras do campo são vistos como sujeitos históricos, que buscam a permanência de sua identidade por meio das memórias e histórias coletivas dos povos do campo.

1.1 Analfabetismo, desigualdades e formação educacional no campo brasileiro

No Brasil há um alto índice de analfabetismo cujas raízes históricas estão nas profundas contradições econômicas e sociais que remontam ao período colonial e que perpassam pelo Império e pela República, continuando na atualidade. O país vive uma situação social que “[...] exclui 18 milhões de pessoas do direito de conhecer as letras, de ter acesso ao conhecimento [...]” (ARAÚJO, 2012, p. 253). Há uma relação na qual se observa a disparidade entre a condição de pobreza expressa na desigualdade social, com a existência de pessoas que não sabem ler nem escrever e o latifúndio. Essa condição é observada com o nível de escolaridade muito baixo de pessoas que são de famílias modestas e, por outro lado, o

latifúndio em que os donos das grandes extensões de terras concentram o poder, deixando, portanto, os trabalhadores do campo sem oportunidades de trabalho.

Para Camargo (2016, p. 23), as desigualdades sociais em muitos casos são originadas a partir do mercado e do capital em que as oportunidades são para poucos. De certa forma, para aqueles que tiveram chances de estudo e, assim, um nível alto de instrução, é oportunizada a inserção no mercado de trabalho. Portanto, o analfabetismo constitui-se em expressão da pobreza que resulta de uma estrutura social altamente injusta.

Essa estrutura possui raízes no período colonial e chega à atualidade caracterizando a sociedade brasileira pela quase inexistência de ações direcionadas à educação de jovens e adultos. É importante ressaltar que, “[...] em 1890, cerca de 67% da população brasileira era analfabeta até 1920, esse número chegava a 60% [...]” (ARAÚJO, 2012, p. 254). Era um contexto formado essencialmente por escravos que trabalhavam na extração de minérios, na monocultura canavieira e, posteriormente, na cafeeira, e por uma elite agrária que pouco se esforçava para implantar uma educação que atendesse às populações trabalhadoras.

O período que vai de 1964 a 1985 é marcado pelo regime autoritário fruto do Golpe Militar de 1964. Em resposta à grave situação do analfabetismo no Brasil, o governo militar lança, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Esse programa pretendia qualificar a mão de obra com um mínimo de escolaridade para atender às demandas.

A construção de um sistema de instrução popular somente começaria a ser empreendida pelos poderes públicos no fim do século XIX, após a proclamação do regime republicano. Contudo, não havia uma política definida de educação escolar para as grandes massas de adolescentes e adultos analfabetos. “As poucas iniciativas conhecidas eram limitadas, esparsas e fragmentárias” (BEISIEGEL, 2010, p. 19), sendo ainda muito tímidas as ações de educação para esses jovens analfabetos.

No Governo Fernando Henrique Cardoso, que durou de 1995 a 2002, surge o programa Comunidade Solidária, composto, entre outros, pelo programa Alfabetização Solidária (ALFASOL), destinado à educação de jovens e adultos, cuja missão seria disseminar e fortalecer o desenvolvimento social por meio de práticas educativas sustentáveis.

Ainda no Governo FHC, sob pressão dos movimentos sociais do campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para atender à educação de adultos nas áreas de Reforma Agrária. Nesse governo, pela primeira vez, houve o debate sobre a Educação do

Campo, em que os movimentos sociais, especialmente o MST, cobrariam do governo políticas específicas para atender ao segmento do campo e sua realidade.

O Governo Lula (2003-2011) deu continuidade aos programas iniciados no Governo FHC e, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, trocou a Alfabetização Solidária pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), mas continuou com o PRONERA para o campo. De forma breve, o governo continuaria as políticas que nortearam a educação de jovens e adultos para os homens e as mulheres trabalhadores e trabalhadoras do campo no Brasil, que “caracterizam-se por serem assistencialistas, descontínuas e focalizadas” (ARROYO, 2013, p. 20). Políticas estas que ainda não conseguiram mudar o quadro de analfabetos no campo.

Montaño (2008) afirma que há um verdadeiro descaso para com a pobreza, o que cria um contingente de excluídos por meio de políticas sociais frágeis de curto alcance e, em vez de qualidade, sobressai-se a quantidade de beneficiados. Ideologicamente, as políticas sociais educacionais advindas de parcerias posicionam o indivíduo como sujeito da sua condição de excluído e da sua potencial mudança social, alvo dos programas sociais. Desse modo, as políticas públicas são formas de garantir algo para a população, mantendo o respeito e a dignidade que o povo precisa, principalmente no que versa à educação de qualidade.

As lutas por políticas públicas expressam garantia ao direito, bem como acesso à educação assegurado, e essa garantia envolve a educação do campo, sendo esta no e do campo. NO “[...] o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...]” (KOLLING; CEROLI; CALDART, 2002, p. 26). Tal garantia busca alcançar um atendimento educacional para a população do campo, e ainda atender à cultura da população do campo no sentido amplo das necessidades sociais, pois estas compreensões de atendimentos aos camponeses resultam de entender a legislação educacional do Brasil, em que viabiliza a oferta e a obrigatoriedade da educação pensada no campo e para o campo.

Nessa configuração de lutas por direitos ao acesso à educação, levadas ao condutor por movimentos sociais, encontra-se o PRONERA, que vem atuando com estratégias de parcerias e de transferência de recursos para financiar projetos educacionais com o intuito de promover ações educativas para um determinado segmento social nas áreas dos assentamentos da reforma agrária.

A luta por uma educação pública de qualidade tem sido motivo de manifestações organizadas por diversos movimentos sociais, destacando-se nesse movimento a

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento Sem Terra (MST). Envolvidos no âmbito do poder público puderam manifestar suas ações de lutas por uma educação de qualidade para todos junto à sociedade civil e ao Estado. Essas ações e lutas renderam a ponto de ser criado o PRONERA.

As metas propostas dentro dos programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos fazem parte de uma organização global que impõe parâmetros de cumprimento para os países participantes. A Organização das Nações Unidas (ONU) buscou desenvolver parâmetros para a definição de países considerados desenvolvidos. A partir de 1990, foi criado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que considera três elementos fundamentais na sua base: expectativa de vida, grau de escolaridade, alfabetização e nível de renda *per capita*. Estes elementos seriam as bases de referência para o desenvolvimento sustentável que deveria ser atingido por países considerados em desenvolvimento.

É pela predominância de políticas advindas desse cenário internacional, muitas vezes executadas apenas para cumprirem uma agenda, que a realidade brasileira apresenta a alarmante ausência de uma política educacional no meio rural brasileiro, pois, de forma geral, a taxa de analfabetismo no campo ainda é bem maior que a dos centros urbanos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, por sexo, cor, situação do domicílio e regiões no Brasil (1995 a 2011)

	1995	2001	2005*	2005**	2006**	2007**	2008**	2009**	2011
Brasil	15,6	12,4	10,9	11,1	10,4	10,1	10	9,7	8,4
Sexo									
Homens	15,5	12,4	11,1	11,3	10,6	10,3	10,2	9,8	8,6
Mulheres	15,7	12,3	10,8	10,8	10,1	9,9	9,8	9,6	8,2
Cor									
Branca	9,5	7,7	7	7	6,5	6,2	6,2	5,9	--
Preta ou parda	23,5	18,2	15,3	15,4	14,6	14,2	13,6	13,4	--
Situação do domicílio									
Urbano	11,4	9,5	8,4	8,4	7,8	7,6	7,5	7,4	--
Rural	32,7	28,7	25,6	25	24,1	23,4	23,5	22,8	--
Grandes regiões									
Norte	13,3	11,2	9,4	11,6	11,3	10,8	10,7	10,6	10,8
Nordeste	30,5	24,3	21,9	21,9	20,7	19,9	19,4	18,7	19,4
Sudeste	9,3	7,5	6,6	6,6	6	5,8	5,8	5,7	5,8
Sul	9,1	7,1	5,9	5,9	5,7	5,5	5,5	5,5	5,5
Centro-Oeste	13,4	10,2	8,9	8,9	8,3	8	8,2	8	8,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 1995, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2011.

Obs.: * Exclusive a população rural da região Norte; ** Inclusive a população rural da região Norte.

É importante apontar que o número de pessoas que não sabem ler e nem escrever nas grandes regiões é preocupante e aqui destaca-se o Nordeste, pois há um elevado índice de analfabetismo que ainda persiste, conforme indicam os dados da Tabela 01. Tal persistência não ocorre só em função da ausência de programas educacionais ofertados no Brasil desde o ano de 1995, mas sim devido à pobreza que o não acesso à escola causou à população da zona rural. Atrelado a esse resultado, destaca-se o mundo rural com porcentagem expressiva de analfabetismo no ano de 1995, com 32,7%, considerando que nesse período o PRONERA ainda não tinha sido inserido no estado do Maranhão; porém, em 2009, essa porcentagem diminuiu, elevando o número de alfabetizados.

Percebe-se, portanto, que esse número de analfabetos no ano de 1995 é expressivo para o sexo feminino, somando 15,7% da taxa de analfabetos, diferentemente do sexo masculino no mesmo ano, com dados de 15,5%. Porém, no ano de 2011, os números mudaram, apontando pequena diferença entre mulheres analfabetas, que somaram apenas 0,4% a menos em relação ao analfabetismo dos homens.

No ano de 2007, período que o Projeto do PRONERA/INCRA/UEMA iniciou no município de Barra do Corda, percebe-se na tabela acima que a situação do domicílio na zona rural, a taxa de analfabetismo era de 23,4%, concentrado especificamente no Nordeste com 19,9%. Esses dados se mostram positivos no ano de 2009, com a diminuição do

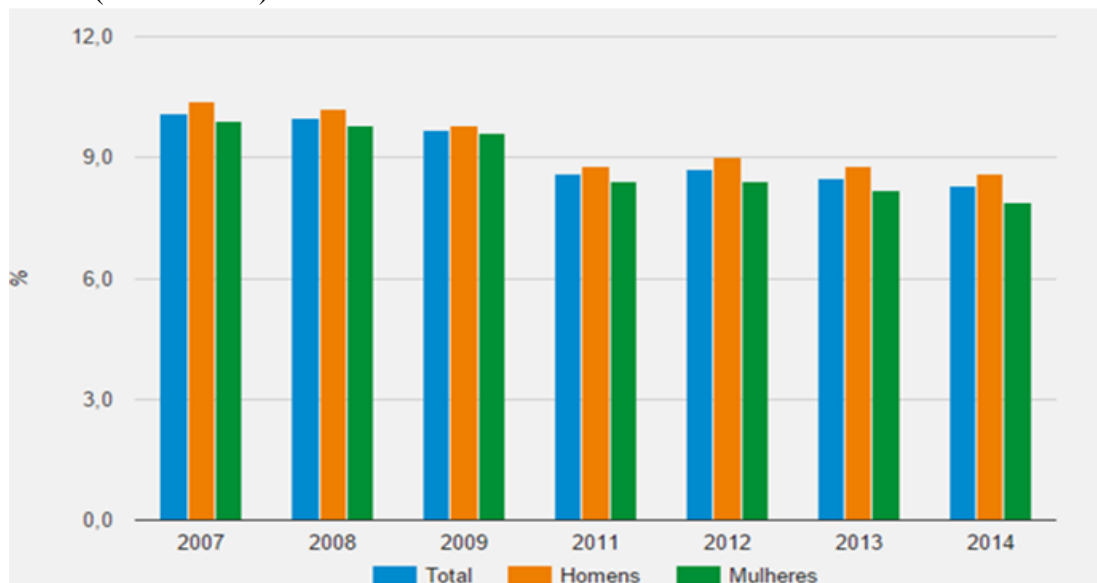
analfabetismo na região Nordeste com 18,7%, ano que o referido projeto encerrou. A alfabetização se organiza como “ato de conhecimento, como ato criador e como ato político” (FREIRE,1989), despertando nos jovens e adultos o anseio de aprender a ler e escrever.

A diminuição da taxa de analfabetismo vem sendo considerável, uma vez que as políticas públicas estão caminhando até o campo a passos lentos, porém com uma melhoria já evidenciada na escolarização na região Nordeste.

Embora esses dados sejam bastante gerais, nos últimos anos, as mudanças nas políticas educacionais para o campo brasileiro, nos territórios agrários, vêm alcançando as pessoas mais pobres e, com isso, permitindo a alfabetização para as mulheres do campo. Esse resultado se confirma ao analisar o relatório do PRONERA, através da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA), no período de 1998 a 2011, que aponta a execução de 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 da EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior.

No gráfico 1, em que se demonstra a taxa de analfabetismo por sexo entre 2007 e 2014, é significativa a mudança de situação educacional entre os homens e mulheres ao longo do tempo. Nesse contexto, apresentam-se dados de analfabetismo concentrados no Nordeste e grande parte destes na zona rural, com expressividade para o quantitativo de homens e mulheres sem instrução no período de 2007 a 2014.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo no Brasil (2007 - 2014)



Fonte: IBGE, 2007 a 2014.

A taxa de analfabetismo neste gráfico, se orienta a partir da porcentagem maior ser do sexo masculino. Neste caso, o nível de instrução feminino manteve-se em crescimento,

ou seja, as mulheres estão cada vez mais procurando mudar a sua condição na vida escolar, sendo estas como demonstra o Gráfico 1, em que a menor taxa de analfabetismo concentra-se nas mulheres, estes dados corrobora com a tabela de situação das mulheres que vêm ganhando mais legitimidade na questão do acesso à educação. Em 2014, esse número já é expressivo quanto à alfabetização dessas mulheres, conforme se observa na figura supracitada. Seguindo o pensamento de Faria (2009, p. 20), as “mulheres urbanas e rurais têm níveis superiores aos dos homens” e essa é uma compreensão de construção de conhecimento e possibilidades de novas perspectivas de vida.

O nível de instrução cresceu de 2007 para 2014, sendo que o grupo de pessoas com pelo menos 11 anos de estudo, na população de 25 anos ou mais de idade, segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2016), passou de 33,6% para 42,5%. Nesse contexto, o nível de instrução feminina manteve-se mais elevado que o masculino.

Ribeiro (2016) complementa essa assertiva mostrando que o papel da mulher na sociedade está vinculado às aspirações femininas, conforme nível de esclarecimento e a cultura na qual está inserida. No Brasil, “[...] o nível de escolaridade feminina é superior ao masculino [...]” (ROSEMBERG, 2007, p. 119). As mulheres vêm ganhando espaço na educação, buscando a continuidade nos estudos para que, assim, seja realizada a sua inserção no mercado de trabalho.

A alfabetização para Freire (1979, p.32) não pode ser pensada de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma ação ou uma exposição, mas no contexto de envolvimento trazido de dentro para fora. Isto acontece quando o próprio analfabeto busca essa transformação de vida social. Também compreende-se como importante a capacidade de aprender para transformar a realidade em que ele se encontra.

Freire (1996) aponta que essa capacidade não se limita ao recriar a fala de nossa educabilidade, mas elevar a um nível que faça diferença para não ser caracterizado como adestramento, mas sim como uma compreensão do que está sendo construído; aprender é construir, reconstruir é constatar para mudar a situação de precariedade de analfabetismo no Brasil.

Vale ressaltar que a educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura (a cultura do campo), não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas (BRASIL, 2007, p. 33). É nesse sentido que o campo é um espaço transformador, espaço esse de cultura, em que a educação recria os valores, pensamentos e atitudes, renovando os saberes por meio dos novos conhecimentos e

práticas adquiridos no dia a dia, possibilitando buscas e escolhas no desenvolvimento rural vigente.

1.2 Compreendendo a educação do campo: discussões sobre modelos educacionais e a lógica da complementaridade

Compreender o campo e a cidade, no período contemporâneo, é reconhecer os conflitos e contradições existentes entre ambos, é perceber o quanto há transformações no campo e na cidade mediante o tempo, transformações que apontam a luta dos camponeses para uma educação mais igualitária, bem como a inserção dessa educação no local onde vivem. Assim, os camponeses sofrem com o currículo que é geral e, portanto, norteado pela realidade urbana, o que não permite um trabalho educativo que contemple as especificidades do campo.

A educação rural teve visibilidade no século XIX, porém somente nos anos 30 do século XX deu-se início ao modelo de educação rural, norteada pelo sistema de assistência técnica e da grande extensão rural. Dessa forma, a educação rural passou a ser interesse capitalista dos empresários, latifundiários, do agronegócio, do assistencialismo e do controle político, consolidada na entrada das fábricas que são instaladas na zona rural. A inserção desses empresários no meio rural manteve, assim, os aspectos tradicionais na educação, consolidando um ensino fragmentado pelas organizações do currículo trazido da cidade, que não respeita as particularidades dos sujeitos do campo.

Vale dizer que sempre existiram conflitos no que diz respeito ao modelo de educação efetivo para o campo, sendo que na *educação rural* predominava um atendimento às camadas da população subordinadas ao serviço da população dos centros urbanos. A *educação do campo*, por sua vez, está fortemente ligada à pedagogia do trabalhador e da cultura, uma educação construída pelos sujeitos do campo, a partir de suas realidades construídas no local onde vivem, “[...] dentro dos interesses e realidade do campo, feita através de políticas públicas mais pelos sujeitos do campo e mais precisamente uma educação que seja no campo e do campo [...]” (MENEZES, 2013, p. 32-33).

Houve uma mudança no que concerne a nomenclatura da educação rural para o modelo educacional, que foi construído pelos movimentos sociais. Assim, somente a partir de 1998, a educação rural passou a ser chamada de educação do campo devido a precisão de uma educação que gerasse políticas educacionais para aqueles que vivem na área rural. Essa necessidade de pensar uma nova perspectiva do termo rural para a expressão “do campo” foi

iniciativa de diversos segmentos sociais, iniciada mediante a realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia - GO, de 21 a 23 de julho de 1998. A conferência abordou discussões em torno da garantia de acesso à educação aos povos do campo.

A educação do campo tem um forte papel nessa história de lutas por uma educação que compreenda as necessidades dos sujeitos do campo, o de fortalecer a identidade e a autonomia das populações camponesas, intensificando com o povo brasileiro a compreensão de que não há uma classe única, no sentido de comunidade, mas uma junção de classes em que a “[...] cidade não vive sem campo que não vive sem cidade [...]” (CAETANO; ROSA, 2008, p. 27).

Deve-se pensar numa complementaridade entre a educação da cidade e o novo modelo de educação do campo, que tem como princípio “[...] a superação da dualidade campo e cidade, pois campo e cidade não são antagônicos, e sim diferentes [...]” (MENEZES, 2013, p.33). Mas também pensar na complementaridade da educação rural e da educação do campo, em que o foco de luta é a educação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e dos povos camponeses.

No caderno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI 2) elaborado em março de 2007 com o objetivo de documentar as políticas públicas, apresentando conteúdos informativos e formativos no que diz respeito às bases históricas, conceituais, organizacionais e legais que fundamentam o conjunto de programas e projetos que compõem a política de estado pela SECADI/MEC a partir de 2004, fica clara essa diferença entre campo e cidade:

O paradigma da Educação do campo, diferentemente do Ensino Rural, designa o campo como espaço de vida, espaço geográfico onde realizam todas as dimensões da vida humana e não apenas um espaço de produção de mercadorias. As formulações teóricas da Educação do Campo preconizam a superação do antagonismo entre cidade e campo. Campo e cidade são vistos como partes mutuamente complementares (BRASIL, 2007, p.41).

Diante de tudo isso, as mudanças no campo acontecem de forma lenta, porém não deixando de existir à sua maneira, enquanto no espaço urbano as transformações são excessivas e contínuas. Falar de transformações é conceber as construções e desconstruções de saberes, hábitos e costumes, nos quais está inserido o modo de vida dos camponeses.

Para melhor compreensão desta transformação, na qual o tempo está relacionado a temporalidades diferenciadas, refere-se ao momento do plantio e da colheita em que as particularidades expressam rotinas nos espaços rurais, onde concentra-se os afazeres do dia-a-

dia no tempo do senso comum da comunidade. Essa organização das atividades no espaço rural tem relações cotidianas no campo, que são

Construídas tendo como base uma intensa ligação com a terra. O sustento da família é assegurado pelo trabalho sobre ela produzido, seja por intermédio dos produtos cultivados (para venda e consumo), seja por intermédio da criação de animais (pastagem e outras fontes de alimento). A terra não é mero chão, mas a garantia de sobrevivência. (BAGLI, 2006, p.87).

Essa visão de transformação compreende a busca pelas melhorias no campo e não fora dele. É uma busca que até hoje a educação do campo vem travando por uma educação popular que, segundo Pereira & Andrade (2008), é uma educação que insere a prática política pedagógica e social voltada para as camadas populares, atendendo aos interesses dessa camada, fazendo com que os sujeitos elaborem a sua própria cultura, sendo este processo efetivado dentro e fora da escola.

Para Ribeiro (2010) não há uma hierarquia entre o rural e o campo e sim uma complementaridade, uma vez que o movimento camponês é de luta pela terra e pela educação, assim como a educação rural é voltada para trabalhadores e trabalhadoras da terra; ambas têm um papel de lutas por uma educação que fortaleça a identidade e a autonomia das populações.

A complementaridade dos modelos educacionais aqui mencionados, não estão nos conceitos que as diferencia e sim, nas lutas por uma educação de qualidade condizente com as reais necessidades no ambiente em que os cidadãos brasileiros vivem, sejam elas para desenvolver ou inserir o desenvolvimento da educação no espaço agrário. Dessa forma, a educação do campo surge para suprir as lacunas da educação rural, fazendo assim a complementaridade.

Faz-se necessário conhecer a origem da educação rural, pois é um modelo educacional que se apresentava como uma escolarização de 1ª a 4ª série nos moldes dos documentos educacionais da época de elaboração do projeto no ano de 2007. Hoje estão caracterizadas como 1º ao 5º ano em classes multisseriadas. Em tais classes são inseridos alunos de todos os anos escolares, apresentando-se historicamente como um ensino voltado para os filhos dos agricultores. Naquela época, destaca-se, então, uma educação que “atendia a uma classe da população que vivia no atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos” (ROSA; CAETANO, 2008, p.23), sendo identificada como educação rural.

Na especificidade da cultura e do trabalho é que estão inseridos os trabalhadores rurais imbricados às experiências históricas de lutas e conquistas. Essas experiências são

traduzidas, na França, pela criação das Casas Familiares Rurais (CFRs), em 1935, e, na Itália, pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), em 1961 e 1962.

Os movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados pela Via Campesina¹ no Brasil, compreendem um modelo de desenvolvimento rural que priorize a unidade familiar e a comunidade, fazendo parte deste modelo, mulheres e jovens. Nesse contexto, a Via Campesina defende “[...] a importância da alimentação saudável e da qualidade de vida [...]” (FERNANDES, 2012, p. 769). Porém, para essa qualidade acontecer de fato, é fundamental a luta pela terra, que é fazer a luta contra o capital. Assim,

Ao contrário da Educação do Campo, a Educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tem sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (OLIVEIRA, 2012, p. 240).

Apesar da dicotomia entre educação rural e educação do campo, essas se mostram importantes para a sociedade, principalmente na contribuição para a economia no que se refere a termos produtivos, pois os produtos agrícolas que vão para o campo saem das áreas rurais. Mas vale mencionar que os camponeses assentados estão perdendo o seu território para o avanço do agronegócio que está se instalando no campo, fazendo com que aconteça o êxodo rural, a saída dos camponeses do campo para a cidade, “as dificuldades aumentam para milhões de pequenos proprietários rurais que tiram seu sustento do campo” (GODEIRO, 2015, p.12). Consta-se essa saída no propósito que enraíza a educação rural em capacitar os trabalhadores para o capital, aceitando modelos externos educacionais. Nessa diferenciação entre educação do campo e educação rural, compreende-se que a educação do campo

Busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida rural, compreendido este como um espaço de vida dos sujeitos camponeses (MOLINA, 2012, p. 329).

Este espaço de vidas, onde se configuram aprendizados de múltiplos saberes em que os sujeitos do campo se percebam diferentes e que reconheçam a importância da luta para

¹ A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade (FERNANDES, 2012, p. 767).

a transformação de um povo campestre, reflete o homem do campo como prioridade em seus currículos escolares e direito à educação.

Para Borges (2007), em todo o período da história brasileira o campo foi colocado como secundário, e nesta ordem o tratamento da educação do campo é considerado e reivindicado pelos movimentos sociais como direito que assiste a toda população camponesa.

O debate por uma política pública para a consolidação da educação no e do campo é comum a todos os sujeitos envolvidos, e perpassa por um currículo que possa abranger as necessidades dos homens e mulheres camponeses. Santos e Almeida (2007) argumentam que as ações do dia a dia das escolas do campo não ficam distantes das escolas da cidade. Isto porque no campo, as pessoas que ali vivem são crianças, jovens e adultos e não têm suas peculiaridades contempladas no currículo, então marcado pelas especificidades do tempo e do espaço de quem vive nos centros urbanos.

A educação do campo articula o trabalho produtivo à educação escolar, com o intuito de não aceitar as interferências de modelos educacionais externos, que são introjetados no campo de forma arrasadora dos tempos e conhecimentos vividos pelos camponeses. É necessário um modelo que seja inserido num projeto popular de sociedade.

A educação do campo não é mais um modelo de inversão da realidade, mas sim um modelo que

Contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p.12).

Os povos do campo têm uma origem própria de viver, de pensar, de trabalhar, a qual é diferente do mundo urbano, pois inclui diferentes formas de se relacionar com o tempo, espaço, e de se organizar em família, estando em grupo e em sintonia nos processos de produções (CALDART, 2002, p. 24). É neste contexto que “a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo” bem como na existência dos seres humanos na vida campestre.

1.3 Breve histórico sobre o PRONERA no Brasil

No final da década de 1990, foram elaboradas e implementadas políticas educacionais no Brasil sob influência político-ideológica do ideário neoliberal. Foi nesse

momento que a luta dos movimentos sociais foi significativa na efetivação de projetos de educação de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária². O PRONERA surge do levante dos movimentos sociais que à época reivindicavam por políticas públicas para a educação do campo, especificamente para os jovens e adultos de assentamentos.

Em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco), e da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB).

Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos já em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

Em 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), juntamente com o Manual de Operações do PRONERA. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao INCRA. Foi editada a Portaria INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações vinculado ao Programa.

Em dezembro de 2001, o Ministério de Educação (MEC), através da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer nº 36/2001. Mas, somente em 3 de abril de 2002, o MEC publicou a Resolução CNE/CEB nº.1, a qual institui estas diretrizes.

De acordo com o texto oficial do MEC na citada resolução, o PRONERA apresenta uma atenção mais elaborada à alfabetização, justificada pelo alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os seus beneficiários. Assim, o programa tem por intuito promover o acesso à educação formal em todos os níveis de educação, com desenvolvimento de ações de Educação de Jovens e Adultos, no que tange à

² “É um Programa de governo que busca democratizar a propriedade de terra na sociedade e garantir o seu sucesso, distribuindo-a a todos que quiserem fazer-se produzir e dela usufruir” (STÉDILE, 2012, p. 659). Conforme o autor, a reforma agrária corresponde às áreas de grandes extensões de terras que são disponíveis ao domínio público e ou propriedade do Estado, sendo aplicados programas de distribuição das terras para uso dos agricultores. Essa ação é realizada em diversos países pouco povoados.

alfabetização, Ensino Fundamental e Médio, cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização.

A partir de então, o PRONERA funciona por meio de convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias, e os cursos pretendem garantir os estudos a partir da chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo. Compreendem-se por escola do campo aquelas

[...] que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (BRASIL, 2007, p.14).

As escolas do campo são classificadas pelo IBGE por existirem características rurais, mesmo que essa escola esteja situada na zona urbana, sendo, porém, considerada do campo por atender uma população que realiza atividades agrícolas e que tenha sua cultura voltada para as especificidades do campo. “[...] A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas [...]” (MUNARIM, 2011, p. 10), mas segue defendendo uma educação por igualdade, de acesso e permanência na escola.

Considerando o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), é que no Art. 1º do § 1º entende-se por populações do campo:

I - os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (DECRETO Nº 7.352, 2010, p.1).

Daí, a população do campo, caracterizada por pessoas que vivem à margem das poucas oportunidades de acesso à escola, é assim percebida como plural e diversa, bem como se entende que esta mesma população precisa de mais atenção por parte dos programas que estão inseridos nas políticas educacionais. Neste sentido, o PRONERA capacita jovens e adultos que necessitam de escolarização, assim como educadores para atuarem nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais que agem como multiplicadores e organizadores

de atividades educativas comunitárias. No Brasil, entre 2003 e 2010, mais de 360 mil jovens e adultos foram beneficiados com as ações do Programa.

Ressalta-se que o PRONERA tem um significado importante e um diferencial com relação a outras políticas públicas para a educação de jovens e adultos do campo, pois é o único a ser desenvolvido em parceria com movimentos sociais.

O PRONERA é pensado e executado com a participação dos movimentos sociais, compreendendo os Sem Terra como parte desse movimento, “[...] que a cada luta se fortalece como produtores de cultura a partir da vivência dos modos de vida, produzindo assim significados, valores, comportamentos, ideias [...]” (CALDART, 2004, p. 33).

Enfatiza-se a importância do Programa ressaltando-se o que pode e deve ser medida para

[...] a elevação do nível cultural da população do campo, por meio do acesso ao conhecimento necessário às mudanças no processo de desenvolvimento dos assentamentos e das famílias, mas também para o incremento da capacidade de organização social das famílias. O projeto de educação que move o PRONERA e o conceito de qualidade que ele pretende imprimir aos projetos educacionais deve estar alicerçado nestas duas bases [...]. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2010).

O programa tem objetivos para além da aprendizagem das letras, cultiva-se uma pedagogia da transformação, de mudanças de hábitos, de pertencimento à terra, das questões sociais e de fortalecimento das bases que estão imbricadas no desenvolvimento dos assentamentos e das famílias.

Para Morin (2003), os conhecimentos não devem ser acumulados e empilhados na cabeça do aluno, é importante uma seleção e organização dos conteúdos, dispondo, então, de aptidões que sejam relevantes para tratar os problemas e obter princípios organizadores que possam dar sentido aos saberes que estão sendo adquiridos.

O Manual de Operações (2014, p. 35) do PRONERA destaca os princípios orientadores das práticas educacionais do Programa para conceber a educação de forma organizada, para que os saberes adquiridos possam dar sentido aos alunos. Tais princípios são:

- a) **Diálogo** que estabelece o respeito à cultura por meio do exercício do ensino aprendizagem, bem como a valorização dos saberes exercidos coletivamente em prol do conhecimento;
- b) **Práxis** articulando a prática com as potencialidades do educador numa perspectiva de transformação da realidade, fazendo com que o envolvimento de

ambos reflita nas ações sociais e nas interpretações que cada ser tem ao realizar o movimento da ação-reflexão-ação, pois a atuação do indivíduo enquanto ser social e educador é transformar a realidade em que vive;

c) Transdisciplinaridade é um processo integrador das disciplinas e conteúdos relevante aos saberes locais, regionais e globais, que visa garantir o conhecimento dos eixos educacionais. Neste sentido, “[...] o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas principalmente pela capacidade de contextualizar [...]” (MORIN, 2003, p.15);

d) Equidade em que o PRONERA estabelece suas próprias diretrizes para subsidiar as demandas e inserção das políticas públicas.

Em suas múltiplas capacidades e diversidade de informações, seja ela no que concerne ao social, cultural, econômico, de gênero e etnia, a transdisciplinaridade vem sendo aspecto de total relevância para o processo educativo. A equidade mantém um entendimento nas ações de cunho educativo, inclusão social, desenvolvimento e redução das desigualdades, equidade essa que propicia aos camponeses um novo olhar para o bem comum no âmbito educacional.

Os princípios orientadores levam o educador a pensar em suas práticas em sala de aula para que possa colaborar com a formação humana do aluno enquanto formador de opinião e de transformação dos saberes no assentamento, na direção de uma “[...] plena realização do homem enquanto criador e determinador de suas condições de existência [...]” (BEISIEGEL, 2010, p. 30), sendo essas condições um fator preponderante no comprometimento do homem com a sua realidade no campo.

A formação dos sujeitos do campo parte de uma compreensão dos objetivos do PRONERA no Art. 12 do Decreto nº 7.352/2010, que são:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (DECRETO Nº 7.352/2010, 2010, p.5).

O PRONERA tem sua funcionalidade em atender aos jovens e adultos que necessitam de formação educacional para a continuação da escolaridade. Esse atendimento refere-se a um público que compõe o contexto da educação do campo, que são os jovens e adultos trabalhadores oriundos de uma região de reforma agrária. Assim, a reforma agrária aqui mencionada basicamente eclodiu por meio da busca de democratizar a propriedade da

terra na sociedade, garantindo assim o acesso à terra, bem como distribuindo-a a todos os trabalhadores e trabalhadoras rurais que queiram produzir e dela usufruir.

A reforma agrária tem assim um caráter de urgência, pois tem a ação transformadora da sociedade brasileira, gerando dessa forma emprego e renda para os camponeses. Nesse contexto, o Estado para garantir terra aos camponeses e aos trabalhadores e assalariados rurais, desapropriam as grandes fazendas e faz a redistribuição entre os sujeitos que da terra necessitam, bem como utiliza o instrumento de expropriação ou confisco de terras quando a “[...] titularidade da propriedade dos grandes fazendeiros é transferida para o Estado sem nenhuma indenização ou pagamento de valores [...]” (STÉDILE, 2012, p. 659).

O princípio geral do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) é abarcar uma expressiva parcela da pirâmide social na economia agrária, regida por um novo marco regulatório dos mercados agrários, em que o mesmo possa garantir crescimento da renda, do emprego e da produção do setor. Em 1985, foi aprovado o I PNRA, gerado a partir de um amplo debate nacional que coletou contribuições e ajudou a compor o documento. Em novembro de 2003, durante a Conferência da Terra, em Brasília, o II PNRA foi apresentado, com novas perspectivas, que vão além do acesso à terra, pois prevê ações para que homens e mulheres possam produzir, gerar renda e ter acesso aos demais direitos fundamentais, como saúde e educação, energia e saneamento.

Porém, pouco se vê os princípios do PNRA sendo colocados em prática, além da dura realidade enfrentada de inserção de maquinário no campo, permitindo então, a substituição do trabalho humano e a pobreza dos camponeses. Nesse aspecto, observa-se o aumento da pobreza devido à inserção das máquinas no campo e a ausência de terras, deixando os trabalhadores rurais sem opção de produção, pois “[...] os pobres do campo são pobres porque não têm terra suficiente e políticas agrícolas adequadas para gerar uma produção apta a satisfazer as necessidades próprias e de suas famílias [...]” (II PNRA, 2005, p. 12).

A dificuldade de exercer a afirmativa do PNRA, que estabelece a posse de terra e o crescimento da produção e renda, vem se tornando um problema na vida dos homens e mulheres do campo, pois a situação de ausência da posse de terra, afeta cada vez mais os trabalhadores do campo, que não se apoderam do título de posse de terras e são penalizados por não manter a produtividade agrícola.

A partir disso, a omissão de distribuição de terras por parte do Governo Federal faz com que os trabalhadores do campo sejam expulsos da sua terra ou aceitem o trabalho nas fábricas, sujeitando-se à mão de obra barata. Para Stédile (2013, p.20), as “ações

expropriatórias caracterizadas pela violência contra as famílias camponesas” que garantem a posse de terra simplesmente obtida pelo capital atribuí ao povo camponês a situação de desigualdade social.

Frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e ao II PNRA, foi elaborado e publicado o terceiro manual de operações, por meio da Portaria/INCRA Nº. 282 de 16 de abril de 2004. Com o intuito de atualizar a normativa do Programa, foram criados outros manuais de Operações do PRONERA, que possibilitaram a afirmação deste programa dentro da estrutura do INCRA, e fortaleceram as ações do PRONERA por meio da Coordenação-Geral de Educação do Campo, portanto, da gestão do programa.

O PRONERA cresceu no período de 1998 a 2008, com as parcerias das universidades, secretarias de educação, escolas federais, numa ação com os movimentos sociais e sindicais e o INCRA, visando o desenvolvimento dos assentados. Com o crescimento, no ano de 2008, o programa passou por grandes obstáculos, sendo que, em 30 de maio do referido ano,

O Incra publica a Norma de Execução nº 73, que suspende o pagamento de bolsas nos convênios do Pronera e apresenta os novos valores do custo aluno/ano, dada a ausência de uma legislação específica para este fim. Essa medida redundou numa parceria entre o Incra e o CNPq, ocorrida posteriormente no ano de 2009, com a finalidade de garantir o pagamento das bolsas dos coordenadores e alunos dos cursos em vigência (FÉLIX, 2015, p. 52).

No período, o PRONERA exigia um apoio financeiro no que se refere às bolsas para alunos universitários, coordenadores locais que estavam envolvidos nos projetos do programa, para que dessa forma pudessem executar suas atividades com mais propriedade nos assentamentos, e assim atender um número maior de pessoas, alfabetizando e educadores.

Em 2011, foi publicado o IV Manual de Operações do Programa, visando atualizar as normativas, de acordo com o art. 33º da Lei nº 11.947/2009 e o Decreto nº 7.352/2010, combinados com as orientações do acórdão nº 3.269/2010-TCU.

Dentre os direitos fundamentais, que incluem a educação, o PRONERA concentra-se nessa área de transformação social. Através do Decreto nº 7.352/2010, observa-se a base para formação da população do campo no contexto nacional, pois no Art. 14, o PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas,

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;

- II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III - capacitação e escolaridade de educadores;
- IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e
- VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (DECRETO Nº 7.352, 2010, p.5).

Tais áreas tornaram-se essenciais para a formação dos sujeitos do campo, pois estes são diversos e essa diversidade precisa ser inserida em reflexões políticas e pedagógicas. Dessa forma, os princípios político-pedagógicos do PRONERA baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável, como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos. Neste sentido, os princípios básicos que norteiam o trabalho são:

- a) Democratização do acesso à educação: a cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária será assegurada, também, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo;
- b) Inclusão: a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária;
- c) Participação: a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos;
- d) Interação: as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo;
- e) Multiplicação: a educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária; e
- f) Parceria: o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos em uma construção coletiva no acompanhamento e na avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos

e os governos municipais e estaduais (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2014, p. 9).

Observa-se que os protagonistas do campo, os trabalhadores e trabalhadoras, são os próprios construtores do seu projeto de formação enquanto sujeitos reflexivos. Para que sejam sujeitos reflexivos, precisam de formação que condiz com a necessidade da população do campo, ou seja, a leitura, a escrita e a compreensão de mundo.

O Programa tem abrangência em várias áreas de formação com o intuito de preencher a lacuna do analfabetismo que existe na educação do campo. Assim, “[...] o analfabetismo, como fenômeno social, teria causas sociais e econômicas que deveriam ser reconhecidas, controladas e dominadas[...]” (BEISIEGEL, 2010, p.26), oferecendo melhores condições em relação à formação dos sujeitos do campo, para que estes, alfabetizados e escolarizados, possam sentir-se inseridos na sociedade.

A educação do campo conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico. O art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394/96) “[...] estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida [...]”. Essa peculiaridade é a importância de adaptar às aulas em momentos de plantio, colheita e de acordo com as necessidades do aluno, em que o “[...] processo escolar visar adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença [...]”. (BRASIL, 2007, p. 40).

A educação do campo é diversa, o que corresponde a considerar as especificidades de cada sujeito que habita o campo para que este tenha informações educacionais em tempo e hora que a natureza lhe propõe, considerando a execução do direito escolar no Decreto nº 7.352/2010.

Conforme artigo 7º cabe aos entes federados assegurar:

- I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e
- III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (DECRETO nº 7.352, 2010, p.4).

A oferta do ensino para a população do campo é direito a ser garantido mediante o Decreto exposto, criado para fortalecer o cumprimento desse direito. Assim, o ensino do

campo é pensado mediante o calendário escolar, o qual que compreende as condições climáticas para que o aluno possa cumprir a carga horária do projeto.

Os projetos deverão ser desenvolvidos conforme a metodologia da alternância, em que o ano letivo é mesclado em períodos com regime de internato normatizado pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006, caracterizada por dois momentos: tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (Tempo Escola - 70% da carga horária do curso) e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade (Tempo Comunidade - 30% da carga horária do curso), metodologia esta fundamentada nos instrumentos que serão utilizados para a construção do conhecimento a partir de aspectos da realidade do campo brasileiro, visando não prejudicar o calendário agrícola das regiões, quando o assentado retorna à comunidade.

No ano de 2008, o PRONERA completou 10 anos de existência. Foi um período de comemorações entre as 30 superintendências e seus parceiros. Atualmente, o PRONERA vem passando por um processo de fortalecimento da gestão democrática e compartilhada, reforçando os “[...] princípios da educação do campo como o respeito à diversidade, a transparência político-administrativa e a integração com os diferentes setores do Ministério do Desenvolvimento Agrário [...]” (FÉLIX, 2015, p. 57).

No ano de 2016, o PRONERA comemorou 18 anos de existência em prol do fortalecimento de áreas de reforma agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, educacionais e culturais. O Programa hoje está em todos os Estados da Federação, possibilitando, assim, recriar o sentido do campo, da educação e dos seus sujeitos. No Maranhão essa inserção é de desafios.

1.3.1 Aspectos históricos do PRONERA no Maranhão

O PRONERA se insere no estado do Maranhão de forma análoga aos demais estados, ou seja, como política pública de compensação da exclusão social sofrida pelos camponeses e de correção não só das distorções da educação do campo, originárias do modelo monocultor de produção empregado nas lavouras brasileiras desde a colonização, bem como da posição de inferioridade da população camponesa. Esse tipo de educação é justificada pelo rompimento ao modelo de colonização empregada no Brasil com intensa concentração fundiária e subalternidade das populações camponesas e da agricultura familiar expressa no próprio capitalismo brasileiro.

Tem-se então um cenário em que o que deveria ser política pública com fins de educação do campo é política educacional urbanocêntrica. Na maioria das vezes, é esta

política que prioriza um modelo didático pedagógico referido às escolas da cidade, na conjuntura capitalista a que é adotada nas escolas do campo. Assim, relega-se ao campo o lugar do atraso, do esquecimento, utilizando conteúdos fora da realidade campestre, docentes sem formação adequada ao contexto de sua sala de aula e alunos que aprendem a partir de uma realidade de mundo que não a sua.

Essa concepção começa a mudar a partir das lutas de vários grupos organizados em prol desta causa, da Constituição de 1988, consubstanciada pela reforma agrária em busca não só do direito à educação, mas também de outros direitos sociais historicamente negados a esta parcela da população, culminando no movimento “Por uma Educação do Campo”, que coloca em pauta o reconhecimento do direito dos povos do campo a uma educação identitária com padrões mínimos estabelecidos pela legislação brasileira.

Assim, no tocante às relações sociais e educacionais no campo, afirma que

Para se entender as relações sociais existentes no campo, faz-se necessário considerar a diversidade dos sujeitos sociais, as especificidades inseridas no espaço campestre, as políticas educacionais que atendem às necessidades dos povos que habitam o campo, bem como as diferenças étnicas e raciais que estão enraizadas no espaço campestre (COELHO, 2014, p.191).

No Maranhão, tais políticas públicas se justificam por uma realidade histórica de abandono, esquecimento, não investimento e pouco direcionamento de propostas para o meio rural no Estado. Os dados a seguir traçam um panorama educacional nada favorável levando-se em consideração os percentuais de analfabetismo da população a partir de 15 anos na região Nordeste. Dados do IBGE (2010) relativos à situação educacional maranhense, mais precisamente à educação do campo, confirmam que se vive um caos educacional no Maranhão, pois a população absoluta do Estado, em 2010, girava em torno de 6.569.683 e, destes, 19,31% eram analfabetos.

Como resposta a essa realidade demonstrada pelos dados acima, o PRONERA apresenta-se como uma política pública de promoção da qualificação dos professores e aprendizes jovens e adultos em áreas de assentamento e avanço na educação do campo em escala nacional, afunilando-se à medida que se difunde nas regiões e, conseqüentemente em estados como o Maranhão. Além desses dados que aliam o Maranhão na situação de analfabetismo, o fator sócio econômico coloca o Estado do Maranhão como um dos mais pobres do Brasil. Para Camargo (2016), não é o Estado que é pobre, e sim a população que nele vive.

Assim sendo, o combate à pobreza reduz a desigualdade social, a qual se relaciona com a distribuição desigual de renda. Apesar de ações políticas que foram encaradas pelos

Governos Federal e do Maranhão como um avanço em termos de políticas sociais, ainda à época da implantação do PRONERA, na década de 1990, em pouco o Estado avançou. Continua-se com índices preocupantes em escala nacional.

Estes índices, em sua maioria divulgada pelo IBGE, colocam o Maranhão em uma posição nada confortável em contrapartida ao eminente avanço gestado pelos governos e justificado pela sequência de grandes empreendimentos envolvendo o Estado e a política desenvolvimentista na década de 1990 até a atualidade. Contudo, o cenário de crescimento, no que diz respeito à área da economia, nos últimos anos tem impulsionado alguns avanços no Maranhão, porém esse crescimento externo tem deixado de lado as atividades internas.

[...] a economia maranhense está sendo impulsionada, sobretudo pela dinâmica externa vulnerável a bruscas oscilações e tem como base de sustentação apenas três *commodities*³: soja e os minérios de ferro e alumínio. As atividades internas que poderiam a curto e médio prazo alavancar um crescimento econômico sustentável e compatível com a imensa parcela da população, a exemplo de uma agricultura familiar moderna, uma agroindústria integrada e o turismo, não estão sendo estimulados. Pelo menos não há investimento que dê visibilidade de uma maior taxa de crescimento destes setores no cômputo geral da economia maranhense [...] (MESQUITA; PAULA, 2008, p. 13).

As *commodities* estão relacionadas às mercadorias que passam a ser “[...] um atributo de um sistema de mercado e não apenas de capitalismo [...]” (DELGADO, 2012, p.133). É neste cenário que o pequeno agricultor vive as mazelas de uma concentração fundiária mantida pelo poder político e de uma reforma agrária que não se concretiza substancialmente, sendo os produtores rurais beneficiários primários das políticas assistencialistas do governo federal dada a conseqüente incapacidade de desenvolvimento e trabalho em virtude do que lhe é negado.

Nesse contexto, os assentamentos rurais se configuram como uma mistura de significados sejam eles políticos, econômicos e sociais. O assentado rural passa a ser a certeza e contemplação da terra, o limite à subserviência econômica e a possibilidade de organização política, classista e social. Sendo o assentamento rural uma realidade para estas comunidades, faz-se necessária uma educação que garanta não só a formação elementar, mas que deverá ser viabilizada por uma organização sedimentada em um modelo de educação que represente esta

³ “O termo *commodities* agrícolas engloba produtos originários de atividades agropecuárias, vendidos em quantidades consideráveis, no mercado internacional, em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à sua comercialização. *Commodities* agrícolas não são, portanto, produtos industrializados, os quais incorporam significativo valor, adicionado às matérias-primas utilizadas para a sua produção. O trigo em grão é uma *commodity* agrícola, mas não o pão, o macarrão e outros produtos derivados do trigo e que passam por processos manufatureiros” (DELGADO, 2012, p.136).

parcela da população necessitada de autoafirmação em um território seu, a terra, dominada pelo grande capital.

Whitaker (2011, p. 120) coloca em evidência a luta pela terra como um direito que procura a reinclusão e, com isso, a reconquista da dignidade de um povo sofrido pela ausência de cumprimento das políticas públicas. Nesse formato da procura, a luta pela terra já é o início dos primeiros passos para a reconstrução da dignidade de um povo. A conquista do direito à vida não é simplesmente por ter a necessidade dos seus direitos fundamentais cumpridos, mas sim por uma causa maior, a posse de terra através das políticas públicas. Este direito não é assistencialismo e sim resultado das batalhas travadas pelos movimentos sociais.

Nessa conjuntura, o Maranhão vem sendo palco de carência em termos de assistência social, tanto na educação quanto na garantia de sua territorialidade. Desse modo, “[...] a luta de classes se coloca como sendo um impulsionador de transformações [...]” que situam a Educação do Campo como um território em subversões (RODRIGUES, 2013, p. 49). Apesar disso, o PRONERA conta com parcerias para desenvolver o projeto de alfabetização e escolarização nos vários assentamentos espalhados pelo estado.

No Maranhão, o PRONERA, iniciou suas ações educativas a partir de 1999, com as seguintes parcerias: os Movimentos Sociais do Campo MST, Associação em Áreas de Assentamentos no Maranhão – ASSEMA e Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Maranhão – FETAEMA, as IES UFMA, UEMA, Escola Agrotécnica Federal e CEFET/MA, atualmente IFMA, o INCRA, e o Colégio Universitário – COLUN. Contudo, ao longo de sua trajetória, já é possível visualizar os resultados de seus inúmeros esforços, na luta pela educação e melhoria da qualidade do ensino, nas áreas de reforma agrária (ROCHA; DIAS, 2010, p. 16).

Na implementação do PRONERA no Maranhão houve-se a necessidade de iniciar com três projetos mediante a urgência do Estado diante de um contexto em que se exibia um número alto de analfabetismo.

Os três primeiros projetos – “Projeto de Educação em Assentamento e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão(INCRA/FSADU/UFMA/MST/ASSEMA); Projeto Centro de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos (INCRA/FSADU/IFMA(CEFET)/FETAEMA); Projeto Centro de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária organizados pela (FETAEMA/INCRA/FSADU/UFMA/FETAEMA)”, contaram um número de matrícula inicial de 4.440 educandos, sendo finalizados com 2.296 educandos (RODRIGUES, 2014, p. 34).

Nesse processo de oferta dos cursos, foram capacitados e/ou escolarizados 1.121 professores de áreas de assentamentos do INCRA para atuarem em salas de aula com a finalidade de alfabetizar e formar os jovens e adultos nos seguintes níveis e modalidades de ensino em que o PRONERA atua: alfabetização/ensino fundamental (anos iniciais) para jovens e adultos; Ensino Médio; Ensino Superior; Pós-Graduação, e atualmente Residência Agrária Jovem, que ocorre concomitante ao Ensino Médio.

A educação que envolve os educandos para a formação de uma consciência social, em que os mesmos possam obter conhecimentos dos seus direitos e deveres, bem como entender e preservar a sua cultura enquanto homens e mulheres do campo, organiza-se nas escolas dos assentamentos para uma atuação no resgate de valores com os conteúdos tratados em sala de aula. Assim, com a educação nos assentamentos “[...] transforma-se não só o espaço físico, mas também a conduta humana, e possibilita, através da convivência, o surgimento de um novo ser humano [...]” (BAGO, 2003 apud ARAÚJO, SILVA; LOPES, et al., 2009).

Para as transformações educacionais, no que concerne à formação de consciência social dos atores que vivem no campo, tem-se a contribuição das instituições de ensino público e privado sem fins lucrativos juntamente com os movimentos sociais e sindicais e fundações de apoio que são os proponentes nesta ação.

No Maranhão, contam-se com parcerias atuais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Movimento de Educação de Base (MEB), Associação em Áreas de Assentamento no Maranhão (ASSEMA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado (FETAEMA), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundação Sousândrade (FSAD), Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão (FUNCEMA), Fundação de Apoio a Ciência e Tecnologia do Maranhão (FACT), e Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Estas instituições colaboram para a inserção da educação no campo, com vistas a combater o alto índice de analfabetismo no Estado do Maranhão. A tarefa de levar para os assentamentos uma educação que possa estabelecer o vínculo entre a cultura do lugar e o aprendizado de conteúdos curriculares não é nada fácil, pois o PRONERA inclui o aprendizado de alfabetização na leitura e escrita dos jovens e adultos no/do campo.

No período de 1999 a 2015, o PRONERA beneficiou no Maranhão 23.291 assentados em 769 áreas de reforma agrária, com 30 projetos realizados pelas instituições parceiras como os movimentos sociais e/ou sindicais. Houve, portanto, um número expressivo

na oferta de alfabetização para os jovens e adultos, pois a oferta para este segmento é um número significativo nos cursos de alfabetização/escolarização ensino fundamental (séries iniciais), conforme expressa a tabela abaixo:

Tabela 2 - Número de alunos e projetos beneficiados pelo PRONERA no Maranhão (1999-2015)

CURSOS	NÚMERO DE PROJETOS	NÚMERO DE ALUNOS
EJA (anos iniciais)	18	21.440
Ensino Médio	08	1.531 + 25 (Residência Jovem)
Ensino Superior	03	245
Pós-Graduação	01	50
TOTAL	30	23.291

Fonte: INCRA 2016, adaptação da autora.

Pela tabela acima, percebe-se que os projetos de maior extensão concentravam-se no curso de EJA (anos iniciais) com 21.440 alunos atendidos pelo Programa. Esse dado revela o quanto o PRONERA ainda está longe de abarcar todo o território maranhense, embora seja um grande passo para erradicar o analfabetismo no Maranhão.

No Plano Nacional de Educação (PNE-Lei nº 13.005/14), assegurado na meta de nº 9 da Educação de Jovens e Adultos, em “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015”, essa ação é demonstrada através dos resultados por meio dos projetos de alfabetização e escolarização do PRONERA, conforme tabela 2. Porém, chegar a essa porcentagem foi e está sendo preocupante, uma vez que tem-se um grande número de pessoas com mais de 15 anos analfabeta no Brasil, com uma porcentagem, segundo o PNE, entre 9,5% e 9,7% da população.

A Educação do Campo, além de ser um direito de todos é uma realidade que expressa lutas por possibilidades e condições melhores na educação para os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Para Haddad (2012, p.217), “[...] os processos educativos permeiam a vida das pessoas[...]”, com suas particularidades e vivências.

Com vistas nestes aspectos, a UFMA executou 10 projetos nas áreas de assentamentos rurais, sendo seis projetos de Alfabetização/Escolarização/Ensino Fundamental (séries iniciais), três projetos no Ensino Médio, dois no Curso de Magistério, e um no Curso Técnico em Saúde Comunitária. No que concerne ao projeto de Nível Superior, a UFMA

envolveu-se na oferta de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da Terra⁴, sendo um encerrado no ano de 2014 e o outro no ano de 2016.

Percebe-se que a UFMA tem um número de projetos significativos para a formação do educador do campo promovendo a possibilidade de uma formação profissional para aqueles que atuam diretamente no campo rural com a EJA. Abordam-se quatro dimensões necessárias para concretizar projetos de formação profissional no PRONERA por meio da UFMA:

[...] Dimensão profissional ou técnica que exige a garantia de um corpo de conhecimentos que corresponde à especificidade do saber-fazer-bem por parte do educador;

É necessário destacar a importância da dimensão política, ou seja, garantir uma formação que possa oportunizar uma visão ampla das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes;

Uma dimensão epistemológica que visa a um processo de transmissão e elaboração do saber pautado no conhecimento científico, capaz de romper com o senso comum, mas sem perder os elementos de relevância nele existente, a que se chama bom senso;

Dimensão ética que amplia no exercício da liberdade e da capacidade de avaliar a prática cotidiana do educador, favorecendo o seu compromisso político e o saber adquirido (SOUSA, 2006, p.62-63).

Neste processo de desenvolvimento dos cursos do PRONERA, por meio da UFMA, dos dez projetos executados, cinco tiveram parceria com o MST, que vem desenvolvendo este trabalho desde 1999. O MST se colocou frente à possibilidade de uma educação e organização de lutas pelos próprios interesses sociais. Essa luta, então, provocou e provoca nos dias atuais a construção e fortalecimento da identidade pessoal e coletiva, “[...] luta popular de resistência coletiva em defesa de seus ideais, proporcionando processo de aprendizagem e construção política [...]” (SANTOS, 2013, p. 3).

Ainda quanto aos projetos da UFMA, de acordo com os dados do PRONERA/INCRA, foi atendido um total de 9.518 educandos. O que se percebe é o quanto o Programa se consolidou na oferta de educação ao povo do campo. De acordo com Rocha (2007, p.28), o PRONERA como mais uma política pública se constitui em batalhas dos movimentos sociais do campo na tentativa de melhorar a educação para os sujeitos do campo, bem como diminuir os índices de analfabetismo encontrados nos territórios agrários.

⁴ “A Pedagogia da Terra consiste numa ação coletiva de acesso ao ensino superior, na qual os sujeitos sociais do campo, a partir de demandas específicas e de acordo com as condições particulares de sua realidade social, constroem um processo formativo, apropriando-se dos tradicionais espaços universitários” (MARTINS, 2012, p.105)

Sousa aponta (2009, p.76) que, com tanta insistência em fazer com que o Programa seja reconhecido pela instituição social enquanto Universidade Federal e pelo INCRA, foi observado o quão é importante as ações para a reforma agrária e para a educação de forma geral, sendo que ao longo do processo de implantação do programa no Maranhão a educação do campo vem obtendo ganhos no ato de alfabetização e escolarização dos homens e mulheres do campo.

No contexto da oferta do PRONERA, por meio do IFMA, cinco projetos foram executados no processo da Educação de Jovens e Adultos na Alfabetização/Ensino Fundamental (séries iniciais), com 4.063 educandos concludentes. Nessa oferta do PRONERA no Instituto Federal do Maranhão contemplou um projeto de Ensino Médio - técnico em Agropecuária no qual houve um número significativo de alunos concludentes, um total de 453 alunos .

Na vigência de 2014 a 2019, encontra-se o projeto IFMA/MST em que o mesmo está inserido os cursos de Ensino Superior em Agronomia, ofertado em 15 PAs de 11 municípios, com meta inicial de 45 alunos e o Curso de Pós-Graduação em Residência Agrária, ofertado em 9 PAs de 07 municípios com meta inicial de 50 alunos.

Convém deixar registrado a participação do MEB juntamente com o MST como também parceiro na educação do campo. A vinculação do MEB como instituição proponente no PRONERA, iniciou em 2013 com o Curso de Alfabetização/Ensino Fundamental (séries iniciais), ofertado em 16 municípios e distribuídos em 24 PAs. A primeira oferta, estava em vigência até dezembro de 2016 e tinha como meta inicial 1.200 alfabetizando jovens e adultos.

A FUNCEMA, como proponente de alguns projetos do IFMA, também estabeleceu parceria com o primeiro projeto da Escola Agrotécnica Federal de São Luís, o qual oferta o Curso de Ensino Médio em Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, em 34 municípios e em 42 PAs, com meta inicial de 100 alunos.

Diante destes resultados, percebe-se que o PRONERA teve uma progressão de ofertas nos cursos, que antes ofertava majoritariamente projetos de alfabetização e escolarização em séries iniciais, e com o tempo passou a ofertar projetos de ensino fundamental, médio e superior. Porém, hoje se observa que é grande o número de evasão nas escolas do campo, devido a inúmeras intempéries ocorridas no campo.

Na UEMA, o Programa foi ofertado em 44 municípios do Estado do Maranhão, e foram contemplados seis projetos de Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio em Magistério.

A tabela 3 apresenta um resumo dos projetos da UEMA atendidos pelo PRONERA entre 2001 a 2009, perfazendo um total de 6.960 educandos atendidos pelo Programa. Desse total, foi informado ao INCRA que 3.384 concluíram o curso.

Tabela 3 - Número de projetos da UEMA e alunos atendidos pelo PRONERA nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2001 - 2009)

CURSO	MUNICÍPIOS	ASSENTAMENTOS	Nº ALUNOS	Nº URMAS	VIGÊNCIA	RESULTADO FINAL
Alfabetização	5	19	1200	60	2001 a 2002	-
Alfabetização	11	20	1200	60	2001 a 2003	-
Alfabetização	4	54	1.080	60	2005 a 2007	825
Alfabetização /escolarização	11	30	1.200	60	2005 a 2007	903
Alfabetização /escolarização	9	55	1.200	60	2006 a 2009	711
Alfabetização /escolarização	4	21	1.080	54	2007 a 2009	945
TOTAL	44	199	6.960	354		3.384

Fonte: INCRA, 2016; adaptação da autora.

Na tabela 4 observa-se o quantitativo de educadores que concluíram o único projeto de Ensino Médio no Curso de Magistério, que encerrou no ano de 2007.

Tabela 4 -Número de educadores e educadoras atendidos pelo PRONERA no Magistério (2004-2007)

CURSO	MUNICÍPIOS	ASSENTAMENTOS	Nº ALUNOS	Nº TURMAS	VIGÊNCIA	RESULTADO FINAL
Magistério	5	19	35	1	2004 a 2007	41

Fonte: INCRA, 2016; adaptação da autora.

A partir desses dados, os projetos elaborados para as ofertas de Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos nos PAs do Estado do Maranhão atenderam tanto educandos e educandas quanto educadores e educadoras inseridos no Programa. Vale ressaltar que a formação para o magistério aconteceu concomitante à ação dos educadores e educadoras em sala de aula do PRONERA.

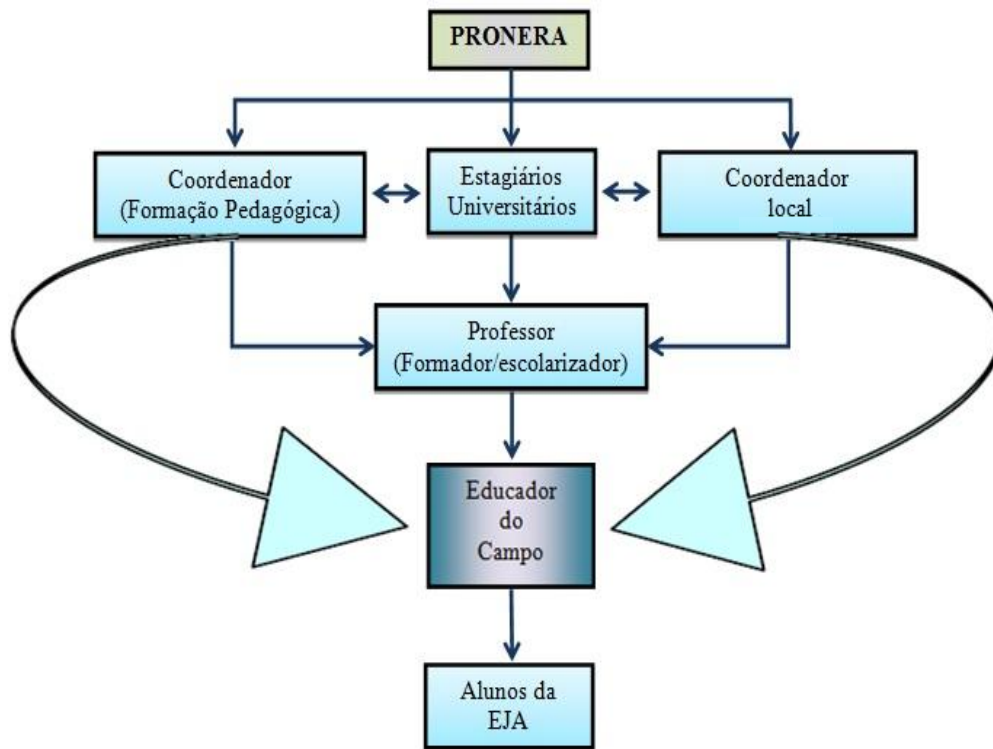
Os projetos que neste trabalho estão sendo analisados envolvem alfabetização/escolarização que dizem respeito aos anos iniciais do ensino fundamental para os alunos da educação de jovens e adultos, e escolarização dos anos finais do ensino fundamental para os educadores que atuaram em escolas do campo, conforme demonstra a tabela 3.

Vale ressaltar que, o PRONERA não só subsidia a alfabetização dos jovens e adultos inseridos nos assentamentos, mas se preocupa também em escolarizar e capacitar os educadores que ali vivem, portanto, oferece uma “[...] formação inicial e continuada específica de professores que atendem às necessidades de funcionamento da escola do campo [...]”, que contribui para o desenvolvimento e conhecimento dos alunos na prática em sala de aula (DECRETO nº 7.352, Art. 4ª, VI).

A este respeito pode-se ainda afirmar que o PRONERA da UEMA formou educadores e coordenadores locais para atuarem em sala de aula da EJA, exercendo a sua prática pedagógica conforme orientações recebidas nas capacitações pedagógicas e escolarização, levando em consideração o processo formativo do Programa.

Dessa forma, o PRONERA/UEMA contemplou os seguintes sujeitos no processo: o coordenador pedagógico, que atuou realizando as capacitações para os educadores do campo; professor formador/escolarizador que realizava a escolarização dos educadores do campo, contribuindo com a formação no Ensino Fundamental e Magistério dos educadores; estagiários universitários que colaboraram no suporte pedagógico, realizando visitas nas escolas do PRONERA e acompanhando as formações e a escolarização dos educadores; coordenador local que concretizava visitas às salas de aula, mantendo um contato direto com os educadores do assentamento e, por fim, os alunos da EJA que são os sujeitos que recebiam as aulas para serem alfabetizados.

Figura 1 - Organograma de execução do PRONERA no Maranhão, Projeto UEMA/FETAEMA/FACT



Fonte: Elaborado pela autora, 2016

O organograma acima ajuda a melhor compreender como se dá o processo de funcionalidade do PRONERA no Maranhão, no que se refere às funções de cada sujeito participante do projeto. Os projetos/propostas pedagógicos elaborados buscavam “[...] prever a concomitância entre alfabetização dos educandos e escolarização dos educadores [...]”, sendo que o tempo escola dos educadores se integra ao período em que estão sendo escolarizados/capacitados pela instituição de ensino. (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2016, p. 30)

Ressalta-se, ainda, a EJA como um processo de inclusão social, “[...] uma resposta às demandas por escolarização colocadas pelos sujeitos sociais do campo, demandas estas fruto de um longo período histórico de exclusão dos trabalhadores do acesso à educação escolar [...]” (ARAÚJO, 2012, p. 252), que como modalidade de educação de jovens e adultos, acompanha a necessidade de prosseguir com as lutas sociais do campo. É nessa perspectiva de formação continuada para os educadores do programa que se faz uma alusão às capacitações pedagógicas que recebem os conhecimentos científicos para que sejam colocados em prática diante das especificidades da EJA na alfabetização.

Ainda na Tabela 4 aponta-se o número de educadores no curso de magistério, o qual foi concretizado para os educadores que atuavam em sala de aula da EJA em seus

assentamentos. A meta final se coloca com um número maior que o número da meta inicial, devido à inserção dos coordenadores locais de quatro municípios do Maranhão – Bacabal, Barra do Corda, Monção e São Mateus – nos quais o PRONERA foi ofertado para a continuidade dos estudos.

Partindo dessa compreensão de complemento dos estudos para os educadores, o Manual de Operações do PRONERA esclarece os termos alfabetização e escolarização conforme a proposta:

A Alfabetização é a primeira fase do processo de escolaridade e deverá compreender, no mínimo, 400 horas presenciais durante o período de 12 meses. Os projetos/propostas pedagógicos poderão prever a concomitância entre alfabetização dos educandos e escolarização dos educadores. Neste caso o projeto/proposta pedagógico deverá prever 12 meses para alfabetização e 24 meses para escolarização dos educadores (INCRA/PRONERA, 2016, p.30).

Para melhor entendimento dessa questão, a alfabetização para Educação de Jovens e Adultos corresponde de 1º ao 4º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e escolarização do 6º ao 9º ano do segundo segmento, conforme a alfabetização e escolarização do projeto UEMA/FETAEMA/FACT/INCRA que possibilita a continuidade dos estudos para os educandos e educadores dentro do espaço de tantos conflitos que é o assentamento.

Os projetos para o PRONERA, executados através da UEMA, sendo a FACT a responsável pela execução financeira, propôs contribuir para a redução do índice de analfabetismo e melhoria da escolarização dos assentados, ampliando a oferta de educação para os jovens e adultos excluídos do sistema da educação nas áreas de assentamento rural. É necessário deixar claro que não houve parceria do MST nos projetos, que se deram pela necessidade dos movimentos sindicais, como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado em ofertar alfabetização e escolarização para os sujeitos do campo, principalmente para os trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Para acompanhamento dos trabalhos educacionais dos projetos em questão, houve a participação dos universitários de diversas áreas de graduação da referida Universidade, que tinham o objetivo de visitar as salas de aulas acompanhando o desempenho dos educadores, fazendo orientações técnico-pedagógicas, e de realizar oficinas de planejamento das aulas no assentamento. As atividades eram organizadas a partir da observação em sala de aula para que tivesse a compreensão da necessidade que o aluno estava tendo em relação ao conteúdo programático da alfabetização.

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB nº 1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como um

direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação. Este último conceito reflete na ação pedagógica do educador, demonstrando a relevância de suas dimensões sociais, ética e política, pois se observa a importância da modalidade educativa que aborda o ideário da Educação Popular. Esta é uma referência importante na área, que destaca

O valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. Educadores de jovens e adultos identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as ante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais (RIBEIRO et al., 2001, p. 13).

A partir dessas interpretações é que se compreende que os educadores devem atuar de forma significativa na sua prática pedagógica, valorizando os conhecimentos prévios dos educandos, pois os jovens e adultos já chegam à sala de aula com um conhecimento adquirido ao longo de sua trajetória de vida, enquanto sujeitos de sua própria história, valores e crenças que são constituídos no decorrer de suas ações. Assim, vivências e experiências de vida são postas como aprendizagens escolares, de modo que o educando possa refletir sobre a sua visão e interação no mundo.

Os projetos elaborados pela UEMA correspondiam a essa caracterização de educação para os jovens e adultos inseridos nos municípios maranhenses, que persistia pela busca de igualdade e justiça sociais, sendo uma luta constante por direitos e deveres.

O PRONERA se expandiu lentamente no território maranhense, se organizando com vários movimentos do campo e firmando parcerias com as universidades estaduais e federais, estabelecendo assim, não somente planos e projetos educacionais para a vida campesina, mas momentos significativos de

[...] importante espaço de debate, pesquisa e luta em defesa de um projeto educativo para o campo sustentado no respeito às especificidades do campo e na integração da educação com as demais lutas por condições dignas de vida no campo, tendo os sujeitos do campo por seus protagonistas (COUTINHO, 2009, p.169).

Assim, essa conquista tornou-se “[...] uma arma para combater as desigualdades [...]” (ROCHA, 2007, p.27), pela conquista da garantia dos seus direitos e permanência na terra que se consolida a partir do entendimento e consciência de que a principal arma para extensão das lutas é o acesso ao conhecimento, ou seja, a continuidade dos estudos e a oportunidade de educação do campo e no campo.

CAPÍTULO 2

2 PRONERA NA UEMA: o Projeto Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Alfabetizadores de 2007 a 2009

Dentre os projetos realizados pelo PRONERA no Estado do Maranhão e executados pela Universidade Estadual do Maranhão, optou-se neste capítulo por abordar o Projeto Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Alfabetizadores, com atividades realizadas no período de 2007 a 2009 em quatro municípios do estado. Os projetos tiveram como objetivo principal contribuir para a redução do índice de analfabetismo e melhoria da escolarização dos assentados, ampliando a oferta de educação para jovens e adultos excluídos do sistema da educação nas áreas de assentamento rural.

Neste capítulo, também apresenta-se a atuação do PRONERA no Assentamento Cajazeira, localizado no município de Barra do Corda, voltado à alfabetização de Jovens e Adultos. Pretende-se refletir sobre os conteúdos trabalhados na alfabetização desses sujeitos, bem como conhecer o processo de formação dos educadores e educadoras no PRONERA que visava a contribuição destes agentes no assentamento Cajazeira. Para isso, foram utilizados projetos, relatórios entre outros documentos cedidos pela Coordenação do PRONERA/INCRA-MA e materiais do arquivo pessoal da própria pesquisadora.

2.1 O projeto e as parcerias UEMA/FETAEMA/FACT/INCRA

Destaca-se o procedimento de oferta do projeto de alfabetização de Jovens e Adultos na área de reforma agrária, especificamente no assentamento Cajazeira no Maranhão. A oferta iniciou com a abertura do processo no INCRA, uma vez que o projeto elaborado foi uma demanda do INCRA e suas parcerias e também por ser o financiador do projeto, após o aceite do processo, o convênio é firmado entre INCRA e FACT, com a interveniência da UEMA, dessa forma sendo o projeto apto a ser executado pela Universidade Estadual do Maranhão.

O projeto em questão tem convênio nº 13.000/07 com as parcerias UEMA/FETAEMA/FACT/INCRA, além de contar com a participação de Secretarias Municipais de Educação dos municípios, sindicatos de trabalhadores rurais, associações de moradores, bem como as pessoas envolvidas diretamente no processo de educação no PRONERA, tais como: coordenador administrativo e pedagógico, coordenadores locais,

estagiários universitários, e professores que escolarizam os educadores, que, em determinado tempo, recebem a formação para acrescer a sua escolaridade e dessa forma obterem a certificação do ensino fundamental e médio a fim de atuarem em sala de aula nos assentamentos. Os jovens e adultos são inseridos nesse processo como alunos alfabetizando.

A alfabetização permite abrir caminhos que garantam uma escolarização que “[...] abra conexões com o mundo do trabalho, emprego e renda, respeitando os alfabetizando como sujeitos políticos de seus processos de formação [...]” (LINHARES; LEITE, 2009, p. 13).

Nesse projeto, 54 salas funcionavam em áreas de assentamentos nos municípios de Barra do Corda, Monção, São Mateus e Bacabal, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Tabela 5 - Número de PAs, turmas e alunos por município (2007-2009)

Municípios	PAs	Nº de turmas	Nº de alunos
Bacabal	5	6	130
Barra do Corda	11	19	410
São Mateus	5	19	360
Monção	8	10	180
TOTAL	29	54	1.080

Fonte: Relatório Parcial PRONERA/INCRA/UEMA, 2008; adaptação da autora

O analfabetismo é um dos grandes desafios desse século para a sociedade, pois percebe-se que há um número expressivo de pessoas que não tiveram acesso a escola em tempo regular e na idade própria, portanto não foram escolarizadas. É nessa intenção que o Projeto Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de alfabetizadores do PRONERA atende jovens e adultos com o objetivo de alfabetizar 1.080 alunos distribuídos em 29 Projetos de Assentamentos, situados em quatro municípios no Estado do Maranhão, conforme demonstra a tabela 5.

A escolarização para Santos “[...] foi uma consequência do desenvolvimento de uma alfabetização popular que promoveu uma cultura popular letrada que se constituiu como parte de um movimento em favor de mudanças sociais entre elas o acesso à escola [...]” (SANTOS, 2007, p.27). Assim, a alfabetização é efetivada por meio da escolarização, em que a leitura e a escrita foram integradas a características morais e sociais, segundo as quais a sociedade se divide entre os educados (escolarizados) e os não educados (não escolarizados).

Ao pensar em uma alfabetização e escolarização para os sujeitos inseridos no campo, é que surgiu a educação do campo como mobilização por parte de movimentos sociais, pois a educação do campo nasceu da combinação das lutas dos sem-terra e,

[...] pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. [...] A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008, p. 71-72).

As lutas pela educação do campo com a perspectiva de uma educação emancipatória que valorize homens e mulheres do campo, no que concerne às especificidades dos sujeitos, são desafios colocados à comunidade camponesa que luta historicamente contra as desigualdades que ainda persistem no campo.

Na conjuntura das desigualdades, incluem-se homens e mulheres analfabetos, o que impacta negativamente no desenvolvimento econômico e social desses grupos sociais. Freire (2003, p. 41) aborda que o analfabeto “[...] aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever [...]”. A alfabetização é um dever do Estado, pois representa a primeira etapa da educação a que todos constitucionalmente têm direito.

De acordo com a LDB nº 9.394, de 1996, no Art. 4º,

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Todos têm o direito ao acesso no ensino, principalmente no que se refere à alfabetização de jovens e adultos que, de acordo com Cury (2000, p. 38), precisa ser pensada como um modelo pedagógico que possibilite suas próprias particularidades. Mas não é suficiente só pensar, e sim efetivar uma educação de Jovens e Adultos, a qual, para Ferreira (2015, p. 14), é um direito dos povos do campo e também uma ferramenta de promoção de cidadania.

Para Molina e Mourão (2012), a escola do campo pode prover conhecimentos para a formação de pessoas que estão iniciando intelectualmente na vida escolar, para que sejam capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à materialização de uma ação social contra-hegemônica. Essa afirmação coloca-se no

reconhecimento de que a escola do campo, apesar de sua transformação em seus aspectos principais, que dizem respeito à formação de novas gerações intelectuais orgânicas, pode vir a ter processos maiores de transformação social. Caldart afirma que

O campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (CALDART, 2008, p. 73).

Nesta visão, os processos produtivos do campo se confirmam na base de sustentação humana, onde o campo oferece múltiplas organizações de saberes, além da agricultura indispensável para a sobrevivência, tanto o povo do campo quanto o povo da cidade, tem a sua essência na construção de identidade. Os camponeses “[...] apresenta-se mediante múltiplas denominações e apontam para a construção de novas e múltiplas identidades e de diferentes formas de associação que ultrapassam o sentido estreito das organizações camponesas clássicas [...]” (CRUZ, 2012, p.599), sendo essa comunidade clássica o trabalhador rural, camponês e lavrador.

Daí a importância de abordar a escola que a comunidade clássica necessita, sendo uma escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida. E

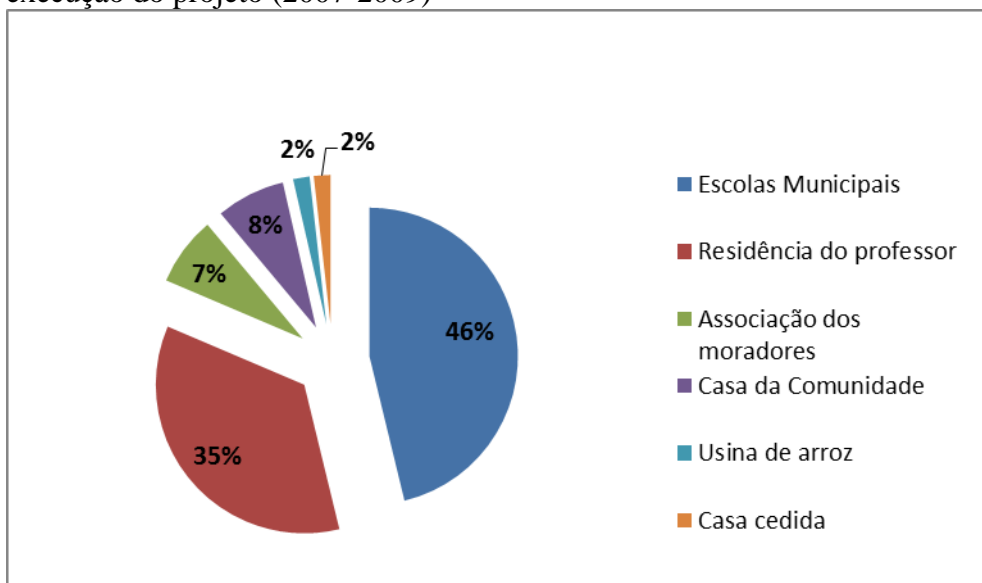
[...] obviamente não em nome de permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo (SANTOS, 2011, p. 13).

Ou seja, a educação que se recebe nas escolas do campo é pautada no processo histórico do campesinato, principalmente no que se refere aos valores que são encontrados no campo e que são aprendidos em sala de aula para que, assim, haja uma relação teórica e prática na produção dos saberes da terra. Em geral, a sala de aula é “[...] um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens [...]”, onde os saberes tomam força quando se confronta a realidade dos educandos com os conhecimentos científicos, integrando a teoria e a prática, constituindo assim, a escola como um local de encontros de diferença, pois nessa escola é “[...] que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo[...]” (SANTOS, 2011, p. 12-13).

De igual modo, os locais de funcionamento das aulas do projeto eram diversos espaços de aprendizagem, não descaracterizando a sala de aula da Educação de Jovens e

Adultos, pois é um espaço que labora uma “[...] educação aberta para ouvir o que eles têm a dizer sobre como desejam ser; em qual modo querem viver; em qual mundo da vida social estão dispostas a serem preparadas para preservar, criar ou transformar [...]” (BRANDÃO, 2008, p. 44). Um espaço que simplesmente funcionava como um lugar também de relações, de integração e de convivência coletiva, compartilhando experiências e vivências. Desse modo, os espaços onde funcionavam as aulas do PRONERA eram, portanto, locais de múltiplos saberes, conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Locais de funcionamento das aulas do PRONERA nos quatro municípios de execução do projeto (2007-2009)



Fonte: Relatório Parcial PRONERA/UEMA/INCRA (2008); adaptação da autora.

O gráfico demonstra que 46% das salas de aula em que eram realizadas a alfabetização dos jovens e adultos ofertada pelo PRONERA funcionava nas escolas municipais, sendo que 35% ocorriam nas residências dos professores locais, também estudantes do projeto. Contudo, o fato das aulas serem efetivadas em espaços diferentes não influenciava na aprendizagem e sim tornava o aprendizado mais prazeroso, pois possibilitava a integração entre professor formador e aluno-educador.

A aprendizagem ocorre em qualquer espaço, seja dentro de uma sala de aula, ou fora dela, a escola tem uma tarefa educativa fundamental “[...] especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo [...]” (CALDART, 2002, p. 24). E, como demonstra Fernandes (2006, p. 28) “[...] a educação na reforma agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como

parte essencial para o desenvolvimento do campo [...]”, e esse desenvolvimento está intimamente ligado ao conhecimento que os sujeitos do campo recebem.

Cavalcanti (2009, p.177) aborda que a educação no campo rural se estabelece entre os espaços de formação dos alfabetizandos e educadores em escolas-barracões, as quais são carentes de estrutura fundamental e pedagógica para o ensino. Assim, o termo escolas-barracões se originou a partir do Projeto João de Barro⁵, o qual teve sua implantação no ano de 1967, e que ainda é observado até os dias de hoje conforme aponta no Gráfico 2.

Vale ressaltar que a escola do campo não se caracteriza apenas pela sala de aula, mas em espaços de aprendizagem, pois o processo educativo vai além das paredes de sala de aula, “[...] não se encerra no espaço e no período da aula propriamente dita [...]” (RIBEIRO, 2001, p. 47). Neste caso, os espaços educativos, além de oportunizar aos educandos obter conhecimentos científicos, é também um espaço de convívio, de trocas de experiências, onde se constrói uma relação afetiva de possibilidades para enfrentar o mundo que o espera.

Os educandos da escola do campo estão em constante busca de aprendizado que lhes possa proporcionar:

Visão ampliada da realidade, na solução dos problemas que surge no seu existir como um ser que vive em coletividade, que vive num ambiente onde o trabalho da terra exige não só uma ação coletiva de todos os indivíduos da família, mas também da união entre as famílias, onde estas estão assentadas (SANTOS; ALMEIDA, 2007, p. 146).

A educação do campo está relacionada ao fazer coletivo, ao conhecimento não só da teoria, mas da prática para que possam melhor integrar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos camponeses na terra onde vivem. Para essa atuação dos educandos, o educador é um ator fundamental desse aprendizado dos sujeitos do campo, “[...] aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social [...]” (CALDART, 2002, p. 25).

Nessa visão, o educador enquanto morador do local conhece a realidade dos sujeitos do campo, bem como dos próprios educandos. Costa, ao falar do educador, morador da localidade de ensino, afirma a importância da convivência no mesmo cotidiano do educando em que

Aumentam-se as possibilidades de tornar-se um agente da própria história, valorizando os conhecimentos historicamente construídos pelos trabalhadores do campo, ou seja, acabam atuando em Escolas de Áreas de

⁵ Explica-se aqui que o referido projeto foi uma ação para as turmas multisseriadas, que contemplavam grupos de professores desprovidos de formação básica para atuar como educador, bem como obtinham um currículo pobre que não contemplava os conteúdos necessários, assim como não se firmava enquanto metodologia.

Assentamento da Reforma Agrária de forma mais comprometida (COSTA, 2007, p. 125).

O papel do educador nesse contexto é de extrema importância para os educandos, uma vez que a integração entre ambos torna-os integrantes de uma história de vida de um povo, pois a valorização do conhecimento popular repassado pelos trabalhadores do campo o fazem participantes do contexto histórico do território no qual vivem.

Nesse sentido, a aprendizagem se dá em qualquer espaço, sendo ela na casa de professor ou na própria escola do assentamento. Pensa-se então, que a escola do campo, como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se apoia a edificar uma prática educativa que efetivamente fortaleça os sujeitos do campo para as lutas principais, sendo estas para uma educação de qualidade no campo e do campo para que, assim, seja constituída historicamente dos movimentos de resistência à extensão capitalista em seus territórios.

Em relação às identidades da escola do campo, nas Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo, no artigo 2º, parágrafo único, fica clara e definida a vinculação às questões:

[...] inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).

Assim sendo, a identidade da escola do campo se refere a experiências que os trabalhadores e trabalhadoras do campo trazem de um passado consistente de histórias significativas. Neste contexto aborda-se que “os indivíduos não recordam sozinhos” (HALBWACHS, 2003, p. 43) sempre há uma dependência de outras pessoas para de fato confirmar o que foi vivido, e assim, confirmar as recordações para serem no futuro resistente.

O artigo acima citado corrobora com o que Molina e Sá (2012) defendem ao apontar o ensino aprendizagem dos educandos, envolvendo a realidade em que os mesmos se situam.

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos (MOLINA; SÁ, 2012, p. 331).

Nesta perspectiva, a escola do campo agrega valores que integram trabalho, ciência e cultura na realidade de vida dos trabalhadores rurais, porém não só destes, mas também na vida dos filhos dos agricultores que recebem o conhecimento frequentando a escola do campo, tendo em vista a formação dos intelectos da classe trabalhadora, que se organiza em torno da sua luta pela superação do capital.

Por essa razão, o Projeto teve como meta oferecer o Curso de Ensino Fundamental na 3ª e 4ª série do I Segmento da EJA para 1.080 jovens e adultos, escolarizar e capacitar 18 educadores na 7ª e 8ª série do II Segmento da EJA e 36 educadores, 4 coordenadores locais no Ensino Médio no Curso de Magistério. Essa terminologia de séries já estava estabelecida antes da mudança da nova nomenclatura, a qual estabelece o ensino fundamental para um total de nove anos com prazo prazo para implantação até o ano de 2010.

Para efetivação do Projeto nos quatro municípios de indicação pelo sindicato dos trabalhadores rurais, juntamente com a Universidade Estadual do Maranhão, contou-se com a colaboração dos coordenadores locais que prestavam serviço direto no próprio assentamento, realizando visitas nos diversos assentamentos do Município de Barra do Corda e nas salas de aula do PRONERA, com o objetivo de “[...] atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas e comunitárias [...]” (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2016, p. 34).

Assim, o projeto contava com 54 educadores, sendo que 70% desses educadores participavam ativamente de suas comunidades como delegado sindical, catequista, membro de associação de moradores, coordenadores de igreja, militantes em reuniões da comunidade e participantes de grupo cultural da comunidade.

Quanto às suas atividades, destacam-se as aulas de alfabetização nos assentamentos de moradia de cada monitor com elaboração de registros de suas aulas como: caderno de campo, portfólio e relatório mensal com realce para temas, recursos e estratégias utilizadas em sala de aula. Portanto, estes resultados foram apresentados e discutidos a cada escolarização/capacitação que aconteceu em São Luís e nos municípios de oferta do PRONERA.

Nas atividades realizadas no Projeto constaram a escolarização para educadores, oficinas pedagógicas, seminários, encontros e capacitação pedagógica. Nas realizações das atividades foram atingidas 08 oficinas, 08 encontros, 03 passeios e 03 seminários, como constam no relatório final do projeto desta oferta pelo PRONERA. Conforme o relatório final, os encontros de formação dos monitores foram desenvolvidos no sentido de garantir aos educadores subsídios

[...] tanto no nível metodológico quanto no nível de conteúdos, para trabalhar da forma mais adequada possível os conteúdos propostos. Alguns professores apresentaram um pouco mais de dificuldades em trabalhar de forma interdisciplinar, pois significa mudanças de postura e de concepções que não se fazem rapidamente (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO/UEMA, 2009, p. 19).

As etapas de escolarização constituíram-se em atividades educativas, aulas práticas e oficinas pedagógicas que contemplaram meios de apreender conteúdos pertinentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A frequência dos educadores nos encontros foi razoável, 30% dos educadores participaram de todos os sete encontros; 40% participaram de 6 a 5 encontros; 22,5% participaram de 4 a 3 encontros e 7,5% participaram de menos de 3 encontros. Estes dados demonstram que a participação dos educadores foi efetiva durante todo o processo de formação.

2.1.1 As formações de educadores e educadoras no PRONERA

Sobre os encontros dos educadores, registram-se os momentos de capacitação e escolarização, consubstanciados em dois encontros que foram realizados na Associação dos Servidores da Universidade Federal do Maranhão (ASSUMA). O terceiro encontro foi realizado no Município de Barra do Corda, pois todos os educadores se deslocavam para o município de acordo com as particularidades existentes em cada assentamento, como por exemplo o tempo de plantio e colheita dos lavradores/educadores.

Em cada encontro era trabalhada uma temática para melhor compreensão da realidade do campo, abordando conteúdos de forma a propiciar uma reflexão sobre a prática pedagógica enquanto educador e educadora da EJA.

Figura 2 - I Capacitação Pedagógica do PRONERA para Educadores e Educadoras na ASSUEMA, São Luís-MA (2007)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2007

De acordo com o Manual de Operações do PRONERA (2016), o processo de formação dos educadores se dava em dois momentos: receber as orientações para atuarem em sala de aula, que corresponde à capacitação pedagógica, bem como a escolaridade no ensino fundamental para aqueles que ainda não tinham o título de professor para ministrarem aulas na alfabetização.

A capacitação pedagógica era ministrada pelos coordenadores do projeto, que auxiliavam nas atividades de sala de aula com os jovens e adultos dos assentamentos, viabilizando o contínuo aprendizado dos sujeitos do campo. O professor-escolarizador também era e é um sujeito importante no processo de ensino-aprendizagem para os educadores do campo, que eram escolarizados no ensino fundamental (5^a a 8^a série), e no ensino médio (Curso de Magistério). É necessário informar que nesse contexto, o educador do campo torna-se aluno ao receber os conhecimentos para a elevação da escolaridade.

Ressalta-se que a formação dos educadores do campo “ficou limitada à formação do magistério e, raramente, ao nível de graduação em licenciaturas” (COUTINHO, 2013, p.79), demonstrando a realidade que se insere no Norte e também no Nordeste ao perceber que os professores da zona rural pouco têm instruções que superem o nível do ensino fundamental. Esse fato evidencia se verificou no assentamento Cajazeira, onde os professores tinham apenas o Ensino Fundamental, precisando, assim, continuar com os estudos no Curso de Magistério.

A figura abaixo retrata a última capacitação e escolarização no município de Barra do Corda, onde se fizeram presentes todos os educadores do Programa dos quatro municípios.

Figura 3 - III Capacitação Pedagógica do PRONERA para Educadores e Educadoras no município de Barra do Corda – MA (2009)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2009.

As formações pedagógicas contribuía para o melhor desenvolvimento e desempenho dos educadores e educadoras em sala de aula, pois nas atividades de sistematização do conhecimento repassadas pelos coordenadores do projeto aos educadores e educadoras, os mesmos se deparavam com questões de diferentes realidades e diversidades que os levavam a refletirem sobre sua prática em sala de aula.

Para Vieira (2014, p.68), o professor torna-se um guia nesse processo de construção do conhecimento, tendo um papel preponderante na vida dos alunos, na qual se faz o mediador nas práticas sociais vivenciadas pelo alunado e a informação científica se faz socialmente determinada, a fim de que se tornem uma força ativa na transformação das estruturas sociais.

É sob essa perspectiva que a Proposta do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo “[...] defende romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana[...].” (ARROYO, 2012, p. 365). É nessa afirmação que ao fazer a educação do campo, os princípios educativos são observados mediante a cultura e o trabalho

de um povo, fortalecendo, de algum modo, as pessoas que buscam entender a sua história e sua participação no mundo.

Compreende-se, portanto nessa ótica de formação de professores, que a identidade destes, é construída a partir do esclarecimento das dimensões que a compõem:

A epistemológica, que significa o comprometimento do professor com o seu conhecimento e sua reelaboração por aqueles com os quais o professor trabalha, isto é, o professor assume tarefa de ser mediador do conhecimento dos estudantes na medida em que ele se torna responsável pela educação das novas gerações; a política que significa um compromisso com as populações com as quais trabalha, especialmente com a formação da consciência política; a ética, que significa um compromisso com a análise dos valores e das ações sociais (GHEDIN; SILVA, 2007, p. 10).

Os educadores são, portanto, atores fundamentais na educação dos sujeitos do campo, possibilitando conhecimentos de cunho teórico e prático que abrangem a cultura e a política para a formação social e cultural do sujeito,

O educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo”, realizando as atividades junto aos alunos, respeitando as dificuldades de cada um e colaborando com as transformações do assentamento [...] é preciso desafiar a transformar o conhecimento em ação (MOLINA, 2002, p. 26).

Molina e Souza (2006, p. 32) enfatizam que o educador tem por encargo oferecer aos alfabetizando os desafios da aprendizagem, para que estes sejam estimulados a desenvolver e resolver conteúdos contidos na organização curricular de forma que contribua para a apreensão do conhecimento, e oferecer aos alunos a possibilidade de exercitar a criticidade de um problema e no futuro superar as questões apontadas.

No entanto, a formação que os educadores e educadoras recebiam fazem parte de um conjunto de valores e cidadania expressos em conteúdos que de certa forma influenciavam no cotidiano dos sujeitos do campo. Para melhor entendimento dos conteúdos recebidos nas capacitações pedagógicas, os educadores ganhavam um caderno temático do PRONERA para auxiliar na sua prática em sala de aula.

Figura 4 - Caderno temático de capacitação pedagógica de educadores e educadoras PRONERA/UEMA (2007-2009)



Fonte: Sala do PRONERA/INCRA/MA, 2016

O caderno temático envolvia conteúdos para que os educadores compreendessem as questões do campo e como trabalhar em sala de aula conteúdos oriundos da realidade do educando, assim como abordava o papel do educador do campo e a sala de aula como espaço de diálogo.

Faziam parte do rol de conteúdos para a formação pedagógica dos educadores e educadoras, os seguintes temas: Os movimentos sociais e a educação rural; Diretrizes Operacionais de Educação do Campo; Lendo e relendo a Pedagogia da Autonomia; Papel do educador do campo; Ler e escrever: instrumento de cidadania; Educação como prática da liberdade/procedimentos pedagógicos; Como vivenciar os pressupostos metodológicos de Paulo Freire na educação dos lavradores? Relato de experiência; A sala de aula como espaço de diálogo; Formando leitores um ensino contextualizado, e Quando aprender é preciso.

Os conteúdos estão pautados de acordo com a necessidade do professor alfabetizador e com o diálogo que Paulo Freire promove para a Educação de Jovens e Adultos, especificamente no e do campo. Os eixos temáticos promovem ainda o resgate da identidade camponesa, visando uma interdisciplinaridade nos conteúdos. Os referidos cadernos temáticos são elaborados pelas coordenadoras pedagógicas e professores de conteúdos específicos das disciplinas do ensino fundamental e na formação do magistério que atuaram no projeto.

A formação dos educadores e educadoras do campo é promovida pela Universidade Estadual do Maranhão juntamente com a equipe do PRONERA que tem por objetivo formar pessoas mais críticas e que possam atender as necessidades dos sujeitos do campo para tornarem alfabetizados, possibilitando assim, “ construir, com autonomia, um novo tipo de experiência educativa e consolidar a escola do campo com núcleo importante do processo de reforma agrária” (SOUZA, 2006, p.64-65).

Os educadores e educandos do campo são sujeitos de sociabilidade nos assentamentos, nos quais tem sido essencial a relação entre famílias e vizinhos que de certa forma compartilham saberes e experiências de vida, assim “[...] o cotidiano das relações de trabalho e da convivência diária é permanente dos assentados”(LEITE; HEREDIA, 2004, p. 120).

É possível dizer que a Educação do Campo como prática social ainda em processo de constituição histórica não nasceu como teoria educacional, portanto são definidas no Dicionário do Campo como questões iniciais práticas e assim sendo seus desafios atuais

[...] continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 262).

A educação do campo deve preservar as identidades e valores dos sujeitos do campo, não distanciando a educação do campo da cultura do homem do campo havendo, portanto, a consideração das particularidades dos sujeitos e seu tempo histórico, colaborando no processo de humanização desses sujeitos. Nesse perfil de educação do campo, o princípio norteador é “[...] superação – projeto/utopia: projeção de outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana[...]" (CALDART, 2008, p.75).

2.1.2 A alfabetização dos alunos e alunas da EJA e os níveis de aprendizagem no PRONERA

De acordo com o Manual de Operações do PRONERA (2016), a Alfabetização/Escolarização da EJA no Ensino Fundamental será oferecida para maiores de quinze anos conforme consta na LDB-Lei nº 9.394/96 no seguinte artigo:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996, p.15).

Levando em consideração a proposta curricular do 1º segmento para Educação de Jovens e Adultos, os conteúdos são organizados em blocos de forma que auxiliem os educadores na “[...] seleção, organização e integração de temas a serem abordados [...]” (RIBEIRO, 2001, p. 164).

Neste processo de conhecimento os conteúdos eram trabalhados no Projeto PRONERA/UEMA/INCRA por meio do caderno de estudos contemplados em módulos e por temáticas, sendo que as temáticas tinham um princípio de conteúdos cotidianos como, por exemplo, cuidados com o corpo, costumes do campo e qualidade de vida, entre outros temas, que se faziam presentes na vida dos sujeitos do campo.

Na proposta educacional do PRONERA, as educadoras deverão relacionar o conhecimento escolar com as experiências dos alunos para que se mantenha uma conexão de teoria e prática, a fim de que a compreensão possa se fazer da melhor forma possível para os alunos, observando as histórias do passado, o que se diz no presente para formar um futuro que possibilite mudanças. Ao se falar em conexão da práxis, os alunos são capazes de assimilar o conteúdo, e “[...] relacionar os conhecimentos científicos que a escola apresenta com os conhecimentos prévios dos alunos é uma forma de garantir uma memorização compreensiva [...]” (RIBEIRO, 2001, p.168), em que o aluno realmente aprenda ao incorporar novos saberes à sua rede de conhecimento.

Os cadernos eram elaborados pela coordenadora pedagógica do projeto com a colaboração das coordenadoras de outros projetos do PRONERA da UEMA. Os conteúdos eram vistos como ponto de partida para outras temáticas, porém não contemplavam de forma específica as áreas do conhecimento, e sim, superficialmente ao abordar a questão da importância da identidade, alimentação, higiene, bem como o processo de alfabetização em relação ao conhecimento das letras e do cálculo simples de matemática.

Observa-se que a preocupação com conteúdos que possam oferecer aos alunos mais suporte para a problemática da atualidade e contemplando temáticas que inserem nas especificidades dos alunos eram contundentes na organização pela coordenação do

PRONERA, porém ainda percebe-se que o cotidiano da escola do campo não está muito diferente da escola da cidade.

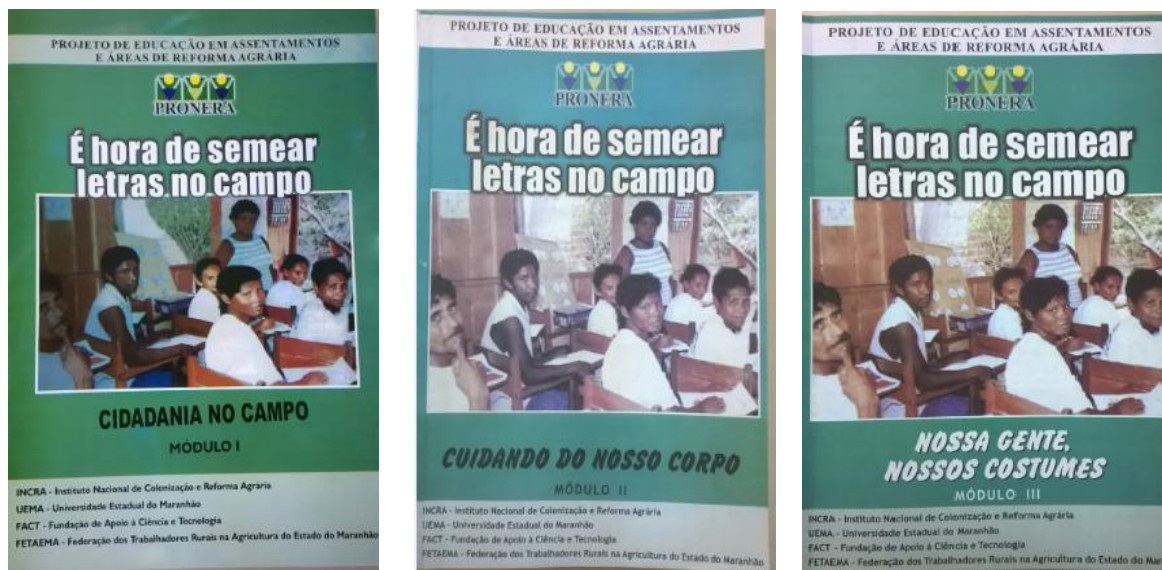
A ausência de um currículo escolar do campo que contemple as particularidades distintas para os sujeitos do campo se reflete ao ver que

[...] o currículo urbano dominante que, ao longo dos anos, tem sido demandado aos aprendizes do campo nesta região, não tem oferecido subsídios necessários que lhes possibilite de forma autônoma sobre as suas realidades, e como resultado disso lhes dado condições de criar alternativas de vida mais humana e digna no campo. (SANTOS; ALMEIDA, 2007, p. 140).

Faz-se necessário um componente curricular que atenda as particularidades dos sujeitos do campo e que envolvam uma educação que oriente e prepare os jovens e adultos para as atividades que os esperam. Essa interação envolve as questões do conhecer, do descobrir, de tentativas, erros e acertos no que se refere ao plantar, cultivar, colher, cuidar dos animais entre outras atividades inerentes à cultura do campo e a outras atividades fora do campo.

A seguir os cadernos temáticos por módulos I, II e III usados para as aulas de alfabetização dos educandos e educandas do PRONERA nos diversos assentamentos do projeto. São módulos interdisciplinares, cujo objetivo é alfabetizar os alunos de forma clara para que também tenham consciência de seus direitos e deveres, exercendo a cidadania.

Figura 5 - Caderno temático para os educandos e educandas PRONERA/UEMA (2007-2009)



Fonte: Sala do PRONERA/INCRA/MA, 2016.

Nesta análise dos cadernos temáticos para os alunos da Educação de Jovens e Adultos do PRONERA, destaca-se a presença do ensino de História nas escolas do campo por ter uma relação precisa com as histórias de vida dos educandos. Assim, o ensino de História aparece na escola do campo, especificamente nas aulas do assentamento Cajazeira, como possibilidades dos sujeitos do campo se reencontrarem enquanto ser histórico e social, construindo histórias a partir das memórias.

É por meio da educação que se faz humanos históricos, no sentido de refletir sobre a sua realidade e sobre o que os rodeia mais precisamente na sua condição enquanto sujeito reflexivo. Incorpora-se a essa realidade um passado com uma história de vida “[...] a memória faz parte de um processo social, em que indivíduos não são vistos como seres humanos isolados, mas interagindo uns com os outros, ao longo de suas vidas e a partir de estruturas sociais determinadas” (SANTOS, 2003, p.33).

Assim, o campo é um espaço de cultura que aponta os valores, costumes e crenças de um povo. De acordo com Passos (2006), o campo é um espaço que está em constante transformação, não só em função das lutas pelos direitos que são inerentes à população do campo, como a luta pela terra, e as lutas por direito aos bens básicos que consistem na educação, saúde, organização da produção, preservação. Tais aspectos da luta pelos direitos do homem do campo levam a compreender melhor o significado e a dimensão do que os “sujeitos necessitam diante das novas unidades de produção, consumo, trabalho, moradia, lazer, vida entre outros, os quais passaram a cumprir no seio da chamada questão agrária brasileira” (LEITE, 2012, p. 110).

Partindo desse pressuposto, a História tem uma função importante no sentido de resgatar a identidade das populações do campo, que, de certa forma, já sofreram e continuam sofrendo opressão. Para Santos,

[...] os indivíduos se recordam de acordo com as estruturas sociais que os antecedem. Entretanto há ocasiões em que os processos interativos responsáveis pelas construções sociais são cruciais para compreendermos as memórias coletivas que se constituem. (SANTOS, 2003, p.34).

Considerando essa questão, enquanto sujeito consciente de suas lutas por uma educação de qualidade e por melhores condições de vida no assentamento, os indivíduos se colocam frente ao passado que corrobora com suas lutas coletivas do presente, repensando seus avanços e recuos. É nesse contexto que a memória coletiva está inserida, “[...] levando em consideração as dificuldades encontradas no campo, a valorização dos educadores e

educandos e demais sujeitos que compõem o espaço escolar é, evidentemente, o norte a ser alcançado pela educação do campo [...]” (SANTOS, 2011, p. 187).

É necessário pensar em recursos didáticos para os alunos do campo que possam contribuir com saberes já adquiridos na comunidade a qual os sujeitos estão inseridos. Assim,

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 4).

Torna-se relevante neste decreto, que os homens e mulheres do campo se apropriem de saberes que auxiliem em como lidar com as atividades do dia a dia, que os recursos didáticos possam acrescentar nos conteúdos peculiaridades regionais as quais os assentados tenham conhecimento.

É uma busca às respostas e às inquietações que permeiam o espaço no qual os sujeitos do campo vivem. Santos afirma existirem

[...] possibilidades significativas de reflexões, incorporando discussões em torno, por exemplo, de projetos pedagógicos emancipadores. Essas ideias são fortalecidas na prática, principalmente quando educadores e educandos escrevem suas próprias histórias contextualizando-as (SANTOS, 2011, p.187).

Ao que se refere às histórias contextualizadas pelos sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem, isto só é possível quando a disciplina específica do ensino de História dialoga a importância dos movimentos sociais, os valores e a formação cultural e política dos educadores e educandos em sala de aula. É no seio desse espaço de construção de saberes que se pensa no ensino de História como autonomia significativa para os assentados. “[...] Aqueles que lembram, ao narrarem suas lembranças, estão sempre trazendo à tona memórias que foram construídas coletivamente [...]” (SANTOS, 2003, p.70).

Essas memórias culturais são, de certa forma, revividas ao serem externadas em sala de aula com maior ênfase, principalmente na educação de jovens e adultos no/do campo, pois são histórias de um passado que constituiu a sua existência no lugar, através dos seus antepassados e com as lutas travadas para que tivessem o momento presente com a perspectiva de compreender o passado sem esquecer-se que as ações presentes têm reflexos nas situações do futuro.

Como nos diz Guimarães,

A escola, como um lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistência, exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos. A história e seu ensino são, fundamentalmente, formativos. Essa formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é na escola que experienciamos as relações entre a formação, os saberes, as práticas, os discursos e os trabalhos cotidianos (GUIMARÃES, 2011, p.70).

É na instituição escolar que os conhecimentos são externados, confrontando as relações entre os saberes docentes e saberes dos alunos. A escola se torna, portanto, um espaço de trocas de experiências que contribuem para o fortalecimento dos homens e mulheres do campo a qual fundamenta o ensino de história nas narrativas e nas histórias de vida, contribuindo para atividades diárias dos indivíduos que estão sempre usando o passado para descrever as suas vidas. Assim, “[...] a memória faz parte de um processo social, em que indivíduos não são vistos como seres humanos isolados, mas interagindo uns com os outros, ao longo de suas vidas e a partir de estruturas sociais determinadas” (SANTOS, 2003, p. 33).

Para tanto, o ensino de História perpassa pelo entendimento de mundo de como os sujeitos camponeses se veem nos lugares onde se encontram e como mudá-lo. “O interesse em saber como e porque as coisas acontecem, principalmente para descobrir o significado e a direção da mudança” (FENELON, 2009, p.35). Nesse aspecto, o ensino de História é uma base para a busca da autoestima e para a formação do ser crítico e autônomo enquanto sujeito histórico, que resgata a realidade de um povo. Para esses sujeitos, o ensino de História contribui com a formação de conceitos já existentes no cotidiano, ou seja, são as experiências históricas vividas pela população camponesa que trazem para a sala de aula como conhecimentos prévios.

O ensino de História como área do conhecimento oportuniza aos alunos em sala de aula a se perceberem enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais, usando a investigação de um passado para compreender a existência dos povos do campo no presente, sendo “[...] os conceitos utilizados nessa investigação estão ligados a determinado contexto, fazem parte de determinada história[...].” (BITTENCOURT, 2004, p.192), sendo elas, história de vida a qual faz parte do cotidiano de um lugar de memória.

Para essa afirmação, Arroyo contribui abordando que, “[...] um dos princípios que orientam a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história [...]” (ARROYO, 2012, p. 232). A história necessita estar articulada com a escolarização do aluno no seu sentido mais teórico, uma vez que os conteúdos escolares são necessários para a aprendizagem do aluno. Assim sendo, essa escolarização só é possível com

a implementação das políticas públicas para o território agrário, que visam à elevação da escolaridade aos jovens e adultos do campo.

Para melhor compreensão de alfabetização dos sujeitos do campo, preparando-os para serem agentes da aprendizagem, e mais ainda, estabelecendo relação entre teoria e prática, abordam-se os níveis de aprendizagem por meio de uma avaliação de língua portuguesa e matemática, realizada em todos os assentamentos dos municípios de oferta do projeto em estudo.

Assim, foram considerados os níveis de Língua portuguesa:

Nível 1: lê e escreve palavras soltas;

Nível 2: lê e escreve pequenas frases;

Nível 3: lê e produz texto.

No que concerne ao raciocínio lógico - Matemática

Nível 1: faz leitura e registra números simples;

Nível 2: faz só cálculos mentais;

Nível 3: resolve situações problema registrando no papel.

Essas concepções de níveis de aprendizagens foram elaboradas mediante a observação dos estagiários em salas de aula do PRONERA juntamente com a coordenação pedagógica do Programa que, em reunião, identificaram o processo de avaliação aos níveis de aprendizagens dos alunos da EJA no assentamento.

O processo de avaliação consistiu em observar duas áreas do conhecimento que eram intensificadas na alfabetização pelos educadores da EJA, sendo as áreas contempladas Matemática e Língua Portuguesa, avaliando assim o raciocínio lógico e a linguagem. Na tabela 6, avaliou-se quanto à aprendizagem dos alunos na língua portuguesa, com um número expressivo de alunos que alcançaram o nível II.

No levantamento das avaliações de desempenho dos alunos, onde foram mensurados os níveis de habilidades com a leitura e escrita dos educandos do Projeto UEMA/INCRA (convênio 13.000/07), os resultados foram:

Tabela 6 - Níveis de aprendizagem dos alunos do PRONERA em Língua Portuguesa (2008-2009)

LÍNGUA PORTUGUESA		
NÍVEIS DE APRENDIZAGENS	SITUAÇÃO INICIAL	SITUAÇÃO FINAL
NÍVEL I	495	155
NÍVEL II	330	532

NÍVEL III	120	258
TOTAL DE ALUNOS	945	

Fonte: Relatório final PRONERA/INCRA/UEMA, 2009

Tabela 7 - Níveis de aprendizagem dos alunos do PRONERA em Matemática (2008- 2009)

MATEMÁTICA		
NÍVEIS DE APRENDIZAGEM	SITUAÇÃO INICIAL	SITUAÇÃO FINAL
NÍVEL I	489	150
NÍVEL II	336	538
NÍVEL III	120	257
TOTAL DE ALUNOS	945	

Fonte: Relatório final PRONERA /INCRA/UEMA (2009)

As tabelas 6 e 7 correspondem a dados relativos às áreas do conhecimento Língua portuguesa e Matemática, que apontam o nível II como a conclusão de aprendizagem de alfabetização pelo Programa. Nesse contexto de nível de aprendizagem, aparece o nível II que compreende a leitura e escrita de pequenas frases; e fazem cálculos mentais sem o auxílio da calculadora e de canetas.

Esses alunos detêm conhecimentos que são inerentes ao trabalho agrícola, como por exemplo, contagem de sementes para plantio, bem como a colheita dos produtos agrícolas – arroz, feijão, milho entre outros – possibilitando a comercialização destes e desenvolvendo o potencial de crescimento produtivo, dessa forma gerando renda para as famílias assentadas.

Com isso, a Matemática e a Língua portuguesa se desenvolve de forma motivadora, distante da memorização de regras e fórmulas, pois os educadores da EJA “estabelecem conexões entre os diversos conteúdos e entre os procedimentos informais e os escolares, para que possam utilizar esses conhecimentos na interpretação da realidade em que vivem” (SANTOS, 2009, p.13), concebendo a aprendizagem tanto no raciocínio lógico quanto na leitura e escrita de pequenas frases.

De acordo com Ribeiro (2001), o acesso às informações de cunho matemático e linguagem, entre outras áreas do conhecimento, é relativo às suas vivências imediatas, em que a preocupação do trabalho do dia a dia estimula o interesse dos educandos por abordagens mais abrangentes sobre a realidade, que podem consistir em uma simples venda dos produtos

agrícolas para os feirantes do mercado de Barra do Corda a até mesmo uma vontade de aprender a ler a Bíblia.

Neste caso, o conhecimento trazido para as escolas do campo se faz pelas histórias de vida dos sujeitos que ali vivem. Assim, é necessário “[...] partir do conhecimento do vivido, denominado também de senso comum [...]” enfrentando as problemáticas a partir das experiências que mantêm as relações de convívio com o coletivo para que se efetivem aprendizados inerentes ao conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos (BITTENCOURT, 2004, p.190).

A alfabetização é mais além de que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever, ler e realizar operações matemáticas, é a apropriação dos conhecimentos do senso comum, é entender o que se lê e o que se escreve, implica, portanto, na não “[...] memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial, coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação [...]” (FREIRE, 2003, p. 41).

Contudo, à relação linguagem e escrita para Ribeiro compreendem o

[...] domínio dos seus mecanismos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, é essencial que os educandos compreendem suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter de acordo com essas funções (RIBEIRO, 2001, p. 51).

A pessoa considera-se alfabetizada quando aprendeu a lidar com textos diversos, que agrupa e faz uso da escrita em sua vida, de forma adequada e frequente, que o sujeito seja capaz de compreender como a escrita funciona e para que é usada. Dessa forma, são identificadas como analfabetas as pessoas com ausência de conhecimentos e pouca familiaridade com a linguagem escrita, e, por essa razão, são estigmatizadas e discriminadas socialmente.

Para tanto, os sujeitos alfabetizados sentem-se confiantes para realizar atividades que necessitam de leitura e escrita, como por exemplo, assinatura do nome. Esses sujeitos são ativos e construtivos que muito antes de saber ler um texto, são capazes de compreender características formais específicas, em que a escrita é um processo de construção de um saber construído, sendo estas características “domínio específico para poder adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio” (FERREIRO; TEBEROSCKY, 1993, p. 87), que envolvem a reconstrução do conhecimento da língua oral que o aluno tem para poder utilizá-lo no domínio da escrita.

O alfabetizador se compromete com a tarefa de ajudar o educando na construção desse conhecimento adequando o que aprende à realidade do aluno, fazendo comparações e levando de casa o que se sabe para ser posto em prática, podendo ser caracterizada como

[...] um sujeito do conhecimento, face a face com outros sujeitos do conhecimento. Jamais pode ser um memorizador, mas alguém que constantemente refaz sua capacidade de conhecer no exercício que desta mesma capacidade fazem os educandos. Para ele a educação envolve sempre uma certa teoria do conhecimento posto em prática [...] (FREIRE, 1976, p. 55).

Conforme abordado nas discussões anteriores, o sujeito do campo enquanto educando, constrói o conhecimento a partir de suas vivências cotidianas, colocando a sua aprendizagem em prática. Nessa abordagem a coordenação do PRONERA/UEMA/INCRAL lançava desafios aos alunos, em realizar projetos em sua comunidade com o objetivo de fornecer maiores conhecimentos na questão da vivência no campo. Assim,

[...] foi realizado no decorrer do programa ‘trocas de saberes’, onde os alfabetizados passavam os seus conhecimentos para os colegas de turma. Essa troca de saberes visa informações e integração de um grupo, ou seja, dos alunos, pois o ato de ensinar é trocar conhecimentos, e essa troca, faz com que, a aprendizagem tenha valores (RELATÓRIO PARCIAL DO PRONERA, 2008, p.16).

No que concerne à troca de saberes, são trocas de receitas caseiras e artesanatos que são repassados de geração a geração, pois é uma construção de valores e crenças. É relevante citar as atividades que foram concretizadas em sala de aula e nas residências dos professores quando se tratava de receitas caseiras para a produção de sabão de coco, doce de leite, pão caseiro, água sanitária, sabão líquido, doce de mamão entre outros.

Em relação aos artesanatos eram produzidos crochês, bordados, flores, leques, e jarros através da utilização de materiais como revistas e jornais; artesanato com bambu e palha de babaçu; confecção de anéis de tucum; côfo, abano; jogo americano com fibras de bananeira; tapete e bolsa de retalhos de pano, todos os artesanatos fazendo parte de uma história de vida dos alunos do campo.

Essas construções de conhecimentos práticos a partir das aulas e dos projetos realizados no assentamento envolviam a criatividade do aluno tanto na elaboração de produtos artesanais quanto nas áreas do conhecimento de língua portuguesa e matemática. Nessa busca por uma educação do campo “[...]as marcas dos educadores e educandos estarão sempre em evidência, envolvendo-se com a leitura, a escrita, os cálculos, entre outras atribuições [...]” (SANTOS, 2011, p. 5).

Essas ações valorizam a história de um povo que através da educação transforma o cotidiano do assentamento com trocas de experiências. Nesse sentido, “[...] a educação é um ato político, cuja preocupação deve ser a formação humana crítica participativa e transformadora [...]” (ARAÚJO, SILVA; LOPES, et al., 2009, p. 81). Esse processo de construção do conhecimento fortalece ainda mais a identidade pessoal e coletiva dos assentados.

Nessa visão de alfabetização, cobra-se da sociedade política e civil não só de se voltar as atenções para erradicar o analfabetismo para jovens e adultos via universalização de instrução e ofertas educacionais, mas sim na concepção da educação no sentido de promover a qualidade, conteúdos e métodos de ensino que possam oferecer o desenvolvimento da cidadania, importante elemento para a construção de diretrizes e propostas curriculares que atendem aos jovens e adultos.

2.2 O município de Barra do Corda e seus assentamentos

Barra do Corda foi um dos municípios contemplados com o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos em alguns de seus assentamentos. O município maranhense tem como atividade de produção a agricultura, destacando-se as culturas do algodão, arroz, mandioca, milho e muitas outras variedades que subsidam a agricultura familiar das diversas famílias que vivem do plantio e colheita dos produtos agrícolas. Outra parte das famílias vive do comércio de produtos diversos.

De acordo com Carlos (2007, p. 22) “[...] a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida [...]”, sendo, portanto, o município de Barra do Corda, um lugar que valoriza o cultivo de produção agrícola e a cultura pertencentes aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sendo estes a produção de artesanatos.

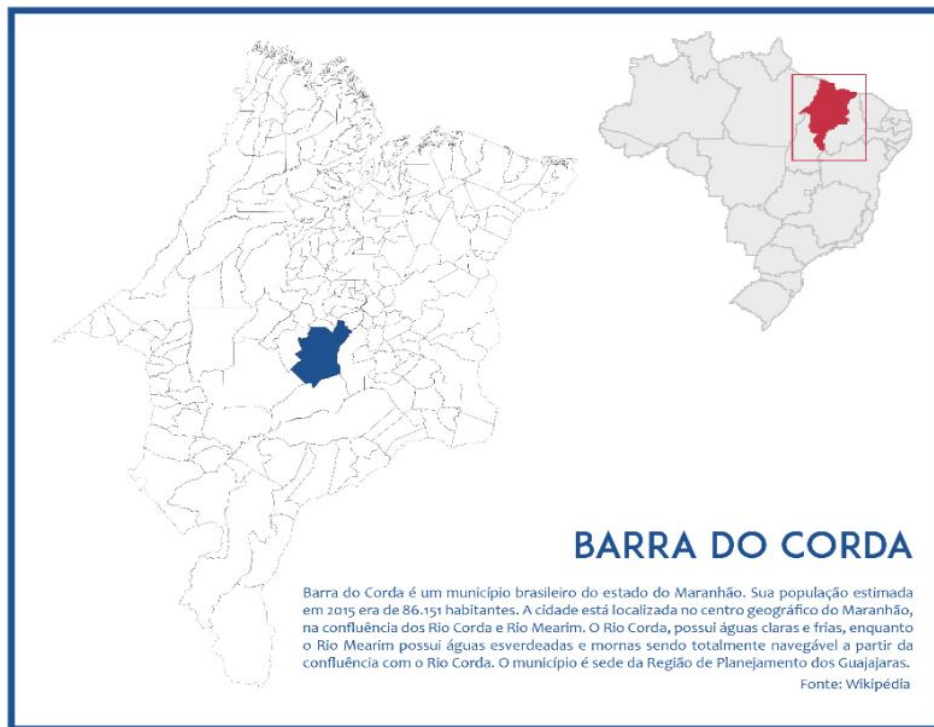
Considera-se como fundador de Barra do Corda no ano de 1835 o cearense Manoel Rodrigues de Melo Uchoa que pensou em nomear a cidade devido ao rio Corda, que circunda todo o centro urbano em forma de barra. Os habitantes assim denominam o município por haver um encontro dos dois rios, Corda e Mearim, no centro da cidade.

O desenvolvimento da cidade se deve ao trabalho de povos de diferentes etnias incluindo os indígenas da região que vivem nos arredores do centro urbano do município. Por ser o 6º município maranhense em grandeza territorial, com uma área de 14.294 quilômetros quadrados, Barra do Corda é um território de múltiplas culturas e religiões. A extensão do

município é ultrapassada apenas pelos municípios de Grajaú, Alto Parnaíba, Imperatriz, Carutapera e Pindaré Mirim.

O município evidencia a cultura camponesa, estabelecendo relações entre povos de vários assentamentos. A figura 5 apresenta a localização do município de Barra do Corda, lugar onde foi realizado o PRONERA/UEMA/INCRA (2007-2009).

Figura 6 - Mapa de localização do município de Barra do Corda - MA



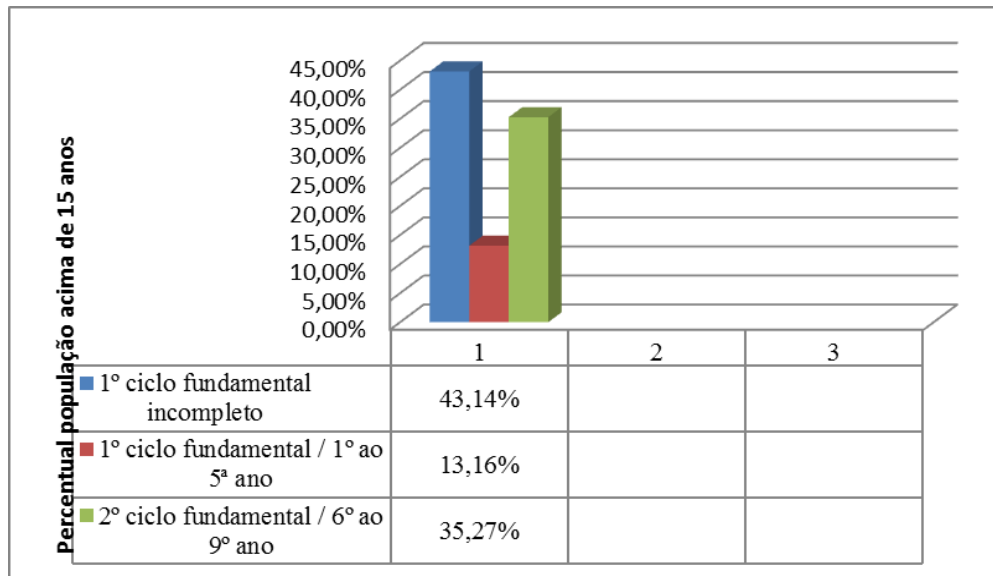
Fonte: COELHO, 2016

Conforme demonstra o mapa, o município de Barra do Corda tem uma população estimada em 86.151 habitantes, segundo os últimos dados do IBGE (2015), sendo que na área rural concentra-se um número expressivo de lavradores, com 42% da estimativa de habitantes. As informações do censo da escolaridade de 2010, do referido município, que insere a população da zona urbana e rural aponta um percentual de população acima de 15 anos em relação à escolaridade, declarando as seguintes categorias:

- a) sem instrução/1º ciclo fundamental incompleto;
- b) 1º ciclo fundamental completo;
- c) 2º ciclo fundamental completo ou mais;
- d) não determinada.

O gráfico, a seguir, sistematiza esses dados em relação à escolaridade da população de Barra do Corda, em que se percebe ainda um nível baixo de escolaridade de pessoas no município de Barra do Corda.

Gráfico 3 - Categorias de escolaridade no município de Barra do Corda (2010)



Fonte: Taxa de Analfabetismo no seu município, 2010; adaptação da autora.

O gráfico acima evidencia uma porcentagem de 43,14% de pessoas acima de 15 anos que ainda estão sem instrução, pois não concluíram o ensino fundamental correspondente ao 1º ciclo incompleto, ou seja, a base da alfabetização. Destes dados, apenas 13,16% frequentam o ensino fundamental do 1º ciclo (do 1º ao 5º ano), não tendo sido determinado o nível de escolarização de 4.671 pessoas.

Esses dados mostram que o percentual de pessoas não escolarizadas identificadas na pesquisa só vem reforçar a fragilidade das políticas educacionais no Brasil, especialmente para as populações do campo. Essa fragilidade se dá devido a pouca oferta de programas que possibilitem a elevação da escolaridade para os sujeitos do campo, mesmo com a oferta do estado em promover a escolarização através do PRONERA. Esse dado certamente é consequência de um processo histórico de subdesenvolvimento no Estado.

A educação oferecida às pessoas do campo precisa propor a formação a partir dos sujeitos que a compõem, associando a sua prática com os conhecimentos recebidos em sala de aula, considerando-os, assim, agentes criadores de cultura e saberes em processo de formação.

A educação e a formação na formulação dos movimentos sociais, estão inclusos no que aponta-se como um movimento de Educação do Campo, pois

[...] trazem uma concepção crítica de educação na perspectiva de formação humana. Esta crítica expressa a situação dos trabalhadores e de seus filhos e as dificuldades que estes enfrentam na atualidade sob o domínio da classe da burguesia para conseguirem reproduzir-se e ter acesso aos bens produzidos ao longo da história em nosso país (CARVALHO, 2011, p.77).

Com base em Carvalho, é possível afirmar que o acesso à educação aos filhos de agricultores que compõem a educação rural e as classes menos favorecidas enfrenta dificuldades. A obtenção de um ensino aprendizagem que corresponda ao perfil dos sujeitos do campo ainda é um desafio. Para Caldart (2002), a perspectiva da educação do campo é justamente educar as pessoas que vivem no campo, para que estes se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. Nessa visão, a educação tem a perspectiva da transformação social e da humanização de homens e mulheres, permitindo o avanço da democracia.

Percebe-se que a taxa de analfabetismo no município de Barra do Corda entre homens e mulheres é irrisória, esse dado corresponde a um 1,3% de diferença.

Tabela 8- Taxa de Analfabetismo / mulheres e homens (2010)

Taxa de analfabetismo na população do Município de Barra do Corda acima de 15 anos	
Mulheres	49,71%
Homens	50,29%

Fonte: Taxa de analfabetismo em Barra do Corda, 2010

Notadamente, nas taxas de analfabetismo da população de Barra do Corda, percebe-se o quanto as mulheres e os homens estão em conformidade com o nível de escolaridade, mostrando apenas uma porcentagem mínima de nível de baixa escolaridade para as mulheres. Acredita-se que essa situação pode dever-se a uma política compensatória desenvolvida nos assentamentos do município, que de certa forma alcança grande parte da população que ali se concentra.

Com base nas estimativas populacional do município de Barra do Corda, a população feminina é menor no município, com estimativa de 42.757 habitantes do gênero feminino, sendo 42.846 do gênero masculino, dados colhidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2014).

Os sujeitos do campo estão à margem da exclusão social no que concerne à baixa escolaridade, ou seja, normalmente, não se apropriam de uma qualificação suficiente. Para

Caliman (2008, p.30), a exclusão social está associada à marginalidade no que se refere ao isolamento das classes menos favorecidas e a exclusão dos direitos que a ela assiste.

Mesmo havendo anomalias das leis a qual regem a efetivação e a inclusão social da EJA, é imprescindível mencionar o artigo que versa sobre o acesso e permanência dos jovens e adultos nos estudos, abordados pela LDB:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 2013, p. 327).

As desigualdades sociais levam a vários fatores que desaceleram o bem estar da população do campo, e nesse meio encontram-se as experiências e lutas da educação do campo, que

[...] colocam em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, em que os trabalhadores são os que possuem menor escolaridade. Também, dão ênfase aos diversos problemas estruturais e conjunturais, tais como concentração da terra e dificuldades materiais para a efetivação da produção agrícola e geração de empregos nas pequenas propriedades e nos assentamentos de reforma agrária, entre tantas outras (SOUSA, 2016, p. 752).

Desse modo, os trabalhadores e trabalhadoras rurais são os que mais sofrem com as desigualdades sociais sem muitas condições financeiras para o estudo e para o trabalho, o que gera uma desaceleração no crescimento econômico. Conforme aponta Carter (2010, p. 27) “[...] oportunidades desiguais de educação levam a perda de talento potencial. O desigual acesso aos meios de produção pode deixar segmentos inteiros da população à margem do mercado, por serem pobres demais para gerar, vender ou consumir seus produtos e serviços [...]”. Dentre as diversidades no meio rural, encontra-se “um cenário marcado por extrema desigualdade de acesso à terra e por uma dinâmica competitiva nos segmentos modernizados” (SILVA, 2006, p.85). Essa diferença, também marca a improdutividade das famílias quanto aos produtos agrícolas para a sua subsistência, bem como é fator para o não acesso aos bancos escolares.

São essas oportunidades desiguais que se manifestam nos assentamentos indicados no projeto, colaborando para o analfabetismo. Os projetos de reforma agrária foram frutos de lutas dos movimentos e organizações que buscavam o apoio necessário para que se

chegasse à constituição do que hoje é conhecido como assentamentos rurais. O cenário da questão agrária coloca em visibilidade os sujeitos assentados rurais, que antes eram vistos apenas como trabalhadores que ocupavam as terras, e hoje constituem “acampados”.

Pensando na questão dos assentados, aborda-se o sujeito que se apropria da cultura por meio das histórias e memórias que vão tecendo as próprias narrativas do homem do campo, e sobre essas lembranças de um passado que possibilitou suas conquistas. Sem dúvida, “[...] antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como funciona dentro dela [...]” (CHARTIER, 2010, p.17 apud CERTEAU, 1975, p.78).

Portanto, a educação do campo se concebe como um novo paradigma educacional que de acordo com Rosa e Caetano (2008, p. 25), concebe uma renovação pedagógica, que caracteriza-se por formas de gestos e símbolos, os quais estão inseridos os rituais, músicas, danças, teatros e outras características que contemplam a cultura do povo do campo, assim, a aprendizagem envolve a construção do interesse do indivíduo, tornando a história construtora do próprio sujeito histórico.

A tabela 09 apresenta o número de turmas, alunos e local de funcionamento das aulas nos assentamentos situados no município de Barra do Corda. Na perspectiva de conseguir escolarizar os educandos, as aulas eram realizadas nas localidades mais próximas das residências dos alunos, muitos deles não tinham condições de continuar os estudos devido à distância de sua moradia para a sala de aula do PRONERA, então realizado no período de 2007 a 2009.

Tabela 09 - Número de alunos e turmas distribuídos por PAs e identificação dos locais de aula dos assentamentos localizados no município de Barra do Corda (2007 – 2009)

Município	PAs	Nº de turmas	Nº de alunos	Local de funcionamento das aulas
Barra do Corda	São José do Japão	1	22	Residência do professor
	Remi Soares	1	21	Residência do professor
	Clemente	2	48	Residência do professor
	Cajazeira	6	106	5 Escolas Municipais e 1 Residência do professor
	Dois Irmãos	1	20	Residência do professor
	Porto Alegre	1	22	Residência do professor
	Vila Real	2	45	1 Residência do professor e 1 Escola Municipal

	Baixão Brava	Cana	1	20	Residência do professor
	Vila Serraria		1	28	Usina de arroz
	Vila São Bento		2	40	Associações
	Santa Fé		1	18	Casa cedida
Total	11		19	410	

Fonte: Relatório Parcial PRONERA/UEMA, 2008.

Os resultados apontam que o número de assentamentos no município de Barra Corda foi significativo diante de outros municípios maranhenses aqui mencionados. Esse fato faz refletir sobre a necessidade de alfabetização na região. Fazendo-se uma reflexão em relação ao número de alunos matriculados nos onze assentamentos no Projeto de Alfabetização da EJA, os alunos são oriundos da própria localidade de moradia atual, com baixa escolaridade e ou sem ter acesso a uma cadeira escolar em sala de aula. Percebe-se, então, que o PRONERA como política de elevação de escolarização para os povos do campo, precisa ser ainda mais intensificado quanto a novas propostas para a realização de alfabetização nos vários territórios agrários no Maranhão.

Por isso, o PRONERA é hoje uma educação de formação humana, com caráter de desenvolvimento humano, que se traduz em formação de sujeitos coletivos que visa também à “formação de sujeitos sociais e culturais constituindo-se em sujeitos políticos” (ARROYO, 2004, p. 12). Assim sendo, as ações educativas pelo Programa estão vinculadas a um processo de formação humana, no sentido de intensificar e repassar aos sujeitos do campo a importância da cultura e da história de um povo, bem como apreender a serem sujeitos reflexivos e autônomos.

Ou seja, embora a política pretenda reduzir o número de analfabetos, ainda tem muito a fazer, pois a demanda de escolarização é maior que a oferta dada pela política. A Educação do Campo está em constante processo de construção o qual assume particularidades que, podemos dizer, são características de classe, considerando as dimensões que são construídas no campo como a escola que os sujeitos necessitam.

Contudo, é válido reforçar Costa (2007, p.113), segundo o qual, “Para falar de educação do campo, precisamos retomar o real sentido da educação, que nos remete à possibilidade de desenvolvimento de um processo em que o indivíduo possa construir elementos significativos para construção de sua cidadania”. Assim, o fortalecimento de luta por uma qualidade de vida, se dá por meio da cidadania enquanto ação e educação para a classe popular enquanto sujeitos do campo.

Molina (2004, p.17-18) enfatiza que: “A Educação do Campo faz diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, mais amplamente, com a formação humana”. É nessa realidade que os educadores/alfabetizadores da EJA de acordo com os relatórios do Projeto trabalham, buscando a especificidade dos alunos do campo.

A Diretriz Operacional do PRONERA aborda a identidade da escola do campo, não restringida apenas a um espaço geográfico, mas vinculada aos povos do campo, sejam aos que vivem no meio rural, ou seja, os que vivem nas sedes dos 4.485 municípios rurais do Brasil. A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos, “ em suas diferentes identidades e em sua identidade comum” (CALDART, 2002, p.11), pessoas de diferentes idades que estão inseridas em famílias, comunidades e movimentos sociais. Assim, a identidade da Educação do Campo, portanto,

[...] definida pelos sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediada pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo (BRASIL, 2004, p.35).

Tal entendimento nos permite compreender a formação do povo campesino, possibilidades de constituir-se enquanto ser social, que produz cultura, significados em “suas diferentes identidades e em sua identidade comum” (CALDART, 2002, p. 19), pois a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos.

2.2.1 O assentamento Cajazeira e os espaços de alfabetização

O assentamento aqui abordado se refere ao território agrário que se forma a partir dos espaços, envolvendo a apropriação da ação social de diferentes atores que modificam o lugar por meio do trabalho. Neste caso, educadores e educandos também estão envolvidas nesse processo de mudança no espaço onde vivem, principalmente na escola do campo, que se torna um lugar em que as crianças, jovens e adultos possam sentir orgulho de sua origem e de seu destino, mesmo com tantos problemas que enfrentam, ainda assim, sentem mais “dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (CALDART, 2002, p. 24).

O assentamento Cajazeira está situado a 35 km da sede do município de Barra do Corda. Foi criado no dia 19 de janeiro de 1971 e teve como os primeiros donos da terra

descendentes de duas famílias: Cherlock e Borges. Em 1986, essas famílias começaram a oferecer trabalho aos homens e mulheres do campo que ainda não tinham terras, para que pudessem trabalhar em troca de uma reduzida porcentagem do que era produzido, realizando assim, o que chamamos de arrendamento de terras (W. M.16.01. 2016).

Em 1987, os assentados receberam os lotes de terra e portanto deixaram de pagar o arrendamento de terras para aquelas duas famílias. Contudo, somente em 1995 o INCRA dividiu as terras para os assentados e, em 2000, distribuiu o título de terras para todos eles. O assentamento Cajazeira conta hoje com 438 famílias assentadas em uma área de PA 11285.420, que está distribuído em quatro povoados, sendo eles: Cajazeira/BR, Clemente, Dois Irmãos e São José do Japão (INCRA, 2016). O maior número de famílias assentadas está em Cajazeira/BR com 202 famílias.

Neste espaço, o qual é construído por diversos aspectos, apresenta-se a paisagem do território camponês, que é caracterizada por

[..] grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses (FERNANDES, 2008, p. 41).

Logo, percebe-se que o território agrário é construído a partir dos elementos que o compõem, são estes que caracterizam o espaço que está em constante mudança. Os elementos históricos e sociais determinam “[...] os processos constitutivos de um modo de produção – produção, distribuição, consumo e circulação [...]” (STEINBERGER, 2006, p.13), que também fazem parte da construção do território dos sujeitos que vivem no campo. Os sujeitos históricos e sociais, nos quais estão incluídos homens e mulheres do campo, estão envolvidos por um objetivo que caracteriza a busca por saberes, a luta pela construção da identidade, pessoal e coletiva. Sua “ identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade” (HALL, 2005, p.11).

O entendimento do território camponês está vinculado às atividades humanas no espaço de permanência dos homens e mulheres do campo, pois esse espaço se configura na paisagem do território heterogêneo organizando o lugar para a existência do campesinato.

Enfatiza a educação do campo como um processo de mudança na vida dos assentados, onde homens e mulheres do campo vivenciam o cotidiano havendo o desenvolvimento dos sujeitos, “[...] compreendendo o campo como um território, a educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento[...].” (FERNANDES, 2006, p.38).

Ao se pensar em Educação do Campo, pensa-se em desenvolvimento compreendendo o campo como um território no qual a educação ocorre nos espaços escolares bem como fora deles. De acordo com Gomes (2013), esses espaços produzem conhecimentos, envolvendo os procedimentos, tempos e espaços físicos diferenciados. Configura-se, então, o campo como território, espaços de produções onde são realizadas as organizações do campesinato, bem como atividades de agricultura.

Oliveira afirma que a população do campo

[...] possui uma identidade própria, que, devido à industrialização e urbanização, foi aos poucos expropriada, nesse sentido, a educação do campo que deveria ser ofertada a essa população é homogeneizada como base nas características da zona urbana, sendo apenas adaptada quanto muito à zona rural (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Neste contexto, é necessário que se respeite o modo de vida dos camponeses, valorize as potencialidades de educadores e educandos, bem como suas histórias do cotidiano, seus projetos, seus valores, os quais trazem do passado, momentos de muito sabedoria, construindo, portanto, a identidade do campo. É nesse contexto que “[...] a memória faz parte de um processo social, em que indivíduos não são vistos como seres humanos isolados, mas interagindo uns com os outros, ao longo de suas vidas e a partir de estruturas sociais determinadas” (SANTOS, 2003, p.33).

Vale ressaltar a importância do território, pois grande parte dos alunos e alunas do PRONERA são agricultores e agricultoras que defendem seu espaço através do trabalho, sendo que “[...] o território surge como um processo de construção social, cuja dinâmica é relacional, varia no tempo e no espaço [...]” (SILVA, 2013, p.13). Para Moura (2009), o lugar é o espaço vivido, onde as relações do cotidiano acontecem constantemente, sofrendo suas mudanças. É neste espaço que a mulher educadora do projeto PRONERA/UEMA/INCRA se percebe enquanto sujeito de sua própria história, por meio das memórias construídas e da afirmação de identidades.

Essa variação é comum quando se trata de território agrário, onde os trabalhadores e trabalhadoras do campo têm como forma de subsistência a agricultura familiar. Mesquita (2011, p.12) aprofunda-se em seu discurso ao se tratar dos camponeses que são grande parte mão de obra agrícola familiar, ou seja, agricultura de subsistência, através da qual os produtores vivem do seu próprio plantio, realizando vendas e trocas nas feiras ou cidades próximas ao local da lavoura.

Os educandos e educandas do PRONERA especificamente do assentamento Cajazeira fazem o plantio e a colheita para o seu sustento, outras pessoas vivem do artesanato

manual que é comercializado para vizinhos e para as grandes cidades, sendo exportado por conhecidos. Nessa condição de trocas e vendas, a educação “não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões” (FERNANDES, 2006, p. 27-28). Partindo dessa compreensão, os trabalhadores e trabalhadoras do campo, além de lutar pelo seu sustento, buscam a continuidade nos estudos, para serem autônomos em suas atividades econômicas, não saindo de sua condição de agricultor e agricultora. O sujeito do campo busca melhores condições de vida, para que possa ter dignidade e compreensão do mundo no qual vive.

Assim, considerando o campo como produtor de transformação no desenvolvimento do espaço rural é que nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

[...] o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (PARECER 36/2001 CEB/CNE, 2001).

Considerando essa discussão, observa-se que o campo é um espaço de produção econômica mediante as atividades dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem do que plantam em terras agrícolas, bem como do que produzem em artesanatos e outros trabalhos. Para Silva (2006, p. 53) fica claro que o mundo rural não-agrícola faz parte de uma dinâmica no campo que não implica necessariamente que as famílias rurais tenham que produzir, bem como não significa que a atividade que é exercida no campo deva ser a agricultura.

Para Silva, Barone e Souza (2011, p. 30) os assentados se amparam, especialmente, da combinação de diversas estratégias sociais e econômicas para terem condições de viver uma vida digna no campo. Afinal, os assentamentos rurais aparecem como uma alternativa para a adversidade de homens e mulheres que foram expulsos do campo, sendo que outros, que viviam na cidade em condições não muito favoráveis, hoje vivem de seu próprio trabalho nos assentamentos. Logo, os assentamentos como espaço de referência para políticas públicas, entre outros fatores, são ponto de partida de demandas, levando à afirmação de novas identidades. Contudo, neste espaço de várias afirmações, tanto social, quanto política, o PRONERA teve a preocupação de formar pessoas para serem cidadãos capazes de refletir sobre o espaço o qual ocupam e suas origens.

Nesse ínterim, os momentos de experiência no campo dão espaço aos lugares de memórias que, segundo Nora (1981), são lugares onde se ancora a memória que nasce do sentimento de pertencimento do lugar, não existindo uma memória espontânea, a memória é “[...] compreendida como o saber sobre o passado que o indivíduo possui, enquanto membro de um grupo social [...]” (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p.17).

O assentamento Cajazeira no projeto PRONERA/UEMA/INCRA obteve seis salas de aula em funcionamento. Destacam-se turmas com o quantitativo maior de mulheres frequentes em salas de aulas, conforme demonstra a Tabela 10.

Tabela 10 - Número de turmas, homens, mulheres e total de alunos e alunas nas salas de aula do PRONERA no assentamento Cajazeira (2007–2009)

Nº DE TURMAS	Nº DE HOMENS	Nº DE MULHERES	TOTAL DE ALUNOS POR TURMAS
Turma 1	8	13	21
Turma 2	8	12	20
Turma 3	10	7	17
Turma 4	8	12	20
Turma 5	13	11	24
Turma 6	9	13	22
TOTAL	56	68	124

Fonte: Dados da autora, 2008

Podemos, então, afirmar que o número de mulheres educandas é maior que o número de homens em salas de aula, visto que o número de homens é representado por 56 alunos, diferente do número de mulheres com um total de 68 alunas inseridas nas seis salas de aula do PRONERA no assentamento Cajazeira. Sendo essas mulheres a maioria lavradora, “[...] essas mulheres foram construindo uma nova face para agricultura a partir dos quintais, onde muitas vezes são formados sistemas agroecológicos, em geral voltados para o aumento da qualidade de vida da família [...]” (FARIAS; NORDER, 2011, p. 152).

As mulheres representam 47,8% da população residente no meio rural (PNAD 2006). São quase 15 milhões de mulheres, “muitas delas sem acesso à cidadania, saúde,

educação e sem reconhecimento da sua condição de agricultora familiar” (BUTTO; HORA, 2010, p.34). Essa afirmativa vai de encontro ao que Whitaker (2011, p. 181) defende, ao abordar que “[...] a mulher rural tem ainda direitos à saúde que a singularizam e nunca são enfatizados [...]”.

Em relação à educação, hoje já podemos perceber o quanto essa situação de descaso com as mulheres rurais vem suavizando com a presença dos programas assistenciais do Governo Federal. As mulheres em sua maioria saem de suas casas para as salas de aula do PRONERA para conhecer e se reconhecer enquanto produtoras de experiências e lutas envolvidas nas histórias de vida.

CAPÍTULO 3

3 PRONERA EM CAJAZEIRA: educação, mulher do campo e cidadania

Neste capítulo apresentam-se os dados empíricos obtidos com a aplicação de questionário que possibilitou traçar o perfil das mulheres, bem como com realização de entrevistas que destacam o protagonismo de mulheres na relação com o PRONERA. Os procedimentos metodológicos foram realizadas com as educadoras egressas do PRONERA, que participaram diretamente do processo de alfabetização de jovens e adultos no Assentamento Cajazeira, local de múltiplas narrativas.

O texto que se segue apresenta a realidade de vida das educadoras que foram escolarizadas durante a execução do projeto UEMA/INCRA, convênio nº 13.000/07. Para isso, investigou-se a vida profissional e pessoal dessas mulheres, antes, durante e depois da execução do projeto, percebendo seus obstáculos e avanços na educação a partir do PRONERA.

No levantamento dos dados fez-se uso da História Oral por se compreender que é uma metodologia que permite renovar histórias por meio das narrativas e dos sujeitos que as produzem. Nesse desenrolar da pesquisa as conversas informais e a realização de entrevistas foram fontes de informações sobre as condições de ascensão social das educadoras no contexto, sobre a questão da cidadania que implica no “gozo de certos direitos e no respeito a certos deveres. Direitos e deveres *iguais para todos*” (COELHO, 2000, p. 26). Concentrou-se em informações sobre a trajetória de participação dessas mulheres enquanto educadoras de Jovens e Adultos no PRONERA e nos efeitos disso para sua trajetória de vida.

As entrevistas foram conduzidas individualmente, sendo transcritas e analisadas, considerando as expressões, os “não ditos”, os silêncios, as emoções, bem como todo o contexto que envolveu a permanência da pesquisadora nas residências das mulheres. Foram momentos de saudosismo e emoção, o que demonstra que, mesmo após a realização do PRONERA no assentamento, a escolarização ainda está muito presente na vida dessas mulheres que ainda continuam a sonhar com dias melhores.

3.1 Quem são as mulheres educadoras do PRONERA?

Aborda-se o perfil das mulheres que atuaram como educadoras da Educação de Jovens Adultos a fim de entender qual o seu lugar no espaço agrário, bem como conhecer a

sua jornada de trabalho. Sabe-se que são mulheres que, por muito tempo, ficaram na invisibilidade do trabalho doméstico e na realização de trabalhos que ajudava os seus companheiros, pois não tinham acesso aos estudos, viviam na opressão cotidiana e aos poucos foram construindo uma história diferente da realidade a qual estavam inseridas, percebendo a partir daí a necessidade de construir espaços de poder, com a certeza de que para ser reconhecida na profissão, pela comunidade, pelos maridos e a família de modo geral.

Nesta visão do não reconhecimento, as mulheres ficaram a mercê das indiferenças no mundo do trabalho, não alcançando a igualdade de direitos com os homens. Dessa forma, é necessário mencionar os direitos que as mulheres têm e que muitas delas ainda não conhecem a existência, como “acesso a seguridade social, a créditos, à titulação da terra, a melhores condições de acesso a cuidados médicos”. São essas algumas das dimensões que envolvem as mulheres do campo e que são imprescindíveis para o processo pelo qual se dá a constituição dos “novos lugares das mulheres” (MEDEIROS, 2010, p.11), lugares esses que precisam ser revistos, reconstituídos, engrandecidos, vistos que os sujeitos que ali residem são sujeitos de direitos, e merecem um olhar que lhes dignifique.

Como destaca Silva (2006, p. 22) “os assentamentos são constituídos no bojo de um processo de politização das famílias envolvidas, um processo de fortalecimento do senso de organização social”. Observa-se que esse tipo de processo levou as mulheres do assentamento Cajazeira a entender que o lugar de onde falam não é o final de tudo, e sim o começo de novas lutas, debates e conquistas. Porém, ao mesmo tempo que homens e mulheres saem da condição de despolitizados, ao conquistar a sua terra, vivem um enfraquecimento dessa politização no que se refere à permanência no meio rural.

A discussão sobre o espaço agrário, vem sendo debatida em muitas décadas e durante os anos 1960, eclodiu a conquista dos movimentos feministas e na mesma época foi intensamente problematizado o lugar da mulher na sociedade. Nessa década, vários direitos foram discutidos: o direito à terra ficou em destaque, principalmente em alguns lugares, onde as famílias são chefiadas por mulheres.

As mulheres trabalhadoras rurais fizeram-se presentes nas lutas sociais no campo, se organizando de forma participativa no Movimento Sindical dos Trabalhadores - MSTR, porém, somente no início dos anos 1970 e final dos anos 1980, o Movimento consolidou-se com as reivindicações que estabeleceram e, com isso, mudanças foram surgindo na relação sindicato e mulheres. Devido a essas reivindicações o movimento feminista no Brasil ganhou força na década de 1970 com as discussões envolvidas no I e o II Encontro da mulher que trabalha.

A luta da mulher pela expansão da cidadania, também no início do século XX esteve presente na sociedade ocidental, assim como surgiram novos temas para o aprendizado dos pressupostos de igualdade e coube, ainda, as orientações de diversos ramos do conhecimento. O movimento social de luta das mulheres possibilitou novas forças políticas que permitiram oportunidades na sociedade para que as mulheres pudessem cumprir atividades fora do espaço doméstico, bem como questionar estereótipos sobre a função feminina.

São notórias as dificuldades que as mulheres vêm enfrentando com as concepções distintas sobre o lugar da mulher, que vão desde aos espaços públicos até o interior do lar. Essa anulação da mulher no espaço doméstico considera-se uma dominação construída sob bases patriarcais, uma vez que essa ação, já é tão naturalizada que se tornou imperceptível para o homem e a mulher. Porém, na tentativa de superar essas diferenças houve um salto para que as lutas emancipatórias da condição feminina viessem a dar um pouco ou até mesmo o início de visibilidade a partir da educação. No entanto, é interessante indagar, de acordo com Medeiros (2010, p. 15), “até onde a escola reproduz a tradicional visão do lugar das mulheres ou transmite conteúdos que conflitam com as experiências familiares”.

É importante destacar que essa visão problematiza novos conflitos e tece a partir dessas experiências disputas de poderes que se constituem no interior das famílias como uma condição para autonomia. Constata-se que as mulheres têm mais acesso a educação, no entanto mais anos de escolaridade não representam a anulação das desigualdades de gênero, como foi possível observar no assentamento, sendo que “a participação reprodutiva dessas mulheres é massiva e marcada por longas jornadas de trabalho malremunerado” (GIULANI, 2011, p.645).

É importante observar o perfil das educadoras egressas do PRONERA do assentamento Cajazeira, na preocupação de saber de quem estamos falando e de qual lugar estamos reproduzindo as narrativas dessas mulheres. No projeto ofertado no assentamento Cajazeira, contava-se com sete mulheres ao total, sendo seis educadoras e uma coordenadora local. Porém a realização do questionário foi definida pelo critério de acessibilidade, ou seja, foram realizadas com seis mulheres.

Neste processo de aplicabilidade do questionário, a identificação dos resultados será caracterizada pelas iniciais dos nomes.

Tabela 11 - Perfil da coordenadora local e educadoras egressas do PRONERA no assentamento Cajazeira (2016)

Nome	Idade	Estado Civil	Filhos	Raça/cor	Religião	Escolaridade
R. D.B	35 a	Casada	2	Parda	Católica	Ens. Superior incompleto
E. S. R	38 a	Solteira	1	Parda	Católica	Ens. Superior Completo
J. D. S	34 a	Casada	2	Branca	Católica	Ensino Médio (magistério)
M.A.L	33 a	Solteira	1	Branca	Católica	Ens. Superior incompleto
R. P. S	56 a	Casada	4	Branca	Católica	Ens. Superior Completo
W.M.C	52 a	Casada	2	Branca	Católica	Ens. Superior Completo

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em questionários aplicados, 2016

Um indicador importante a se observar é a escolaridade das mulheres, cinco delas realizaram o curso de Magistério pelo PRONERA e uma no ensino fundamental, também escolarizada pelo Programa entre 2007 e 2009. O projeto tinha a preocupação em possibilitar uma formação crítica a todas as mulheres educadoras do PRONERA, considerando que “a educação é um ato político, cuja preocupação deve ser a formação humana crítica participativa e transformadora” (ARAÚJO, SILVA; LOPES, et al. 2009, p. 81).

Outro ponto a ser observado em relação à escolaridade são as mulheres que prosseguiram com os estudos após o término do projeto, sendo que três delas tem nível superior completo, duas estão em fase de término do Curso de Pedagogia, e uma realizou o Ensino Médio no Curso de Magistério. Assim, “as mulheres buscam alterar sua condição na escolaridade” (FARIA, 2009, p.20) para que isso possibilite oportunidades de trabalho remunerado.

É importante observar, das seis mulheres que responderam ao questionário, quatro consideram-se de cor branca, duas delas se identificaram de cor parda. Esses critérios da cor/raça foram por auto-atribuição, as mulheres educadoras se veem de fato como são em relação a cor da sua pele. No assentamento, pouco se vê mulheres negras, há um número expressivo de mulheres de cor branca.

Segundo o IPEA, na revista *Retratos das desigualdades* (2011), o avanço na educação é perceptível ao longo dos anos, contudo a permanência das desigualdades que historicamente já estão enraizadas com as limitações e a ausência de acesso aos bancos escolares é observada, principalmente com as mulheres negras, nordestina e da população rural.

A faixa etária das educadoras que aceitaram se qualificar para participar como educadoras da EJA varia entre 33 e 56 anos. Sua formação teve como foco prioritário a alfabetização de jovens e adultos que ali viviam sem oportunidades de aprender a ler e escrever. Nesse caso, Paulo Freire aborda que “alfabetizar é um processo que implica em auto-formação, em construção de uma nova identidade” (FREIRE, 1981, p.610), portanto, considera-se a alfabetização de adultos um ferramenta que modifica a incapacidade do não aprendiz no ato de criação.

Observa-se, pelo levantamento dos dados, que as educadoras têm um número reduzido de filhos, sendo que apenas uma das educadoras chegou a ter quatro filhos. Esse resultado se organiza na intencionalidade das mulheres em crescer profissionalmente e buscar melhorias de vida para sua realização pessoal e ajustando a jornada de trabalho, estudos e tarefas domésticas, percebe-se também, que a mulher com maior grau de escolaridade diminui sua taxa de natalidade.

O lugar socialmente proposto às mulheres do campo continua sendo a família, é na “privacidade do lar que, prioritariamente, elas encontram a realização pessoal”, mesmo que o desejo da realização profissional seja um pouco mais contundente, “a maternidade, hoje aparentemente opcional, constitui ainda o componente central, definidor da identidade feminina” (TEDESCHI, 2009, p.165).

Em um longo período se pensou que haveria dificuldade em mobilizar as mulheres trabalhadoras, pois se avaliava como irregular e provisória a inserção no mercado de trabalho. Também “prevalecia a convicção de que elas fossem as principais depositárias e reprodutoras dos valores patriarcais dominantes na sociedade rural brasileira” (GIULANI, p.645, 2011) convicções essas, que são produzidas no âmbito das desigualdades entre homens e mulheres. Sgarbieri (2003, p. 54) ressalta que as mulheres brasileiras historicamente têm sido ensinadas para as tarefas do lar. A inclusão da mulher no ambiente profissional envolve exterioridades que muito subestimam o valor econômico, sendo que uma percentagem expressiva delas atua no campo informal.

As mudanças são visíveis em relação ao complemento da escolaridade, e uma das variáveis, talvez a mais importante, é a explicação da queda da fecundidade. Assim, o progresso da escolaridade feminina parece ter uma expressiva conexão entre mais tempo de estudo e menos quantidade de filhos. Na matéria em o Globo, intitulada “Mais educação, menos filhos”, Gois (2016) aponta que, entre 1981 e 2013, a proporção de mulheres jovens adultas, de 25 a 34 anos, com ensino médio completo passou de 19% para 65%, enquanto a taxa de analfabetismo funcional caiu de 38% para 6% nesse grupo.

No contexto da pesquisa no assentamento Cajazeira, as educadoras parecem estar mais preocupadas com sua vida profissional e em conceder melhores condições de vida para os filhos. De acordo com Gois (2016) as mulheres brasileiras da região nordeste, que se encontram entre as 20% mais pobres do país, estão tendo menos filhos. Essa mesma preocupação percebe-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2013), a proporção era de duas crianças por mulheres no Nordeste, sendo essa média condizente com o número de filhos das educadoras do projeto em Cajazeiras.

Das seis mulheres que responderam ao questionário, quatro atuam como professoras concursadas, sendo que três delas exercem a profissão no assentamento e uma no município de Barra do Corda. As demais educadoras que estão apenas no trabalho doméstico são as que têm ensino superior incompleto.

Assim, para Bulgacov et al. (2010), a mulher trilha a sua carreira tentando equilibrar a vida com a família e os seus objetivos pessoais com a vida profissional, diferente do homem que busca o trabalho como sua principal atividade, sem colocar nenhuma outra ação no meio. Percebe-se, então, que a atividade fora e dentro do lar para as mulheres é uma alternativa de gerar renda, organizando o seu tempo, seu futuro e seu destino profissional, as mulheres estão cada vez mais ingressando no ensino superior, “[...] conseqüentemente, o nível educacional das mulheres é maior do que o dos homens na faixa etária dos 25 anos ou mais [...]” (PORTAL BRASIL, 2016).

Porém, as mulheres ainda estão na invisibilidade do trabalho, e essa condição consiste na redução da remuneração e na dupla jornada de trabalho, no entanto, as políticas públicas para as mulheres rurais, que foram implementadas pelo governo Federal por meio do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, têm a finalidade de buscar melhorias quanto à remuneração adequada à jornada de trabalho e acesso com o desenvolvimento na educação, “[...] estimulando uma inserção soberana na família, na economia e na participação cidadã [...]” (DI SABBATO, 2009, p. 9).

Contudo, não é bem assim que as ações vêm acontecendo, pois ainda há uma resistência muito grande por parte do marido em aceitar o trabalho da mulher fora do lar, visto que a mulher continua no mundo privado, somente para as tarefas domésticas, ainda que busquem e tenham de certa forma conhecimentos. Tedeschi (2009, p. 41) corrobora com essa análise ao identificar que “as mulheres correspondem atividades de reprodução social da família, aos homens correspondem a função de provedor das necessidades do grupo”. Destaca-se a responsabilidade das mulheres pelo trabalho doméstico e dos cuidados que elas têm em função da sua conexão à maternidade. Essa visão é pensada mediante o trabalho

destinado ao homem como produtivo, enquanto às mulheres destina-se a esfera reprodutiva. Em muitos casos, as mulheres participam tanto dos trabalhos produtivos quanto reprodutivos.

A participação da mulher no mundo do trabalho é cada vez mais crescente, porém assume o estigma do confinamento ao lar e essas representações do cuidar, do servir e do nutrir ficam evidentes na fala das educadoras do assentamento Cajazeira. Ao serem perguntadas sobre o seu campo de trabalho e sua carga horária de atividades, algumas mulheres afirmaram que além da atividade como professora, exercem ainda todo o trabalho doméstico.

Na fala da educadora J. D. S⁶, 34 anos, casada, com um casal de filhos, dona de casa, professora do 3^a ano do ensino fundamental no assentamento, aparece sua carga horária de trabalho:

“Quatro horas de trabalho, eu entro às 7h da manhã e saio às 11h, ainda tenho que chegar, fazer comida, cuidar de menino, cuidar de casa é assim minha filha” (J. D. S, 34 anos).

Isto também é frisado na fala de duas educadoras, E. S. R⁷, 38 anos, solteira, mãe de uma filha, com curso superior em Pedagogia, professora do terceiro período do ensino infantil no município de Barra do Corda, e R.P.S⁸, 56 anos, casada, mãe de 4 filhos, com curso superior em Pedagogia, professora do ensino fundamental no assentamento. As duas mulheres fizeram questão de mencionar que fazem tudo sozinha em casa com as tarefas domésticas.

As falas dessas mulheres remetem o quanto, de um modo geral, as mulheres ainda estão envolvidas no trabalho doméstico, e assim subordinadas à obediência a hierarquias de poder estabelecido, seja do marido ou do pai. Ressalta-se o importante papel da mulher na renda para o sustento familiar, entretanto ainda fica limitado apenas a uma pequena ajuda em relação ao seu companheiro.

“Eu trabalho um período pela manhã, eu ajudo em casa, mas tenho as minhas primas para ajudar” (E. S. R, 38 anos).

“Trabalho só pela manhã, e em casa quando chego. E também ajudo meu marido nas despesas da casa” (R. P. S, 56 anos).

De acordo com Giulane (2011, p. 37) “as experiências de vida relatadas pelas mulheres rurais mostram que o seu cotidiano não há uma clara distinção entre limites do lar e do trabalho”, nesse sentido, as atividades domésticas e o trabalho como educadora são

⁶Educadora J.D.S, 34 anos. Entrevista cedida em 15.01.2017

⁷Educadora E.S.R, 38 anos. Entrevista cedida em 16.01.2017

⁸Educadora R.P.S, 56 anos. Entrevista cedida em 16.01.2017

exercícios que para as mulheres já fazem parte de uma única atividade, para elas, a responsabilidade na educação dos filhos, o papel de esposa, dona de casa e educadora são tarefas diárias que não precisaria de ajuda do companheiro, por fazer parte da sua rotina no assentamento.

Essa concepção fica evidente na afirmação da divisão sexual do trabalho, ainda que a mulher exerça tarefas fora do lar, elas são estigmatizadas e inviabilizadas com tarefas dentro do lar. Percebe-se ainda, que a mulher de certa forma interioriza e incorpora, por meio de um processo sutil, o “consentimento”, estabelecendo assim a cumplicidade com o poder masculino, tratadando-se dessa forma de uma sociedade sexista, a qual enraiza as ações de um determinado gênero.

Ainda que a jornada de trabalho das mulheres não seja vista pelos homens da família, as mulheres se asseguram na educação como forma de “libertação” da não dominação masculina, portanto percebe-se que as mulheres estão em busca de melhores condições de trabalho para se sentirem necessárias dentro do lar, não só com as atividades domésticas, e sim na colaboração da renda.

De acordo com Tedeschi (2009, p. 54) as mulheres quando se sentem mais dominantes afirmam a própria ascendência por sua complexidade, por sua competência de resolver diversas tarefas ao mesmo tempo. Constata-se que as mulheres do assentamento têm mais acesso a educação, e esse fato se dá devido ao desejo de obter um bom emprego e poder ajudar com as despesas da casa, como apontou a educadora E. S. R, de 38 anos.

Logo, percebe-se esse acesso às salas de aula quando se observa um número expressivo de mulheres inseridas no mercado de trabalho, e essa inserção só é possível a partir “das conquistas obtidas na luta pela emancipação feminina que passaram a ser vistas como conquistas da civilização” (ALVES; PINTANGUY, 1982, p. 36). Porém, nem sempre a inserção dessas mulheres nos bancos escolares foi positiva, ainda se percebe que a mulher fica a mercê somente do trabalho doméstico, sem muitas possibilidades de estudos (COLLING, 2010, p. 37).

Essa afirmação se adequa com a opinião do marido de uma das educadoras quando o projeto em Cajazeira iniciou: a “mulher é para cuidar dos filhos” (J. B, 2007). No início, os maridos dessas educadoras não permitiam que suas esposas fossem escolarizadas em São Luís-MA, porém, esse pensamento mudou com a persistência das educadoras em continuar no programa.

Observou-se que a responsabilidade da mulher enquanto educadora do PRONERA não mudou os papéis que elas exercem “os papéis de esposa, de mãe, de filha, de

organizadora do orçamento doméstico, de provedora, de profissional competente” (GIULANI, 2011, p.651), ao contrário, ela tornou-se ainda mais atarefada, com dupla jornada de trabalho, conforme exposto pelas próprias educadoras ao tratarem de sua carga horária de trabalho.

3.2 Narrativas e memórias femininas: a presença e a ausência do apoio familiar

No século XX, a memória como referencial teórico e método de análise surgiu como um objeto de reflexão de importância significativa para os pesquisadores, percebendo suas possibilidades de relação do presente com o passado. O ato de rememoração requer um comportamento narrativo, são discursos do cotidiano que se caracteriza, segundo Pires,

Por esse estreito íntimo encontro com o outro e com a situação vivenciada, em nível de igualdade entre os sujeitos, o que os torna um campo privilegiado para o estudo da relação entre os parceiros discursivos, de sua relação com o próprio mundo e da constituição das heterogeneidades de seus discursos. O fato de neles melhor se observar a importância da situação extraverbal para a constituição do sentido, facilita a percepção e a apreensão de acontecimentos discursivos. É esse movimento dinâmico de *práticas languageiras* plurais da vida cotidiana que é capaz de romper o aprisionamento do sentido no signo linguístico, liberando-o para novos significados” (PIRES, 2003 p. 205).

A narrativa parte das lembranças dos sujeitos que permite uma abordagem de pessoas em sua extensão histórica, em que o conhecimento e a experiência vivida se tornam explicações dos acontecimentos que por eles são vivenciados no tempo e no espaço. Para Burke (1992) é necessário analisar a precisão e obter a compreensão da necessidade dos relatos orais, de forma única e inovadora, frisando a importância das narrativas que partiam de mais de um ponto de vista.

Em virtude disso, a memória das educadoras que trazem para o presente, é observada pelas narrativas, não considerando uma memória do passado, mas precisamente uma rememoração desse passado efetivado no presente, que são determinadas, pelas condições atuais do momento vivido.

Conforme nos aponta Rüsen (2010 p.159), “[...] o cotidiano está cheio de elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memória [...]”, ou seja, de “narrativas abreviadas”, homens e mulheres do campo se sentem parte de uma história de pertencimento do lugar, em que o ser camponês “[...] está imbricado à natureza numa relação cotidiana [...]” (TARDIN, 2012, p.182).

Por essa razão que, as análises em relação ao reconhecimento das mulheres entrevistadas sobre seu trabalho enquanto educadoras do PRONERA seguiram pelas

formulações de Pollak (1992), ao entender a memória como um fator construído pela emoção individual e pela emoção coletiva, podendo servir de fonte para a reconstrução do perfil de uma pessoa ou de um grupo.

Nesse contexto, a memória coletiva se manifesta na fala das educadoras quando rememoram o tempo que passaram no PRONERA enquanto alunas e educadoras do projeto,

Foram tantos momentos bons, os encontros da UEMA, as aulas lá na UEMA, os seminários, o laboratório que eu conheci, conhecer a UEMA, fazer os trabalhos, estudar lá, os arraiais, a etapa em Barra do Corda, São Mateus...Se eu lembrar aqui, tem coisa demais. Eu só tenho que agradecer a professora Heloísa, Maria José Fiquene (coordenadoras do projeto), foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida (E. S. R, 38 anos).

A fala da educadora M. A. L⁹, 33 anos, dona de casa, solteira, mãe de um filho, cursando Pedagogia, moradora do assentamento, atualmente desempregada, lembra dos momentos de lazer após o término das aulas e formação que recebiam durante a estadia em São Luís.

Por uma parte era até gratificante né, tinha hora do lazer, a gente ia na praia, brincava, era bom! Nós sente falta, como nós conversa as meninas (educadoras), nós fala muito nisso, que tempo bom” (M. A. L, 33 anos).

A partir destas interpretações, formamos pontos de relações entre a memória particular e a memória revelada em grupo, essa afirmação tem a ver com que Pollak (1992) enfatiza em relação aos elementos característicos da memória, individual ou coletiva, que são apoiados em dois momentos, nos eventos vividos pessoalmente e nos eventos vivenciados pelo grupo ou pela coletividade a qual a pessoa pertence.

É oportuno lembrar que, as narrativas das educadoras egressas do PRONERA têm novas expectativas do lugar e para as próprias educadoras, que exigem das pessoas que lá vivenciem múltiplas estratégias para a sobrevivência. Busca-se refletir a vida dessas mulheres do campo, tentando compreender os espaços sociais que elas ocupam que por muito tempo ficou na invisibilidade perante a comunidade e aos companheiros, realizando somente tarefas domésticas, cuidando dos filhos, do marido sem muita expectativa de melhorias na vida profissional. A mulher do campo, assim como tantas mulheres, “aparecem apenas como uma ajuda ao marido” (SOF, 2016, p.8) não se reconhecendo como trabalhadoras na colaboração dos afazeres domésticos e em tantas outras atividades.

Antes de o PRONERA ter seu ingresso no assentamento, as mulheres tinham uma vida sem muitas possibilidades de continuidade nos estudos, uma vez que no assentamento no

⁹ Educadora M.A.L, 33 anos. Entrevista cedida em 15.01.2017

período dos anos 1990 não tinha o ensino médio, levando assim, a maioria das pessoas a cometer o êxodo rural, indo para o município de Barra do Corda.

As educadoras que aqui são destacadas não tiveram a oportunidade de sair do seu local de moradia para seguir os estudos, desse modo, o PRONERA se fez importante na vida delas, condizente com um dos objetivos do programa, que se pautava na escolarização dos educadores e educadoras para atuarem na educação de jovens e adultos no campo.

A educadora R. D. B¹⁰, 35 anos, casada, mãe de um casal de filhos, desempregada, residente no assentamento Cajazeira está atualmente cursando o ensino superior no curso de Pedagogia em Barra do Corda. A educadora em sua narrativa aborda a sua dificuldade no início do trabalho no PRONERA quando foi convidada pela coordenadora local, na época das atividades do Programa. Sobre a liberação e o entusiasmo por parte do companheiro para realização do trabalho no PRONERA:

No início, no início ele não queria deixar eu participar, mas depois ele aceitou de boa, ele viu que tava tendo rendimento, tava melhorando, até a renda que tava também, eu recebia a bolsa. Logo eu tinha filho pequeno também, já era uma grande ajuda (R. D. B, 35 anos).

A dificuldade de rompimento com antigos valores ainda é forte no assentamento, sendo que as dificuldades abordadas pela educadora também se dão pelo fato de pertencerem a uma classe social onde o acesso à escola era muito difícil, muitos viviam somente para o cuidado do lar. As mulheres são direcionadas para sua condição de responsável pelo cuidado da família, sobrecarregadas nas funções de dona de casa e profissional.

A colaboração da mulher nas ações financeira dentro de casa levou o homem (companheiro) a perceber o quanto era importante que sua companheira trabalhasse. As educadoras tiveram a oportunidade de mostrar a sua importância para o seio familiar e para a comunidade ao participar do PRONERA como educadora da EJA. As necessidades financeiras que se apresentavam no assentamento e a falta de emprego e de escolas que contemplassem o ensino médio e ensino superior foram fatores importantes para as mulheres acolherem atividades como educadora e serem escolarizadas com a continuidade dos estudos.

A ajuda do marido nesse trabalho era fundamental para que elas se sentissem mais valorizadas e assim pudessem sair do assentamento para participar da escolarização em São Luís-MA. Outro fator que impossibilitava as mulheres em prosseguir com os estudos e atividade como educadora da EJA era em deixar os seus filhos em casa aos cuidados do marido quando tinham que viajar para receber a escolarização e formação em outros locais

¹⁰ Educadora R.D.B, 35 anos. Entrevista cedida em 15.01.0217

que não fossem o município de Barra do Corda. Por muitas vezes as mulheres levaram os filhos para a escolarização quando não tinham quem cuidasse dos mesmos.

A fala da educadora deixa claro a importância do apoio do marido para o trabalho como educadora da EJA:

Me apoiou em todos os momentos, Romel (marido) me apoiou, na época eu tava grávida do Vitor (filho), quando ela (coordenadora local) falou pra mim, perguntou se eu queria, eu disse, quero! perguntei pro Romel se ele também aceitava, e ele aceitou. Aí quando foi pra mim começar a trabalhar pra viajar pro PRONERA da aula e tudo, eu já tinha o Vitor, aí foi que veio a dificuldade né, e foi assim sempre me apoiando (J. D. S, 34 anos).

No espaço agrário ainda conserva-se um ideário de família tradicional com papéis bem divididos entre os membros que a compõem e tendo o homem como “chefe” de família. Para Giuliani (2011, p.646), “no campo, a autoridade do chefe de família – do pai ou do marido – extrapola o espaço doméstico e muitas vezes impõe-se, negando a participação da mulher nas tomadas de decisões”. De maneira igual, o marido dava a palavra final para que seja aceito ou não o trabalho como educadora do PRONERA.

Ao falar das dificuldades que começou a ter após o nascimento do filho, a educadora se refere às viagens que fez durante a escolarização realizada em São Luís-MA, no período estabelecido pela coordenação do Projeto. Ao abordar sobre os desafios para execução do trabalho como alfabetizadora, a educadora J. D.S diz: “eu senti assim (desafio) de ir pra São Luís e ter que deixar ele (filho), a minha maior preocupação era meu menino pequeno”.

Situações como essa são comuns nas falas das educadoras:

Assim, a dificuldade que a gente mais sentia era no momento de sair e deixar os filhos em casa e passar o tempo fora. Logo eu tinha filho em casa e passar o tempo fora, quando recebia escolarização lá em São Luís” (R. D. B, 35 anos).

A fala da coordenadora local, W. M. C¹¹, de 52 anos, casada, com um casal de filhos, articuladora política do assentamento, também apresenta os desafios em participar da escolarização,

Os filhos, a minha filha e o meu filho eram ainda pequenos, já tinham os seus 10 e 11 anos, e estavam numa fase de curiosidade, então eu ficava bastante preocupada, quando eu saía era aquela recomendação. Às vezes eu levava o PRONERA quando agente saía para São Luís, além de escolarização, para as capacitações da gente, ou que seja em São Mateus ou São Luís, ele dava bastante apoio em relação aos filhos, às vezes nos

¹¹ Educadora W.M.C, 52 anos. Entrevista cedida em 16.01.2017

levávamos, todos os assentamentos, os monitores levavam os filhos que tinham dois ou três anos que não tinham com quem deixar, era o jeito levar (W. M. C, 52 anos).

A mesma dificuldade a educadora E. S. R, de 38 anos, solteira, sentiu ao deixar a filha com os pais. Essa situação, coloca que não só as mulheres casadas sentiam dificuldades em deixar os seus filhos para viajar, como também as mulheres solteiras.

A dificuldade na época eu senti, mas eu tinha minha filha pequena, ter que viajar para São Luís coisa que eu nunca tinha ido naquele tempo, ficava meio nervosa, mas, ansiosa para ir atrás de conhecimentos. Eu gostei demais, eu me encantei até! Foi muito bom! (E. S. R, 38 anos).

Para as mulheres, uma das preocupações estava sempre em ficar longe dos filhos no período de uma semana, pois pensar nas dificuldades para elas, era a distância e o fato de deixar os seus filhos aos cuidados do marido ou da mãe. Porém as mulheres educadoras do assentamento de Cajazeira pensava em algo mais valioso para si, os estudos que de certa forma as tornavam mais autônomas. Perrot (2005, p.23) diz que “O trabalho por si só não pode libertá-las, ainda que possa contribuir para isto”.

Nas falas das educadoras M. A. L, 33 anos e R. P. S, 56 anos, a dificuldade encontradas durante a realização do PRONERA, foi basicamente com os alunos, pois estava nítida a preocupação que ambas tiveram para que os alunos frequentassem as salas de aula.

Desafio de mais, porque geralmente os adultos pra querer estudar, sempre tem mais dificuldade do que os pequenos sempre aparecem desafios de ir mesmo para sala de aula (M. A. L, 33).

Era com os alunos, porque eu ia na casa dos alunos para saber o porque eles não iam para as aulas, a sala de casa era cheia de alunos, logo que iniciou o PRONERA, depois fui para a escola do município” (R. P. S, 56).

Ensinar é desenvolver estratégias de aprendizagem e vivenciar diferentes papéis, o educador busca as condições para a superação dos desafios, comumente colocados pela evasão dos alunos. Considera-se o trabalho do alfabetizador determinante na identificação da natureza das dificuldades, visto que os alfabetizandos apresentam alguns problemas peculiares que devem ser enfrentados pelos próprios alfabetizandos. Para Vygostky (2007, p. 28) “[...] é na interação humana que ocorre a construção do sujeito em situações concretas de vida”.

Mesmo com as dificuldades encontradas em relação aos alunos, as educadoras tiveram apoio dos maridos em permitir realizar as viagens, percebeu-se que o motivo do aceite se originava devido às mulheres obter um emprego, porém as mulheres ainda tinham que levar os filhos para as formações e escolarizações em São Luís.

Em alguns núcleos familiares, percebe-se que o homem precisa da ajuda da mulher para o sustento da casa, por isso muitos aceitam que elas trabalhem fora do lar. É imprescindível a colaboração do companheiro no momento de escolarização e alfabetização, algo crucial na vida das mulheres do assentamento, como fica explícito na fala de três educadoras casadas.

Ah! graças a Deus, faço como dizer, esse daí (companheiro), não tenho que dizer nada dele não, porque ele sempre me ajudou, tanto com filho, como em casa, esse daí sabe o que é ser dono de casa, agora que ele não pode, porque ele viaja faz entrega dele, mas quando pode ta em casa, não é aquele marido que fica na rua (J. D. S, 34 anos).

Muito incentivou, inclusive ele ajudou muito, teve uma participação muito boa dele no PRONERA, ele era presidente de uma associação de moradores do assentamento e eu era secretária na época. Então, tinha muitas informações que ele tinha, e ele sempre deu muito apoio, tudo que vinha para o assentamento, nós ficávamos bastantes juntos um ajudando o outro, teve parceria muito grande com a associação, sindicato e INCRA (W. M. C, 52 anos).

Eu tive muito apoio do meu marido, ele ficava em casa cuidando das coisas pra mim viajar para São Luís. A minha família me incentivou muito e reconhece o meu trabalho, meu marido nossa senhora, foi um marido pra mim (R. P. S, 56 anos).

Para corroborar com a fala das demais educadoras, a E. S. R, 38 anos, afirma que houve apoio da família em todo o percurso do trabalho no PRONERA,

Muito, houve apoio da minha mãe e do meu pai. Fiquei nervosa, achei que não fosse dar conta, mas foi muito bom. Com certeza me incentivou muito, “arre maria”, acho que foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida, eu continuei, fiz graduação em pedagogia, fiz pós, terminei agora, fiz Gestão e vou fazer mais uma. “Desde aquele tempo do PRONERA nunca deixei de trabalhar.

Percebe-se que as educadoras em nenhum momento tiveram receio de desistir da incumbência que a elas foi dada, pois o incentivo por parte da família e dos companheiros foi de suma importância para a efetivação das atividades enquanto alfabetizadoras do PRONERA, mesmo que esse apoio de alguns familiares tenham sido pelo interesse da ajuda financeira, deixando de lado a realização pessoal e profissional da mulher.

Ainda sobre a importância do apoio da família, destaca-se a fala da educadora M. A. L, de 33 anos, quando diz que “a família me apoia bastante, eu não era casada”, a fala da entrevistada se concentra na ideia de que, ser mulher solteira a deixa mais vulnerável ao preconceito, principalmente no espaço na qual vivem, espaços de tradições e culturas.

Vale dizer, que a colaboração da família foi fator preponderante para que as educadoras pudessem ter o reconhecimento pelo seu trabalho, foi uma forma de se reconhecer enquanto mulher, mãe, esposa e profissional. Após o encerramento do projeto os alunos da EJA, marido, família e comunidade perceberam a relevância do PRONERA no assentamento, bem como a importância do papel exercido pelas educadoras neste processo de alfabetização de muitos jovens e adultos. Isso é possível perceber na fala de três educadoras que se enchem de orgulho ao falar desse reconhecimento:

Tem muitos alunos que ainda perguntam por que não continuou, eu tenho uns dois, três alunos daquela época, ainda hoje quando me vê me chama, é professora, é professora, é um reconhecimento” (R. D. B, 35 anos).

“Depois que terminou o PRONERA, fui chamada para trabalhar como professora e trabalhei 5 anos” (M. A. L, 33 anos).

[...] Toda vez quando tem treinamento de professores do município, eles (secretaria de educação do município) me chamam para dar depoimento, sou reconhecida pelos moradores de Cajazeira por ser uma boa alfabetizadora, pode conversar com qualquer um que vai te dizer (risos)” (R. P. S, 56 anos).

Essa afirmação esclarece como o PRONERA foi importante no processo de reconhecimento, dando visibilidade para as mulheres que ora estavam somente nas atividades dos lares e ora estavam na ajuda ao companheiro com atividades de roçado, entre outras tarefas de cunho doméstico. A atuação como professora alfabetizadora do assentamento possibilitou uma vida social mais participativa para com a comunidade, havia um respeito pela mulher que alfabetizou grande parte dos jovens e adultos daquele espaço. Isto foi observado no momento das conversas estabelecidas nas residências das educadoras.

Corroborando com esta ação de engajamento na vida social Baczko (1982, p. 303) afirma que “a vida social é produtora de valores e normas, ao mesmo tempo, de sistemas de representações que os traduzem”. A evolução da mulher no mercado de trabalho faz com que as mesmas sejam reconhecidas e, assim, advém o anseio por igualdade de direitos, segurança e respeito.

3.3 A contribuição do PRONERA na vida das educadoras e o avanço no nível de escolaridade

A educação pode nortear os rumos de uma sociedade, neste caso das relações estabelecidas no assentamento, onde muitas mudanças vêm ocorrendo a partir da inserção do

PRONERA na vida das mulheres que aceitaram a ação de alfabetizar Jovens e Adultos, que hoje são egressos do programa. O que se pretende questionar é o quanto a educação tem transformado a vida dessas seis mulheres, até que ponto o acesso a educação tornou-as mais emancipadas, mais abertas a novas perspectivas pessoais e profissionais.

É relevante o papel que a educação desempenha e consolida para o exercício de direitos e para a construção da autonomia individual e coletiva, bem como para o desenvolvimento econômico do mundo moderno, é através da educação que os sujeitos se reconhecem criam especulações e se apoderam de conhecimentos que podem transformar vidas, “é um meio fundamental para o desmonte das desigualdades sociais de gênero, raciais, étnicos, geracionais, de orientação sexual, regionais e locais” (BRASIL, 2013, p. 22).

Com a realização das entrevistas, foi possível perceber o quanto as mulheres estão mais confiantes e acreditando no que elas podem realizar e conquistar diante de tantas adversidades, que o PRONERA foi um estímulo para que continuassem persistindo na continuidade dos estudos, tornando-se mais independentes, autônomas e com a autoestima elevada.

Ao serem perguntadas se consideram que ter participado do PRONERA como alfabetizadora possibilitou um incentivo no avanço do nível de escolaridade, cinco educadoras afirmaram que sim, que o PRONERA oportunizou a elevação da escolaridade, chegando ao ensino superior. Elas afirmaram:

Continuando estudando, fazendo pedagogia termino agora em abril, pretendo continuar estudando, vou fazer minha pós e concurso (R. D. B, 35 anos).

Terminei pedagogia. Muitas coisas que eu vi no PRONERA, eu vi agora, foi um incentivo (M. A. L. 33 anos).

A minha vida mudou, assim (emocionada) eu consegui né! Estudava na Barra do Corda e morava em Cajazeira, quando eu fazia graduação eu estava trabalhando aqui (Assentamento Cajazeira) (E. S. R, 38 anos).

Terminei Pedagogia em 2014, o PRONERA me ajudou muito para continuar os estudos, hoje sou formada em Pedagogia (R. P. S, 56 anos).

Mas muito, muito mesmo, eu tinha feito o magistério em 1987, quando eu comecei a trabalhar no PRONERA, há tempos já tinha feito o magistério, estava tudo muito esquecido né, e o PRONERA, ele veio, me deu alimento bem grande de ânimo de força de vontade, (emocionada) e a auto estima da gente subiu, e veja bem, os coordenadores, eles foram os grandes atores né, para que nós continuássemos, nós tivéssemos o desejo de buscar, de não ficar só com o magistério, e foi através de incentivo da professora Heloísa, Maria José Fiquene (coordenadoras do projeto), a professora Zélia

(professora de química na escolarização) e dos próprios universitários, fez com que, quando veio o Programa de Qualificação Docente (PQD) para a Barra do Corda eu fiz o vestibular, foi por esse incentivo, foi através do PRONERA. Então o PRONERA tem tudo haver, tudo haver mesmo (W. M. C, 52 anos).

Apenas uma educadora afirmou ter ingressado no magistério, pois no período de escolarização enquanto aluna do PRONERA ela concluiu o ensino fundamental. Assim disse:

Foi por causa do Pronera, pra mim foi né, porque na época também, eu não tinha como estudar né, aí comecei estudar, terminei meus estudos, graças a Deus depois dele (PRONERA), fiz o magistério. Graças ao PRONERA que estudei se hoje eu estou onde estou, foi por causa dele (PRONERA) pra mim, eu penso assim (J. D. S, 34 anos).

Como fica explícito nas narrativas das entrevistadas, o PRONERA foi o fio condutor para que as mulheres buscassem novas oportunidades de estudos, complementando o seu nível de escolaridade. Para Fonseca (1996, p.205), a extensão da escolaridade e o acesso maciço das mulheres às universidades são fatores que tem influenciado incisivamente no aumento de ingresso das mulheres no mercado de trabalho e também nos altos postos de administração pública e empresarial.

É coerente afirmar que a escolarização dessas mulheres se apresentou como um elemento inovador em que o processo de continuidade no ensino dependia unicamente da força de vontade de cada uma delas “melhorar sua condição de mulher, não melhorar ou ficar igual” (AMORIM, 2007, p. 80). O acesso das mulheres rurais na educação no período de 2003 a 2009 consiste, segundo Cintrão e Siliprandi (2011, p.88), nas melhorias do aumento do nível de escolaridade na região nordeste. Porém, as diversidades entre a população rural e urbana e entre regiões do país, se acrescentam às diferenças entre homens e mulheres. Nesse caso, “as mulheres rurais permanecem com índices educacionais ligeiramente superiores aos dos homens rurais” (CINTRÃO; SILIPRANDI, 2011, p. 210). Esse dado é perceptível quando se observa que grande parte dos indicadores educacionais veem as mulheres se destacando em relação aos homens.

O grau de escolaridade das mulheres propiciou o ingresso no mercado de trabalho. Para Araújo (2011, p, 124) “o nível de desenvolvimento econômico importa em geral, pois ele eleva a escolaridade, a participação e a autonomia econômica e, portanto, tende a empoderar as mulheres”. O empoderamento neste caso envolve uma concepção que está atribuída às expectativas feministas, uma categoria que tem um significado emancipatório no seu emprego.

Pode-se afirmar que a inserção das mulheres educadoras no mercado de trabalho, enquanto iniciantes na educação após a conclusão do projeto UEMA/INCRA em Cajazeira, foi significativa para todas as entrevistadas, permanecendo seu reconhecimento enquanto “mulher trabalhadora”, não só no lar e sim fora dele.

Essa valorização das mulheres no trabalho assalariado ou no campo não mudou muito a situação dessas mulheres, no sentido de obter a responsabilidade exclusiva pelos afazeres domésticos e de cuidados na qual se coloca como componente de sua identidade principal, uma vez que a maternidade é entendida como seu lugar fundamental. E essa identidade é introjetada de “forma profunda pelas mulheres e sua vivência está marcada pela avaliação das funções maternas e valores associados: a docilidade, fragilidade, compreensão, cuidado, afeto” (FARIA, 2009, p.18).

Das seis mulheres entrevistadas, apenas quatro estão inseridas em sala de aula, que afirmaram ter sido uma experiência valiosa nos estudos no PRONERA para que chegassem a esse momento de trabalho, e afirmam ainda que foi devido o PRONERA que hoje estão trabalhando,

Professora sempre, fiquei só um ano daquele tempo pra cá sem trabalhar, todos os anos trabalhando na educação, trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos, com maternal, trabalhei do 4ª ao 6ª ano do ensino fundamental e na Barra do Corda estou trabalhando com criancinha no 3º aninho. Já trabalhei um tempão em Cajazeira, depois do PRONERA trabalhei uns seis anos, passei um ano no interior e depois daqui tem quase uns dez anos tudo né? e estou no segundo ano em Barra do Corda (E. S. R, 38 anos).

Em uma fala de outra educadora, que atualmente está desempregada, vê-se a importância do PRONERA em ter adquirido experiência como professora:

Hoje, eu não tô trabalhando, mas trabalhei há 2 anos atrás, foi muito bom, porque se eu não tivesse trabalhado no PRONERA, com certeza eu não teria conseguido como professora, me ajudou porque eu já tinha o ensino médio. Hoje eu tô fora de sala de aula, só em casa mesmo (R. D. B, 35 anos).

Uma observação interessante, é que o trabalho enquanto educadora tem relação direta com o PRONERA. Quando questionadas se o trabalho que atualmente exercem tem relação direta ou indireta com o trabalho do PRONERA, duas mulheres disseram que sim, que o aprendizado durante a execução das atividades no PRONERA as ajudou no atual trabalho.

O meu trabalho tem relação porque quando faço os meus planos de aula, ainda lembro do que aprendi no PRONERA, quando fazia os trabalhos de aula. Eu sou professora no assentamento (R. P.S, 56 anos).

Olha, hoje estou fora de sala de aula. Hoje estou na articulação política do município. Mas também tem muito haver, porque quando saímos para São Luís para nossas capacitações, fez com que nós conhecêssemos, fizemos amizades e aí fizemos muitas articulações. Só que, é uma articulação política diferenciada, no que fez com que eu aprendesse e está lidando com a adversidade (W. M. C, 52 anos).

A relação de envolvimento com o trabalho a qual exercem atualmente foi fruto de aprendizagens que obtiveram no PRONERA, os obstáculos foram muitos, principalmente ao tentar adquirir o exercício da cidadania que as mulheres brasileiras tem direito, destaca-se grandes desigualdades no que se refere à reprodução no acesso ao trabalho e na ascensão profissional.

Os tempos foram difíceis para as mulheres antes do ingresso nas atividades do PRONERA, houve período de dificuldades e a falta de oportunidades para essas mulheres eram notórias no assentamento. A educadora R. D. B, 35 anos, comenta sobre isso:

Eu tinha só o ensino fundamental, fiz o magistério, arre maria, pra mim foi uma maravilha, porque era muito difícil pra gente conseguir fazer o magistério. Antes eu só estudava e trabalhava em casa mesmo, estudava aqui mesmo pelo município o ensino fundamental. [...] antes também, a gente não tinha num é, essa oportunidade de trabalhar como professora, sempre a gente era excluído porque, também o estudo era pouco, mais depois do PRONERA, tudo, tudo, até ele mesmo (companheiro) reconheceu, ajudava na renda de casa. Eu trabalhei por oito anos, eu tô há dois anos fora de sala de aula, porque houve concurso, e eu não passei, aí mudou de governante, fiquei oito anos como professora depois do PRONERA.

Percebe-se que antes do PRONERA elas exerciam somente atividades do lar, o surgimento do PRONERA no assentamento foi de oportunidades para as mulheres que não tinham uma perspectiva de trabalho e de ajuda na renda familiar. Essa concepção fica evidente na fala de três educadoras, ao falar sobre o que faziam antes do PRONERA.

Eu só estudava, não trabalhava, só o ensino fundamental, não, hum, hum, só mesmo estudava, só mesmo em casa (J. D. S, 34 anos).

Eu era professora alfabetizadora no Ensino Fundamental pelo município, quando iniciou o PRONERA eu tava fora de sala de aula (R. P. S, 56 anos).

Antes eu era gestora, quando o projeto foi aprovado, eu estava terminando o mandato de gestora na escola de Cajazeira. Quando começou o PRONERA eu já estava desempregada (W. M. C, 52 anos).

Embora as vidas dessas mulheres antes do PRONERA se resumissem apenas aos cuidados dos lares, observou-se que elas tinham muita vontade de sentir-se capaz de realizar algum trabalho e não somente vista como a “mulher do lar”. A oportunidade de obter um espaço enquanto educadora foi de suma importância, pois possibilitou a elas um ganho financeiro e a valorização pelo seu trabalho. Essa conquista, que para elas é um entendimento de aquisição, deu-lhes a possibilidade de adquirir dinheiro, sendo o PRONERA visto por três dessas educadoras como seu primeiro emprego.

Eu iniciei, mas trabalhei pouco tempo, vim trabalhar mesmo no PRONERA, meu primeiro emprego eu considero foi o PRONERA. A bolsa do PRONERA era pra mim e minha filha (E. S. R, 38 anos).

Eu ajudava em casa com a bolsa, ajudava bastante (M. A. L, 33 anos).

Naquela época eu não tinha condição de nada, aquela dificuldade, mais pra mim era bom (PRONERA) (J. D. S, 34 anos).

Para que a mulher consiga o reconhecimento e até mesmo o empoderamento, é necessário que a participação das mulheres se torne ativo e crescente no mercado de trabalho, ocasionado pela inserção nos estudos, valorizando a independência feminina. Mas é importante frisar que a independência financeira nem sempre ocasiona empoderamento, contudo, já é um passo para conquistar a sua autonomia. Dessa forma, a inserção no mercado de trabalho é um fator primordial para a “construção de identidade, a definição do padrão de sociabilidade e, sobretudo, para obter recurso que permita suprir as necessidades básicas autônomas” (IPEA, 2011, p. 27).

Na sociedade contemporânea, a conquista do espaço profissional pelas mulheres está cada vez mais evoluindo devido à participação das mudanças ocorridas na atualidade. Aos poucos as capacidades e particularidades femininas começam a ser valorizadas como um todo pela sociedade, permitindo que as mulheres deixem de ser meras coadjuvantes em determinados segmentos sociais e profissionais, permitindo que alcancem cada vez mais o sucesso e arranjos estratégicos em suas profissões.

3.4 Concepções sobre o PRONERA na visão das educadoras

Aqui serão esboçadas quais são as percepções das educadoras quanto ao PRONERA, o que foi o Programa na sua vida enquanto mulher, dona de casa, mãe e esposa. As educadoras de certa forma conseguiram romper com as barreiras e deram passos

importantes na vida acadêmica após o PRONERA, acreditando na capacidade transformadora da educação em que o PRONERA se fez presente como uma fator importante na vida das mulheres, pois o Programa contribuiu para que as educadoras pudessem ir além do que esperavam. Esta afirmação se comprova através das narrativas das educadoras ao relatarem o que foi o PRONERA em suas vidas.

O PRONERA pra mim foi uma porta, que se abriu né, porque... (lágrimas) assim, antes eu não tinha oportunidade nenhuma, depois surgiu, foi isso... Principalmente pela minha família, antes assim, eles tinham muita vontade de mim ajudar, e o PRONERA para mim, transformou a minha vida (R.D.B, 35 anos).

O PRONERA abriu muitas portas pra mim, foi muito importante na minha vida, aprendi a trabalhar as diferenças, a continuar os estudos e a não desistir das coisas (R. P. S, 56 anos).

O PRONERA pra mim chegou em boa hora, eu gostei muito de participar e queria que voltasse novamente, talvez de outra forma, mas contribuiu bastante em tudo, profissional, pessoal, me ajudou bastante. Acredito que não foi só pra mim não, mas todos que participaram. Eu estudei e ao mesmo tempo ganhei a bolsa, gratificante demais (M.A.L, 33 anos).

Outras educadoras entrevistadas afirmaram:

O PRONERA foi o foco, porque eu não trabalhava na época, e então ele caiu assim, de paraquedas, foi assim um presente, a partir dele que eu consegui um emprego depois que ele entrou na minha vida, veio em um ótimo momento (E. S. R, 38 anos).

Esse Programa veio, parece que veio do céu pra nós né, porque amanhecia o dia que agente não tinha nada e com a criança foi uma ajuda pra gente. Se hoje eu trabalho na escola e tenho o apoio dele (marido) e da minha família também, eu acredito muito que foi por isso mesmo, pelo PRONERA. Eu faço como dizer, pra mim foi tudo né, assim, tanto no início até o fim, pra mim só tenho a dizer que pra mim foi maravilhoso, se viesse novamente eu tivesse oportunidade, eu teria ingressado de novo (J. D. S, 34 anos).

Como foi explícito nas narrativas de todas as educadoras, o PRONERA foi uma grande mola propulsora na vida delas, tornando-as mais experientes no campo educacional, porém, encontram-se aquelas que buscaram no PRONERA uma ajuda financeira para completar ou até mesmo para ser a única renda da família. “A luta pela autonomia econômica das mulheres no campo passa também por suas reivindicações” (FARIA, 2011, p. 25) de garantir o seu bem estar, de opinar na educação dos filhos, de participar das despesas

domésticas, como pode-se comprovar na fala da coordenadora local, quando questionada se o trabalho no PRONERA ajudou nas despesas domésticas:

O período do PRONERA ajudou muito, muito mesmo, nós compramos um carro, ajudei o meu marido a pagar algumas parcelas, comprei móveis, troquei móveis, roupas era comigo. Então nós dividíamos. O PRONERA foi muito bom (W. M. C, 52 anos).

Essa afirmação deixa claro a importância do PRONERA na vida das educadoras de como o trabalho enquanto alfabetizadora de Jovens e Adultos significou muito na vida dessas mulheres, oportunizando a ter voz e vez dentro da sua própria casa, ao perceber que estava contribuindo financeiramente no sustento da família.

Sem dúvida, as mulheres têm colaborado para que algumas mudanças importantes possam ser postas em prática sendo, “a politização do cotidiano doméstico; o fim do isolamento das mulheres no seio da família; a abertura de caminho para que se considere importante à reflexão coletiva” (GIULANI, 2011, p.649).

Nesse aspecto, considera-se necessário a transformação que as mulheres do assentamento Cajazeira obtiveram durante o projeto executado e após a sua realização, a convicção de que, para ser reconhecida na profissão pela comunidade, pelos maridos e até mesmo pela família, era imprescindível buscar os estudos para o reconhecimento pessoal e para se sentirem valorizadas. Essa ideia é mencionada na fala da coordenadora local quando fala ao grupo de educadoras:

A principal importância do PRONERA em nossa vida foi essa busca do conhecimento, reconhecimento pessoal, auto estima, nossa valorização como profissional, não só para a sociedade, mas também com a família, houve muita valorização” [...] “Se o PRONERA tivesse continuado, não só as monitoras (educadoras) estariam dando essa entrevista aqui, que cresceram, que aprenderam, mas também os nossos alunos (W. M. C, 52 anos).

Ainda na fala da coordenadora sobre a relação com o PRONERA na sua vida:

A minha vida foi assim, muito boa com o PRONERA, tive uma relação muito boa, o PRONERA pra mim, como diz, foi janelas, foi portas, eu venho de uma família que gosta muito de crescer e estudar, mas chega um momento que você com a estima lá em baixo, e o PRONERA fez com que a gente sonhasse, acreditasse no sonho (W. M. C, 52 anos).

A mulher do campo, o que se observa também entre essas educadoras do assentamento Cajazeira, tornou-se capaz de reconhecer o seu valor perante a comunidade, por muito tempo ela tinha a aptidão prioritária somente para a maternidade e a vida familiar,

seriam assim “marcas da feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade” (PINSKY, 2011, p. 609). Na prática esses padrões ainda são fortes, porém as mulheres estão construindo o espaço através dos estudos, seguindo seu próprio caminho, indo contra a natureza que nos anos 1950 afirmava que quem protestava “não poderia ser realmente feliz ou fazer com que outras pessoas fossem felizes” (PINSKY, 2011, p.610), atitude essa que vem sendo desmistificada com o acesso à educação e as reivindicações de movimentos sociais.

O estudo traz um cenário significativo de tema e dificuldades em torno do lugar das mulheres no assentamento, uma vez que essas mulheres educadoras estabeleçam um comprometimento para que se entendam as mudanças que vem ocorrendo no mundo rural, mais precisamente sobre o empoderamento feminino por meio da busca pela complementaridade dos estudos. O PRONERA foi um ciclo de oportunidades que iniciou e que se fechou colocando tantas mulheres no mercado de trabalho após o encerramento do projeto.

A coordenadora local do Projeto aponta que o PRONERA foi primordial na vida de todas as educadoras do assentamento, as mudanças ocorridas foram imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A mesma faz uma análise geral do que foi o PRONERA para todas as educadoras,

A mudança foi muito grande, eu vejo que se socializaram, houve uma socialização muito grande, a tolerância, paciência, saber a conviver com as diferenças. Então, essa mudança foi muito grande mesmo, porque o que se via Ilma (pesquisadora) vi professores nossos, que se você falasse algo que viesse a ferir, te devolvia. Hoje não, o PRONERA ajudou com que as pessoas pensassem, analisassem antes de falar, antes de tá retribuindo pedradas. Então, são convivências muito boa, houve o crescimento educativo, não era uma capacitação só de como trabalhar em sala de aula, mas uma capacitação que nós recebíamos em São Luís era o seguinte: até como se cuidar; era como está com o marido; a família com os amigos. Então, era uma aula que trabalhava nosso psicológico e trabalhava todo nosso estar. Conheço monitoras daqui da Barra do Corda do PRONERA que estão em sindicatos, secretaria agrária, são pedagogas, são historiadoras, algumas desempregadas, mas estão capacitadas para na hora da oportunidade chegar, estão prontas. Então, o PRONERA foi muito responsável nisso, fez com que as pessoas não ficassem só no que já tinha né, foram em busca de mais. O PRONERA é responsável na qualidade de vida dos monitores(educadoras). (W. M. C, 52 anos)

O avanço para esta situação, segundo Tavares (2011), é um trabalho de conscientização, no sentido de que os estudos são importante meio de conhecimento crítico da

realidade local e do meio social geral em que os sujeitos vivem. Os indivíduos buscam afirmar-se como sujeitos do processo social do qual participam, isto é, são integrantes. A busca de afirmação e de avanço teve como preocupação maior a produção de uma consciência crítica e engajada.

As educadoras do assentamento Cajazeira, além de perceberem a importância que foi a escolarização e a participação como alfabetizadora de jovens e adultos no programa, perceberam também que as contribuições foram para o seu crescimento. Ainda na fala da coordenadora local, acentua-se que

[...] foi muito importante (PRONERA) o impacto foi muito bom né, com as contribuições do PRONERA foi muito bom para esse crescimento. Fez com que também, nós soubéssemos trabalhar com as diferenças, e nós soubéssemos a valorizar o que nós tínhamos a trabalhar com o conhecimento local, fez com que nós conhecêssemos e valorizar o que tínhamos no assentamento (Entrevista cedida em 16.01.2017).

Nessa intensa entrevista, visto a enorme satisfação da coordenadora local em ter a oportunidade de participar e acompanhar o trabalho de todas as educadoras, tanto do assentamento Cajazeira quanto dos 10 assentamentos envolvidos em Barra do Corda pelo Projeto, percebe-se o quanto as lembranças estão apresentadas como experiências fragmentadas, como vivências que foram perdidas no tempo, e que é necessário algo ou alguém para restabelecer essa memória, para que seja reproduzida em novas histórias. Para Diehl (2002, p. 114) “o ato de rememorar produz sentido e significação através da ressubjetivação do sujeito e a repoetização do passado, produzindo uma nova estética do passado”.

Outro fato importante que foi observado através da entrevista foi a maneira como a coordenadora local estabelece o aprendizado na localidade, fato este que permite constatar que a escolarização criou oportunidades de ver o melhor do assentamento, a natureza, a terra, o clima, a água, numa relação de positividade e de produção de um saber fazer. Woortmann (1997, p. 11) aborda bem isso ao afirmar que “a transmissão do saber é mais do que a transmissão de técnicas: ela envolve valores, construção de papéis”, é uma transmissão que abrange toda a família, no apoio às atividades que as educadoras realizavam com os projetos que criavam com os alunos, aproveitando o que mais tinha de importante no assentamento: a natureza.

No espaço do assentamento, as mulheres geravam sociabilidades com outras famílias ao realizar visitas às casas dos alunos para saber o porquê da ausência em sala de aula. Foi perguntado como era a socialização com a família e quais estratégias para a

permanência dos alunos em sala de aula e as respostas podem ser exemplificadas no relato de três entrevistadas:

O desafio foi igual das educadoras, de tá incentivando, tá procurando os alunos, aqueles que fizeram matrículas eles desistiam então a gente ia buscar os alunos, conversar para trazer de volta para sala de aula. A minha função era essa, além de está apoiando elas como monitoras (W. M. C, 52 anos).

Eu ia na casa dos alunos para saber o porque eles não iam para aulas, a sala de casa era cheia de alunos, logo que iniciou o PRONERA, depois fui para a escola do município (R. P. S, 56 anos).

[...] Pra ir na casa deles (alunos), certo que eu tinha assim, uns sete alunos fiel, eles não faltavam, os outros eu tinha que ir trás (J. D.S, 34 anos).

Isso porque as educadoras tinham que ter uma boa relação com o aluno e garantir a permanência deles no projeto, para que as salas de aulas não fossem desativadas, e assim pudessem permanecer com seu trabalho. Dessa forma, “As mulheres tem que lutar e, muitas vezes, enfrentam sacrifícios para conquistar ou estabelecer espaços não só no mercado de trabalho, mas também na sociedade, os quais já deveriam ser direitos naturais” (SGARBIERI, 2003, p. 132).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse objeto, compreendeu-se que as políticas educacionais ainda estão distantes da igualdade social, uma vez que homens e mulheres do campo necessitam de maior visibilidade para que seja a eles oportunizado o direito a educação na idade certa.

Constata-se que as lutas por políticas públicas para a Educação do Campo expressam a garantia ao direito não só no campo, mas também do campo, onde a educação é pensada para os sujeitos que vivem no lugar, bem como uma educação pensada a partir desse lugar e vinculado a isso as necessidades humanas.

Percebe-se que as mulheres no Estado do Maranhão, principalmente nos assentamentos, estão sendo inseridas nas salas de aulas no que se refere ao PRONERA e, assim, ingressando com mais determinação nas escolas, desmistificando que a mulher só se encontra nas atividades do lar. Por essa razão, a alta taxa de analfabetismo vem decrescendo nas regiões do Nordeste, porém ainda falta comprometimento mais intenso por parte do poder público.

Em virtude disso, compreende-se então a educação do campo e a educação rural com suas contradições e conflitos mas, percebendo a importância da sua complementaridade, ambas são necessárias para o resgate de uma história do povo camponês, compreendendo as necessidades dos sujeitos que ali habitam. A Educação do Campo surge como um novo paradigma que, junto ao movimento social, vem contribuindo para a afirmação e contemplação de uma educação mais humana e igualitária, a que todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo tenham acesso.

Os sujeitos do campo são assim considerados trabalhadores, homens e mulheres que trabalham na terra, tendo dessa forma uma igualdade em que nos espaços rurais também são construídos a partir das relações cotidianas e, com isso, o sustento da família é produzido sobre a terra.

Assim, a educação oferecida às pessoas do campo precisa com certa urgência desenvolver um projeto que proponha a formação humana a partir dos sujeitos que as compõem, associar a sua prática com os conhecimentos recebidos em sala de aula, considerando assim agentes criadores de cultura e saberes em processo de formação.

Neste sentido, destaca-se o PRONERA como uma política social compensatória que no seu histórico no Brasil e no Maranhão tem passado por grandes desafios para implementar uma política para a Educação de Jovens e Adultos assentados da Reforma Agrária. Entende-se assim que o Estado interfere dando uma resposta aos sujeitos do campo

para a oferta de programas e projetos, a fim de que não desorganizem o ciclo de acumulação do capital.

Por sua vez, essa política de assistência social aparece para camuflar os problemas já existentes, uma delas é o alto índice de pessoas acima de 15 anos sem acesso à escola. No Maranhão, os problemas são mais graves, que se justifica pela realidade histórica de abandono.

Com tantos agravantes o programa consegue atingir positivamente alguns espaços do Maranhão, mais precisamente nos diversos assentamentos do município de Barra do Corda, que nessa intencionalidade alfabetiza os jovens e adultos, e assim escolariza os educadores dando-lhes oportunidade de continuidade nos estudos no projeto da UEMA no período de execução de 2007 a 2009.

Considera-se o assentamento como espaço do sujeito histórico a partir da história e da memória, considerando assim o cenário da questão agrária e a relação existente entre os sujeitos assentados e a realidade de um passado com história de vidas. Tais história tem a função de regastar a identidade de um povo, bem como conscientizar de suas lutas por melhores condições de vida no assentamento.

Observou-se durante a pesquisa documental a formação e escolarização dos educadores e educadoras do projeto que objetivava capacitar os envolvidos para ministrar aulas nos assentamentos, bem como obter formação de elevação nos estudos. Em meio a essa formação, coloca-se em evidencia o caderno temático para capacitação ds educadores e educadoras que constava em seus escritos conteúdos de prática social abordando o papel do educador e educadora frente as aulas da EJA no assentamento.

Foram encontradas também algumas dificuldades no processo de iniciação de jovens e adultos na leitura e na escrita, pois conforme os dados obtidos em relação aos níveis de aprendizagem, um número maior de alunos e alunas estão inseridos no nível dois, no que se refere à área do conhecimento de língua portuguesa com critérios de leitura e escrita de pequenas frases e na matemática a realização de cálculos mentais.

Considera-se, portanto, uma alfabetização que ainda precisa ser repensada, pois os alunos e alunas devem contribuir para o aprimoramento de sua formação como cidadão, como sujeito de sua própria história, sendo que os níveis ainda são uma situação a se pensar, como formação desses sujeitos, não só a partir de sua história, mas também no contexto de conhecimentos específicos.

Os problemas pedagógicos incluídos no caderno temático dos alunos para a alfabetização são, em parte, um agravante para as escolas do campo, pois contêm conteúdos

que não atendem totalmente aos sujeitos inseridos na sala de aula do PRONERA/UEMA/INCRA, faltando, portanto, as disciplinas específicas contextualizadas com a realidade do aluno, sendo uma delas o ensino de História, que aparece na escola do campo como uma forma do sujeito se reencontrar enquanto ser histórico e social.

No que concerne à conjuntura dos diversos assentamentos de Barra do Corda, onde destaca-se como objeto de pesquisa o assentamento Cajazeira, percebe-se que o espaço de alfabetização foi palco para afirmação de novas identidades, assim como também a concretização de pessoas alfabetizadas ao longo do Programa. Nesse contexto, a pesquisa evidencia a presença marcante de pessoas do sexo feminino no Programa de Alfabetização de Jovens Adultos, em que conseguiram obter a certificação de alfabetizadas.

Ao longo deste trabalho, foi percebido que o assentamento além de ser um espaço de múltiplas narrativas de sujeitos do campo e das educadoras do PRONERA, é também espaço de memórias, onde o lugar é compreendido como o saber sobre o passado que de certa forma os sujeitos possuem mediante a participação de um grupo social.

Para melhor compreender o contexto do projeto no período de 2007 a 2009 e sua implantação e desenvolvimento, bem como apreendermos seus avanços e relações, o projeto como resultado social contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo nas áreas de assentamentos do Estado do Maranhão e uma gradual elevação de nível educacional e social, como por exemplo, o número de educadoras que hoje tem nível superior e ou inseridas em uma universidade após o término do projeto no assentamento Cajazeira.

As educadoras buscaram melhorias na sua prática cotidiana, de progressos na escolaridade, são condições para que as mulheres moradoras do assentamento e educadoras egressas do PRONERA tiveram para transformar a sua realidade enquanto dona de casa, para que assim, pudessem sentir importantes e valorizadas por aqueles que estavam ao seu convívio.

É claro que as conquistas das mulheres não é, e não foi fácil para obter um espaço enquanto educadora do projeto assim como foi abordado nas narrativas, pois elas necessitaram suportar e conviver com as estruturas que são seculares, em que o domínio do patriarcalismo estava presente e entre outros aspectos que geram no assentamento.

O período após o PRONERA até os dias atuais foram palco de notórias melhorias para as mulheres do campo, especialmente para as educadoras beneficiadas com a oportunidade de continuar com os estudos em que foi favorável após o término do projeto, de acordo com a narrativa da Coordenadora local (W. M. C, 52 anos) “O PRONERA foi

responsável pelas mudanças demais em nossas vidas, houve mudanças muito boas, só boas, muito mesmo (emocionada)”.

Neste caso, a educação norteia os rumos de uma sociedade, visando uma melhor qualidade de vida para a família. É possível perceber que as educadoras procuram conciliar estudo e trabalho doméstico para garantir sua importância e autonomia como forma de visibilidade no meio social.

É importante ressaltar que, a criação e implementação do PRONERA, ainda que seja um Programa e que não atende as reais necessidades dos sujeitos sociais do campo em sua plenitude, é começo para a permanência desses sujeitos na luta por uma espaço digno e por uma educação que atenda as especificidades desses atores.

Nesse sentido, a diversidade no campo está inserido nas formas de fazer história e o simples fato dos trabalhadores e trabalhadoras serem reconhecidos, como sujeito da sua própria história colocando em questão determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

Documentais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC;SEB; DICEI, 2013.

BRASIL, Presidência Pública. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz e Produção e Qualidade de vida no Meio Rural**. Disponível em: <<http://portalantigo.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/pnra-plano-nacional-de-reforma-agraria/file/482-ii-pnra>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 7.352, 04 de novembro de 2010. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Parecer CNE/CEB nº 23/2008. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Brasília. 04 de dez de 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segmento do ensino fundamental 5ª a 8ª série: introdução. [S.l]: [s.n], 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. PRONERA, **Manual de Operações**, Brasília-DF, agosto de 2014.

_____. PRONERA, **Manual de Operações**, Aprovado pela Portaria/INCRA/p./Nº 238, de 31 de maio de 2011. Brasília, 2011

_____. PRONERA, **Manual de Operações**. Aprovado pela Portaria /INCRA/p. n° 19, de 15.01.2016. Brasília, 2016.

_____. PRONERA, **Manual de Operações**. INCRA, agosto de 2014. Brasília, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Relatório parcial do projeto de Extensão Universitária**: projeto de Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Alfabetizadores – FETAEMA/FACT/INCRA/UEMA. São Luís, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Relatório final do projeto de Extensão Universitária**: projeto de Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Alfabetizadores – FETAEMA/FACT/INCRA/UEMA. São Luís, 2010.

II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - **II PNERA**, do período de 1998 a 2011.

Bibliográficas

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é Feminismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ANPEDSUL 2012. Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1788/142>>. Acesso em: 30 de jul. 2016.

AMORIM, Elisângela Santos de. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região Tocantina-MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2007.

ARAÚJO, Clara. As mulheres e o poder político – desafio para a democracia nas próximas décadas. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. **O Progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 90-136.

ARAÚJO, Lenilde de Alencar; SILVA, Lucilene Ferreira da; LOPES, Maria Divina et al. Alfabetização no MST: reconstruindo saberes e práticas numa perspectiva emancipadora. In: LINHARES, Célia; LEITE, Maria de Jesus Gaspar (Orgs.). **Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos Maranhenses**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009, p. 79-93.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: editora Expressão Popular, 2012, p. 253-258.

ARROYO, Miguel. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: editora Expressão Popular, 2012, p. 231-238.

_____. Movimentos sociais e políticas educacionais. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

_____. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salet et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ÁVILA, Rebeca Contrera. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos**. Dissertação (Mestrado em Processo SocioEducativos e Práticas Escolares) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Processo Sócio Educativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, 2010.

BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARRA DO CORDA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Barra_do_Corda>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BACCZO, Bronislaw. **Imaginação Social**. In: Enciclopédia Ernaldi, V.5, Antropos,

BURK, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: ED. Da Unesp, 1992.

BAGLI, Priscila. Rural e Urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSETO, Maria Encarnação Beltrão; WHITAKER, Arthur Magon. **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p.81 - 109.

BARROS, José D' Assunção. **O tempo dos historiadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangna, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Coleção docência em formação. Série ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHENDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007, p.63-109.

BUTTO, Andrea; HORA, Katia Emmanuela R. Mulheres e Reforma Agrária no Brasil. In: LOPES, Adriana L; ZARZAR, Andrea Butto. **Mulheres na Reforma Agrária a experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2010. p. 21-37.

BULGACOV. Yara Lúcia Mazziotti et al. Atividade empreendedora da mulher brasileira: trabalho precário ou trabalho docente? **Revista Psicol. Argum.** out./dez. p. 337-349, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. **Cadernos SECADI 2**. Brasília - DF, março de 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os desafios do novo Plano Nacional de educação (PNE-Lei nº 13.005/15)**: Comentários sobre suas metas e estratégias. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

_____. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **II Seminário Nacional**. Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2008, p.17-56.

COELHO, Rômulo Santos. **Designer Gráfico**. 2016.

_____. **O que é educação**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos Secad 2**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF, 2007.

CAETANO, Maria Raquel; ROSA, Daniela Souza da. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas. Colóquio. **Revista Científica da Faccat**. v.6, nº 1-2, jan./dez. 2008.

CALDART, Roseli Saleti; KOLLING, Edgar Jorge; CRIOLI, Paulo Ricardo (Orgs.). **Educação do campo**. Identidade e políticas públicas. Brasília, DF. Por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Saleti. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas - Educação. Brasília, DF: Inca; MDA, 2008.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CELIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saleti. **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002, p.18-25.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Movimento Nacional por uma educação do campo e os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira(Org.) **Sobre Políticas Educacionais no Brasil: interpretações acerca das lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2009, p. 167-180.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília,DF: Editora Universa, UNESCO, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labor Edições, 2007, f.85. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CARTER, Miguel. Desigualdade Social, Democracia e Reforma Agrária no Brasil. In: CARTER, Miguel (Org.). **Combatendo a desigualdade social o MST e a reforma Agrária no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CAMARGO, Orson. “Desigualdade Social”. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/classes-sociais.htm>>. Acesso em 30 de julho de 2016.

CINTRÃO, Rosângela, SILIPRANDI, Emma. O progresso das mulheres rurais. . In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. **O Progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 186-229.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. CIDADANIA: igualdade na diversidade? Cadernos PET. Ciências Sociais. **Cidadania**. Universidade Federal do Maranhão. Coordenação do Curso de Ciências Sociais. São Luís, 2000.

COELHO, Adriana Araújo. Educação e as Políticas Educacionais do Campo no período de 1996 a 2011: Trajetória e Contradições no Estado do Maranhão. In: DUARTE, Ana Lúcia Cunha (Org.). **Questões Educacionais: entre velhos desafios e novas perspectivas**. São Luís, MA: Eduema, 2014. p.189-217.

COSTA, Lucinete Gadelha. A educação do campo numa perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro & Borges; SILVA, Heloisa. **Educação do campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UFA Edições, 2007. p.111-136.

COSTA, Katia Regina Castro. **O PRONERA e o desenvolvimento sócio - espacial: o caso dos assentados do Projeto de Assentamento São José do Morro Alto em Barreirinhas- Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sócio espacial e Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócio espacial e Regional, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2014.

COUTINHO, Adelaide Ferreira.et al. Formação do Educador do Campo: a luta por uma pedagogia socialista na encruzilhada do mercado. **Revista de Educação Educere et Educare – UNIOESTE**. Vol. 8, nº 15 jan./jan. 2013. Campus Cascavél. Disponível em: <http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/8820/6796>. Acesso em: 20 mar. 2016, p.75-91

_____. Do direito a Educação do Campo: a luta continua!. **Revista Aurora**, ano III, número 5. Dezembro de 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br> > Capa > v. 3, n. 1 (2009) > COUTINHO. Acesso em: 20 mar. 2016, p.40-48.

COLLING, Ana Maria. A mulher na construção do Brasil. La Salle. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v.15. nº 2, p.36-44, jul./dez, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil (Relator). Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. In: In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: editora Expressão Popular, 2012. p. 596-639

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELGADO, Nelson Giordano. Commodities. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: editora Expressão Popular, 2012, p. 133-143).

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DI SABBATO, Alberto et al. **Estatísticas rurais e a economia feminista**: um olhar e o trabalho das mulheres. Brasília, DF: MDA, 2009.

ENCICLOPÉDIA dos **municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 15. p. 68-77. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_15.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2015.

FARIA, Nalu. Economia feminista e agenda de lutas das mulheres no meio rural. In: MELO, Hildete Pereira; PISCITELLI, Adriana MALUF, F. Sônia Weidner (et al.) org. **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

FARIAS, Adélia Oliveira de; NORDER, Luiz Antônio C. A organização política de mulheres assentadas e quilombos em São Paulo. In: **Revista do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural** (Nupedor) - UNIARA. Retratos de Assentamentos. Araraquara, SP, p.151-173, 2011.

FÉLIX, Nelson Marques. Desenvolvimento de assentamento da reforma agrária. In: INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Revista INCRA**: Campo aberto para o conhecimento. Ed. Nº 01, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/publica-es-incra/revistaincra-janeiro-versao_15_04_16.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

FERNANDES, B. M. Via Campesina. In: CALDART, Roseli Salet et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.765-766.

FENÉLON, Déa R. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? In: _____. **História & Perspectivas**, Uberlândia, nº40, p.21-25, jan./jun 2009.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canudo. **Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta.** IV Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel, PR, 09 a 12 de out. 2011.

FERREIRA, Luzia dos Santos. **Movimentos sociais do campo: análise das contibiuições do movimento sindical dos trabalhadores (as) rurais ao contexto educacional no assentamento Cumbique em Paço do Lumiar-MA.** Monografia (Especialização em Educação do Campo) – Curso de Especialialização em Educação do Campo a distância, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12 ed. Paz e Terra: Tradução: GADOTTI, Moacir; MARTIN, Lilian Lopes. Biblioteca Digital Paulo Freire, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra: São Paulo, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Ação Cultural para a liberdade.** 5ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas - Educação.** Brasília, DF: Incra;MDA, 2008.

FONSECA, R. M.G. S. Mulher e cidadania na nova ordem social. São Paulo: **Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEMGE/USP)**, 1996.

GEPEC. **Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo.**

<<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/4.-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja>>. Acesso em: 15 de set. 2016.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade Brasileira. In: PRIORE, Mary Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (Coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil.** 10 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p.640-668.

GOMES. Vivian Adriana Ramos. Desenvolvimento, espaço e território na educação do campo: a relação entre a educação do campo e a pedagogia da alternância para o

desenvolvimento e permanência do jovem no campo. In: SANTOS, Protásio César dos; JUNIOR, José Sampaio de Mattos (Orgs.). **Desenvolvimento socioespacial: novos olhares**. São Luís: EDUEMA, 2013. p.93-108.

GOIS, Antonio. Mais educação, menos filhos. **Em o Globo**. Disponível em: <<http://www.livrosepessoas.com/tag/escolaridade-feminina/>>. Acesso em: 21 out. 2016.

GODEIRO, Nazareno. **Riqueza e pobreza no campo brasileiro**. A luta contra o agronegócio no século 21. São Paulo: Sundermann, 2015.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de história**. 12. ed. Campinas, SP: Papiros, 2011.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloísa da Silva. **Educação do campo: a epistologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Educação e Mudança**, 12 ed. Paz e Terra: Campinas, 1979.

_____. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: editora Expressão Popular, 2012, p.217-224.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBGE. Censos Agropecuários do Maranhão. Rio de Janeiro, 1970, 1995-96, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/defaulttab_censoagro.shtm>. Acesso em: 21 mai. 2016.

_____. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

_____. **Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=210160>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de Gênero e Raça**. 4ª ed. UNIFEM. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. Brasília, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **Estados, instituições e democracias: república**. In: AQUINO, Luseni Maria C. de; MEDEIROS, Bernardo Abreu de; CUNHA, Alexandre dos Santos (Orgs.). Brasília: IPEA, 2010.

LEITE, Sérgio Pereira; HERENDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde et al. **Impactos dos Assentamentos: um estudo sobre o meio Rural Brasileiro**. Brasília, DF: Instituto Interamericano de cooperação para agricultura, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD); São Paulo: Unesp, 2004.

_____. Assentamento Rural. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: editora Expressão Popular, 2012, p.110-114.

LINHARES, Célia; LEITE, Maria de Jesus Gaspar. Narrativas como pistas metodológicas do PAEMA. In: LINHARES, Célia; LEITE, Maria de Jesus Gaspar. **Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos Maranhenses**. Instituto Paulo Freire, 2009, p. 8-31.

LOMBARDI, Maria Rosa. A ocupação no setor agropecuário no período 1993-2006 e o trabalho das mulheres. In: DI SABBATO, Alberto et al. **Estatísticas rurais e a economia feminista: um olhar e o trabalho das mulheres**. Brasília, DF: MDA, 2009.

MARTINS, Fernando José. A Pedagogia da Terra, os sujeitos do campo e do ensino superior. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n 36, p.103-119, 2012. Disponível em: <http://www.f pce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Fernandopdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

MENEZES Marly Cutrim. **Políticas Educacionais do Campo: PRONERA e PROCAMPO no Maranhão**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Católica, São Paulo: PUC, 2013.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de, Assentamentos rurais e gênero: temas de reflexão e pesquisa. In: LOPES, Adriana L.; BUTTO, Andrea. **Mulheres na Reforma Agrária a experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2010.

MICHELOTTI, Fernando. Residência Agrária. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: editora Expressão Popular, 2012, p. 681-686.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: uma crítica ao padrão emergente de intervenção**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eliá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. MOURÃO, Sá Lais. Escolas do Campo. In: CALDART, Roseli Salet et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.326-333.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2010. Disponível em: <<http://antigo.mst.org.br/node/11087>> Acesso em: 3 jun. 2016.

MOURA, Edinara Alves. **Lugar, saber social e educação do campo**: o caso da escola municipal de ensino fundamental José Paim de Oliveira – Distrito de São Valentim. Santa Maria, RS. 197 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Geografia na Universidade de Santa Maria) - Santa Maria, RS. Brasil, 2009.

_____. Desafios para os Educadores e as Educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CELIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002. p.26-30.

MUNARIM, Antônio. Pressupostos para uma política de Educação do Campo. In: SANTOS, Ellen Vieira (Org.). **Educação do Campo**: rompendo cercas, construindo caminhos. 2 ed. [S.l.]: FETAEMG, 2011, p. 121-243.

NASCIMENTO, Sara Diniz. **Geração de renda para as mulheres mil na ótica das egressas em São Luís/MA**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

NUNES, Aline Silva Andrade. **Pronera e Cultura Corporal**: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão. Disponível em: <http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2011-05-11T101814Z-6/Publico/ALINE%20SILVA%20ANDRADE%20NUNES.pdf>. Acesso em: 14 de mai. 2016.

OLIVEIRA, Caroline Mari de; BOIAGO, Daiane Letícia. Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região Norte do Paraná. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** –

OLIVEIRA, Marly Carneiro Paiva. Educação do Campo: concepções, contribuições e contradições. **Revista Espaço Acadêmico**. n 140. Jan. 2013. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/082/82pereira.htm>>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: editora Expressão Popular, 2012, p. 239-246.

PASSOS, Joana Célia dos. Jovens e Adultos no Campo – Quem são eles? In: **Salto para o Futuro; TV escola; Secretaria de Educação a Distância; Ministério da Educação. Educação de Jovens e Adultos no Campo**. Boletim 15. Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, Fabíola Andrade; ANDRADE, Vivian Galdino. Alguns apontamentos da ‘Educação Popular’ frente à construção de uma escola cidadã. **Revista Espaço Acadêmico**. n 82. mar. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/082/82pereira.htm>>. Acesso em: 11 de nov. 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (Coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 607-639.

PIRES, Vera Lúcia. A Identidade do sujeito Feminino: uma leitura das desigualdades. In: LUCENA, Maria Inês Ghilardi (org.) **Representações do feminino**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003, p. 201-213.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da História**. Coleção História. Bauru: EDUSC, 2005.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (**Pnad**) 2013. Dispon[ível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, V.5, Nº10, 1992.

PORTAL BRASIL. **Escolaridade das mulheres aumenta em relação à dos homens**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/11/escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>> . Acesso em: 21 de out. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Marly; CARMO, Rosângela Brana do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez, 2011.

RIBEIRO, Paulo Silvino. O papel da mulher na sociedade. Revista **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/sociologia/o-papel-mulher-na-sociedade.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Educação para jovens e adultos: **Ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROCHA, Helianane Oliveira; DIAS, Ilzeni Silva. A implantação da Política Pública Compensatória: proposições e impactos do PRONERA no Estado do Maranhão. **II Seminário Nacional Sociologia & Política**. Curitiba, PR, 2010. Disponível em: <<http://www.seminariosociologiapolitica.ufpr.br>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

RODRIGUES, Sávio José Dias. Territórios da Educação do campo: políticas públicas e conflito de classe. In: ALMEIDA, Desni Lopes; AZAR, Zaira Sabry (Orgs.). **Anais 1º Simpósio Internacional sobre Questão Agrária do Maranhão**. São Luís, 2013, p. 49-52.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

_____. **A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análises e contribuição dos(as) educadores(as) no MST no Maranhão via o PRONERA**.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

RODRIGUES, Valéria da Rocha Lopes. **A educação do campo no contexto histórico-político do PRONERA no Maranhão: limites e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. In: MELO, Hildet Pereira de et al. **Olhares feministas**. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 115-148.

RUA, M.G.; BRAMOVAY, M. Companheiras de luta ou “Coordenadoras de Painelas?”. Brasília: Ed: Unesco, 2000.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. A educação do campo e o ensino de história: possibilidades de formação. **Revista Percursos**. Florianópolis, v.12, n.01, p. 183-196, jan/jun. 2011. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. p. 37-49.

SANTOS, Mirian Sepúlveda dos Santos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Ellen Vieira. **Educação do Campo: rompendo cercas, construindo caminhos**. 2. ed. [S.l]: FETAEMG, 2011.

SANTOS, Ademar Vieira dos; ALMEIDA, Luís Sérgio Castro de. Perspectivas curriculares para a educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro; SILVA, Heloisa. **Educação do Campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007. p.137-162.

SANTOS, Heloísa Cardoso Varão. **Coletânea de textos educação de jovens e adultos** (Org.) Heloísa Cardoso Varão Santos. São Luís: Uemanet, 2009.

SILVA, Sandra Pereira. **Avanços e limites na implantação de políticas públicas nacionais sob a abordagem territorial no Brasil**. Textos para discussão 1898. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2013.

SILVA, Martha Esthela S; BARONE, Luís Antônio; SOUZA, Gilberto de. O (re) desenho produtivo e social dos assentamentos rurais a partir das políticas públicas: o caso do programa de aquisição de alimentos. In: __. **Revista do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural** (Nupedor) – UNIARA. Retratos de Assentamentos. Araraquara, SP. Brasil, 2011, p. 229-248.

SILVA, José de Ribamar Sá. **Segurança alimentar, produção agrícola familiar e assentamento de reforma agrária no Maranhão**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. 2016.

SOUZA, Antônio Paulino de. **Teoria crítica, educação e formação profissional**. São Luís: EDUFMA, 2006.

SOF, Sempreviva Organização feminista. **Mulheres do Campo construindo autonomia. Experiências de comercialização**. São Paulo: SOF. **Sempreviva Organização feminista**, 2016.

SGARBIERI, Astrid Nilsson. A Mulher Brasileira: representações na mídia. In: LUCENA, Maria Inês Ghilardi. **Representações do feminismo**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003, p.125-140.

STEINBERGER, Marília (Org.). **Território, ambiente e políticas públicas espaciais**. Brasília: Paralelo 15; LGE, 2006.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária: elementos históricos e conceituais. In: ALMEIDA, Desni Lopes; AZAR, Zaira Sabry (Orgs.). **Anais 1º Simpósio Internacional sobre Questão Agrária do Maranhão**. São Luís, 2013, p.19-22.

_____. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012, p. 659-668.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, BRASIL Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012, p.180-188.

TAVARES, Joao Claudino. **Singularidade do espaço transitório no Estado do Maranhão: um estado a partir de quebradeiras de côco babaçu /MIQCB e trabalhadores rurais sem terra/MST (1990-2000)** São Luís, EDUFMA, 2011.

TAXA DE ANALFABETISMO NO SEU MUNICÍPIO. Disponível em: [http://www.deepask.com/goes?>](http://www.deepask.com/goes?) Acesso em: 20 ago. 2016

TEDESCHI, Losandro Antônio. O uso d categoria gênero na história das mulheres camponesas: uma ferramenta necessária. In: MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antônio; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de (orgs.). **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009, p. 141-172.

VERDIANI, Leda. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, Angelica Aparecida de Souza. Caminhos para aprender na escola do campo. In: D'AGOSTINI, Adiana. **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Insular, 2014, p.193-209.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Direitos Humanos e a Reforma Agrária. In: Revista do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (Nupedor) – UNIARA. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara, SP. Brasil, editora 2011. p.173-186.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS
MESTRADO PROFISSIONAL

“PRONERA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BARRA DO CORDA-MA: Formação,
Mulher do Campo e Cidadania”

NOME: _____

LOCAL: _____ Data: __/__/____/

QUESTIONÁRIO

2 Qual a sua idade? _____

3 Qual o seu estado civil?

Solteira Casada Divorciada Companheira Viúva

4 Você se considera?

Branca Negra Indígena Parda Mulata Outra. Qual? _____

5 Qual é a sua religião?

Cristã Católica Cristã Evangélica Afro-Brasileira (umbanda, mina, candomblé) Outra. Qual? _____ Não tem religião

6 Quantos filhos você tem?

1 2 3 4 5 6 mais de 6 mais de 10 Nenhum

7 Qual era o seu grau de escolaridade antes do PRONERA?

Alfabetização Ensino Fundamental Ensino Médio
Ensino Superior Nunca Estudou

8 Qual é o seu grau de escolaridade hoje?

Alfabetização Ensino Fundamental Ensino Médio
Ensino Superior Completo Nunca Estudou Ensino Superior Incompleto

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS MESTRADO PROFISSIONAL

Roteiro para entrevista com as educadoras egressas do PRONERA/ projeto UEMA/INCRA
(2007 – 2009)

- 1- Qual era seu nível de escolaridade quando você iniciou os estudos no PRONERA?
- 2- Quais atividades de trabalho você realizava antes ou durante à sua participação como alfabetizadora do PRONERA?
- 3- Houve liberação e/ou entusiasmo por parte do seu marido/companheiro para a realização desse trabalho?
- 4- Quais os principais desafios para a execução do trabalho como alfabetizadora do PRONERA?
- 5- Você considera que ter participado do PRONERA – como alfabetizadora possibilitou a você um incentivo ao avanço no seu nível de escolaridade? Justifique?
- 6- O seu trabalho atual tem relação direta ou indireta com o trabalho realizado no PRONERA? Justifique?
- 07- Hoje as suas funções de trabalho tem relação com o assentamento no qual você trabalhou como alfabetizadora do PRONERA? Justifique.
- 08- Qual seu campo de trabalho e sua carga horária atualmente?
- 09- Qual a sua contribuição financeira para renda familiar?
- 10- Quais reconhecimentos profissionais surgiram após o trabalho realizado com alfabetização de Jovens e Adultos?
- 11- Houve reconhecimento por parte do seu marido/ companheiro e ou família após a sua atuação como alfabetizadora no PRONERA?
- 12- Fale um pouco do que foi o PRONERA para você.