



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**NARA LUCIA GOMES LIMA**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO E A PERMANÊNCIA ESCOLAR:  
O CASO DO ASSENTAMENTO 25 DE MAIO, MADALENA, CEARÁ**

**FORTALEZA  
2014**

**NARA LUCIA GOMES LIMA**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO E A PERMANÊNCIA ESCOLAR:  
O CASO DO ASSENTAMENTO 25 DE MAIO, MADALENA, CEARÁ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza

**FORTALEZA  
2014**

---

Página reservada para ficha catalográfica que deve ser confeccionada após apresentação e alterações sugeridas pela banca examinadora.

Para solicitar a ficha catalográfica de seu trabalho, acesse o site: [www.biblioteca.ufc.br](http://www.biblioteca.ufc.br), clique no banner Catalogação na Publicação (Solicitação de ficha catalográfica)

---

**NARA LUCIA GOMES LIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/01/2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Albuquerque da Silva  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Maria Gadelha de Carvalho  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À minha família:

Ao meu pai, Nonato Ferreira Lima (*in memoriam*) pelo exemplo de caráter, dignidade, simplicidade e por ter encorajado os filhos a estudarem;

À minha mãe Lucia Gomes Lima pela motivação e carinho nos momentos de angústia;

Aos meus irmãos Reginária Gomes, Ermogilson Gomes e Gilson Gomes pelo carinho e compreensão nos momentos de ausência.

## **AGRADECIMENTO**

Um agradecimento especial ao orientador dessa pesquisa professor José Ribamar Furtado de Souza por ter acompanhado essa importante etapa de minha formação. Agradeço-o pelo carinho, pela possibilidade de troca de conhecimento, pelo apoio e paciência, pela excelente orientação.

Ao Laboratório de Estudos da Educação do Campo pertencente à Universidade Estadual do Ceará, em especial a Coordenadora professora Sandra Maria Gadelha de Carvalho, por ter me inserido nessa temática e motivado a seguir carreira acadêmica.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

As professoras participantes da banca examinadora Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Maria José Albuquerque da Silva pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

As professoras Eliane Dayse e Fátima Vasconcelos que durante a disciplina teorias da educação ajudaram-me a definir o referencial teórico.

A professora, alunos e funcionários da Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II pelo tempo concedido nas entrevistas.

A Coordenadora Municipal de EJA de Madalena, senhora Maria de Jesus, por ter colaborado com a pesquisa.

A Auderice Rodrigues por ter me acolhido no assentamento e me auxiliado durante o trabalho em campo.

A minha amiga Arilene Maria de Oliveira Chaves, por ter me apresentado o assentamento 25 de Maio e ter me acompanhado nos primeiros momentos de coleta de material em campo.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas. Especialmente as minhas queridas amigas Hebe Medeiros, Célia Camelo, Conceição Ribeiro e Roselene Moura por ter compartilhado momentos de incertezas e terem me ajudado a concluir essa difícil etapa de formação.

Ao PRONERA/UECE na pessoa de Maquilene por ter cedido os relatórios com dados importantes sobre a EJA em áreas assentadas.

A Secretaria de Educação de Madalena por ter cedido alguns documentos para a pesquisa.

A Universidade Federal do Ceará pelo espaço cedido para estudo.

## RESUMO

Os baixos índices de escolarização seguido dos elevados índices de analfabetismo da população jovem e adulta que vive no campo tem sido uma preocupação constante por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, estando presente a reivindicação de escolas e de cursos de escolarização para jovens e adultos no interior dos assentamentos rurais provenientes da reforma agrária. Apesar da oferta de EJA ter aumentado a permanência escolar ainda é um desafio a ser superado nos assentamentos rurais do interior do estado do Ceará, visto que menos de 50% dos alunos matriculados permanecem e concluem os cursos. Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo estudar quais os aspectos da escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II influenciavam a permanência escolar na turma de EJA da Vila do Quieto, assentamento 25 de Maio, cidade de Madalena, Ceará. Pesquisa qualitativa do tipo descritiva e explicativa, que se caracteriza como um estudo de caso, tendo o assentamento 25 de Maio como unidade de pesquisa. Como instrumentos metodológicos, usei a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise do PPP da Escola E.F. 25 de Maio II e do Diário de Aula das turmas de EJA referente aos anos de 2010, 2011 e 2012. Como forma de registro usou-se um diário de campo, um gravador digital e uma câmera fotográfica. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e ex-alunos de EJA; uma professora de EJA; a Coordenadora Municipal de EJA. Os fundamentos teórico-metodológicos em que se assenta a pesquisa centram-se nos princípios de Educação Libertadora de Freire (1996, 1994, 2000), mantendo diálogo com autores como Giroux (1986), Libâneo (2007,1991), Saviane (2007, 2008), Brandão (1984, 2006), Di Pierro e Haddad (2001), Medeiros (2003), Vendramini (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2009, 2004); Dourado (2005), Lenskij (2006), Ens (2012), Oliveira (1999), Carvalho (2006), Furtado (2009), Souza (2011), Barreto (2007). Os resultados da pesquisa revelam que fatores internos a escola como a gestão e a prática pedagógica tem influenciado negativamente a permanência escolar. Um dos grandes dilemas da escola do campo é o fato da mesma ser regida pela Secretaria de Municipal de Educação, mas situar-se fisicamente no contexto do assentamento, que exige outro entendimento de educação, uma concepção de Educação do Campo. A oferta da EJA apenas a nível fundamental não tem garantido a permanência escolar no campo, pois ocorre de forma pontual e descontínua. Assim, a EJA deveria ofertar todos os níveis de conhecimento de forma permanente e contínua, além de ser contemplada no PPP da escola.

**Palavras-chave:** EJA. Educação do Campo. Permanência. Assentamento rural

## **ABSTRACT**

The low rates of schooling followed by the elevated rates of illiteracy of the young and adult population that live in the countryside has been a constant worrying of the Landless Movement (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra), and also the claim for schools and courses of schooling for the young and adults who are inserted in the rural settlements originated of the land reform. In spite of the increasing of the offer of EJA (The Education for Young People and Adults program) the permanence in school is still a challenge to be surpassed in the rural registrations in the countryside of Ceará, because only 50 % of the enrolled students keep and end the courses which they are inserted. Related to what was exposed, the present work aims to study which internal or extern factors to the school of basic teaching 25 de Maio II influenced the permanence in school inside the group of EJA in Vila do Quietto Town, settlement 25 de Maio, Madalena city, Ceará, and if these factors were related to the pedagogic practice and the school management. This is an explanatory-qualitative and descriptive type research, which is characterized as a case study, having the 25 de Maio settlement as a research unit. As a methodical procedure the observation participant was fully used, the semi structured interview and the PPP analysis of the 25 de Maio School II and the Class Diary of the EJA groups. A field diary, a digital tape recorder and a photographic camera were used to register everything around. The research subjects were students and ex-students of EJA; a teacher of EJA; the EJA Municipal Coordinator. The theoretician - methodical basis which the inquiry is established in centers itself in the principles of Freire's theory of the Liberating Education (1996, 1994, 2000), keeping dialogues with authors like Giroux (1986), Libâneo (2007,1991), Saviane (2007, 2008), Brandão (1984, 2006), Di Pierro e Haddad (2001), Medeiros (2003), Vendramini (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2009, 2004); Dourado (2005), Lenskij (2006), Ens (2012), Oliveira (1999), Carvalho (2006), Furtado (2009), Souza (2011), Barreto (2007). The research results show which internal factors to the school like the management and the pedagogic practice have been influencing the permanence in school. One of the great dilemmas of the countryside school is the fact that it is governed by the Municipal Secretariat of Education, but it is situated physically in the context of the settlement, which demands another education understanding. The EJA offering at basic level has not been guaranteeing school permanence in the field. So, the EJA should offer all the levels of knowledge, besides being contemplated in the school's PPP (Political Pedagogics Plan).

**Keywords:** EJA. Countryside Education. Permanence. Rural Settlement.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – .....	76
Quadro 2– .....	77
Quadro 3– .....	78

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – .....	68
Figura 2 – .....	70
Figura 3 .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COOPEMA	Cooperativa Agropecuária dos Assentados
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATERCE	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FETRAECE	Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará
FUNDEF	Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Pesquisa Econômica Aplicada
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEP	Movimento de Educação Popular
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SMEM	Secretaria Municipal de Educação de Madalena
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UFC	Universidade Federal do Ceará
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 OBJETO DE ESTUDO CONTEXTUALIZADO: PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EJA DO CAMPO, ASSENTAMENTO 25 DE MAIO.</b>	<b>25</b>
2.1 Breve retrospectiva da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	25
2.2 EJA na Educação do Campo.....	35
2.3 A permanência escolar na EJA do campo: assentamento 25 de Maio.....	41
2.4 Assentamentos rurais e reforma agrária.....	45
<b>3 MARCO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA.</b>	<b>55</b>
3.1 Concepções de Educação Libertadora .....	55
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: ASSENTAMENTO 25 DE MAIO.....</b>	<b>63</b>
4.1 Assentamento 25 de Maio: caracterização.....	68
<b>5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITO, RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
5.1 Critérios de seleção e caracterização dos sujeitos.....	76
5.2 Resultados e análise da pesquisa.....	79
<b>6 DE VOLTA À QUESTÃO INICIAL DA PESQUISA.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A oportunidade de participar como bolsista do Laboratório de Estudos da Educação do Campo/LECAMPO, pertencente à Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da Universidade Estadual do Ceará, UECE, com sede em Limoeiro do Norte-CE, possibilitou aproximação teórica e prática no âmbito da Educação de Jovens e Adultos do campo almejada pelos movimentos sociais do campo. Assim, meus primeiros contatos com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST do estado do Ceará, e com os educandos e educadores de EJA em áreas assentadas, aconteceram em 2008, a partir da minha admissão como bolsista de pesquisa desse laboratório.

No início fazia parte do Programa Institucional de Bolsas de Trabalho da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UECE, cumprindo com uma carga horária de 20 horas semanais no LECAMPO, realizando atividades de pesquisas bibliográficas sobre: reforma agrária, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, além de pesquisa documental acerca dos relatórios do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, Ceará.

Dentre as atividades desenvolvidas no LECAMPO, cabia na função de bolsista desse laboratório: 1- transcrever e estudar as entrevistas realizadas pelos bolsistas de extensão PRONERA/UECE; 2- participar das reuniões, palestras e grupos de estudos promovidos pela coordenação desse laboratório; 3- acompanhar os cursos de formação de educadores do campo; 4- participação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos; 5- visitas periódicas ao assentamento rural Bernardo Marin II com a finalidade de observar as aulas das turmas de EJA da Escola de EJA Paulo Freire, além de manter conversas informais com educadores, educandos, moradores e membros da associação de moradores desse assentamento, procurando conhecer as situações enfrentadas no dia-a-dia daquela escola.

Com o intuito de entender como a EJA estava sendo efetivada no estado do Ceará, e de melhor conhecer a realidade de educadores e educandos de áreas assentadas, no ano de 2008 passei a participar como bolsista e pesquisadora das aulas dos Projetos de Escolarização “I Segmento do Ensino Fundamental” e “Sim Eu Posso”, Projeto de Alfabetização de Adultos, que funcionavam na Escola de EJA Paulo Freire, localizada no assentamento rural Bernardo Marin II, cidade de Russas, Ceará. Tal pesquisa foi orientada pela professora doutora Sandra Maria Gadelha de Carvalho, Coordenadora do LECAMPO e professora da Universidade Estadual do Ceará.

Os dados preliminares da pesquisa resultaram na elaboração de minha monografia de graduação, intitulada: “Reforma Agrária e Educação do Campo: a Educação de Jovens e Adultos no assentamento Bernardo Marin II”, apresentada a Universidade Estadual do Ceará em outubro de 2010 como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Durante as várias idas ao assentamento Bernardo Marin II e as conversas informais com os assentados verificou-se que os projetos de escolarização tinham a finalidade não apenas de alfabetizar jovens e adultos assentados que estavam em situação de analfabetismo. Mas, garantir que esses sujeitos tivessem a oportunidade de concluir seu processo de escolarização no próprio assentamento, uma vez que a falta de escolas no campo tem impulsionado o êxodo rural, principalmente dos jovens que na busca por escolarização têm saído do campo para estudar e viver na cidade.

A implantação de uma unidade escolar para jovens e adultos assentados tem sido pauta de reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ao longo de seus 29 anos tem discutido juntamente com governo e sociedade civil organizada a importância de uma educação diferenciada para a população que vive no campo, um modelo de educação que respeitasse as especificidades e a cultura do povo do campo. As ações dos movimentos sociais do campo, em especial o MST, por políticas públicas que garantam o direito à educação, têm sido responsável pela construção da concepção de Educação do Campo<sup>1</sup>, se desenvolvendo articuladamente a luta pela reforma agrária, uma vez que a educação, quando oferecida em áreas assentadas, não atendia as necessidades e interesses da população do campo.

De posse de documentos e registros sobre o processo de escolarização de jovens e adultos do assentamento Bernardo Marin II, verificou-se, que no início desses projetos, na época funcionavam pelo PRONERA/UECE, os alunos estavam animados com as aulas e com esperança de concluírem seu processo de escolarização no lugar onde viviam. Mas, com o passar do tempo muitos alunos desistiram de concluir os cursos. Visto que, de um total de 30 alunos matriculados, a frequência escolar variava de 04 a 06 alunos por aula. Sendo que no final dos projetos de escolarização apenas 15 alunos haviam permanecido e concluído os cursos.

---

<sup>1</sup> A luta por uma escola pública que seja não apenas no campo, mas do campo, respeitando a história e a cultura dos sujeitos que vivem no e do campo.

Durante a pesquisa realizada no assentamento Bernardo Marin II, observou-se que os afazeres domésticos, o trabalho exaustivo no campo, as dificuldades no processo de aprendizagem e a ausência de transporte dificultavam a permanência escolar dos jovens e adultos assentados.

Além desses aspectos outros de caráter político relacionados à falta de material didático e ao atraso no pagamento do salário dos professores, ambos decorrente do atraso no repasse de verbas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), também foram identificados como motivadores da não permanência escolar nas turmas de EJA do assentamento Bernardo Marin II. Haja vista, que a burocracia enfrentada no repasse de verbas pelo INCRA impediu a confecção das apostilhas na gráfica da UECE em tempo hábil, portanto, comprometendo o cronograma de execução dos projetos de escolarização. Já que as aulas haviam iniciado em março de 2009, no entanto, o material didático havia sido entregue apenas em junho de 2010. Assim, os poucos alunos que permaneceram nos projetos de escolarização conseguiram concluir os cursos sem usufruírem do material didático específico para a EJA do campo.

Durante o trabalho desenvolvido como bolsista e pesquisadora do LECAMPO, observei que a falta de recursos financeiros seguida da falta de infraestrutura das escolas do campo tem sido um dos desafios para a permanência escolar em áreas assentadas, já que diante de tais dificuldades muitos jovens e adultos interrompem seu processo de escolarização.

Apesar dos esforços do PRONERA em proporcionar educação aos jovens e adultos assentados (CARVALHO, 2006), o Relatório III referente ao Projeto de Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais em Áreas de Assentamento Rural no Ceará (2008), elaborado pela UECE, revelou que dos 2.200 alunos matriculados no ano de 2006, apenas 1.157 alunos haviam permanecido e concluído os cursos. Assim, 1.043 alunos matriculados haviam se evadido das turmas de EJA localizadas em 55 assentamentos rurais do estado do Ceará, o que ocasionou o fechamento de 33 salas de EJA. Portanto, no relatório foram identificados altos níveis de evasão escolar, cerca 47%.

Os motivadores da não permanência escolar citados no Relatório III/PRONERA/UECE variam desde a falta de recursos financeiros decorrente do atraso no repasse de verbas pelo INCRA; problemas de vista dos educandos; entre outros problemas relacionados à infraestrutura físico-material, como: ausência de carteira, quadro de giz,

material para pesquisa, energia elétrica, além da questão do despreparo e desmotivação do educador.

Desse modo, o fenômeno da permanência escolar nas turmas de EJA do campo me inquietou. Visto que, alguns jovens e adultos buscavam os projetos de escolarização em áreas assentadas não apenas para aprender a ler e a escrever, ou simplesmente concluir o ensino básico e conseguir um emprego melhor, mas outros aspectos também lhes motivavam a permanecerem nas turmas de EJA localizadas no interior do assentamento onde residiam. Assim, me propus a pesquisar a permanência escolar na EJA do campo.

Ao contrário dos alunos evadidos os jovens e adultos que haviam permanecido nos projetos de escolarização sentiam-se motivados a concluir os cursos, mesmo enfrentando problemas de caráter socioeconômico, político, familiar ou pedagógico. Diante de tal situação, me perguntava se os aspectos que influenciavam a permanência escolar desses jovens e adultos estavam relacionados ou não com a prática pedagógica e com a gestão escolar.

É sabido que nos assentamentos rurais provenientes da reforma agrária, com participação de movimentos sociais como o MST, existe uma política de acompanhamento e participação social da comunidade na elaboração e aprovação de projetos que visam o desenvolvimento local do assentamento, sendo a educação freireana uma de suas prioridades. Uma vez que a proposta política-pedagógica do MST destinada a EJA, numa perspectiva de Educação do Campo, sugere aos educadores do campo repensar sua prática pedagógica, sua metodologia de ensino, partindo do princípio de uma educação Libertadora. Nesse sentido, o educador é orientado, pelo MST, a trabalhar tanto os aspectos de educação formal quanto os de uma educação informal, como a formação política e cultural, considerando sempre o aluno sujeito de seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, entendo que o professor exerce um papel importante na construção de uma educação diferenciada que atenda as necessidades da população do campo, podendo contribuir para o fortalecimento da luta pela reforma agrária. No entanto, não podemos esquecer que a escola é formada por um grupo de profissionais, coordenador, diretor, secretários, faxineiras, vigias, entre outros, que também exercem funções importantes, como dá apoio pedagógico à prática docente, de modo, que possa proporcionar aos educandos e educadores um ambiente favorável à aprendizagem. Assim, compreendo que a prática pedagógica e a gestão escolar (LIBÂNEO, 1991) são elementos importantes e motivadores para a participação efetiva dos alunos nas decisões e soluções acerca das situações problemas

enfrentadas tanto na escola quanto no dia a dia da comunidade onde vivem. Portanto, elementos que podem influenciar a permanência escolar na EJA.

Como a permanência escolar ainda é um desafio para a consolidação da EJA do campo, passei a questionar se realmente a prática pedagógica e a gestão escolar exercidas nas turmas de EJA de áreas de assentamentos rurais, estavam sendo condizente com a realidade do campo. Ou seja, se a prática pedagógica nas turmas de EJA do campo estava sendo exercida numa perspectiva de Educação do Campo e se a escola do assentamento estava conseguindo manter uma gestão escolar de caráter democrático, onde todos, alunos, professores, funcionários e comunidade local tivessem direito de participarem das decisões escolares, opinando diante das situações problemas enfrentada.

Desse modo, busquei compreender o que de fato tem contribuído para a permanência escolar em turmas de EJA, localizadas no interior de um assentamento rural oriundo da reforma agrária. Assim, pergunto: quais os aspectos, associados ou não à proposta de Educação do Campo almejada pelos movimentos sociais do campo, têm contribuído para a permanência escolar dos jovens e adultos assentados?

Tal indagação aguçou-me o pensamento e como estudante passei a refletir acerca do fenômeno chamado aqui de “permanência”, tendo como objeto de estudo a permanência escolar na EJA do campo.

A permanência escolar se caracteriza pelas atividades elaboradas pelos setores administrativos e pedagógicos da escola em conjunto com a família, com a finalidade de garantir que o aluno através da frequência escolar, continue e conclua o curso ao qual havia efetuado matrícula. Para o Ministério da Educação (MEC) a permanência escolar é a ação contínua de participação do aluno nas atividades escolares com frequência escolar não inferior a 75%. Assim, os alunos que efetuaram matrícula na EJA, que frequentaram regularmente as aulas, e que fizeram as avaliações para a constatação do nível de aprendizagem adquirida, são considerados permanentes.

Ao buscar dados sobre permanência escolar no Brasil, percebe-se que esse tem sido um dos maiores desafios a serem superados tanto por parte do governo quanto da sociedade civil, principalmente quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos em áreas de assentamentos rurais.

“Fatores relacionados a questões políticas, sócioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como a dinâmica pedagógica e a prática escolar” são alguns dos possíveis motivadores da permanência escolar (DOURADO, 2005, p.2). O problema da permanência

escolar em assentamentos rurais localizados no interior do estado do Ceará persistem, existindo poucos estudos e registros das possíveis causas da permanência escolar na EJA do campo.

Segundo Arroyo (2009, p. 8), “apenas 2% das pesquisas produzidas no Brasil dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam da educação escolar no meio rural”. Entre os anos de 2007 a 2013 foram registradas na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, 1884 teses de doutorado referente à educação no meio rural, desse total, localizei apenas 18 pesquisas referente à Educação do Campo direcionada a clientela adulta. As demais pesquisas eram relacionadas à Educação do Campo numa perspectiva de educação: inclusiva, especial, infantil, profissional, à distância.

No acervo digital da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações foram localizadas 182 teses e 720 dissertações com a temática referente à Educação de Jovens e Adultos/educação de adultos. Também foram localizadas duas dissertações e uma tese referente à permanência e a evasão escolar na EJA. Apesar da existência de pesquisas referentes à Educação de Jovens e Adultos e a educação no meio rural, notei, que ainda persiste a demanda de produção de conhecimento sobre a área temática permanência escolar na EJA do campo. Já que nenhuma pesquisa referente a essa temática foi localizada no acervo da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações e da biblioteca da Universidade Federal do Ceará (UFC), nem nos periódicos da Capes.

Na literatura nacional posso destacar entre as pesquisas que mais se aproximam do meu objeto de estudo – permanência escolar na EJA do campo – as realizadas por Leite (2004); Vendramini (2000, 2002); Medeiros (2003, 2009); Molina (2004); Arroyo, Caldart e Molina (2009). Esses autores discutem em seus trabalhos pontos relacionados às ações dos movimentos sociais do campo em defesa de uma educação diferenciada em áreas assentadas, como instrumento inibidor dos elevados índices de analfabetismo existentes no campo e como artifício de consolidação da luta pelo acesso a terra com qualidade de vida através da reforma agrária.

Já em âmbito estadual destaco os estudos realizados por Carvalho (2006, 2008) e Furtado (2009, 2011) que em suas pesquisas de doutorado e acadêmicas vêm discutindo temas relacionados à Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e reforma agrária.

Como ainda são poucos os trabalhos científicos realizados sobre as causas da permanência escolar em turmas de EJA localizadas no interior de um assentamento rural proveniente da reforma agrária, especialmente no estado do Ceará, essa pesquisa tem a

finalidade de contribuir para aumentar a soma de saberes disponíveis sobre a EJA do campo. Tenho a intenção de colaborar com as políticas públicas de EJA e com os projetos de escolarização em áreas assentadas, haja vista, a importância dos mesmos para a garantia do acesso e permanência dos sujeitos jovens e adultos na escola.

A partir dos resultados obtidos espero colaborar com as políticas públicas destinadas a EJA, para que haja mudanças na gestão e prática pedagógica das escolas do campo, buscando não apenas melhorar os índices de permanência escolar, mas também incentivar as comunidades a participarem das decisões político pedagógica da escola e do assentamento. Espero que este trabalho possa trazer reflexões acerca da EJA tornar-se uma política pública de caráter permanente, que garanta o processo de escolarização em todos os níveis de conhecimento ao longo da vida.

Lembro que em virtude dos projetos de escolarização do assentamento Bernardo Marin II terem suas atividades encerradas no primeiro semestre de 2012, a Escola de EJA Paulo Freire havia sido desativada. Como não foi possível ter acesso às informações fundamentais para desvendar o fenômeno da permanência escolar na EJA desse assentamento, busquei junto à Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Estado do Ceará – FETRAECE, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará e ao MST, localizar turmas de EJA em área assentada com histórico de permanência escolar.

A princípio não tive dificuldades em localizar turmas de EJA, mas foi difícil localizar turmas de EJA cujos alunos ainda estivessem tendo aula. Assim como no assentamento Bernardo Marin II, algumas turmas de EJA que funcionavam pelo PRONERA haviam encerrado suas atividades no primeiro semestre de 2012 ou no início do segundo semestre, setembro de 2012. Como não foi possível observar as aulas e nem entrevistar os alunos deste assentamento, selecionei algumas turmas de EJA de áreas assentadas que estavam funcionando pela secretaria de educação do município de origem do assentamento.

Após uma contínua busca, foram localizadas turmas de EJA nos assentamentos: Bela Vista e Campinas (Jaguaruana), Iracema (Quixadá) e 25 de Maio (Madalena), todos localizados no estado do Ceará.

Nesse contexto de mudança do local da pesquisa identifiquei no município de Madalena - CE, precisamente no assentamento 25 de Maio, três turmas de EJA funcionando pela Secretaria de Educação desse município, todas com um acentuado histórico de evasão escolar, portanto, seguida da pouca permanência escolar.

A escolha em pesquisar esse assentamento se deve não apenas ao histórico de permanência nas turmas de EJA, mais, também ao histórico de luta dos povos do assentamento 25 de Maio pelo acesso a terra com direito à educação. Haja vista que esse assentamento foi um dos primeiros latifúndios do Brasil a serem ocupados na década de 1980 pelo MST, além de ter sido um dos assentamentos contemplados com projetos de escolarização destinados à Educação de Jovens e Adultos.

Devido à extensão territorial desse assentamento<sup>2</sup> e ao tempo para realização da pesquisa de Mestrado, que são apenas dois anos, não foi possível investigar a permanência escolar em todas as turmas de EJA localizadas no 25 de Maio. Assim, por ter um número significativo de alunos matriculados na EJA com histórico de evasão escolar, participação de movimentos sociais e por ser uma das primeiras Vilas do assentamento onde os projetos destinados à escolarização de adultos começaram a funcionar, escolhi realizar a pesquisa de campo na Vila do Quietinho. Também levei em consideração o acesso às informações fornecidas pelo grupo gestor da escola 25 de Maio.

A pesquisa exploratória foi a primeira etapa de coleta de material em campo. A mesma foi realizada com o objetivo de localizar turmas de EJA em assentamentos de reforma agrária com histórico de permanência escolar. Na fase exploratória foram realizadas observação participante e conversas informais com os moradores do assentamento 25 de Maio.

Durante a pesquisa exploratória constatei que uma das preocupações do MST na consolidação do projeto de assentamento 25 de Maio foi com a instituição de unidades escolares para crianças, jovens e adultos, visto que desde sua ocupação o MST tem buscado parcerias com entidades da reforma agrária, órgãos estaduais e federais para a efetivação dos projetos de escolarização em seu interior. Foi possível constatar que desde o final da década de 1980 funcionam turmas de EJA neste assentamento. As primeiras turmas funcionavam sob a responsabilidade do MST e eram destinadas apenas a alfabetização de adultos. A Prefeitura Municipal de Madalena era a principal responsável pelo pagamento dos salários dos professores, mas, os educadores eram orientados pelo MST a seguirem uma metodologia de ensino baseada nos princípios norteadores de uma educação de base freireana. Como inicialmente a educação destinada aos jovens e adultos assentados mantinha o caráter de

---

<sup>2</sup> No Sertão Central cearense, na cidade de Madalena, está localizado um dos maiores projetos de assentamento rural do estado do Ceará, o assentamento 25 de Maio. Com extensão territorial de 22.992 hectares, o assentamento 25 de Maio abrange três municípios: Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem (SIMPLICIO, 2011).

ensino não formal (LIBANÊO, 1991), não foi possível encontrar registros de quantas turmas existiam no assentamento, o número de matrícula e a frequência escolar.

Em 2000 os programas de escolarização destinados aos jovens e adultos do Assentamento 25 de Maio passaram a funcionar por meio de parcerias entre o MST, INCRA, PRONERA, Prefeitura Municipal de Madalena e as Universidades Estadual e Federal do Ceará. Com essas parcerias o ensino de EJA no assentamento passou a ser formal.

Nessa época, o PRONERA buscava, juntamente com essas parcerias, a promoção da escolarização e organização social dos assentados, oferecendo-lhes conteúdos relativos ao ensino fundamental.

Segundo o Relatório III/PRONERA/UECE (2008), dos anos de 2007 a 2008 os municípios de Madalena (13 salas, 187 alunos frequentando, 42 alunos desistentes) e Quixeramobim (18 salas, 238 alunos frequentando, 105 alunos desistentes) estavam entre os municípios do estado do Ceará com maior número de salas de EJA funcionando em área rural. Devido ao estreitamento de relações com as Secretárias Municipais dos respectivos municípios as turmas de EJA do Assentamento 25 de Maio passaram a funcionar pelas Prefeituras Municipais de Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem (2 salas, 25 alunos frequentando, 17 desistentes). Desse modo, as Secretarias Municipais de Educação passaram a ter registros e controle do número de matrícula, frequência, evasão e conclusão escolar das turmas de EJA deste assentamento.

De posse de documentos fornecidos pela Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II pude constatar que no ano de 2011 vinte alunos haviam sido matriculados em uma turma de EJA que funcionava na Vila do Quietto, desse total apenas sete alunos (35%) haviam permanecido e concluído o curso. Em 2012 foram dezessete alunos matriculados, no final do ano letivo apenas seis alunos, ou seja, 35% da turma haviam permanecido e concluído o curso. Os outros 65% foram considerados evadidos.

Buscando resposta para o meu objeto de estudo – permanência escolar na EJA do campo – pesquisei uma turma de EJA localizada no assentamento rural 25 de Maio precisamente na Vila do Quietto, cidade de Madalena Ceará.

Numa perspectiva de método dialético, usei a pesquisa qualitativa do tipo descritiva e explicativa. Como estratégia de pesquisa, utilizei o Estudo de Caso. Como instrumentos metodológicos para a coleta de materiais em campo foram utilizados a observação participante, a entrevista semiestruturadas e a análise documental.

Como forma de registro utilizei a fotografia, um gravador digital e um diário de campo. Após a coleta de materiais, os dados foram organizados por temáticas, em seguida usei a técnica de análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987).

Definiram-se como sujeitos da pesquisa os alunos e ex-alunos matriculados no ano de 2012 em uma turma de EJA da Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II, localizada na Vila do Quieto, assentamento 25 de Maio; a professora da turma; a Coordenadora Municipal de EJA de Madalena. O critério de escolha desses sujeitos está relacionado diretamente à temática abordada.

Os fundamentos teórico-metodológicos em que se assenta a pesquisa centram-se nos princípios de educação freireana, orientado por uma perspectiva de educação crítica e libertadora, mantendo diálogo com autores como Freire (1996, 1994, 2000), Giroux (1986), Libâneo (2007,1991), Saviani (2007, 2008). Ainda me reporte a autores que discutem as temáticas como: educação de adultos (DI PIERRO e HADDAD, 2001); educação em áreas assentadas (MEDEIROS 2003, 2009 e VENDRAMINI 2000, 2002); Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, 2004); evasão escolar e permanência (DOURADO, 2005; LENSKIJ, 2006; ENES, 2012; OLIVERA 1999). Em âmbito local destaco os autores cearenses Carvalho (2006), Furtado (2009), Souza (2011) que discutem temáticas relacionadas à EJA, Educação do Campo e reforma agrária. Assim, estudei o fenômeno da permanência escolar na EJA do campo em áreas assentadas.

As questões postas me levaram ao objetivo geral da pesquisa: Estudar quais os aspectos da escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II influenciam positivamente a permanência escolar na turma de EJA da Vila do Quieto, assentamento 25 de Maio, cidade de Madalena, Ceará. Para alcançar esse objetivo geral, primeiro busquei verificar quais os aspectos políticos e pedagógicos influenciavam a permanência escolar, em seguida identifiquei o tipo de educação que acontecia com esses jovens e adultos, para depois conhecer os aspectos da EJA que tem contribuído para a permanência escolar.

Na tentativa de situar a temática abordada os capítulos apresentaram de forma detalhada a contextualização do problema, o referencial teórico e a metodologia desenvolvida, seguida dos achados da pesquisa.

No capítulo a seguir contextualizo a Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro, em seguida situo a Educação do Campo e a permanência escolar nesse contexto social, postos os fenômenos dos movimentos sociais e a luta pela reforma agrária. Para situar o leitor sobre os acontecimentos recorrentes da luta por terra no Brasil, no último tópico do

segundo capítulo discorro sobre a reforma agrária e a constituição dos assentamentos rurais. No terceiro capítulo apresento o marco teórico da pesquisa (Educação Libertadora), na ocasião procuro estabelecer diálogo com os autores, definindo posição diante do estudo. No quarto capítulo discorro a respeito da metodologia da pesquisa, seus procedimentos e instrumentos, seguida da caracterização do assentamento e Vila, da escola estudada e dos sujeitos. No quinto capítulo apresento a análise dos resultados obtidos durante a pesquisa.

## **2 - O OBJETO DE ESTUDO CONTEXTUALIZADO: PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EJA DO CAMPO, ASSENTAMENTO 25 DE MAIO**

A Educação de Jovens e Adultos em áreas assentadas torna-se mais uma conquista dos movimentos sociais juntamente com a sociedade civil, que durante anos, notadamente a partir da década de 1980, reivindicavam escolas nas zonas rurais, com conteúdos voltados para as especificidades dos povos do campo. Nesse sentido, a EJA do campo se diferencia da modalidade de ensino EJA, por tratar das especificidades do campo.

Para entender melhor a dinâmica em torno da educação de jovens e adultos no Brasil, em especial aqueles que vivem em áreas de assentamentos rurais e compreender o objeto de estudo – permanência escolar na EJA do campo - é preciso voltar um pouco na história e relembrar os momentos significantes que alavancaram o debate em torno do reconhecimento do direito a educação para todos, incluindo os adultos.

Assim, este primeiro capítulo busca contextualizar o objeto de estudo e situar o leitor sobre a problemática abordada, sendo dividido em quatro importantes tópicos: (1) Breve histórico da EJA no Brasil; (2) EJA na Educação do Campo; (3) A permanência escolar na EJA do campo: assentamento 25 de Maio (4) reforma agrária e assentamentos rurais.

### **2.1 Breve retrospectiva da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

O primeiro registro histórico da educação de jovens e adultos no Brasil ainda remota ao período colonial, quando os jesuítas exerciam mesmo que de forma assistemática, sua função educativa. Nessa época a educação tinha um caráter muito mais religioso que propriamente educacional (HADDAD e DI PIERRO, 2000), sendo destinada à uma minoria de pessoas que pertenciam à elite.

Para Romanelli (1991, p. 34), o ensino ministrado pelos jesuítas no Brasil era completamente distorcido da realidade dos sujeitos que viviam na Colônia. Era um ensino neutro, destinado apenas a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho. Portanto, não contribuía para as modificações estruturais na vida social e econômica do país.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação para adultos só reaparece no cenário educacional brasileiro no período Imperial, (entre os anos de 1822 a 1889), sendo a Constituição Federal Brasileira de 1824 a primeira iniciativa legal do Estado na garantia do

direito a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, inclusive, para a população adulta.

Contudo, a lei posta na Constituição de 1824 na prática não acontecia, uma vez que a educação ainda era privilégio de poucos. Assim, a instituição de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente, manifestando-se legalmente nas Constituições brasileiras posteriores (como as Constituições de 1891, 1934 e a atual 1988).

No Brasil, as maiores mudanças no campo educacional só vieram ocorrer mesmo após o período imperial com a proclamação da República.

Logo na Primeira República (1889) o país passou por uma série de reformas educacionais. A Constituição de 1891, principal termo legal instituído nesse período, descentralizou a responsabilidade pública pelo ensino básico. Ou seja, a União assumiu uma presença maior no ensino secundário e superior, delegando a responsabilidade pelo ensino básico às Provinciais e aos Municípios.

É importante ressaltar que na época em que a Constituição de 1891 foi sancionada a maioria da população adulta no Brasil estava em situação de analfabetismo (cerca de 82%, segundo HADDAD e DI PIERRO, 2000). No entanto, o Estado excluiu a participação dos adultos analfabetos dos processos eleitorais (analfabetos não tinham direito a voto).

Assim, a primeira Constituição republicana não demonstrou preocupação com políticas específicas para a educação de jovens e adultos. Isso só viria a ocorrer após a década de 1940 (idem, 2000) quando o país passa por uma série de mudanças resultantes do crescimento industrial e do aumento populacional urbano.

Ao revisar a literatura sobre a EJA, percebeu-se que inicialmente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil era pensada como uma política pública de caráter compensatório, com a finalidade de alfabetizar e proporcionar escolarização aos jovens e adultos para integrá-los ao mercado de trabalho, visando promover o desenvolvimento industrial, tecnológico e urbano, notadamente a partir da década de 1930. Apesar disso, as elevadas taxas de analfabetismo eram tidas como uma barreira a esse desenvolvimento (PAIVA, 1973).

Numa visão retrospectiva das políticas públicas direcionadas à educação de jovens e adultos, Di Pierro et al (2001, p. 59) afirma que:

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua

amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Das primeiras iniciativas oficiais de alfabetização em âmbito nacional citadas por Di Pierro, destaco a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Para Paiva (1973, p. 197), a primeira tinha o intuito de despertar o espírito comunitário do homem do campo e prepará-lo para o desenvolvimento. Já a segunda, criada em 1958, “pretendia ser um programa experimental destinado á educação popular em geral”.

Apesar da efervescência das campanhas para alfabetização de adultos (que ainda utilizavam métodos tradicionais de ensino), os programas apresentados não obtiveram o resultado esperado. Somente no início da década de 1960, com o reaparecimento dos movimentos sociais no cenário político brasileiro, em especial os ligados a promoção da cultura popular, surge uma proposta pedagógica diferenciada capaz de mudar os rumos da educação de jovens e adultos.

Segundo Paiva (1973, p. 236) os Movimentos de Cultura Popular, originados em Recife:

[...] nasceram da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, buscando também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo, sob a influência de ideias socialistas e cristãs. O movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e a cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base.

Como nesse período as taxas de analfabetismo continuavam elevadas e o nível de escolarização da população adulta baixo, o então presidente João Goulart (1961 a 1964), almejando desenvolvimento econômico e industrial, entendeu que o país precisaria de uma reforma no sistema educacional vigente. Assim, entre os anos de 1959 a 1964 a educação direcionada à adultos passou a ser reconhecida como um poderoso instrumento de ação política, sendo-lhe atribuída a missão de resgate e valorização do saber popular, portanto, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse contexto o educador Paulo Freire<sup>3</sup> aparece no cenário educacional brasileiro com uma proposta de educação para as classes populares, apresenta um método de ensino diferenciado do tradicional, mas que já havia obtinha bons resultados, como o caso de Angicos<sup>4</sup>.

O então governo da época notou na proposta de Freire uma possibilidade de diminuir o analfabetismo e proporcionar escolarização àqueles que de alguma forma estavam excluídos do sistema educacional e poderiam “atrasar” o tão almejado avanço no campo industrial, econômico e tecnológico.

Assim, o educador Paulo Freire, a convite do presidente da república João Goulart, passou a participar da elaboração do Plano Nacional de Educação, de cursos de formação de educadores distribuídos por todo território nacional e da organização dos 20 mil círculos de cultura.

As ações de Educação Popular e as reflexões de Paulo Freire inspiraram uma nova possibilidade de pensar e fazer educação para a formação do cidadão.

O método apresentado por Freire destinado à educação de adultos tinha como proposta uma educação crítica baseada no diálogo, considerando as especificidades socioculturais da população. Para Miguel Arroyo (2001, p. 269) Freire:

... Não inventou uma chave, um conjunto de técnicas, uma ferramenta, uma muleta para responder a questões do tipo: me ensina a fazer, como fazer, por onde começar, onde chegar?! Seu pensamento não é uma nova técnica, uma nova metodologia, uma receita que cada um possa seguir ou não, Paulo andou na contramão do tecnicismo, do que vinha acontecendo na área de educação. Ele não admitiu educação como método ou técnica neutra. Ele nega esta neutralidade. Para ele, educação é ato político.

Mediante o ato de ensinar e aprender, Freire (1987) propõe a educação como um instrumento de libertação dos oprimidos. Assim, a importância de se dialogar com as massas como meio de enfrentamento dos problemas sociais existentes. Esse é o desafio da Educação Popular numa perspectiva de educação crítica libertadora, cuja formação humana está voltada para a afirmação da liberdade.

---

<sup>3</sup> O Pernambucano Paulo Freire nasceu em 1921, faleceu em 1997 aos 75 anos de idade. A pesar de ser um referendado teórico da educação brasileira, Freire formou-se em Direito, mas ainda nos primeiros anos da faculdade dava aulas de português em escolas públicas de Recife.

<sup>4</sup> Em 1960, na cidade de Angicos no estado do Rio Grande do Norte, Freire juntamente com sua equipe de educadores conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores rurais cortadores de cana-de-açúcar, em apenas 45 dias (BRANDÃO, 2006), fato esse que despertou a atenção do presidente João Goulart.

Com o golpe militar em 1964, as reformas previstas pelo Governo João Goulart para a educação brasileira foram interrompidas, inclusive, os movimentos de alfabetização vinculados à ideia de cultura popular defendida por Freire, foram reprimidos.

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhadores da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se da década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 95).

No período militar, segundo Almeida (2008), a educação era destinada a atender as necessidades de uma sociedade em processo de modernização. Logo, em 1970, o governo criou um projeto educacional com o intuito de abolir o analfabetismo em apenas dez anos, era o então chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, instituído pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (PAIVA, 1973, p. 292). Nesse mesmo período, especificamente em 1971, Almeida (2008) também destaca a criação dos Centros de Estudos Supletivos como sendo mais um marco na educação de jovens e adultos no Brasil. A intenção do Estado era escolarizar um elevado número de pessoas com baixo custo, para satisfazer as necessidades do competitivo mercado de trabalho.

Apesar das campanhas e programas direcionados a educação de jovens e adultos nas últimas décadas, Di Pierro et al (2001), afirma que:

O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.

Com o fim do Regime Militar (1985), a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 vem afirmar que a educação é “... direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL 2012, p. 121). Assim, a Constituição de 1988, não só responsabiliza o

estado pela garantia do acesso à educação, como também ampliou a participação social na elaboração de políticas públicas educacionais.

Quanto à educação de adultos, essa Constituição trouxe em seu artigo 208 importantes avanços, uma vez que o ensino fundamental, público e gratuito passaram a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2012).

Na década de 1990 a educação de jovens e adultos passou por novas mudanças. A União transferiu para os municípios a responsabilidade em manter os programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Assim, a participação dos municípios na efetivação das matrículas no ensino básico para jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, já os Estados concentraram as matrículas no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Embora a Constituição Federal de 1988 tivesse garantido a educação básica como direito das pessoas jovens e adultas, apenas em 1996 a EJA passa a ser considerada uma modalidade de ensino, sendo assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em seu artigo 37 (BRASIL, 1996), tendo como finalidade atender as especificidades daqueles que por algum motivo deixaram de estudar e estavam em situação de exclusão social.

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 as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.  
 § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.  
 § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Constitucionalmente a EJA se apresenta como obrigatória, direito público e dever do Estado. Outra Lei posterior a LDB nº 9.394, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF<sup>5</sup>, não

---

<sup>5</sup> Instituída pela Ementa Constitucional nº. 14, de setembro de 1996, e regulamentada pela Lei nº. 9424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, e implementada nacionalmente em 1998 (acesso <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm> julho de 2013).

permitiu que se utilizassem recursos do ensino fundamental para a modalidade de ensino EJA (LIBÂNEO et al, 2007 p. 262).

Com a criação do FUNDEF a modalidade de ensino EJA “passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF” (HADDAD; DI PIERRO 2000). Mais uma vez o ensino de jovens e adultos fica à margem do sistema educacional brasileiro.

Ainda na segunda metade da década de 1990, conhecida como era FHC<sup>6</sup>, três programas federais foram criados com o propósito de atender a demanda por educação de jovens e adultos: (1) Programa Alfabetização Solidária – PAS<sup>7</sup>; (2) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA<sup>8</sup>; (3) Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR<sup>9</sup>.

Esses três programas eram desenvolvidos em regime de parcerias, envolvendo diferentes instancias governamentais, organizações da sociedade civil (destaque para os movimentos sociais) e instituições de ensino. Ressaltando que os mesmos não eram coordenados pelo MEC.

Durante o governo FHC a União descentralizou financeiramente a manutenção e funcionamento da EJA, transferindo essa responsabilidade para os estados, municípios e sociedade civil. O governo passou a focalizar recursos no ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, em detrimento de outros segmentos educacionais, como a EJA e a Educação Infantil (HADDAD; DI PIERRO 2000).

Em 2000 o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Res. Nº 11/2000), estabelecendo, segundo Rocha (2011), seis importantes pontos:

1. Mudança da nomenclatura de ensino supletivo para EJA;
2. O direito público subjetivo dos cidadãos à educação;
3. As funções: reparadoras, equalizadora e qualificadora;
4. Distinção da EJA da aceleração de estudos;
5. A necessidade de contextualização do currículo e das metodologias;
6. Recomendações para a formação específica dos educadores.

<sup>6</sup> A sigla FHC é referente ao Ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, eleito pelo povo, por duas vezes consecutivas - de 1995 a 2003.

<sup>7</sup> Idealizado em 1996, consiste em um programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração destinado a reduzir o analfabetismo prioritariamente entre o público juvenil (HADDAD; DI PIERRO 2000).

<sup>8</sup> Por ter relação com meu objeto de estudo este programa será discutido no subtópico 1.2.

<sup>9</sup> Entendido como formação complementar e não substitutiva à educação básica, o PLANFOR destinava-se a qualificação profissional e elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo e da cidade (HADDAD; DI PIERRO 2000).

Aliás, esse último ponto foi tomado pelo governo sucessor ao FHC, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (mandato de 2004 a 2011), como ponto de partida para a formação de uma política pública mais eficaz e que garantisse escolarização aos sujeitos jovens e adultos, objetivando diminuir os índices de analfabetismo.

Ao contrário do governo anterior, o presidente Lula assumiu a responsabilidade quanto à alfabetização de jovens e adultos, criando em 2003 a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. O intuito do então governo era não apenas alfabetizar, mas também proporcionar formação contínua (ALMEIDA et al, 2008). Assim, foram instituídos através do (MEC) o Programa Brasil Alfabetizado, tendo como atuação a elaboração de projetos destinados à alfabetização de jovens e adultos e a formação de alfabetizadores.

“Resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidade de educação permanente”, seria na visão de Haddad e Di Pierro (2000) os três maiores desafios a serem superados na EJA do século XXI.

Em relação aos desafios enfrentados pela EJA no contexto atual, destaco um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010) que apresenta uma análise da evolução da educação no Brasil no período de 1992 a 2009, mostrando a real situação de escolarização da população brasileira quanto aos avanços e problemas.

As elevadas taxas de analfabetismo continuam sendo um dos grandes problemas sociais do Brasil, haja vista que a população brasileira, mesmo se comparada a países do próprio continente sul-americano, como Equador, Chile e Argentina, ainda apresenta um número elevado de pessoas em situação de analfabetismo (IPEA, 2010 p. 9).

O IPEA (2010) indica que 90 % dos analfabetos brasileiros têm 25 anos ou mais de idade, sendo que a maior concentração da população analfabeta está na faixa etária acima dos 40 anos (16,5%).

Se comparada às taxas de analfabetismo das regiões brasileiras, percebe-se que a região Nordeste detém o maior percentual de analfabetos, cerca de 18,7%. Enquanto as regiões Sul e Sudeste não ultrapassam os 6% (IPEA 2010 pag. 9).

O estudo realizado pelo IPEA constatou que o analfabetismo é mais acentuado nas regiões menos desenvolvidas, como é o caso do Norte e Nordeste; nos municípios de pequeno porte; na população que vive na zona rural; na população de baixa renda; nas faixas etárias mais altas.

Segundo dados do IPEA a média de anos de estudo da população brasileira acima dos 15 anos de idade é cerca de 7,5 anos. No entanto, a média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais da região Nordeste é de apenas 6 anos, portanto, abaixo da média nacional e da estipulada pela Constituição Federal de 1988 (8 anos).

O IPEA também comparou a taxa de analfabetismo e a média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais que residem na zona rural com as que residem na zona urbana. Os dados são preocupantes, haja vista que no meio rural a taxa de analfabetismo da população jovem e adulta é de 22,8% contra 4,4% da população urbana. A média de anos de estudo da população rural é de apenas 4,8 anos contra 8,7 anos de estudo da população urbana metropolitana.

Numa sociedade economicamente ativa as elevadas taxas de analfabetismo interferem não apenas no desenvolvimento econômico local, regional e nacional, como também na constituição de uma sociedade mais crítica conhecedora de seus direitos e participativa na elaboração de políticas públicas que venham beneficiar a população em geral.

Quanto ao índice de analfabetismo, a alarmante diferença regional retrata o descaso governamental com a efetivação de políticas públicas que possam garantir o acesso e a permanência escolar da população jovem e adulta. Assim como revela a má distribuição no repasse de verbas destinada à educação, sendo notória a falta de investimentos e incentivos do governo federal na região Nordeste.

Percebe-se que historicamente o Estado relegou a Educação de Jovens e Adultos, tratando essa modalidade de ensino apenas como política pública de caráter compensatório, visando apenas alfabetizar e proporcionar escolarização básica aqueles que por algum motivo deixaram de estudar e estavam em situação de analfabetismo. Quando na verdade:

Os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000).

A pressão dos movimentos sociais e de entidades da sociedade civil organizada que se intensificaram nas últimas décadas, forçaram o governo a elaborar programas educacionais destinados à garantia do acesso e permanência escolar de jovens e adultos que estavam em situação de analfabetismo ou que por algum motivo haviam interrompido os estudos.

Na última década, portanto, houve um aumento significativo na oferta e procura pela EJA, principalmente na região Nordeste.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2007) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Nordeste foi a região brasileira que apresentou o maior número de participantes matriculados em programas de alfabetização de jovens e adultos, cerca de 1,3 milhões de pessoas<sup>10</sup>. Apesar disso, muitos dos alunos matriculados em turmas de EJA abandonam o curso.

Conforme a PNAD o principal motivo para abandono na EJA foi a incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). Outros motivos apontados pela pesquisa como motivadores da desistência nos cursos de EJA foram a incompatibilidade do horário das aulas com os afazeres domésticos (13,6%), a dificuldade de acompanhar o curso (13,6%), a inexistência de cursos próximos à residência (5,5%), a inexistência de curso próximo ao local de trabalho (1,1%), falta de vaga (0,7%) e outro motivo (22,0%).

Quando se trata da EJA no campo, constato que os motivos para a desistência escolar variam desde a inexistência de escolas nas zonas rurais; professores sem capacitação; escolas distantes da residência do aluno; falta de transporte; falta de infraestrutura (classes que funcionam em formato multisseriado, salas de aula sem cadeiras, sem quadro negro, escolas sem biblioteca, bebedouro, banheiro, etc); conteúdos escolares distorcidos da realidade do aluno; dentre outros.

Esses aspectos mostram que mesmo com ofertas para o acesso à EJA, a permanência se faz com várias limitações, principalmente as situações externas que advêm de questões socioeconômicas.

A garantia do acesso e permanência escolar da população jovem e adulta que vive em área de assentamento rural proveniente da reforma agrária tornou-se mais um desafio para governo e entidades da sociedade civil organizada, haja vista que as políticas de Educação do campo estão entrelaçadas as políticas de reforma agrária. Assim, a luta por terra se alia à luta por educação.

---

<sup>10</sup> Apresentaram menores números de participantes nesses programas as regiões Sul (265 mil pessoas), Centro-Oeste (125 mil) e Norte (169 mil).

## 2.2 EJA na Educação do Campo

Para compreender o debate atual da EJA na Educação do Campo é importante realizarmos uma retrospectiva histórica, desde os primeiros passos da constituição da Educação Rural em 1930 até o surgimento do debate sobre Educação do Campo em 1998.

Inicialmente, a Educação Rural surgiu no Brasil por volta de 1930 com a intenção de conter o movimento migratório campo–cidade (proveniente do crescimento industrial) e elevar a produtividade no meio rural.

Esse modelo de educação era descontextualizado da realidade dos sujeitos do campo, sendo usada a mesma metodologia de ensino proveniente da cidade. Ou seja, não havia uma preocupação do Estado com a formação de educadores (as) para atuarem nas escolas do campo.

Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 10) bem lembram que a “... escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica...”.

No campo sempre predominou o estigma da escola rural destinada apenas à aquisição da leitura e escrita rudimentar. Onde professores, quase sempre sem formação acadêmica ou de nível escolar médio, ensinavam as primeiras letras a uma população analfabeta carente de políticas públicas educacionais.

Temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009 p. 82).

Se o desenvolvimento industrial na cidade impulsionou certo investimento na educação, não foi o que aconteceu no campo. Como no campo não houve um crescimento industrial como houve na cidade, a educação deixou de ser prioridade. Enquanto que na cidade se pensava em escolarização para atender ao mercado, o campo era esquecido. Havia uma cultura de que o trabalhador rural não precisaria saber ler e escrever para exercer suas atividades cotidianas na lavoura, reforçando o estereótipo de que a cidade é um lugar mais desenvolvido que o campo.

O campo era e continua sendo considerado um lugar de atraso sem perspectiva de avanço. Os filhos dos trabalhadores rurais se quisessem estudar tinham que viver na cidade, pois ao contrário do campo, a cidade é considerada um lugar de avanço.

No currículo tradicional da chamada escola rural os conteúdos são distorcidos da realidade dos sujeitos do campo. Os alunos não fazem parte do processo de escolarização, são apenas ouvintes, depósitos de conteúdos alienados. O professor, de maneira opressora, apenas reproduz em sala de aula o que lhe é repassado pelo sistema (FREIRE, 2001).

Como visto no tópico anterior há uma diferença significativa e preocupante entre os índices de analfabetismo e escolarização da população rural em comparação com a população urbana. Quando se trata da população que vive em áreas de assentamentos rurais esses índices preocupam ainda mais. Dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária/ Região Nordeste, realizada em 2005, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010), encomendada pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), indicam um índice de até 55% de analfabetos em áreas de assentamentos rurais, entre as crianças na faixa etária de 7 a 10 anos. Na população acima dos 18 anos de idade o índice é mais agravante, visto que 83,7% dessas pessoas estavam em situação de analfabetismo.

Em contraposição ao excludente modelo de desenvolvimento capitalista, de exclusão dos povos do campo, os movimentos sociais reaparecem no cenário político brasileiro, passam a questionar a sociedade, o Estado e suas políticas, interrogar o sistema escolar, as escolas, os currículos, a formação e prática docente (SOUZA, 2006). No Brasil, apesar da educação como direito humano e dever do Estado ter se firmado na década de 1980, as especificidades da população do campo não foram atendidas e continuaram existindo os recorrentes problemas educacionais: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, dentre tantos outros.

Foi em contraposição ao excludente modelo de educação rural, que no final da década de 1990 surgiu no cenário educacional brasileiro uma nova concepção de educação direcionada à população que vive no e do campo, a chamada Educação do Campo.

Os termos *no* e *do campo* surgiram a partir da pressão dos movimentos sociais, em especial os do campo, por uma educação diferenciada que pudesse atender as necessidades da população que vive no e do campo. O termo *no campo* significa que o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive seja em área de assentamento rural, acampamento,

comunidade indígena, comunidade de pescadores, quilombolas, entre outras. Já o termo *do campo* implica dizer que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, uma educação que seja vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004).

A Educação do Campo só se tornou tema de debate em 1998, com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. Reaparece então o debate e a mobilização popular por uma educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, como expõem Arroyo; Caldart e Molina (2004, p. 10):

Na I Conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população do campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação. De lá para cá o trabalho continuou através da articulação nacional Por Uma Educação do Campo, que seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando esta mensagem especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e educadores do campo.

O texto debatido na I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo relatou a importância de escolas com projetos políticos-pedagógicos, vinculados às causas, aos desafios e à cultura dos trabalhadores rurais, defendendo a universalização da educação básica do campo e a formação profissional de educadores e educadoras para que possam trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade dos sujeitos que vivem no/do campo.

Resultando que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/ MST<sup>11</sup>, teve papel de destaque ao organizar em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), Organização das Nações para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), além da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo, realizada no período de 27 a 31 de julho de 1998, na cidade de Luziânia/Goiás.

Fundamentados numa concepção de educação dialógica e problematizadora, o MST encabeçou a luta por uma proposta curricular diferenciada para as escolas do campo, tendo a teoria crítica e libertadora como referência.

---

<sup>11</sup> Consagrado em âmbito nacional em 1984, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem atuando na luta por reforma agrária, tendo como principal objetivo a conquista da terra realizada por meio da ocupação. Segundo Souza (2006, p. 22), “o MST é um sujeito coletivo político com origens organizacionais em matrizes sindicais, marxistas e religiosas, que geraram a própria autonomia do movimento social”.

Após esta I Conferência, o debate sobre a Educação Básica do Campo ganhou novos participantes como as Universidades, as Organizações Não Governamentais/ONGs e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Com o intuito de continuar as discussões sobre a importância da Educação do Campo para o desenvolvimento social, outras Conferências e Seminários foram se realizando em âmbito nacional.

Portanto, a Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais, em especial o MST que após anos de luta conseguiram importantes parcerias com entidades governamentais e não governamentais (Universidades, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Secretarias de Educação, entre outros) para a realização de projetos e programas educacionais em áreas de assentamentos rurais oriundos da reforma agrária.

A nova dinâmica do campo questiona a sociedade, o Estado e suas políticas, o sistema escolar, as escolas, os currículos, a formação e a prática docente. Deste modo, a Educação do Campo nasceu em contraposição ao modelo de educação rural, onde os saberes da cidade eram impostos às comunidades do campo (SOUZA, 2005).

A LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 28 deixa explícita a especificidade da população do campo, incluindo adaptações ao currículo escolar, ao sugerir que:

**Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

**I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

**II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

**III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Reforçando o que estava posto na LDB nº 9.394/96, em 2002 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº. 36/2001 e Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Tais Diretrizes deixaram claras as especificidades da população que vive e trabalha no campo, adequando assim, os conteúdos curriculares e metodológicos à vida do trabalhar rural (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

Nesse contexto, o PRONERA, instituído em 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), passou a ser um dos responsáveis pela efetivação de cursos destinados à educação de jovens e adultos de áreas de assentamentos rurais provenientes da Reforma Agrária.

O PRONERA é uma política de governo de educação do campo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que oferece cursos desde a educação básica a superior, e até mesmo de especialização em diferentes áreas do conhecimento. Para Carvalho (2006) o PRONERA se diferencia dos demais programas educacionais pelas parcerias que tem com os movimentos sociais e sindicais rurais, entidades da sociedade civil organizada, INCRA e Universidades públicas.

Esse programa objetiva não apenas alfabetizar jovens e adultos que vivem em áreas de assentamentos rurais, mais também formar professores e professoras para trabalhar nesses assentamentos. Assim, o PRONERA atende aos seguintes projetos:

Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;

Formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou nível superior por meio de licenciaturas);

Formação profissional conjunta com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltadas para a promoção do desenvolvimento no campo, como geografia, história, técnico em cooperativas, em agroecologia, entre outros. (CARVALHO, 2006, p. 122)

Através do PRONERA e de importantes parcerias a EJA do campo tem sido efetivada nos assentamentos rurais do estado do Ceará, buscando proporcionar aos jovens e adultos assentados a oportunidade não apenas de aprender a ler e a escrever o próprio nome, mais de exercer atividades simples do cotidiano, tais como: redigir uma ata; elaborar projetos; assinatura de compromissos bancários relativos a crédito; organizar e fazer funcionar as cooperativas ou associações; dentre tantas outras atividades que requerem o prévio conhecimento da leitura e escrita.

O MST apesar de enfrentar fortes obstáculos tem se empenhado em intervir na elaboração e execução de políticas educacionais para áreas assentadas buscando sempre, por meio de parcerias como o PRONERA, uma educação de qualidade com responsabilidade social.

Assim como na modalidade de ensino EJA, o método e a concepção teórica empregados nos princípios que norteiam a Educação Popular continuaram sendo utilizados em algumas comunidades do campo, principalmente aquelas que sofreram forte influência do MST.

Consolidado em 1984 o MST deu origem às primeiras discussões/sistematizações sobre “o que fazer com as crianças acampadas” e “como garantir escolas nos assentamentos que estavam surgindo” (SOUZA, 2006, p. 31).

Nesse contexto o MST apresenta algumas propostas educativas para as áreas do conhecimento: “propostas para avaliação e gestão educacional, enfim, uma proposta curricular para as escolas dos assentamentos, tendo a teoria crítica como referência para o campo educacional, com diálogos com autores como Freire, Pistrak e Makarenko” (SOUZA, 2006, p. 33).

Diante do exposto, notei que uma das dificuldades da EJA do campo é a formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Nesse sentido, entendo que o educador consciente de sua função social deverá através de novas metodologias de ensino motivar e incentivar o educando a fazer uma leitura crítica de sua realidade. Sendo necessário que o educador, no ato de ensinar, leve em consideração o conhecimento adquirido pelo sujeito jovem e adulto ao longo de sua história de vida, respeitando também sua cultura.

A EJA do campo referendada na Educação Popular também segue uma filosofia freiriana, onde os sujeitos participantes do processo educacional devem fazer uma leitura crítica da realidade, buscando sempre uma educação transformadora. Uma educação que vincule o saber científico ao saber popular, teoria-prática, na busca pela emancipação humana.

Assim, o diferencial da EJA modalidade de ensino para a EJA do campo, trata-se apenas do atendimento das especificidades da população do campo. Visto que a EJA do campo segue uma concepção de Educação do Campo, tendo como finalidade não apenas alfabetizar, mais proporcionar escolaridade aos jovens e adultos que vivem no campo e que no passado por algum motivo haviam deixado de frequentar a escola no período regular.

Compreendo que a EJA abordada numa perspectiva de Educação do Campo tem proporcionando uma melhor qualidade de ensino, se comparada com a antiga chamada educação rural. Contudo, a EJA como está sendo ofertada em áreas de assentamentos rurais provenientes da Reforma Agrária, ainda carece de políticas públicas que garanta a permanência escolar, visto que as políticas públicas direcionadas a essa modalidade de ensino garante apenas o acesso, e não atenta para elementos que possam contribuir para a permanência escolar. Assim, a permanência na EJA do campo tornou-se um desafio a ser enfrentado pelo governo e sociedade visando superar a evasão, como abordarei a seguir.

### **2.3 A permanência escolar na EJA do campo: assentamento 25 de Maio**

No Brasil, desde 1950 as políticas públicas, em forma de programas e projetos, vêm atuando na tentativa de minimizar os motivadores da evasão escolar, com a implantação de programas como o livro didático, material, merenda e transporte escolar (LENSKIJ, 2006). Logo, o acesso e a permanência escolar tornou-se um direito constitucional assegurado nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988. Assim, a educação passou a ser responsabilidade do estado, das famílias e da sociedade brasileira.

O direito à permanência na escola para jovens e adultos trabalhadores rurais aparece explicitamente no título III, artigo 4º, inciso VII da LDB 9.394/96, ao afirmar que a “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”. É, portanto, papel do Poder Público viabilizar e estimular o acesso e a permanência na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, como por exemplo, o acesso ao transporte, à merenda escolar, ao material didático, escola com boa infraestrutura, profissionais qualificados, entre outros.

Entendo que a permanência escolar seja uma ação contínua de participação do aluno nas atividades escolares com frequência escolar não inferior a 75% (meta estipulada pelo Ministério da Educação). Assim, os alunos que efetuaram matrícula na EJA, frequentaram as aulas regularmente e fizeram as avaliações para constatação do nível de aprendizagem adquirida, são considerados permanentes. Já os alunos que interromperam seu processo de escolarização por um tempo determinado ou não, são considerados evadidos (OLIVEIRA, 1999).

Garantir a permanência de jovens e adultos nas escolas existentes no interior dos assentamentos rurais não é fácil, haja vista, a complexidade de problemas advindos de fatores de ordem política, como o repasse de verbas para manter os projetos funcionando, ou de estrutura como as escolas distantes das residências; classes que funcionam em formato multisseriado; conteúdos escolares distorcidos da realidade dos educandos; professores sem formação, entre outros.

Estudos realizados no Brasil (LEITE, 2004; MEDEIROS, 2003, 2009) mostram que a população que vive no campo ainda concentra níveis elevados de analfabetismo ou de pouca escolarização, visto que 55,5% da população rural têm menos de quatro anos de estudo contra 25,9% da população da zona urbana (PATTO, 2005). A pouca escolarização da

população que vive no campo é resultado da falta de investimento e comprometimento do Poder Público com as escolas rurais. Para Furtado (2009, p. 93):

A educação de jovens e adultos no campo, que atualmente é ofertada, ainda não satisfaz aos interesses e às necessidades dos povos do campo, deixando que se multipliquem as taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização. Essa precariedade da escola rural é expressa nos resultados pedagógicos insuficientes e nos altos índices de evasão, responsáveis em boa parte pelo contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e ainda um grande contingente de pessoas não alfabetizadas.

Na maioria das vezes os alunos que frequentam a EJA do campo são trabalhadores rurais, que no passado por algum motivo haviam deixado de estudar e encontraram nos projetos de escolarização ofertados no interior dos assentamentos rurais a oportunidade de frequentarem a escola para aprenderem a ler e a escreverem, recuperando o tempo perdido. No entanto, ao retornarem ao espaço escolar, mais uma vez encontram inúmeras dificuldades para permanecerem na escola.

De acordo com Enes e Ribas (2012) as dificuldades de permanência na EJA se repetem intensamente, principalmente, por questões relacionadas à própria escola, como o currículo, a prática pedagógica, a prática docente e a gestão escolar. Por entender que esses quatro elementos são importantes para definir o sucesso ou o fracasso escolar, nos últimos dez anos governo e sociedade civil organizada propuseram para a EJA do campo um currículo diferenciado que contemplasse as especificidades dos sujeitos, uma prática pedagógica e docente dinâmica e participativa, e uma gestão escolar de caráter democrático. No entanto, o que se vê nas escolas são conteúdos descontextualizados da realidade dos sujeitos, professores sem formação e apoio pedagógico, além de uma gestão escolar departamentalizada que se preocupa apenas em conduzir o processo, mas não em participar dele. No caso das escolas em áreas assentadas essa situação se agrava mais ainda, pois, envolve questões de infraestrutura e de falta de recursos financeiros.

Como visto anteriormente, o PRONERA foi o principal programa federal que trouxe uma proposta diferenciada de educação para as comunidades de áreas assentadas. Ao longo dos últimos seis anos as parcerias entre PRONERA e algumas prefeituras municipais do estado do Ceará como as das cidades de Madalena, Russas, Jaguaruana, Quixadá, Boa Viagem e Quixeramobim, permitiram um aumento no número de turmas funcionando no interior dos assentamentos rurais. Contudo, a oferta da EJA não conduziu a permanência

escolar, já que dados do próprio PRONERA/UECE (2008) revelaram que apenas 53% dos alunos matriculados haviam permanecido nas turmas de EJA.

No estado do Ceará, nos anos de 2007 e 2008, a evasão escolar na EJA do campo ocasionou o fechamento de 33 salas de aula de um total de 77 salas que funcionavam em 55 assentamentos rurais (RELATÓRIO PRONERA/UECE 2008). Esses dados são preocupantes, visto a importância da educação para a organização e desenvolvimento do assentamento.

Inicialmente, os projetos de escolarização para a EJA em áreas de assentamentos rurais de Reforma Agrária tinham como proposta garantir escolarização apenas a nível fundamental, com a finalidade de diminuir os elevados índices de analfabetismo existentes no campo e de promover a organização social dos assentados (LEITE et al, 2004). Contudo, após a consolidação do assentamento, a população local sentiu a necessidade de cursos de nível médio e técnico, o que não aconteceu na maioria dos assentamentos rurais do Brasil. Já que, pesquisas recentes como a de Leite et al (2004, p. 97) revelaram que de uma amostra de 79 assentamentos com escolas localizadas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Norte e Sul do país, a grande maioria, cerca de 73%, ofertavam apenas o ensino até a 4ª série do ensino fundamentais, sendo que as salas de aula em sua maioria funcionam no formato multisseriado.

Entendo que a pouca oferta de escolarização a nível médio e técnico em áreas assentadas resulta na evasão escolar e no êxodo rural principalmente dos jovens que na busca por escolarização e por qualificação profissional migram do campo para a cidade. Além de causar o êxodo rural a inexistência de escolas em áreas assentadas com oferta de escolarização a nível médio e técnico também desmotiva os jovens e adultos a continuarem estudando. Assim, muitos desistem de concluir os poucos cursos ofertados e acabam entrando para a lista dos alunos evadidos. Quando nos reportamos aos alunos de EJA os problemas se multiplicam, visto que nem todos os assentamentos ofertam essa modalidade de ensino.

A pesquisa de Leite et al (2004) também indica que 87% das escolas de áreas assentadas são mantidas pelas prefeituras municipais de origem do assentamento. Isso implica dizer que há uma intervenção das secretarias municipais de educação na gestão escolar e na prática pedagógica das escolas do campo. No caso do estado do Ceará destaco as escolas do assentamento 25 de Maio, cidade de Madalena.

O assentamento 25 de Maio localiza-se na Região Sertão Central do estado do Ceará, a 180 km da capital Fortaleza. Com uma área de 22.992,498 hectares, este assentamento foi o maior latifúndio ocupado no Brasil na década de 80. Sua desapropriação ocorreu em 1989 sob a intervenção do INCRA, para fins de Reforma Agrária. Tem como

principal característica a luta pela posse de terra com direito à educação, com apoio do MST. Desde sua consolidação o MST preocupou-se com a criação de unidades escolares para crianças, jovens e adultos, buscando parcerias com entidades da Reforma Agrária, órgãos estaduais e federais para a efetivação dos projetos de escolarização em seu interior.

As primeiras turmas de EJA no assentamento 25 de Maio funcionavam sob a responsabilidade do MST e era destinada apenas a alfabetização de adultos. As salas de aula eram improvisadas nos alpendres das casas dos moradores, ou em pequenas casas de taipas cedidas pela comunidade local. Os professores em sua maioria tinham apenas o nível médio de escolarização, mas recebiam cursos de formação docente pelo MST.

Em 2000 após o MST fechar parcerias com o INCRA, PRONERA, Secretaria de Educação de Madalena e as Universidades Estadual e Federal do Ceará, os cursos destinados a EJA para aquisição apenas das primeiras letras foram expandidos até a 4ª série do ensino fundamental.

Nos anos de 2007 e 2008 o assentamento 25 de Maio foi o assentamento cearense com a maior expressividade de matrícula na EJA. Ao todo foram 13 salas de aula, com 187 alunos frequentando e 42 alunos desistentes. Por questões política de manutenção dos projetos de escolarização, em 2009 a EJA passou a funcionar pela Secretaria de Educação de Madalena, ou seja, a secretaria de educação passou a intervir na educação, na gestão escolar e na prática pedagógica das escolas do assentamento 25 de Maio.

A formação de turmas de EJA no interior do assentamento 25 de Maio ocorre esporadicamente, dependendo da procura pelos cursos. Segundo a SMEM, uma turma de EJA só poderá funcionar se tiver no mínimo dez alunos matriculados. Uma das alternativas para manter as turmas funcionando é formá-las com alunos de diferentes níveis de escolarização, ou seja, salas de aula no formato multisseriado. As quais facilitam a gestão da EJA, mas dificultam o trabalho docente, podendo resultar na evasão escolar, já que muitos alunos desistem de frequentar os cursos por terem mais dificuldades na aprendizagem do que seus colegas de turma.

No ano de 2011, 20 alunos haviam efetuado matrícula em uma turma de EJA que funcionava na escola municipal da Vila do Quietto, assentamento 25 de Maio, desse total apenas 07 alunos (35%) haviam permanecido e concluído o curso. Em 2012 foram 17 alunos matriculados, no final do ano letivo apenas 06 alunos, ou seja, 35% da turma haviam permanecido e concluído o curso. Os outros 65% foram considerados evadidos.

A maioria desses alunos eram trabalhadores rurais com um histórico escolar de ida e volta na tentativa de concluírem seu processo de escolarização no lugar onde vivem. No entanto, quando estão matriculados em um programa de EJA, observa-se, a constante ausência seguida da evasão. Diante da pouca permanência escolar observada nas turmas de EJA de áreas assentadas, pergunto: quais os aspectos da escola 25 de Maio influenciam a evasão, e quais os aspectos motivam a permanência? Será que a prática pedagógica e a gestão escolar tem sido condizente com a realidade do campo, portanto, responsável pela permanência escolar de jovens e adultos de áreas assentadas?

O objeto de estudo – permanência escolar na EJA do campo – me leva a questão, apresentada anteriormente, que indica o problema: quais os aspectos, associados ou não a proposta de Educação do Campo almejada pelos movimentos sociais do campo tem contribuído para a permanência escolar dos jovens e adultos assentados?

Como a unidade de pesquisa trata-se de um assentamento rural, a seguir discorro mais sobre a história da reforma agrária no Brasil e a consolidação dos assentamentos rurais.

#### **2.4 Assentamentos rurais e reforma agrária**

A questão agrária no Brasil não é um fato novo e nem isolado da história deste país, haja vista que a disputa por terra vem se estendendo desde o tempo em que Brasil tinha suas terras exploradas pelo então colonizador Portugal. Mas, apenas no século XX surgiram às discussões em torno da reforma agrária, sendo esse período marcado principalmente pela participação massiva dos movimentos sociais, em especial os do campo, que passaram a questionar as formas irregulares de ocupação, de territorialização e de acúmulo de riquezas.

Para entender o contexto histórico da luta por reforma agrária no Brasil, é preciso voltar um pouco no passado e relembrar os fatos marcantes que originaram a luta por reforma agrária, começando pelo período colonial e se estendendo aos dias atuais.

Durante o Brasil Colônia (1530 – 1815) Portugal havia se apropriado de mão de obra escrava com a finalidade de aumentar a produção e exportação de produtos tropicais. Assim, procurando obter mais lucro e expandir os negócios, os portugueses apossavam-se irregularmente cada vez mais das terras brasileiras. Essa apropriação privada de terras públicas fez surgir a necessidade de distribuição de terras, dando origem ao sistema de sesmarias. Esse sistema conforme Nozoe (2006) foi a primeira iniciativa dos portugueses para

controlar o apossamento de terras durante o Brasil Colônia, de modo a garantir o uso produtivo da terra, além da instalação do cultivo da cana-de-açúcar.

Ao longo do período colonial, povos vindos de outros países da Europa, como a França e a Holanda, também estavam interessados na apropriação de terras brasileiras para expandir seus negócios. A busca acirrada dos estrangeiros por terras nativas provocou preocupação naqueles que já moravam no Brasil, passando a existir a necessidade de regulamentar a posse de terras para manter-se o controle e a organização do espaço territorial.

Os questionamentos sobre a divisão do modo de apropriação e uso da terra resultaram na Lei de Terras, aprovada em 1850.

A Lei de Terras de 1850 regulamentou a situação de posse e propriedade das terras após o vaziou legal que se seguiu à extinção do regime de sesmarias, depois da independência do Brasil em 1822. Ela legitimava o direito de posse em terras ocupadas com cultura efetivas, recompensava o cultivo eficiente concedendo ao posseiro outro tanto do que possuísse, garantindo, dessa forma, as condições preexistentes de acesso a terra (MEDEIROS, 2003, p. 10).

A divisão e obtenção de terras exposta na nova Lei de Terras, não beneficiava o pequeno produtor rural, mas apenas os latifundiários. As extensas propriedades rurais pertencentes a poucas pessoas foram se multiplicando de forma alarmante. Em muitas dessas propriedades a exploração da terra era abaixo do esperado, ou seja, não havia produção agrícola ou pecuária, em alguns casos havendo exploração indevida dos recursos naturais como água, pesca, caça, floresta. Outro fator preocupante também era o trabalho na lavoura em condições precárias.

Essa série de problemas existentes no campo resultou nos inevitáveis conflitos pela posse e uso da terra. Os grupos de trabalhadores rurais não aceitavam essa relação de submissão e trabalho “escravo” impostos pelos latifundiários, de tal modo, que foram se organizando e articulando suas ideias em prol de melhorias para o campo. Aos poucos os movimentos foram ganhando visibilidade em âmbito nacional, despertando a atenção do poder público para a problemática no campo.

Assim, a discussão em torno da propriedade e uso da terra persistiu ao longo do século XX, quando surgiu a proposta de reforma agrária, que seria “um conjunto de medidas que visam promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade no campo” (MEDEIROS, 2003).

Segundo Leite et al (2004), no início dos anos 1960, passou a ocorrer uma espécie de contraposição entre “desenvolvimento agrícola” (proposta de modernização dos latifúndios, sem atingir a fundo a propriedade) e reforma agrária (proposta de redistribuição de propriedade da terra, como medida de justiça social e exigência do desenvolvimento), o que resultou na criação do Estatuto da Terra, aprovado em novembro de 1964.

A fim de evitar os conflitos existentes no campo, o Estatuto da Terra representa uma forma pacífica que o governo federal encontrou de conciliar a reforma agrária e o desenvolvimento rural, possibilitando, portanto, a desapropriação por interesse social<sup>12</sup>, já que o Estatuto criou alguns conceitos e critérios para identificação dos imóveis, onde alguns seriam passíveis de desapropriação e outros não (MEDEIROS, 2003).

Os artigos 16, 17 e 18 do Estatuto da Terra, descritos logo abaixo, revelam alguns dos objetivos da reforma agrária e os meios de acesso à propriedade rural, segundo a Lei Nº 4.504 de 30 de novembro de 1964:

**Art. 16.** A Reforma Agrária visa a estabelecer um sistema de relações entre homens, à propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio.

**Art. 17.** O acesso à propriedade rural será promovido mediante a distribuição ou redistribuição de terras, pela execução de qualquer das seguintes medidas: a) desapropriação por interesse social; b) doação, c) compra e venda; d) arrecadação dos bens vagos; e) reversão a posse (vetado) do Poder Público de terras de sua propriedade, indevidamente ocupadas e exploradas, a qualquer título, por terceiros; f) herança ou legado.

**Art. 18.** A desapropriação por interesse social tem por fim: a) condicionar o uso da terra à sua função social; b) promover a justa e adequada distribuição da propriedade; c) obrigar a exploração racional da terra; d) permitir a recuperação social e econômica de regiões; e) estimular pesquisas pioneiras, experimentação, demonstração e assistência técnica; f) efetuar obras de renovação, melhoria e valorização dos recursos naturais; g) incrementar a eletrificação e a industrialização no meio rural; h) facultar a criação de áreas de proteção à fauna, à flora ou a outros recursos naturais, a fim de preservá-los de atividades predatórias. (BRASIL, 1964).

Além de promover o desenvolvimento rural através da reforma agrária, percebe-se que um dos objetivos do Estatuto da Terra também era estabelecer normas com a finalidade de eliminar os conflitos existentes no campo.

Nos anos 70, o governo passou a investir fortemente na modernização da agricultura, estimulando o aumento da produção agrícola. As discussões em torno da reforma

---

<sup>12</sup> Segundo a Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, a propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando: I Favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias; II Mantém níveis satisfatórios de produtividade; III Assegura a conservação dos recursos naturais; IV Observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivam (BRASIL, Estatuto da Terra, 1964).

agrária como base para desapropriação legal de terras foi deixadas de lado, e as leis que de alguma maneira dava acesso e assegurava o direito à propriedade e uso da terra aos pequenos agricultores, foram esquecidas e/ou alteradas por outras leis que na realidade só beneficiavam os grandes proprietários.

[...] as condições de trabalho no meio rural se deterioraram e a demanda por terra se intensificou. O rápido processo de modernização trouxe consigo a expropriação de uma parcela significativa dos trabalhadores que viviam no interior das fazendas... As grandes empresas que compravam ou obtinham concessões de terras nas áreas de fronteiras buscaram expulsar os posseiros que lá viviam e restringiam as dimensões do território ocupado por grupos indígenas, ampliando o campo de conflito (MEDEIROS, 2003, p. 25).

Além dos fatores já citados, lembro que a problemática no campo também foi agravada em consequência da falsa promessa de desenvolvimento urbano.

Com o descontrolado crescimento urbano fruto do processo de industrialização (intensificado nas décadas de 1950 – 1960), os povos que viviam no campo tiveram seus direitos, enquanto cidadãos, relegados a segundo plano. A ausência de emprego e de escolas no campo forçou muitas famílias a migrarem do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida. O campo passou a ser considerado um lugar de atraso, sem muita perspectiva de vida. Caso os filhos dos trabalhadores rurais quisessem estudar teriam que mudar para os centros urbanos, pois, a cidade era tida como um lugar de progresso, de melhoria na qualidade de vida, com escolas de boa qualidade. Essa falsa ideologia de desenvolvimento urbano resultou ao longo das últimas décadas em um intenso êxodo rural.

Fundamentado em um artigo científico produzido pelos pesquisadores Furtado e Souza (2011), publicado pelo Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, é possível traçar uma linha do tempo e perceber que nas últimas décadas houve uma preocupante migração do campo para a cidade, notadamente a partir da década de 1940. Ao longo das sete últimas décadas o número de habitantes residentes no campo se inverteu em comparação com os residentes nas áreas urbanas, como bem expõe Furtado e Souza (2011):

Os números desse processo abrupto de urbanização do Brasil são eloquentes: em 1940, a população brasileira era de 41 milhões de habitantes, 70% vivendo na área rural e 30%, nas áreas urbanas. Em 1980, a população havia triplicado, chegando a 121 milhões, dos quais 68% - 82 milhões de pessoas - já residentes nas cidades. Em apenas cinco décadas, a proporção inverteu-se drasticamente: hoje, o Brasil tem **190.732.694** de habitantes, 84% residem nas áreas urbanas (IBGE, 2010). A população rural perdeu 2 milhões de pessoas entre 2000 e 2010 e, agora, representa 15,6% da população total do país (29,8 milhões). Isto revela que o número de pessoas que moram em áreas rurais continua diminuindo no país, porém num ritmo menor do que na década anterior.

Contradizendo às promessas do Estado em relação ao desenvolvimento industrial, as cidades foram ficando cada vez mais povoadas e sem estrutura para abrigar tantas pessoas. As casas foram sendo construídas em lugares improvisados, sem rede de esgoto e tratamento d'água. Não havia emprego suficiente nas fábricas que desse conta da procura por trabalho. O custo de vida tornou-se alto, acompanhado do crescimento da violência urbana.

Essa situação de descaso com a população brasileira acendeu nos movimentos sociais uma chama por justiça social com equidade, encontrando na reforma agrária uma perspectiva de mudança, como bem coloca Grzybowski (1991, p. 75):

A luta pela Reforma Agrária é uma das frentes de luta por uma sociedade democrática no Brasil. Sem Reforma Agrária não haverá processo substantivo de democratização no campo, pois dela depende a ampliação da participação econômico-social dos trabalhadores rurais e sua incorporação à cidadania plena. Por isto, a luta pela Reforma Agrária emerge no campo, mas diz respeito à sociedade como um todo.

Mesmo sofrendo forte repressão do governo brasileiro, que driblava a legislação agrária a favor dos latifundiários, os movimentos sociais, em especial aqueles organizados pelos trabalhadores rurais sem terra, não se calaram diante do descaso governamental com a população do campo. As ações dos movimentos sociais foram se intensificando na luta pelo direito a apropriação e uso da terra.

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), prevaleceu o discurso em torno do desenvolvimento agrícola, e as ações dos trabalhadores rurais a favor de uma reforma agrária estimada no Estatuto da Terra não obteve grande êxito.

Mesmo com os desafios enfrentados durante o regime militar, lembro que houve importantes conquistas com relação à questão agrária no Brasil, das quais destaco: o direito a organização sindical dos trabalhadores rurais; a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural; Leis e emendas constitucionais que possibilitasse a desapropriação de terras, dentre outras. (MEDEIROS, 2003).

Com o fim do regime militar em 1985 as mobilizações dos movimentos sociais organizados se desenvolveram livremente, o que reacendeu a esperança em torno da concretização da reforma agrária.

Conforme Leite et al (2004, p. 39), “nos dois primeiros anos de governo civil foram desapropriadas mais terras do que nos 20 anos de domínio militar e nos anos subseqüentes – com exceção dos dois anos do governo Collor de Mello”.

Na década de 1980 as desapropriações e a criação de assentamentos em âmbito nacional aceleraram-se de modo expressivo. Isso se deve ao fato do fortalecimento dos movimentos sociais e das mobilizações em todo país por reforma agrária.

Na luta pela terra, coube aos trabalhadores demonstrar grande capacidade de mobilização e conquista de posições, com a organização de 42 acampamentos até o final de 1985, com mais de 11.500 famílias de sem-terra, espalhadas por vários Estados do país. (GRZYBOWSKI, 1991, p. 16.)

Uma nova proposta de reforma, o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), editado em 1985 pelo presidente da República José Sarney (1985–1989), pautada no Estatuto da Terra, passou a estabelecer metas de desapropriação de terras. Nesse documento, segundo Medeiros (2003), a reforma agrária aparecia como uma das prioridades do novo governo, sendo que a desapropriação por interesse social seria o principal instrumento de obtenção de terras. Desse modo, o principal objetivo do PNRA era assentar milhões de trabalhadores sem-terra em imóveis desapropriados.

Já no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), o programa de assentamentos foi paralisado, não havendo nenhuma desapropriação de terra por interesse social para fins de Reforma Agrária. Logo, o governo de Itamar Franco (1992-1994) retomou os projetos de reforma agrária, aumentando o número de assentamentos rurais.

É importante ressaltar que o INCRA desde a década de 1970 tem sido o órgão pertencente ao Governo Federal responsável pela desapropriação de terras para fins de Reforma Agrária. É claro que ao longo de sua história o INCRA passou por algumas mudanças, principalmente, entre os períodos que antecederam o fim do regime militar e ao início do governo civil. Sendo que até os dias de hoje é o único órgão que detém o poder de desapropriação para fins de Reforma Agrária.

Os ideais de Reforma Agrária no século XXI vão além da busca pela simples obtenção de terras. No contexto atual da luta por Reforma Agrária, percebe-se que os trabalhadores rurais não querem apenas a distribuição de pequenos lotes de terra para trabalharem, mas almejam políticas públicas de saúde; educação; moradia; crédito rural; políticas públicas que favoreçam a agricultura familiar, como forma de desenvolvimento com qualidade de vida no campo e equidade social.

Aliás, a educação numa perspectiva de educação Libertadora se tornou um instrumento importante para a conquista dessas políticas públicas, pois, a escola do campo passou a transmitir à população assentada não apenas o conhecimento da leitura e escrita,

mais também o conhecimento político. Esse último, essencial para que a população se organizasse coletivamente e passasse a participar das ações e tomada de decisões do assentamento.

A ideologia por uma educação Libertadora em áreas assentadas tem sido defendida fortemente pelo MST. Movimento este que tem lutado em âmbito nacional a favor de políticas públicas de forma permanente e contínua para a população que vive no e do campo.

Ao longo da história os movimentos sociais, com destaque para as ações do MST, têm conseguido a liberação de terras para fins de Reforma Agrária, sendo notório e crescente o número de assentamentos rurais.

Desde os anos 60 os assentamentos rurais oriundos dos projetos de Reforma Agrária passaram a desempenhar um importante papel na consolidação da geração de emprego e renda para população que vive no campo, além de ter proporcionado a centenas de famílias assentadas o acesso a projetos de escolarização no lugar onde vivem.

Segundo Leite et al (2004) a expressão assentamento rural significa uma série de ações governamentais que procura atribuir lotes de terras a trabalhadores rurais desprovidos de terra para cultivar e se manterem no campo. Os assentamentos rurais tratam-se, da organização do espaço rural através da intervenção do governo federal (representado pelo INCRA), como solução das questões envolvendo o campo.

Apesar dos assentamentos provenientes da reforma agrária formar a grande parte dos assentamentos rurais existentes hoje no Brasil legalmente, ainda existem outros dois tipos de assentamentos rurais: os criados pelos governos estaduais mediante a compra de terras ou uso de terras públicas, e os assentamentos criados por prefeituras municipais (MEDEIROS, 2003).

Para Carvalho (2006), os “assentamentos rurais são definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais, com vistas ao ordenamento do uso da terra em benefício dos trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra”.

Chamo a atenção para duas distintas questões a serem refletidas com relação à concepção de Reforma Agrária e de assentamento rural. A primeira refere-se à redistribuição de terra em benefício social. Já a segunda, trata-se da organização desse espaço, com a seleção de pessoas beneficiadas pela Reforma Agrária.

Após sua organização e legalização pelo INCRA, os assentamentos rurais passam a receber projetos ou programas sociais destinados à população assentada, sendo que alguns desses projetos como os destinados à Educação do Campo contam com importantes parcerias (MST, Universidades, PRONERA).

Muitos dos assentamentos rurais provenientes da Reforma Agrária partiram de iniciativas dos movimentos sociais formados pelos sem terra, posseiros, atingidos por barragens, indígenas. Sendo que, segundo Grzybowski (1991 p. 22), “o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é o que apresenta maior grau de articulação interna entre os movimentos de luta pela terra e, por isto, revela maior homogeneidade nas formas de lutas em seus vários conflitos particulares”.

Ao longo de sua história o MST tornou-se um movimento de resistência na luta por reforma agrária, ganhando popularidade tanto em âmbito nacional quanto internacionalmente, devido suas ações (ocupação de terras; organização de assentamentos; construção de escolas no campo; projetos de escolarização para jovens e adultos, entre outros). Como dito anteriormente, a origem deste movimento está associada às ações de resistência e de ocupação de terras improdutivas, inicialmente ocorridas na região Sul do Brasil, quando trabalhadores rurais foram expulsos de suas terras por fazendeiros. Como forma de pressão pela efetivação da reforma agrária suas ações logo se disseminaram por todo país.

Diante de uma sociedade que passou a lutar por democracia com igualdade social, cada vez mais o número de admiradores e adeptos ao MST tem aumentado. Atualmente, pode-se dizer que os ideais de luta almejados pelo MST foram ganhando cada vez mais visibilidade e apoio da sociedade civil, uma vez que este movimento, segundo Souza (2006, p. 22):

[...] faz denúncias de violência no campo; de concentração de renda; demanda saúde, educação e assistência técnica aos assentamentos; reivindica a inserção de temas como educação na agenda política e participa, através de suas entidades jurídicas, das parcerias com o Estado, interferindo nos processos pedagógicos. Com isso, demanda relações mais democráticas no interior da sociedade e nas relações com os governos.

O trabalho coletivo é uma das características de organização dos assentamentos rurais pertencentes ao MST, seguida da criação de associações e cooperativas. Para Carvalho (2006), o trabalho coletivo no assentamento permite aos assentados conviverem e superarem os conflitos e desafios de forma a solucionarem os problemas existentes. Já Leite et al (2004, p.112), considera as associações como forma predominante nos assentamentos, pelo simples

fato de que são uma espécie de “exigência” do Estado: elas são a “personalidade jurídica” do assentamento e sua presença é quase que obrigatória para o repasse de créditos.

A participação do MST na organização interna dos assentamentos e na negociação com o Estado é de suma importância para que as necessidades reais do povo assentado sejam atendidas. Nesse sentido, entende-se que é necessário, que as políticas de instituição dos assentamentos rurais realmente cumpram com sua função social, procurando alcançar a promoção de um desenvolvimento sustentável para o campo.

Contudo, mesmo com a intervenção do governo federal nas desapropriações de terra, Leite et al (2004) revela que em muitos assentamentos houve a ocorrência de conflitos, principalmente durante o período de acampamento<sup>13</sup>. Percebe-se que esse fato ocorre devido a condições de vulnerabilidade na qual as pessoas acampadas se encontram, haja vista que em um confronto de frente com o latifundiário e com o próprio Estado, famílias inteiras se expõem ao risco da violência, tanto por parte de capatazes a mando do dono do latifúndio, quanto de policiais militares a serviço do Estado. Souza (2006, p. 23) afirma que os barracos de lona que antecedem a formação dos assentamentos “... denunciam a concentração da terra e anunciam a organização política na luta pela reforma agrária”.

Acreditar nos assentamentos rurais como uma possibilidade de mudança no contexto social excludente na qual o campo está inserido é acreditar que os povos do campo são capazes de transformarem sua realidade. Nesse sentido, a formação dos assentamentos rurais torna-se um importante momento na vida dos assentados. Trata-se da “organização na terra conquistada, que evidencia os resultados da organização e as estratégias de sobrevivência na terra” (SOUZA, 2006, p. 23).

A problemática agrária descrita nesse trabalho revela que os assentamentos rurais vêm possibilitando o acesso à propriedade da terra por parte de uma população historicamente excluída e que, embora mantendo algum tipo de inserção no mercado de trabalho (em geral rural), o fazia em condições bastante instáveis e precárias (LEITE et al, 2004). Além da conquista da terra, os assentamentos rurais também permitiram o acesso à educação, uma vez que mais escolas foram construídas para atender às demandas da população assentada.

---

<sup>13</sup> Os acampamentos são formados por um conjunto de barracos de lona preta improvisados, com o intuito de abrigar dezenas de famílias de trabalhadores rurais durante o período de negociação da área a ser desapropriada para fins de reforma agrária. Os acampamentos é a constituição de uma estrutura provisória com a finalidade de forçar o governo a analisar e dar um veredicto sobre a produtividade e legalidade jurídica da área. (MEDEIROS 2002).

As escolas do campo idealizadas pelo MST, como dito anteriormente, apresentam uma proposta de educação diferenciada para as áreas assentadas, com uma concepção de ensino crítico e humanista, que trate o educando como sujeito de seu processo de aprendizagem e de transformação de sua realidade social.

A necessidade de superar o analfabetismo no campo, principalmente entre a população adulta, tornou-se um desafio para a consolidação dos assentamentos rurais. Havendo, portanto, a necessidade de construir escolas em seu interior com ofertas de cursos destinados ao público jovem e adulto. A oferta de escolarização a nível fundamental e médio em áreas assentadas possibilitou aos sujeitos jovens e adultos permanecerem na escola e concluírem seu processo de escolarização no lugar onde vivem.

Além do conhecimento da leitura e escrita, a EJA do campo tem possibilitado a discussão de temas sociais importantes para a consolidação e desenvolvimento do assentamento. Temas relacionados a luta por terra; ao direito à educação de qualidade; ao trabalho no campo; ao uso dos recursos naturais, entre outros. Motivando assim, a participação massiva dos educandos no contexto político e social do assentamento.

Como visto a luta por terra se alia à luta por educação. Acredita-se, que através de uma educação Libertadora é possível romper paradigmas e transformar a sociedade na qual estamos inseridos em um lugar melhor para se viver. Para isso é preciso investir mais nas escolas do campo, melhorando sua infraestrutura e valorizando a qualificação de profissionais.

O assentamento rural deve ser visto como um lugar de avanço, de crescimento econômico, desenvolvimento social e de produção de conhecimento. Apesar da falta de iniciativas governamentais, é necessário que a sociedade cobre dos governantes e participe na elaboração das políticas públicas, não devendo se calar diante as injustiças sociais. Pode-se e deve-se mudar essa realidade. É preciso, como dizia Freire, nos conscientizarmos da importância do ato político. Com um pensamento crítico e libertador podemos transformar as relações sociais de exploração do trabalho rural. Se transformarmos a realidade do campo, podemos construir um país melhor, com menos desigualdades sociais, com mais soberania popular.

Antes de apresentar os resultados da pesquisa realizada em campo sobre o fenômeno da permanência escolar na EJA do campo, trago no próximo capítulo algumas reflexões acerca da Educação Libertadora, já que essa teoria apresenta alguns conceitos que permitem viabilizar a compreensão a respeito do complexo campo da educação de adultos.

### **3. MARCO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

A Pedagogia Libertadora forma a base teórico-metodológica do estudo aqui apresentado. Essa teoria apresenta além de argumentos sólidos que justificam as causas do fracasso escolar como a evasão, o analfabetismo e a desistência, principalmente entre a população adulta, também apresenta alternativas para um ensino diferenciado que possa favorecer a permanência escolar desses sujeitos.

Assim, na busca de compreender o complexo universo da Educação de Jovens e Adultos do campo, identifiquei nas contribuições teóricas de Freire (1987, 2001, 2000) e Giroux (1986) elementos que viabilizaram minha compreensão sobre as categorias conceituais: EJA e permanência escolar. Ao dissertar sobre a temática aqui abordada, mantive diálogo com autores como Libanêo (1991), Saviani (1991), Brandão (1984), Souza (2001), entre outros.

Ao longo do estudo teórico entendi que a Educação do Campo, Educação Popular e Educação Libertadora auxiliariam na compreensão da EJA, portanto, esses três elementos foram considerados subcategorias da categoria conceitual EJA, sendo a educação Libertadora a base do estudo. Assim, de encontro ao objeto de estudo – permanência escolar na EJA do campo - inicio minhas reflexões acerca da educação Libertadora como educação transformadora de uma sociedade complexa e repleta de injustiças sociais em uma sociedade emancipatória.

#### **3.1 Concepções de Educação Libertadora**

A Pedagogia Libertadora forma o cerne da compreensão da Educação de Jovens e Adultos, pois, abre perspectivas concretas e históricas de uma formação cultural autêntica. Inspirada no materialismo histórico dialético, essa teoria constitui-se como movimento pedagógico interessado na educação popular, valorização da escola pública e do professor.

A concepção de educação Libertadora defendida por Freire apresenta uma proposta de educação para adultos baseada no diálogo, considerando as particularidades socioculturais da população, instigando a participação política dos indivíduos na realidade social (BRANDÃO, 1981). Trata-se de uma proposta de educação para adultos diferenciada da educação regular, com processos de ensino correspondentes ao conhecimento e à idade do aluno.

O diálogo entre o educando e educador é a característica central da proposta de educação Libertadora, pois, a mesma propõe que, através da mediação do conhecimento que ambos possuem e problematizam, é possível afirmar a liberdade uns dos outros. Nesse sentido nos reportamos a Souza (2001, p. 77) ao afirmar que o método freireano “... não é um instrumento que o educador utiliza para domesticar, doutrinar os educandos. Método, numa Pedagogia Libertadora é intencionalidade que se materializa em atos, é conscientização<sup>14</sup>”.

Giroux (1986) encontra na pedagogia de Freire elementos importantes que ajudaram a fundamentar a educação Libertadora, elementos que permitem o entendimento dos movimentos de resistência e análise das diversas culturas. Portanto, elementos essenciais para o entendimento da educação para adultos no contexto social contemporâneo.

O livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), elaborado por Freire durante seu exílio no Chile, traz importantes reflexões sobre o ato de ensinar e aprender, além de propor caminhos para uma educação Libertadora. Essa obra é um dos fundamentos da pedagogia crítica, sendo usada por movimentos sociais, como o MST, para as ações práticas de educação no campo.

Assim, para entender melhor a Pedagogia Libertadora, contextualizo brevemente a obra “Pedagogia do Oprimido”, destacando três importantes pontos de reflexão: (1) Crítica à educação bancária; (2) Teoria da ação dialógica; (3) Teoria da ação antidialógica.

Na obra “Pedagogia do Oprimido” a questão central é o ser humano e suas ações. Freire (1987) pensa numa educação popular e libertadora para enfrentamento dos problemas sociais existentes, buscando superar a desumanização. Um dos pontos chave desta obra é a crítica assídua aos métodos de ensino tradicional, por não tratarem o educando como sujeito do processo ensino-aprendizagem, fazendo do mesmo apenas um receptor de conhecimentos descontextualizados de sua realidade, a chamada educação bancária.

Na educação bancária, segundo Freire (1987), além da memorização de conteúdos o aluno não participa do processo educacional, sendo apenas ouvinte. Já o educador, considerado sujeito do processo, é o único que detém o conhecimento, conduzindo o educando à memorização de conteúdos. Sobre isso o autor comenta:

Falar da realidade como algo parado, estático compartimentado e bem – comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio á experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema iniquitação

---

<sup>14</sup> É importante lembrar que o conceito de consciência social pensado por Freire está ligado “às práticas culturais e políticas vivenciadas na produção da existência” (ARROYO et al SOUZA 2001, p. 271).

desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como real seu sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2001, p. 57).

A educação bancária citada por Freire (1987) foi fundamentada numa crítica à concepção de ensino tradicional, cuja principal característica é a transmissão de conteúdos. Na tendência pedagógica tradicional a atividade de ensinar é desvinculada dos interesses dos alunos e centrada apenas no professor.

Para Libanêo (1991) o ensino tradicional é composto por um conjunto de regras e princípios, sendo o professor o sujeito responsável pelo processo ensino-aprendizagem. Desse modo, o principal meio de transmissão dos conteúdos é a exposição oral do professor sem a intervenção do aluno. Conseqüentemente, a aprendizagem do aluno ocorre através da memorização dos conteúdos. Portanto, a matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. Trata-se de uma ação domesticadora (FREIRE 1987), pois não questiona a realidade social.

Em contraposição a essa concepção de ensino tradicional, nomeada por Freire de educação bancária, na teoria da ação dialógica o conhecimento ocorre através do diálogo entre educando e educador. Nesse caso, o educador vincula o conteúdo de ensino aos saberes adquiridos pelo educando ao longo de sua vida, respeitando as particularidades dos sujeitos, unindo saber científico ao saber popular, teoria-prática. Segundo o autor,

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1987, p. 120).

Na teoria da ação dialógica, entende-se que a educação não é apenas transferência de conhecimentos, mas sim conscientização de vida. O professor deve respeitar o conhecimento que foi adquirido pelo aluno ao longo de sua existência, visto ser ele um sujeito social e histórico. O ensino não depende exclusivamente do professor, não é apenas transferência de conhecimento, assim como a aprendizagem não é algo apenas do aluno. O professor aprende ensinando e o aluno ensina ao aprender (FREIRE, 1987).

A proposta político-pedagógico para a educação de adultos numa perspectiva de ação dialógica elege educador e educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizado pelo mundo, buscando a transformação social e a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Assim como Freire (1987), Giroux (1986) e Libâneo (1991) também sugerem a participação popular na construção de um modelo educacional diferenciado, estando o ensino centrado nas discussões de temas sociais como política e cultura. Esse diálogo com as massas permitiria a constituição de uma educação diferenciada com participação popular ativa, onde os povos tivessem acesso ao conhecimento científico respeitando suas particularidades socioculturais, como no caso das escolas do campo, já que um dos desafios é a permanência escolar na EJA do campo.

Na teoria da ação antidialógica os opressores tentam manipular as classes menos favorecidas, população pobre, com o intuito de manter-se no poder. Para isso, eles tendem a dividir as massas para manter a opressão. “Quanto mais alienados, mais fácil de dividi-los e mantê-los divididos” (FREIRE 1987, p. 139). Nessa perspectiva o ensino é fragmentado, direcionado a uma formação técnica para o trabalho e não para mudança na estrutura social, centrado apenas na transmissão de conteúdos.

Ao contrário da teoria da ação antidialógica, Freire (1987) acreditava na organização das massas populares como meio para libertação dos oprimidos, através da conscientização política. Ele sugeria capacitar o oprimido tanto para aquisição dos instrumentos de leitura e escrita, quanto para sua libertação, pois, quando o oprimido aprende a ler e a escrever, toma posse de um conhecimento de mundo e tem condições de transformá-lo.

É através da luta por qualidade de vida no campo que os movimentos sociais têm buscado, através de uma educação Libertadora, despertar a consciência dos povos do campo quanto aos seus direitos como cidadãos, instigando assim, uma maior participação popular nas ações e tomada de decisões referente à questões política, econômica e social. No caso dos assentamentos rurais de reforma agrária a comunidade assentada se organiza de forma coletiva através de associações, cooperativas e sindicatos para que os projetos destinados ao assentamento venham beneficiar a população.

Na busca por uma educação Libertadora, emancipatória, que permitisse ao sujeito pensar dialeticamente, Giroux (1986) também propõe uma pedagogia que proporcione ao educando conhecimentos, habilidades e sensibilidade crítica, isto é:

[...] os alunos precisam ser capazes de perceber as maneiras pelas quais o mundo concreto se opõe às possibilidades inerentes às suas próprias condições; eles precisam ser capazes de atingir a história de forma a transformar o pensamento histórico em pensamento crítico; e finalmente eles precisam ser capazes de penetrar criticamente as categorias de senso comum e começar a ir além de um mundo constituído através de tais categorias. Em suma, enquanto textos sobre pedagogia, juntamente com as relações sociais por eles engendradas estão enraizadas na lógica do autoritarismo e do controle, os textos para pedagogia contêm interesses que podem promover modos de escolarização baseados nas dimensões críticas de uma ideologia emancipatória (GIROUX, 1986, p. 2012).

A preocupação com o processo de conscientização política e social, numa perspectiva de educação Libertadora, se mantém presente nas ações dos movimentos sociais, em especial, os do campo, como o MST, haja vista que os povos do campo<sup>15</sup> durante décadas foram oprimidos por não terem sua cultura e seus saberes valorizados, existindo historicamente uma dicotomia entre campo e cidade.

Contra a ação de exclusão dos povos do campo lembro-me das palavras de Freire, ao afirmar que a participação popular na construção de um currículo diferenciado que trate das particularidades dos sujeitos é fundamental para que haja conscientização das massas. No caso da EJA em áreas assentadas é necessário que os educandos tomem conhecimento de sua realidade e passem a intervir nas ações e tomadas de decisões da própria escola, como intervirem na construção do Projeto Político Pedagógico, e do assentamento, como a organização, manutenção e execução dos projetos, já que a participação popular é fundamental para a manutenção e desenvolvimento do assentamento.

Giroux (1986, p. 130) lembra que um dos fracassos da classe trabalhadora na escola se deve às necessidades econômicas, pois os alunos têm que trabalhar. Quando nos reportamos aos educandos das escolas do campo essa situação se agrava mais ainda, visto que são trabalhadores rurais que passam o dia labutando na lavoura e a noite enfrentam dificuldades para permanecerem na escola por causa do cansaço físico, da distância de sua residência para a escola e de conteúdos descontextualizados de sua realidade.

Nesse contexto, Giroux (1986) faz uma crítica ao currículo posto pela escola tradicional, uma vez que o mesmo proporciona formas diferentes de escolarização para classes diferentes de estudantes.

Além do currículo posto por Giroux (1986) como um dos motivadores da permanência ou da evasão escolar, também destaco a prática pedagógica, a prática docente e a

---

<sup>15</sup> Considera-se povos do campo as pessoas que trabalham ou moram no campo, como os trabalhadores rurais, índios, ribeirinhos, entre outros.

gestão escolar, pois, professores sem formação e sem apoio pedagógico e uma gestão escolar departamentalizada, também podem influenciar diretamente na permanência ou não dos alunos na escola. Em razão de que, quando a população mais pobre consegue permanecer na escola recebe uma educação e um preparo intelectual insuficiente, se comparado aos “filhos da elite”, pessoas ricas. Há muitos casos em que o aluno não consegue aprender e abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola.

Desse modo, o currículo elaborado em conjunto com a sociedade e direcionado a atender suas necessidades de mudança seria um dos motivadores para a permanência escolar, seguido de uma prática pedagógica dinâmica e participativa e de uma gestão escolar de caráter democrático, uma vez que o aluno não se sentiria excluído do processo educacional, ao contrário, o mesmo notaria que é sujeito ativo, portanto, construtor de uma nova ideologia de vida e de transformação social.

Para Libâneo (2007), é preciso democratizar<sup>16</sup> o acesso à escola com alternativas que garantam a permanência escolar do aluno. O autor se refere a um conjunto de ações internas ou externas a instituição de ensino, capazes de promover a frequência contínua dos alunos na escola por meio de uma educação Libertadora, com uma gestão escolar democrática e participativa e com uma prática pedagógica que seja condizente com a realidade dos sujeitos.

Nesse momento lembro-me das palavras de Saviani (1991) ao enfatizar que na escola democrática professores, alunos e funcionários têm direitos de participação iguais, sendo o professor um facilitador do conhecimento.

A escola como instituição de ensino tem fundamental papel na formação da consciência social. Nesse sentido, a escola poderia mudar o modelo de ideologia dominante através do senso crítico, portanto, de uma educação transformadora. Uma vez que a teoria Libertadora propõe a participação popular na gestão escolar, na construção do currículo e de novas metodologias de ensino, respeitando as especificidades dos sujeitos. Nesse contexto, o desafio de ordem política em manter jovens e adultos nas escolas do campo está relacionado à constituição de sujeitos sociais capazes de participar efetivamente das decisões sobre seu próprio destino e sociedade. É necessária formação de sujeitos críticos e conscientes.

Lembro que no Brasil os movimentos a favor da educação de adultos geraram ideias pedagógicas e práticas educacionais de Educação Popular, configurando a tendência

---

<sup>16</sup>A democratização do ensino é quando ele se torna popular, ou seja, quando toda população tem acesso.

Pedagógica Libertadora, praticada por movimentos sindicais, religiosos, indígenas, sem terra, entre outros.

A busca dos movimentos sociais por uma escola que fosse articulada aos interesses concretos do povo forma a base de uma proposta de Educação Popular, que inicialmente apresentava caráter extraescolar, não oficial e voltado para o atendimento de clientela adulta. A mesma surgiu no cenário brasileiro no final dos anos 50, fortalecendo-se na década de 1960. As iniciativas a favor da Educação Popular, seguidas das reflexões de Freire, inspiraram novas possibilidades de pensar e fazer educação no Brasil, aparecendo novas concepções de aprendizagem unindo o saber científico ao saber popular.

Como dito anteriormente, a proposta freireana para a educação de adultos está baseada em um método de ensino no qual temas sociais e do cotidiano dos alunos fazem parte do processo de aquisição de conhecimento. Nesse processo surgem os Temas Geradores extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.

O educador cumprindo sua função de professor pesquisador, frente a uma educação crítica e libertadora, investiga a realidade do educando para conhecer suas relações com o meio, o modo de vida da comunidade, suas particularidades. Em decorrência da sua pesquisa e interação com o aluno, o professor elabora os chamados Temas Geradores.

Após seleção dos Temas Geradores educando e educador realizam a codificação e decodificação desses temas buscando seu significado social, para melhor compreender sua realidade a fim de intervir criticamente nela. No caso das escolas do campo os temas geradores podem está relacionados à agricultura, a pecuária, ao uso dos recursos naturais, a manutenção e exploração do solo, ao manejo dos animais.

Para Libâneo (1991, p. 69) o tema gerador trata-se de uma proposta didática diferenciada, na qual “busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e por isso o professor é coordenador ou animador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos”.

A Educação Popular numa perspectiva Libertadora sugere adequação metodológica às características socioculturais e individuais dos alunos e às suas possibilidades reais de aproveitamento escolar, com uma relação horizontal entre educando e educador, na qual professor e aluno analisam problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural, mantendo uma ação coletiva frente a esses problemas e realidades.

A educação é ato político, devendo, portanto, assegurar a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas

lutas sociais. Nesse sentido, educar não é apenas transmitir conteúdos ou aplicar lições aos educandos, como se os mesmos fossem apenas receptores de um saber sistematizado. Ao contrário, educar significa aprender a partir do diálogo entre educando e educador proporcionado pela troca de cultura e saberes.

Ao estudar a teoria Libertadora compreendo que a educação é um instrumento de conscientização política capaz de libertar os povos oprimidos. Nesse sentido, acredito que a Educação de Jovens e Adultos do campo tem buscado reparar uma dívida social com a população do campo historicamente marcada pela ausência de políticas públicas, haja vista os desafios a serem superados para que jovens e adultos provenientes de áreas de reforma agrária permaneçam na escola.

A seguir apresento o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando a unidade de pesquisa – assentamento 25 de Maio.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: ASSENTAMENTO 25 DE MAIO

Numa perspectiva de método dialético, busquei a partir de estudos bibliográficos sobre as categorias conceituais: Educação de Jovens e Adultos e permanência, encontrar explicações para o fenômeno da permanência escolar na EJA do campo. Apoiada na teoria Libertadora, subsidiada pelo pensamento freireano.

Além do estudo bibliográfico também foi realizado um trabalho em campo com o intuito de conhecer e caracterizar os alunos de uma turma de EJA do assentamento rural 25 de Maio. Para isso, adotei a pesquisa qualitativa do tipo descritiva e explicativa.

Adotei a pesquisa qualitativa por possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno social da permanência escolar na EJA do campo em área assentada, além de ter me permitido manter um diálogo com os sujeitos envolvidos. Para Anadón (2005, pp. 19-20), a pesquisa qualitativa é:

Flexível na construção progressiva do objeto de estudo e ajusta-se às características e a complexidade dos fenômenos humanos e sociais. Interessa-se pela complexidade e valoriza a subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos; combina várias técnicas de coleta e de análise dos dados, está aberta ao mundo da experiência, a cultura e ao vivido; valoriza a exploração indutiva e elabora um conhecimento holístico da realidade.

O estudo descritivo dentro da pesquisa qualitativa possibilitou descrever os fatos e fenômenos estudados. Seguindo a corrente de pensamento marxista, o estudo explicativo através do método dialético permitiu explicar o fenômeno social descrito (TRIVIÑOS 1987).

O fato da escola de EJA do assentamento Bernardo Marin II ter sido desativada no primeiro semestre de 2012 fez com que esse assentamento, inicialmente escolhido para a realização da pesquisa, fosse substituído por outro assentamento onde houvesse turmas de EJA funcionando e que também sofresse influência dos movimentos sociais. Nesse caso, Triviños (1987) sugere o estudo exploratório para que o pesquisador entre em contato com determinada população, no caso a população assentada, e obtenha os resultados que deseja (permanência escolar na EJA). Dessa forma, o estudo exploratório realizado na primeira etapa da pesquisa permitiu conhecer as turmas de EJA localizadas no assentamento 25 de Maio.

Após a escolha da unidade de pesquisa houve a necessidade de delimitar mais ainda o campo de atuação, haja vista, a extensão territorial do assentamento e o acesso às informações. Assim, escolhi realizar a pesquisa em uma turma de EJA que funcionava na Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II, localizada na Vila do Quietto, assentamento 25

de Maio, cidade Madalena Ceará. Os critérios de escolha desse assentamento obedecem a seguinte ordem: (1) turmas de Educação de Jovens e Adultos funcionando em 2012; (2) participação de movimentos sociais do campo (MST); (3) assentamento proveniente da reforma agrária.

Quanto aos critérios de escolha da escola e da Vila, foram levados em consideração: (1) histórico de matrícula, evasão e permanência escolar na EJA; (2) acesso às informações; (3) proximidade da residência dos alunos da escola onde a EJA estava sendo ofertada.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos matriculados no ano de 2012. O critério principal de escolha para a definição dos sujeitos é que esses estão diretamente relacionados ao objeto de estudo – permanência escolar na EJA do campo.

Como estratégia de pesquisa, utilizei o estudo de caso, pois o mesmo permitiu aprofundar meus conhecimentos sobre Educação de Jovens e Adultos no assentamento 25 de Maio.

Triviños (1987, p.133) destaca que o estudo de caso é “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. É um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, colhidos a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar e descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto, permitindo, portanto fazer um estudo aprofundado de uma determinada realidade. Assim, o estudo de caso permitiu estudar a educação de jovens e adultos do assentamento 25 de Maio, delimitando o complexo campo de estudo referente à EJA, enfocando as especificidades do campo.

A pesquisa de campo começou no dia 24 de outubro de 2012 com objetivo de conhecer o assentamento 25 de Maio e a Vila do Quieto. Na ocasião a Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II foi visitada. No momento houve conversas informais com a Coordenadora Pedagógica e com a Secretária Administrativa da escola. Verifiquei os Diários de Aula referentes às turmas de EJA com intuito de conhecer o histórico de matrícula, evasão e permanência escolar. Durante a visita na escola apresentei para o grupo gestor escolar a minha proposta de pesquisa, que por sua vez foi muito bem aceita. Como o objetivo da primeira visita ao assentamento era apenas um breve reconhecimento do território que seria estudado, fiquei na Vila do Quieto apenas um dia. Durante a visita troquei alguns contatos, telefone, emails e facebook com professores, funcionários da escola e moradores desta Vila.

Durante a fase exploratória da pesquisa, pude constatar que em 2012 apenas 02 turmas de EJA funcionavam no assentamento 25 de Maio. Uma na Vila do Quieto e a outra na

Vila Paus Branco. Ao todo foram 30 alunos matriculados, sendo que desse total apenas 13 alunos estavam frequentando as aulas. Na Vila do Quietto eram 17 alunos matriculados com apenas 06 frequentando, na Vila Paus Branco era 01 turma com 13 alunos matriculados, apenas 07 frequentando. As turmas funcionavam no turno da noite e tinham apenas 01 professor para ministrar todas as disciplinas. Como os alunos tinham diferentes níveis de escolarização, ambas as turmas funcionavam no formato multisseriado.

Após a realização da pesquisa exploratória escolhi realizar a pesquisa de campo na Vila do Quietto. Logo, na terceira fase da pesquisa comecei a coleta de materiais em campo através da observação participante e das entrevistas semiestruturadas. A análise dos materiais coletados em campo seguida da escrita da dissertação foi realizada na quarta etapa da pesquisa.

Durante o trabalho em campo foram usadas como técnicas de coleta de materiais: a observação participante; entrevistas semiestruturada; análise documental.

Como forma de registro da pesquisa, utilizei a fotografia, o gravador e um diário de campo. Tais procedimentos permitiram visualizar quem eram os sujeitos da EJA no assentamento 25 de Maio, seu percurso de vida e estudos e as relações sociais existentes, assim, relacionar aspectos sociais, políticos e econômicos e não somente pedagógicos como possíveis causas da permanência escolar na EJA do campo.

A segunda visita ao assentamento ocorreu no dia 13 de novembro de 2012 com intuito de agendar as observações na Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II, visto que essa escola oferecia condições físicas e materiais para a realização da pesquisa. Na ocasião foi entregue à direção da escola um pedido formal para autorização da pesquisa. Só após receber o consentimento da escola e dos sujeitos envolvidos, comecei a executar o Plano de Coleta de Matérias em Campo.

As observações ocorreram nos dias 5, 6, 7, 12, 13 e 14 de dezembro de 2012. No primeiro dia de observação a aula começou as 19h00min e terminou às 20h30min. Percebi que o tempo de aula era reduzido se comparado ao horário de funcionamento sugerido pela Secretaria de Educação de Madalena, que é das 18h00min as 21h00min. Segundo a professora, o tempo de aula é reduzido devido à ausência dos alunos na aula, pois, de um total de 17 alunos matriculados apenas 02 haviam comparecido à aula, as alunas AC1<sup>17</sup> e AC2. Conforme a professora, outros 03 alunos haviam faltado à aula porque no dia havia um culto

---

<sup>17</sup> AC é o código de identificação dos alunos concludentes. AE é o código de identificação dos alunos evadidos.

evangélico. A aluna AC4 que também havia faltado nesse dia justificou sua ausência por questões relacionadas a problemas de saúde.

A observação participante me permitiu conhecer não apenas a prática pedagógica, mas também todo contexto escolar na qual os alunos estavam inseridos. Esse tipo de observação permitiu identificar e investigar se a metodologia de ensino aplicada, se os recursos didáticos disponíveis, ou se fatores ligados à infraestrutura do espaço escolar influenciavam de alguma forma na permanência escolar. Para tanto, foram realizadas observações dentro e fora da sala de aula. Como instrumento de registro das observações, utilizei da fotografia e de um diário de campo.

Com o intuito de saber a opinião dos alunos concludentes sobre os avanços e desafios em permanecerem nas turmas de EJA localizadas em escolas dentro do próprio assentamento, utilizei a técnica de entrevista coletiva com 03 alunos que concluíram o curso em 2012. A entrevista coletiva foi realizada no horário da noite, de acordo com a disponibilidade de cada participante. A entrevista foi registrada em um gravador e depois transcrita.

A escolha em trabalhar com entrevista coletiva e não apenas com entrevistas individuais se deu por conta do tempo e do número de sujeitos entrevistados.

Inicialmente havia uma proposta de fazer um grupo focal com 06 alunos que permaneceram até o final do curso. No entanto, devido a fatores relacionados ao trabalho dos mesmos na lavoura, no ambiente doméstico, e a alguns problemas de saúde, não foi possível realizar o grupo focal. Assim, encontrei na entrevista coletiva alternativa de coletar as informações sem prejudicar o andamento da pesquisa, já que a mesma é um procedimento adequado para aprofundar pesquisas qualitativas em diversos campos das ciências sociais (GIL, 2010).

Uma das vantagens de se trabalhar com entrevista coletiva é que a mesma fornece resultados rápidos, além de ser uma técnica adequada para medir o grau de satisfação dos alunos de EJA com relação às aulas, o ambiente escolar, os projetos de escolarização no assentamento, dentre outros.

Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora da turma de EJA da Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II; com a Coordenadora Municipal de EJA do município de Madalena; com 06 alunos evadidos no ano de 2012. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

A estratégia de usar a técnica da entrevista semiestruturada me permitiu fazer questionamentos sobre a EJA, apoiada numa concepção teórica de educação Libertadora. A partir das respostas dos entrevistados, novos questionamentos foram feitos sobre os assuntos abordados. Para Triviños (1987, p. 146) esse recurso permite que “[...] o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”.

Outro procedimento adotado para coleta de informações foi à análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola, o que permitiu examinar qual era a proposta pedagógica da escola para a Educação de Jovens e Adultos e se essa proposta foi elaborada numa perspectiva de Educação do Campo. A análise do PPP da escola permitiu entender se de fato a educação que acontece na turma de EJA do assentamento 25 de Maio está relacionada ou não com os aspectos da vida dos educandos.

A partir da coleta de dados em campo e da revisão de literatura sobre as temáticas, EJA, Educação do Campo e permanência escolar foram possíveis definir como categorias de análise: a prática pedagógica, gestão e permanência escolar. Essas três categorias foram as que mais apareceram nas entrevistas realizadas e nas observações de campo.

Como mencionados anteriormente no referencial teórico a prática pedagógica assim como a gestão escolar numa perspectiva de educação Libertadora são postos como elementos que podem influenciar a permanência escolar.

A partir dos registros realizados tanto no diário de campo, como nos rascunhos das transcrições das falas gravadas e das fotografias, foi possível fazer um resumo e identificar as categorias de análise. Esse resumo foi organizado de acordo com as categorias próprias demandadas de um Estudo de Caso.

Após a coleta de materiais em campo, as informações obtidas foram organizadas por temáticas, em seguida foram feitos agrupamentos das diferentes opiniões e falas dos participantes da pesquisa. Usei a técnica de análise de conteúdo citada por Bargin (*apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 160) por ser um recurso condizente com o método dialético, uma vez que a análise de conteúdos proporciona estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens.

Como o lócus desta pesquisa é o assentamento 25 de Maio a seguir apresento uma caracterização deste assentamento, logo depois contextualizo os achados em campo.

#### 4.1. Assentamento 25 de Maio: caracterização

Fruto da luta dos movimentos sociais, o assentamento 25 de Maio foi o primeiro latifúndio do estado do Ceará a ser ocupado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 25 de maio de 1989. Um assentamento rural marcado pela história de luta pela terra, pelo direito ao trabalho e a qualidade de vida no campo, num contexto de organização nacional da luta do MST. Uma luta que começou no ano de 1989, quando os trabalhadores rurais conquistaram a terra, permanecendo aos dias atuais através da luta por melhores condições de vida com direito a educação, trabalho, saúde.

Envolvendo três cidades da Região Sertão Central cearense, cidades de Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem, este projeto de assentamento foi proveniente da desapropriação por interesse social, para fins de reforma agrária, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Figura 1. Visão panorâmica da cidade de Madalena Ceará, onde concentra a maior parte das terras do assentamento 25 de Maio.



Foto: Retirada do site <http://www.madalena.ce.gov.br> (2013)

Na época aproximadamente 450 famílias vindas de vários municípios do estado do Ceará (Madalena, Quixadá, Quixeramobim, Canindé, Camocim, Ocara, entre outros) ocuparam a Fazenda Unidas São Joaquim, que abrangia uma área de aproximadamente 22.992 hectares. Tal fazenda era propriedade do General Wicar Parente de Paula Pessoa, um dos responsáveis pela grilagem de terras na região (SIMPLÍCIO, 2011).

Segundo o atual Presidente da Associação de Moradores da Vila do Quieto, assentamento 25 de Maio, senhor Citone, a fazenda Unidas São Joaquim só foi ocupada pelo

MST porque na época estava improdutivo, ou seja, a terra era propícia ao cultivo da lavoura e criação de animais, mas não estava sendo explorada devidamente. Assim, sua ocupação foi motivada pela falta de emprego no campo e improdutividade da mesma, seguida da exploração<sup>18</sup> do trabalho rural local.

Durante a pesquisa, moradores da Vila do Quietto relataram que antes da ocupação dessa fazenda as pessoas que adentravam as terras do General Wicar para pescarem ou caçarem alimento para suas famílias, sofriam agressões físicas a mando do fazendeiro, além de ameaças verbais contra a vida daqueles que ousassem a não obedecer.

Os momentos que antecederam a ação de desapropriação da Fazenda Unidas São Joaquim foram difíceis, havendo a incidência de conflitos. Com o intuito de pressionar a União a legalizar a posse da terra e garantir a segurança de seus ocupantes, cerca de 200 trabalhadores rurais ocuparam a sede do INCRA do estado do Ceará. Já que conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988, o governo federal é o único que detém o monopólio do poder de desapropriação de terras por interesse social, sendo o INCRA o órgão do Estado responsável pela desapropriação e legalização de assentamentos rurais para fins de Reforma Agrária.

Cumprindo o que estava na Legislação Agrária Brasileira, no dia 09 de junho de 1989 o INCRA assinou a emissão de posse da terra, iniciando assim, o projeto de assentamento rural 25 de Maio.

Após enfrentar vários tipos de violência e confronto, o projeto de assentamento 25 de Maio se consolidou graças à sua organização, que é mantida até hoje pelo MST. Mediante auxílio do INCRA, as famílias foram assentadas em áreas loteadas.

Uma das primeiras iniciativas do MST após a posse da terra foi à organização dos trabalhos coletivos e individuais, resultando na formação de cooperativas e associações. Sendo o planejamento e a organização geral do 25 de Maio responsabilidade do Conselho Geral do assentamento, que é formado por representantes da cooperativa e do MST e representantes das associações de moradores.

Como as associações representam a personalidade jurídica do assentamento, sua presença é quase que obrigatória para o repasse de créditos. As associações do assentamento cumprem um importante papel na elaboração e efetivação de programas e projetos destinados

---

<sup>18</sup> A exploração na qual me refiro está relacionada ao abuso de autoridade cometida pelos fazendeiros contra seus empregados, no caso, os trabalhadores rurais que labutavam em suas lavouras.

à educação, saúde, moradia, estradas, transportes, organização da produção e comercialização, entre outros.

Para manter um bom nível de desenvolvimento local, o assentamento 25 de Maio foi organizado em 11 comunidades/vilas (Paus Brancos, Paus Ferro, São Nicolau, Nova Vida, Caiçara, Riacho do Mel, Quietos, São Joaquim, Perdição, Agreste, Angelin) representadas por 01 cooperativa e 18 associações (SIMPLÍCIO, 2011).

Segundo dados do IBGE (2005) o assentamento 25 de Maio é composto por cerca de 431 famílias assentadas e uma população estimada em aproximadamente 2.100 habitantes, distribuídos em 11 Vilas, sendo que cada família assentada vive em lotes de 25 a 30 hectares. A organização interna do assentamento ocorre por meio das associações comunitárias, e de uma cooperativa de produção, além de um conselho comunitário representando todas as associações.

Figura 2. Associação dos Moradores da Vila do Quietos, assentamento 25 de Maio.



Fonte: foto retirada pela própria autora em visita ao assentamento (2013).

Com relação à fonte de renda das famílias assentadas, a agricultura de base familiar ainda é predominante, sendo o assentamento 25 de Maio destaque, inclusive, por ser um dos maiores produtores de milho, feijão e leite do município de Madalena. A pesca artesanal é uma das fontes de alimento das famílias, seguida da criação de galinha caipira, suínos, ovinos, caprinos e bovinos (este último, visivelmente pela exploração da bovinocultura do leite). Durante a pesquisa no município de Madalena, foi nítido perceber, que em pleno semiárido nordestino a pecuária se mantém graças à reserva alimentar (destaque

para o cultivo de palma <sup>19</sup>), criada pelos trabalhadores rurais para suprirem a fome dos animais, principalmente, no período de seca, onde crescem as dificuldades.

Devido a sua extensão territorial (22.992 hectares), o assentamento possui um sistema de estradas que interliga as comunidades entre si e com a sede do município de Madalena. Em épocas chuvosas alguns trechos ficam interditados, por causa da formação de córregos. Do ponto de vista de saneamento, nem todas as comunidades possuem água encanada, mas, praticamente todas as famílias possuem cisternas. Observei que a realidade no assentamento é marcada pela falta de tratamento d'água, como é o caso da Vila do Quietto, onde tem um açude que abastece as residências, mas a água é imprópria para o consumo humano. Segundo os assentados, existe um estudo em andamento realizado pelo departamento de Engenharia Agrícola da Universidade Federal do Ceará, com resultados preliminares que indicam a presença de poluentes nos 11 açudes existentes. Esse dado é preocupante, haja vista que os açudes formam a única fonte hídrica de armazenamento e abastecimento d'água para consumo humano e dos animais no interior do assentamento.

As casas do assentamento 25 de Maio são de alvenaria, em sua maioria possuem energia elétrica e cisternas. Em algumas Vilas existem pequenas igrejas, algumas da congregação católica, outras evangélicas. Este assentamento também conta com postos de saúde (com atendimento mensal), escolas, além de uma creche que está sendo construída para abrigar os filhos dos trabalhadores rurais.

Figura 3. Capela da igreja católica, Vila do Quietto assentamento 25 de Maio.



Fonte: foto retirada pela própria autora em visita ao assentamento (2013).

---

<sup>19</sup> Segundo a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará – EMATERCE (2013), a palma é considerada uma boa alternativa nutricional para os rebanhos em período de longa estiagem, pois a mesma é rica em sais minerais e composta por 80% de água.

Os eventos sociais, religiosos e culturais de maior destaque são: festa da padroeira Nossa Senhora de Fátima; aniversário do assentamento 25 de Maio; vaquejadas; corridas de cavalo; torneios de futebol e cultos evangélicos.

Outra característica bastante comum no assentamento são as bandeiras ou pinturas nas casas dos moradores com símbolos do MST. Para Maia (2008, p. 38) a bandeira vermelha do MST representa o sangue derramado dos trabalhadores e trabalhadoras rurais durante os conflitos pela posse da terra. A bandeira do MST tem um significado político e ideológico, é um símbolo de resistência, estando presente notadamente nas manifestações do movimento, nos cursos de formação de educadores da terra, e nas escolares do assentamento.

Durante a pesquisa pude perceber que a educação ao longo desses 24 anos de existência do assentamento 25 de Maio ainda é um grande desafio a ser superado, sendo uma das lutas permanentes das famílias assentadas.

Nos últimos cinco anos, contudo, o assentamento 25 de Maio apresentou um avanço considerável no campo da educação em comparação com outras comunidades próximas, pois permitiu que centenas de crianças e jovens assentados tivessem acesso a escola no campo com oferta de ensino fundamental e médio, acesso a uma escola que no passado havia sido negada a seus pais.

Atualmente o assentamento conta com escolas de nível fundamental e médio.

Através de informações obtidas pela Secretária Municipal de Educação de Madalena foi possível localizar 06 escolas distribuídas entre as Vilas São Nicolau, Paus dos Ferros, Nova Vida, Quietto, Caiçara, Paus Branco. Essas escolas são mantidas pela prefeitura municipal de Madalena e ofertam apenas o ensino fundamental. A única escola que oferta o ensino médio nesse assentamento, é a Escola do Campo João dos Santos de Oliveira, também conhecida como Escola João Sem Terra<sup>20</sup>.

A escolha da Vila do Quietto não foi um processo simples, o que se deu após um trabalho de sensibilização e de percepção das particularidades da mesma. Observei alguns critérios que seriam fundamentais, tais como: a presença de domicílios próximos à escola; a importância da EJA para a comunidade local; o nível de participação e mobilização da comunidade; o acesso às informações sobre a EJA; o número de alunos matriculados, permanentes e evadidos.

---

<sup>20</sup> Localizada na Vila do Quietto, a Escola João Sem Terra foi inaugurada em 2010, com a finalidade de ofertar escolarização aos jovens assentados. Composta por 12 salas de aula, com capacidade para atender 480 alunos em cada turno, essa escola se diferencia das demais da rede estadual de ensino, por ter uma matriz curricular que trata das especificidades do campo (informação prestada pela própria escola).

Lembro que a Escola 25 de Maio II teve seu processo histórico iniciado em 1991 a partir da demanda de 200 famílias assentadas. De início essa escola recebia alunos da pré-escola a 2ª série do ensino fundamental, com horário de funcionamento apenas no turno da manhã. As turmas funcionavam na sede da Cooperativa Agropecuária dos Assentados – COOPAMA. Por causa das reuniões e assembleias do assentamento, a COOPAMA era imprópria para as atividades escolares. Assim, as turmas passaram a funcionar em uma casa de taipa cedida por uma assentada. Na época a escola chamava-se, “Criança Feliz”. Em 1998 essa escola passa a ser chamada de Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II. Em 2005, graças a ajuda financeira da Cruz Vermelha, da mão de obra voluntária dos assentados e apoio da prefeitura de Madalena uma nova infraestrutura começou a ser montada. Assim, um novo prédio escolar foi inaugurado em 2006, com capacidade para atender 183 alunos (PPP, 2009).

Atualmente essa escola exerce um papel importante não apenas na Vila do Quietto, mas também na região em torno do município de Madalena. Além da oferta de ensino para jovens e adultos, essa escola também acolhe os filhos dos trabalhadores rurais que residem em outras vilas, assentamentos e acampamentos.

Quanto a isso, destaco que durante a pesquisa em campo observei que próximo ao assentamento 25 de Maio existia alguns trabalhadores rurais sem terras acampados em barracos de lona. Como esses acampamentos ainda não foram legalizados, as famílias viviam de forma precária, em situação de pobreza. Algumas dessas famílias sobrevivem com menos de um salário mínimo oriundo do programa do governo federal Bolsa Família. Já as famílias que não recebiam esse benefício viviam apenas da caça, pesca, ou de serviços prestados em lavouras particulares. A falta de alimento têm motivado as crianças acampadas a frequentarem a Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II, principalmente pelas refeições, café da manhã, lanche e almoço. Observei que além de manter um propósito educacional, essa escola também tem sido um ponto de apoio para as famílias necessitadas, um espaço de acolhimento que se preocupa com as necessidades sociais de suas crianças.

O transporte coletivo usado pelos alunos desta escola ainda é um dos desafios a serem superados, visto que, crianças e jovens deslocavam-se de suas comunidades nas carrocerias de caminhões pau de arara, percorrendo longos caminhos. O risco de acidentes era constante devido à falta de segurança do transporte, assim como também da má condição de tráfego das estradas carroçais, pois eram esburacadas e estreitas. Durante a pesquisa em campo, tive a oportunidade de vivenciar essa realidade tão presente no assentamento. Carros sem a menor segurança transportando crianças de uma Vila para outra. Além do pau de arara,

a moto também era outro meio de transporte bastante comum no assentamento, principalmente entre os mais jovens.

Quanto à educação de adultos pude perceber que ao longo de sua história o MST têm se preocupado em diminuir os elevados índices de analfabetismo e proporcionar escolarização aqueles que por algum motivo no passado haviam deixado de estudar. Assim, foram formadas ainda no início da década de 1990 turmas de alfabetização de adultos no interior do assentamento. Inicialmente essas turmas funcionavam em caráter informal, não sendo possível encontrar registros nas escolas quanto ao número de alunos matriculados, frequência escolar, evasão e permanência.

Durante uma das entrevistas realizadas em campo, uma ex-alfabetizadora de adultos e atual funcionária da EEF 25 de Maio II, afirmou que nessa época todos os professores eram militantes do MST e seguiam uma proposta de educação baseada nos princípios norteadoras da Educação Popular. Contudo, muitos dos alfabetizadores tinham apenas o nível fundamental de ensino.

A preocupação com a formação de educadores para trabalharem nas escolas do assentamento passou a ser tema de debate do MST, que lutava por uma educação diferenciada e de qualidade para as escolas do campo.

Em 2005, após a implementação do PRONERA, firmou-se uma parceria entre este programa, MST, INCRA, Secretaria Estadual de Educação do Ceará/SEDUC e Universidades públicas. Graças a essas parcerias a EJA passou a ser ofertada no interior do assentamento 25 de Maio. Os cursos eram de alfabetização e de escolarização a nível fundamental. A EJA funcionava por meio de projetos de escolarização, divididos em duas etapas: O Projeto de Escolarização I Segmento do Ensino Fundamental que equivalia a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; Projeto de Escolarização II Segmento do Ensino Fundamental que abrangia a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Cada projeto tinha a duração de dois anos, com aulas presenciais sob a responsabilidade dos educadores (as) de EJA, alguns com Licenciatura em Pedagogia da Terra.

Com os projetos de EJA funcionando por meio do PRONERA, os professores de EJA passaram a receber cursos de formação docente ministrados por professores da UECE e UFC. Os cursos eram direcionados à EJA numa perspectiva de Educação do Campo.

Os projetos mantidos pelo PRONERA funcionaram até o ano de 2008. Logo em 2009, as prefeituras municipais de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim assumiram a

responsabilidade pela oferta de EJA no assentamento 25 de Maio. Sendo a prefeitura de Madalena responsável pela oferta de EJA na Vila do Quieto.

Segundo a atual Coordenadora Municipal de EJA de Madalena, prof<sup>a</sup>. Maria de Jesus, a oferta de EJA depende da demanda local, as turmas são formadas com no mínimo 14 alunos matriculados, algumas funcionando no formato multisseriado, como é o caso da Escola de E.F. 25 de Maio II. A coordenadora também afirmou que a oferta de cursos que possam garantir a continuação do processo de escolarização para jovens e adultos nem sempre depende dos programas governamentais, mas da procura desses sujeitos pelos cursos. Como nem todos os alunos concluem os cursos a oferta de EJA fica comprometida. Segundo a mesma, a EJA tem um público diferenciado que em sua maioria é formado por trabalhadores (as) responsáveis pelo sustento de suas famílias, são pessoas que têm problemas familiares, financeiro, de trabalho.

Para conhecer os sujeitos da EJA da E.E.F. 25 de Maio II, no capítulo a seguir apresento uma caracterização desses sujeitos, fazendo uma análise dos achados da pesquisa.

## 5. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS, RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

### 5.1 Critérios de seleção e Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 17 alunos matriculados no ano de 2012, em uma turma de EJA da Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II, localizada na Vila do Quietto, assentamento 25 de Maio, além da professora responsável pela turma de EJA e da Coordenadora de EJA da rede municipal de ensino de Madalena. O critério principal escolhido para a definição dos sujeitos é que esses estavam diretamente relacionados ao objeto de estudo proposto.

A EJA é uma modalidade de ensino que tem um público de diferentes faixas etárias, em geral são pessoas provenientes das camadas populares que historicamente tiveram seus direitos de acesso e permanência na escola negados. Assim, os sujeitos que participaram desta pesquisa são mulheres e homens trabalhadores (as) rurais, cujas histórias de vida são marcadas pelas diversas tentativas de superação do estigma do analfabetismo.

As entrevistas semiestruturadas permitiram conhecer as especificidades desses sujeitos; o que pensam sobre a EJA; os motivos que os levaram a permanecerem ou a evadirem do curso; o que achavam da escola onde estudavam e da prática pedagógica exercida, entre outros questionamentos importantes para desvendar o fenômeno da permanência escolar. Desse modo foi possível fazer uma caracterização dos sujeitos da pesquisa.

O quadro a seguir mostra como as entrevistas foram organizadas e aplicadas.

**Quadro 1.** Organização e aplicação das entrevistas.

<b>Entrevistas</b>	<b>Nº de entrevistas</b>	<b>Sujeitos participantes</b>	<b>Média de tempo das entrevistas</b>
Coletiva	01	03 alunos concludentes	45 minutos
Individual	09	06 alunos evadidos 01 aluno concludente 01 professora de EJA 01 coordenadora de EJA	15 minutos
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>Média geral 30 min.</b>

Os 10 alunos entrevistados estavam na faixa etária entre 28 e 60 anos de idade, 05 eram do sexo masculino e 05 do sexo feminino. 04 desses sujeitos eram provenientes do município de Madalena os demais vieram de cidades próximas como Tauá, Mombaça e Quixeramobim. A luta por Reforma Agrária e a participação como militantes do MST os motivaram a vir morar na cidade de Madalena e a construir uma nova vida no projeto de assentamento rural 25 de Maio.

Quanto à atividade que exercem e a fonte de renda, todos os participantes responderam que vivem da agricultura e pecuária, 07 com renda familiar abaixo de um salário mínimo e 03 com renda de um salário mínimo. Devido ao longo período de estiagem sofrido durante o ano de 2012, 04 dos sujeitos entrevistados afirmaram que complementavam a renda familiar e o custeio dos animais com o benefício advindo da aposentadoria, do trabalho extra como Moto Taxi e da costura de roupas. O quadro seguinte mostra um panorama geral dos alunos entrevistados.

**Quadro 2.** Caracterização dos alunos entrevistados

<b>Cód. aluno</b>	<b>Sexo/ Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Renda familiar</b>	<b>Grau de escolaridade</b>	<b>Pretensão de retornar aos estudos</b>
AE1*	Masc. 37 anos	Solteiro	< R\$ 678,00	3ª série E.F	Não
AE2	Fem. 37 anos	Casada	< R\$ 678,00	1ª série E.F	Sim
AE3	Masc. 43 anos	Casado	< R\$ 678,00	4ª série E.F	Não
AE4	Masc. 28 anos	Solteiro	< R\$ 678,00	5ª série E.F	Não
AE5	Masc. 39 anos	Solteiro	< R\$ 678,00	1ª série E.F	Não
AE6	Masc. 40 anos	Casado	< R\$ 678,00	1ª série E.F	Sim
AC1**	Fem. 52 anos	Casada	= R\$ 678,00	7ª série E.F	Não
AC2	Fem. 60 anos	Casada	= R\$ 678,00	7ª série E.F	Sim
AC3	Fem. 50 anos	Casada	= R\$ 678,00	1ª série E.F	Sim
AC4	Fem. 30 anos	Casada	< R\$ 678,00	7ª série E.F	Sim

Fonte: da própria autora (2013)

\* AE = Aluno Evadido

\*\*AC = Aluno Concludente

Quanto ao grau de escolaridade descrito no quadro acima é possível perceber que dos 10 sujeitos entrevistados, 04 haviam cursado até a 1ª série do ensino fundamental (E.F), 03 cursaram até a 7ª série do E.F, os outros 03 cursaram respectivamente as 3ª, 4ª e 5ª séries

do E.F. Observe que os alunos desistentes tinham o nível de escolarização abaixo da 5ª série do E.F, sendo que a oferta de EJA para esses alunos correspondia aos níveis de 6ª e 7ª séries do E.F.

Todos os alunos pesquisados já haviam frequentado anteriormente a escola, mas por motivos como o trabalho no campo, os afazeres domésticos, ou problemas de saúde, haviam deixado de estudar.

A professora de EJA entrevistada, 51 anos, natural do estado do Piauí, é formada pelo curso Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Está no magistério há 19 anos, há 04 anos trabalha com turmas de EJA. Como os demais alunos entrevistados, essa professora também mora na Vila do Quietto próximo a escola 25 de Maio. A mesma foi selecionada pelo MST para ministrar aulas no assentamento porque atendia aos critérios referentes à formação profissional, a experiência em Educação do Campo, e envolvimento em atividades do assentamento.

Além de ministrar aulas para a turma de EJA, Helena, nome fictício designado para a professora entrevistada, também trabalha na sala de multimeios da Escola do Campo João Sem Terra. Antes de ser professora de jovens e adultos, Helena passou por um curso de formação para professores de EJA. O curso foi ministrado no ano de 2008 por técnicos e especialistas da educação que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação de Madalena.

Quanto a Coordenadora Municipal de EJA de Madalena, senhora Maria de Jesus, 54 anos, natural de Quixeramobim-CE, a mesma é graduada em Pedagogia, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio e Especialista em Gestão Escolar. Durante 04 anos foi diretora de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Madalena. Estava na coordenação municipal de EJA há pouco mais de 04 meses, não tendo nenhuma experiência anterior com o público de EJA. Foi nomeada a Coordenadora Municipal de EJA por indicação política.

A principal função da Coordenadora municipal de EJA de Madalena é fazer, em parceria com as escolas da rede municipal de ensino do respectivo município, o acompanhamento periódico de todas as turmas de EJA, detectar problemas e mostrar soluções. No caso das turmas que funcionam em áreas rurais, como no assentamento 25 de Maio, esse acompanhamento é feito uma vez por mês, haja vista, as dificuldades de deslocamento da sede urbana deste município para a zona rural.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa: alunos, professora e Coordenadora Pedagógica, foram importantes para desvendar o fenômeno da permanência escolar na EJA do campo, pois apresentaram informações que ajudaram a entender a dinâmica da EJA no campo, seus desafios e avanços.

Lembro que após a coleta de materiais em campo fiz a transcrição das entrevistas gravadas, em seguida um agrupamento das diferentes opiniões e discursos das falas dos sujeitos participantes da pesquisa – alunos e ex-alunos de EJA, professora e a Coordenadora de EJA. Após o agrupamento dos dados foi possível identificar as categorias de análise. Utilizei a técnica de análise de conteúdo, que segundo Triviños (1987, p. 160) permite estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens.

Como o material trabalhado nessa etapa se enquadrava muito bem nas descrições acima, não tive dúvida em adotar a análise de conteúdo como metodologia de pesquisa.

Seguindo a ordem cronológica de caracterização, discussão e análise dos resultados, a seguir apresento a análise dos achados da pesquisa.

## 5.2 Resultados e análise da pesquisa

A análise dos materiais coletados em campo foi obtida, a partir das informações colhidas pelos instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Durante a análise e interpretação dos materiais coletados em campo foi possível identificar alguns elementos importantes, tais elementos foram nomeados por mim de categorias de análise.

As categorias de análise foram identificadas inicialmente como elementos que se repetiam nas falas dos sujeitos. Nesse momento levei em consideração não apenas a frequência com que o elemento aparecia, mas a importância dele no contexto estudado.

Desse modo, analisei as entrevistas observando quais categorias apareciam com maior frequência e importância, houve categoria que apareceu menos nas entrevistas e mais nas observações de campo e na análise documental, como é o caso da gestão escolar. Assim, através de um recorte das falas dos sujeitos foi possível identificar as seguintes categorias:

**Gestão escolar:** composta por todos os setores administrativos e pedagógicos e todas as pessoas que atuam na organização escolar e que desempenham papéis educativos. Considerando como instancias educativa não apenas as salas de aula, mais também os estilos

e práticas de gestão, o atendimento na secretaria, o serviço de merenda as relações entre funcionários e alunos, entre outros (LIBÂNEO, 1991).

**Permanência:** caracteriza-se pelas atividades elaboradas pelos setores administrativos e pedagógicos da escola em conjunto com a família com a finalidade de garantir que o aluno através da frequência escolar, continue e conclua o curso ao qual havia efetuado matrícula.

**Prática pedagógica:** essa categoria de análise “trata de uma prática social que visa à formação humana, podendo ocorrer em espaços e tempos escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços escolares...” (SOUZA, 2006, p.101), incluindo também as ações didáticas, a postura do professor e o comportamento dos setores pedagógicos da escola.

A princípio não foi fácil identificar essas categorias, pois, elementos como sala multisseriada, infraestrutura, atividades não escolares, prática docente também foram recorrentes nas entrevistas. Na tentativa de identificar as categorias de análise foi necessário fazer uma releitura de todas as entrevistas. Desse modo, utilizei a unidade de registro e unidade de contexto.

Para Moraes (1999), as unidades de registro “podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral”, já a unidade de contexto é “uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la”. Assim, utilizei a unidade de contexto para codificar a unidade de registro. A partir das entrevistas transcritas selecionei algumas frases que seriam as unidades de registro, os parágrafos de maior relevância foram selecionados como unidades de contexto. Após selecionar as unidades de registro e contexto, somei de forma aritmética o número de vezes que as frases apareciam. A quantificação das frases e palavras repetidas permitiu chegar aos objetivos propostos na pesquisa que eram: verificar quais os aspectos políticos e pedagógicos influenciavam a permanência escolar; identificar o tipo de educação que acontecia com esses jovens e adultos; conhecer os aspectos da EJA que tem contribuído para a permanência escolar.

Seguindo as orientações da técnica de análise de conteúdo de Triviños (1987), analisei as falas dos sujeitos. Houve dois tempos de recorte: no primeiro, foram selecionados trechos que continham informações relacionadas ao objeto de estudo. No segundo, a partir das frases, foram identificadas as unidades de registro. Cada unidade de registro foi agrupada

segundo sua proximidade com os assuntos abordados, conforme as categorias de análise acima identificadas.

A partir do que foi registrado na pesquisa de campo através das entrevistas gravadas, do diário de campo e das fotografias, foi possível fazer um resumo. Este resumo foi organizado com respeito às categorias próprias demandadas do Estudo de Caso.

A partir da análise documental, pude observar que no Diário de Aula referente ao ano de 2010 haviam 19 alunos matriculados, desse total 84% havia permanecido e concluído o curso. Logo no ano de 2011 o número de alunos evadidos surpreendeu, pois, de um total de 20 alunos matriculados, apenas 35% da turma havia permanecido. No ano seguinte, 2012, os resultados quanto permanência escolar continuaram preocupantes, já que de um total de 17 alunos matriculados apenas 35% haviam permanecido no curso. Ou seja, ao longo dos dois últimos anos 65% dos alunos matriculados nas turmas de EJA da Escola 25 de Maio II haviam se evadido. O quadro a seguir descreve com clareza a situação das turmas de EJA da Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II quanto à evasão e permanência escolar dos anos de 2010, 2011 e 2012:

**Quadro 2:** EJA - Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II

<b>Ano</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Evasão</b>	<b>Permanência</b>
<b>2010</b>	1	19	3	16
<b>2011</b>	1	20	13	7
<b>2012</b>	1	17	11	6

Fonte: Diários de Aula das turmas de EJA – E.E.F 25 de Maio II (2013)

A (in) frequência escolar das turmas de EJA tem sido um dos problemas constantes da escola 25 de Maio II. Ao analisar o Diário de Aula da professora de EJA foi possível perceber que no ano de 2012 a ausência dos alunos em sala de aula foi aumentando ao longo do curso. A frequência escolar variava de 02 a 04 alunos por aula, havendo dias em que apenas 01 aluno havia comparecido.

Segundo a professora Helena no primeiro semestre de 2012 todos os 17 alunos matriculados estavam animados com as aulas, mas com o passar do tempo os alunos foram se sentindo desmotivados. Logo no início do segundo semestre, 11 alunos já haviam desistido de concluírem o curso.

Observei que os alunos que permaneciam nos cursos de EJA estavam em séries mais adiantadas do que os alunos desistentes, e que a dificuldade em acompanhar o ritmo dos alunos que já sabiam ler e escrever impedia o aprendizado daqueles que ainda estavam em processo de alfabetização. Desse modo, a permanência escolar se tornou um dos maiores desafios para a Escola 25 de Maio II.

Diante do fenômeno da permanência escolar procurei analisar rigorosamente cada fala, expressão e ação dos sujeitos pesquisados na busca de identificar não apenas os reais aspectos causadores da evasão escolar na EJA do campo, mas também conhecer os aspectos que motivaram a permanência escolar de uma minoria de alunos que lutava na contra mão do fracasso escolar.

No primeiro dia de observação, 05 de dezembro de 2012, notei que os poucos alunos presentes na aula e a professora estavam receosos com minha presença. Para evitar a captura de informações equivocadas adotei inicialmente como estratégia de coleta de materiais apenas anotações de palavras chaves. Isso permitiu com que os alunos e a professora não se sentissem “espionados” com minha presença. Só após o término da aula, quando me retirei das instalações da escola, contextualizei no diário de campo todos os pontos relevantes observados durante a aula.

No decorrer da aula a professora Helena trabalhou o conteúdo de português fazendo uma discussão paralela com as alunas sobre as ações do INCRA no assentamento. Na ocasião foram repassados alguns informes da associação de moradores da Vila do Quietos - Associação Nova Esperança. Nesse momento, percebi que a professora tentava contextualizar o conteúdo didático planejado para aquela aula com o cotidiano das alunas presentes, revelando uma das ações da prática pedagógica propostas pelo Projeto Político Pedagógico da Escola 25 de Maio II.

É papel desta escola, educar partindo da realidade onde os envolvidos sejam companheiros no processo ensino-aprendizagem, que se organize criando oportunidades para que educando se desenvolva em todos os sentidos, que incentive e fortaleça os valores: solidariedade, companheirismo, responsabilidade e do amor, objetivando um novo homem para uma nova sociedade e um novo mundo (PPP, 2009, p. 9).

Com uma tímida participação, as alunas interrogavam a professora sobre algumas ações recorrentes mantidas pela associação de moradores, questionando pontos relevantes para a comunidade assentada e para a escola. Nesse momento as alunas também questionaram

a professora sobre a ausência dos demais alunos, demonstrando desânimo ao participarem da aula, como revelam as alunas AE3 e AC3:

*AE3 - A única coisa que eu acho que poderia ser diferente é que a noite tinha que aumentar o número de alunos porque tem noite que só tem três alunos... No começo tinha muito, mas agora não tem quase ninguém. Assim, a escola fica sem graça... Como vamos nos reunir pra decidir esse projeto da associação se os alunos faltam aula? Assim, não dá não!*

*AC3 - Às vezes vem um às vezes vêm dois às vezes quatro. Nunca vieram os 17 alunos matriculados. Tem dias que só somos nós três... Como vamos articular as reuniões da associação se o povo falta aula?*

Note que a ausência dos alunos além de comprometer a dinâmica em sala de aula, também afeta a articulação política dos membros da associação de Moradores da Vila do Quieto, pois assuntos ou decisões que poderiam ser tomadas durante as discussões em sala de aula, são interrompidos por falta da participação coletiva.

No turno da noite funciona apenas uma turma de EJA, não havendo nenhuma outra atividade no espaço escolar, pois as secretarias, as demais salas de aula e a cantina da escola ficam fechadas. Assim, toda a dinâmica escolar da EJA ficava limitada apenas às quatro paredes da sala de aula e ao diálogo entre os poucos alunos de EJA que estavam presentes e a professora da turma. Desse modo, a turma de EJA ficava excluída das relações internas da escola, sendo a professora a única responsável por toda a logística de funcionamento da turma: professora, coordenadora, administradora, cozinheira, faxineira, secretaria, entre outras funções.

Em um dado momento da pesquisa a professora Helena relatou a ausência da Coordenadora Municipal de EJA e afirmou que se sente desamparada por não ter um ponto de apoio tanto por parte dos outros professores da escola, quanto dos gestores escolares e da Coordenadora Pedagógica de EJA.

*Antes eu era muito entusiasmada com a turma de EJA. Eles eram interessados demais! Teve uma época aí que a turma funcionava muito bem, porque tinha professores fazendo trabalho de base, buscando os alunos nas comunidades. Eu vi que ano passado não foi assim. Eu cobrava muito isso. Quando era nos dias da semana eu passava nas casas, falava rapaz vamos pra escola, vamos adotar a norma de “nenhum aluno fora da escola”... Todo dia tinha que ser feito esse mesmo trabalho, mas o mesmo se torna cansativo. Eu me desestimulei. Acredito que se a escola toda abraçasse a causa os alunos permaneceriam (fala da professora Helena).*

Na fala da professora fica nítida a ausência dos gestores escolares no acompanhamento da turma de EJA. Tal ausência além de sobrecarregar a professora nas

diversas atividades escolares, gerando o cansaço físico, também desencadeava falta de estímulo em trabalhar com a turma.

Mesmo sem contar com o apoio pedagógico da escola a professora mantinha uma boa relação com os educandos, visto que quando algum educando faltava aula a professora fazia uma visita domiciliar na residência do mesmo procurando saber o motivo pelo qual não havia ido à escola.

A gestão escolar está relacionada à administração, acompanhamento e apoio pedagógico das atividades escolares com intuito de gerar soluções possíveis e necessárias à permanência dos sujeitos na escola (LIBÂNEO, 2007). Desse modo, os gestores escolares além da professora também são responsáveis pelo acompanhamento político e pedagógico da turma de EJA que ali funciona.

Quando falo em gestão escolar, numa perspectiva de escola democrática, logo penso na participação ativa tanto dos alunos quanto dos professores, funcionários e comunidade. Porém, percebo que são múltiplas as funções deliberadas ao professor, funções essas que deveriam ser tratadas coletivamente com auxílio de todos os professores, coordenadores pedagógicos, funcionários, alunos e comunidade.

Como havia citado anteriormente a única professora responsável pela turma de EJA da Escola 25 de Maio II era encarregada de organizar a escola no turno da noite para receber os poucos alunos que compareciam as aulas noturnas, além de preparar o lanche, organizar a sala de aula ela também resolvia problemas administrativos relacionados aos alunos.

Numa perspectiva de escola democrática que atenda aos princípios norteadores de uma educação crítica e libertadora, espera-se que a escola possa promover a delegação da decisão e da correspondente responsabilização não apenas aos indivíduos, professor e aluno, mais também aos grupos que compõem a gestão escolar, professores, Coordenação Pedagógica e administrativa, funcionários, entre outros.

Como bem lembra Libâneo (2007, pag. 38), cabe na função de professor “a **corresponsabilidade** tanto na organização e na gestão da escola, por meio de sua participação nos processos organizacionais e nas tomadas de decisões, como nas relações da escola com a comunidade”. Entendo que o professor assume um conjunto de responsabilidades, devendo ter uma participação direta e ativa na organização e gestão escolar, cabendo-lhe o direito de opinar e decidir sobre aquilo que seja melhor para a escola. Mas, essas funções deveriam ser compartilhadas com os diferentes segmentos da escola, como por exemplo, a direção escolar,

a coordenação pedagógica, os funcionários que compõem o setor administrativo, além é claro da participação da própria comunidade e dos alunos. Acredito que se houvesse essa união entre os diferentes segmentos, haveria a possibilidade do professor de EJA obter êxito em suas ações em sala de aula, uma vez que suas angústias e desafios seriam compartilhados com mais profissionais da área.

A questão da falta de apoio ao professor de EJA ficou evidente durante a análise do PPP da Escola 25 de Maio II. Na página 07 do PPP (2009) são mencionados os níveis de ensino existentes na Escola 25 de Maio II – Educação Infantil e Ensino Fundamental regular. O texto contido no PPP faz menção apenas à educação infantil, com ênfase ao processo de aquisição do conhecimento pela criança. Em nenhum momento este documento fez referência às turmas de Educação de Jovens e Adultos como parte integrante da escola. Nesse documento fica explícito que a função social dessa escola era “Oferecer um espaço para as **crianças** vivenciarem a sua realidade concreta com a realização do presente reconhecendo-o como sujeito atuante da sociedade, participante das decisões sociais em seu coletivo de trabalho organizado” (PPP, 2009, p. 13).

Como o PPP dessa escola não inclui a EJA em suas atividades pedagógicas, além das várias citações nas entrevistas sobre a ausência da participação do grupo gestor escolar na turma de EJA, considerei a gestão escolar uma categoria de análise.

Desde o ano de 2005 existem turmas de EJA funcionando nessa escola, no entanto, essas turmas nunca foram citadas no PPP. Atualmente a Escola 25 de Maio II conta com um quadro de 11 funcionários somados entre professores (5), coordenadora pedagógica (1), auxiliares de serviços gerais (3) e vigias (2). Observei que as funções são distribuídas apenas no período da manhã e tarde, pois, é o horário de funcionamento das turmas do ensino fundamental regular. No PPP não existe nenhum registro de atividades a serem realizadas no período da noite. Portanto, a EJA não está registrada como parte das atividades dessa escola.

Apesar das especificidades da EJA não ser contemplada no PPP dessa escola, esse documento fazia menção aos princípios norteadores da Educação do Campo que eram:

- a) A relação entre prática e teoria e a preocupação com a formação para a ação transformadora;
- b) A realidade e seu movimento como base da produção do conhecimento;
- c) Seleção de conteúdos formativos socialmente úteis e eticamente preocupados com a formação humana integral;
- d) Educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação;
- e) Construção de um ambiente educativo que vincule a Escola com os processos econômicos, políticos e culturais;
- f) Gestão democrática, incluindo a auto-organização dos educandos (as) para sua participação efetiva nos processos de gestão da escola;

- g) Práticas pedagógicas preocupantes com a vivência e a reflexão sobre valores centrados no ser humano;
- h) Formação para a postura e as habilidades de pesquisa;
- i) Cultivo da memória coletiva do povo brasileiro e valorização especial da dimensão pedagógica da história;
- j) Vínculo orgânico da escola às comunidades do campo;
- k) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores;
- l) Avaliação e planejamento como um processo permanente, participativo e que envolva todos os momentos do processo educativo e de seus sujeitos. (PPP, 2009)

O currículo da EJA na escola, entanto, não contempla a disciplina de Educação e Trabalho na Reforma Agrária, como é sugerido pelo MST nas escolas do campo. A professora ficava encarregada de contextualizar essa temática com as demais disciplinas ministradas em sala de aula: português, matemática história, entre outras. Na ocasião, foi possível notar uma intensa participação dos alunos nos debates quando o assunto abordado era agricultura, pecuária ou as ações do MST. A preferência por essa temática se dá pela relação direta que a mesma tem com o cotidiano deles, como proposto pela Educação do Campo – trabalhar os conteúdos escolares de acordo com a realidade do aluno.

Entendo que o PPP define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. No entanto, como contribuir para a permanência escolar na EJA do campo se a própria escola exclui seus alunos? Refiro-me não apenas ao fato da EJA não ser citada no PPP dessa escola, mais a ausência dos vários segmentos da escola no acompanhamento da turma.

Dos 10 alunos entrevistados 08 citaram que sentiam falta de uma escola dinâmica, com mais alunos, professores, funcionários no turno da noite, já que apenas a turma de EJA funciona nesse turno. Devido às condições políticas e pedagógicas dessa escola, seria difícil ativar mais turmas no turno da noite. Mas, poderia se pensar em novas estratégias como, por exemplo, mudar o horário de funcionamento da turma de EJA. Ao invés da aula começar às 18h15min e terminar às 21h00min, a mesma poderia começar às 16h30min e terminar às 19h30min. Essa mudança no horário já foi adotada em algumas escolas localizadas em áreas assentadas do estado do Ceará, como no caso de Jaguaruana e do próprio município de Madalena<sup>21</sup>. Comprovadamente, houve êxito e os resultados quanto à permanência escolar foram positivos.

---

<sup>21</sup> Segundo o Censo Escolar de 2012, a Escola Municipal Paulo Queiroz, localizada na zona rural do município de Madalena, Ceará, obteve o maior índice de permanência escolar entre os alunos da EJA. Dos 32 alunos matriculados 31 permaneceram e concluíram o curso. Observou-se que essa escola havia adotado dois horários flexíveis para as turmas de EJA – turma 1 funcionava das 16h30min às 19h30min, já a turma 2 funcionava das 17h20min às 20h00min.

Para a Coordenadora Municipal de EJA essa estratégia na mudança de horário tem sido incentivada pela Secretaria de Educação de Madalena, mas falta participação das escolas na tomada de decisão quanto às turmas de EJA.

*No momento estamos visitando alunos em suas residências para tentar trazê-los de volta para a sala de aula, tiramos o intervalo para reduzir o tempo em sala de aula, isso tem melhorado. Esse acompanhamento está sendo feito pelo coordenador pedagógico da escola e pelo coordenador pedagógico da Secretaria de Educação, além dos professores... Seria necessária uma equipe multifuncional para tratar os problemas dos alunos, através de um trabalho com as famílias, onde se pudesse fazer alguma coisa para tirar essas pessoas das drogas, da prostituição, da ociosidade, da fome, que se gerasse expectativa de vida para essas pessoas. (Fala da Coordenadora Maria de Jesus, 2012).*

Note que na escola 25 de Maio II, apenas a professora da turma de EJA fazia as visitas domiciliares. Ou seja, o acompanhamento pedagógico proposto pela SMEM de Madalena na realidade não acontecia. Além do fator socioeconômico citado pela coordenadora, percebe que a ausência de uma gestão escolar participativa, preocupada em oferecer uma educação de qualidade para os sujeitos jovens e adultos tem sido um dos causadores do fracasso escolar na turma de EJA. Haja vista, que não se tem estratégias ou ações que incentivem a permanência dos alunos.

Para a professora Helena ministrar as aulas no período noturno é um desafio porque os alunos gostam de assistir as novelas, de participarem dos cultos evangélicos ou das missas, além de irem passear na casa dos amigos ou familiares. Depois de uma longa jornada de trabalho no campo ou de se cumprirem com os afazeres domésticos é compreensível que a noite se torne um período de lazer. Sendo necessário que a escola tome uma atitude diante da problemática da permanência na EJA e crie um ambiente atrativo, que possa estimular os alunos a permanecerem e a concluírem o curso. Como dito anteriormente, uma das alternativas seria a mudança no horário das aulas.

A gestão escolar foi a primeira categoria de análise identificada nas observações em campo, que seguiram por mais quatro dias, vindo a se confirmar na análise documental e nas entrevistas semiestruturadas.

Os sujeitos participantes da pesquisa têm um histórico escolar permeado por idas e vindas à escola na busca de continuarem seu processo de escolarização. Muitos desses sujeitos, no passado, haviam deixado de estudar pela necessidade de trabalharem para manterem seu sustento ou ajudarem na renda familiar como revela logo abaixo a aluna AE3:

*Eu não estudava porque tinha que lidar com o gado. Eu comecei a estudar aí eu vi muito o sofrimento do meu pai chegando em casa tarde da noite, correndo atrás das novilhas na mata. Porque toda vida meu pai trabalhou na roça. Como eu sou um*

*dos filhos mais velho tinha que ajudar ele. Vendo o sofrimento dele, eu fui e disse: não pai eu vou trabalhar mais o senhor pra gente sustentar a família. Porque era muito difícil o que a gente fazia. Trabalhava muito pra ganhar pouco e o pouco que ganhava era metade do patrão e a outra era da gente, mas tinha ano que não dava... Então como eu o via no sofrimento eu desisti de estudar.*

Em abril de 2013 tive a oportunidade de entrevistar 10 alunos da turma de EJA da Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II. No momento oportuno indaguei-os sobre o porquê de terem voltado a estudar depois de tanto tempo fora da sala de aula, e que mudanças a EJA havia proporcionado em suas vidas. Nesse momento, muitas histórias tristes e reais de pessoas que durante anos se sentiram excluídas da sociedade porque não sabiam ler e nem escrever foram reveladas.

Assim, no dia 11 de abril de 2013, logo pela manhã comecei a realizar as entrevistas semiestruturadas com 06 dos ex-alunos de EJA da turma de 2012 da Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II, que haviam se evadido. Na ocasião visitei a casa de 05 dos ex-alunos, porém, apenas 02 destes encontravam-se, em suas respectivas residências. Assim, pela manhã consegui realizar 02 entrevistas semiestruturadas, com o tempo de duração de aproximadamente 20 minutos cada.

Ao caminhar pela comunidade do Quieto, consegui falar com 05 dos alunos que haviam permanecido na turma de EJA de 2012, conseqüentemente, foi possível agendar com eles uma entrevista coletiva para a noite do mesmo dia, às 19h00min na Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II. Lembro que dos 05 alunos convidados para a entrevista, apenas 02 compareceram. Como não poderia atrasar o processo de coleta de materiais em campo, por conta do tempo determinado para a pesquisa, me desloquei da escola juntamente com as alunas que haviam comparecido ao local e horário combinado até a residência de outra aluna que por motivos pessoais não pôde ir para a escola. Assim, a entrevista foi realizada na casa da aluna AC1, com apenas 03 participantes.

Orientada pelo objeto de estudo – permanência escolar na EJA do campo - inicialmente realizei a entrevista coletiva com as 03 alunas que haviam permanecido no curso (AC1, AC2 e AC3). O roteiro de entrevista contendo 14 perguntas foi aplicado no dia 11 de abril, quarta feira, às 18h00min da tarde no alpendre da casa de uma das entrevistadas. A gravação da entrevista foi autorizada por todos os participantes, além de também terem permitido a realização de fotografias para registrar o momento.

Buscando criar uma proximidade entre entrevistador e entrevistado com intuito de obter melhores resultados, através de uma discussão dialógica, comecei a primeira etapa da entrevista indagando sobre o percurso histórico de suas vidas como trabalhadoras rurais sem

terra e assentadas. Através das respostas obtidas nessa primeira etapa foi possível realizar a caracterização dos sujeitos entrevistados, assunto abordado no capítulo anterior. Na segunda etapa discutimos sobre a participação na EJA, os avanços e desafios em ser aluno dessa modalidade de ensino e os motivos que lhes levaram a permanecerem e a concluírem o curso.

Ao perguntar como era a vida escolar antes de ingressarem na turma de EJA e quais os motivos lhes fizeram retornarem aos estudos, os sujeitos entrevistados revelaram algumas das muitas dificuldades e constrangimentos sofridos no dia a dia pelo simples fato de não saberem ler, como por exemplo, assinar documentos, retirar dinheiro no caixa eletrônico, redigir uma carta, entre outros. Contudo, não se deixaram abalar com tantos desafios, e ao ingressarem como militantes no movimento/MST foram incentivadas por amigos, familiares e pelos próprios educadores da EEF. 25 de Maio II a continuarem estudando.

Durante as observações em campo tive a oportunidade de participar de uma roda de conversa informal com os alunos de EJA. Nesse momento os educandos falaram da importância da EJA para a formação de seres pensantes e atuantes politicamente, capazes de mudar a realidade não apenas do assentamento, mais de um país tão injusto e desigual como é o Brasil.

Para os entrevistados a escola era um espaço não apenas das primeiras letras, mas também um espaço de socialização, onde os amigos se encontravam para conversarem e se informarem de tudo que acontecia na Vila e no assentamento. Como revela a aluna AC3: *“era bom ir para a escola, era uma diversão, nós brincávamos, nós fofocávamos uns com os outros, tirávamos prosa...”*. Nesse contexto, compreendo que as relações interpessoais existentes na escola fazem parte de um momento de comunicação onde ocorre a troca de informações entre os alunos mediados pela presença da professora.

Uma das funções da escola como bem lembra Libâneo (1991) é introduzir os alunos no domínio dos conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos para que por meio deles desenvolvam suas capacidades mentais. Desse modo, a interação entre os alunos e o professor gera um ambiente social de estimulação da aprendizagem. Portanto, esse contato social existente entre os alunos e a professora era importante para que os mesmos através de uma educação dialógica se sentissem estimulados a permanecerem em sala de aula.

Quando perguntado para a professora qual era sua estratégia de ensino para abordar os conteúdos e estimular a participação dos alunos, a mesma revelou que:

*...Às vezes eu contava historia, fazia uma dinâmica para abordar os conteúdos. As próprias avaliações eram assim... Eu fazia uma dinâmica envolvendo conteúdo*

*daquele dia. Eu trabalhava de segunda a quinta feira com aula normal, já na sexta feira eu sempre fazia uma brincadeira com eles. Era uma aula diferente comprava chocolate fazia às vezes festinha, comprava balão como se fosse um bando de crianças brincando mesmo e era legal. (Diário de Campo, 2012).*

Aliás, as dinâmicas de grupo citadas logo acima pela professora também foram citadas pelas alunas como um ponto positivo para a permanência escolar, como bem expõem as alunas AC1, AC3 e AC4:

*AC1. Eu gostava era das brincadeiras. Eram as aulas de quando sentávamos no chão...*

*AC3. Eu gostava quando cortava aquelas figurinhas. Eu também gostava dos colegas...*

*AC4. Eu gostava das aulas, gostava da professora. Eu também achava o espaço escolar bom. Mais gostava mais das brincadeiras que a professora fazia com a gente. Era legal demais!*

A dinâmica de grupo chamada pelas alunas de “brincadeiras” era um momento diferente, de descontração e aproximação dos sujeitos envolvidos. No contexto de sala de aula, as dinâmicas de grupo eram capazes de promover a interação professor - aluno, aluno – aluno, aluno – conteúdo. Numa perspectiva dialógica a educação não se faz apenas com a transmissão de conteúdo, mas também com a participação do aluno, sendo a dinâmica em grupo uma ferramenta capaz de permitir essa participação. A participação dos alunos durante as dinâmicas de grupo permitia com que os mesmos ultrapassassem sua condição de espectador passivo para a condição de sujeito ativo, já que o aluno sentia-se sujeito de seu processo (FREIRE 1987).

Quando perguntadas o porquê de terem permanecido até o fim do curso e se tinham perspectivas de retornarem a estudar na EJA, as entrevistadas revelaram que:

*AC1 - Eu permaneci porque tinha muita vontade de concluir pelo menos a 5º série. Mas, não penso em continuar não, acho que a minha paciência não dar mais não.*

*AC2 - Eu terminei porque tive vontade. A vontade fez com que eu insistisse e fosse até o fim. Ali a gente já tava lendo... Se tivesse sala aberta esse ano eu continuava. A professora queria que eu fosse até estudar com os meninos à tarde, pra poder terminar a 8º série. Mas, eu disse ai não dar pra me não! É aquela zoada, eles não obedecem a ninguém, fica aquele frevo todo pra gente da minha idade não dar não.*

*AC3 - Eu tive muita vontade de parar, mas eu dizia não, pois já comecei agora vou até o fim. Agora mesmo eu não tenho mais vontade de ir para a escola não, porque a gente já está ficando na idade. Eu nunca aprendi a ler e agora que estou ficando mais velha ai é que eu não aprendo mesmo. Eu não tenho mais cabeça não. Eu só ia mesmo pra me divertir, pra conversar, pra escrever. Se eu não aprendi quando nova depois de velha é que eu não aprendo.*

*AC4 - Toda vida gostei de estudar e a escola era tão perto de casa. Se houvesse outros cursos para continuar meus estudos eu faria. Eu gostaria de concluir tudo e de fazer um curso técnico pra ser agente de saúde. Eu imaginei assim se eu fosse até o fim... Se esse ano fosse abrir outra sala... se abrisse outra série pra nós terminarmos pelo menos a 8º eu continuaria de novo. Se tivesse até a 9º eu também continuaria... Iria até o fim porque é aqui tão pertinho. Embora que a gente não fosse todos os dias, porque eu gostava das aulas. Eu queria trabalhar na educação ou na saúde e pra isso tinha que estudar.*

Ao analisar as respostas das alunas identifiquei nas unidades de registro três importantes elementos que influenciaram a categoria permanência escolar, foram eles: (1) vontade de concluir o ensino fundamental; (2) vontade de aprender mais; (3) momentos de socialização propostos pela escola.

A pretensão dos alunos em querer concluir o ensino fundamental está relacionada à perspectiva de conseguir um emprego que lhes permita uma melhor qualidade de vida no lugar onde vivem, como bem cita a aluna AC4, ao revelar que gostaria de concluir o ensino fundamental porque almeja um emprego na área da saúde ou educação. Entendo que essa vontade de permanecer e concluir os estudos está relacionada à busca por melhores condições de vida no campo. Para teóricos da educação como, Freire, Giroux, Saviani, Libâneo, a escola pública, de caráter unitário, tem a responsabilidade de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e participantes socialmente. Nesse sentido, a educação numa perspectiva crítica e libertadora seria um instrumento de emancipação, que libertaria o homem da exploração do próprio homem, permitindo-lhe melhores oportunidades como emprego, renda, moradia, saúde, entre outros. A educação ajuda a libertar o homem, porém, a educação sozinha não é capaz de redimir todos os males sociais.

A vontade dos alunos em querer aprender mais, está relacionada não apenas ao conhecimento das primeiras letras, que lhes permitiria ter autonomia para assinar o próprio nome ou saber aplicar as quatro operações matemáticas no cotidiano, mas para que os mesmos tivessem a oportunidade de exercerem na sociedade seu papel enquanto cidadão, tendo participação ativa nas reuniões da associação, nas organizações do próprio movimento e nas tomadas de decisões do assentamento.

Noto que a importância do curso de EJA para os assentados vai além da necessidade que o indivíduo tem de adiantar os estudos para ingressar no mercado de trabalho, pois, eles também sentem a necessidade de aprender para: ensinar as atividades escolares aos filhos; terem autonomia de pegar um ônibus sozinho sem necessitar da ajuda de outra pessoa para ler o letreiro; retirar o dinheiro de um caixa eletrônico; redigir uma ata;

assinar um documento. Essas seriam algumas das muitas conquistas que essas pessoas conseguiram após participarem dos cursos de EJA.

A terceira unidade de registro aponta como motivadores da permanência escolar foram os momentos de socialização na escola. Este, como dito anteriormente, foi um dos fatores relevantes que influenciou a permanência escolar, haja vista, que permitiu aos alunos socializarem seus conhecimentos, angústias e dúvidas.

Com base na resposta dos alunos que haviam permanecido, constatei, que os que concluíram o curso gostavam da escola, da professora e também das disciplinas trabalhadas. Este “gostar” está relacionado ao desenvolvimento da aprendizagem, já que os alunos que permaneceram estavam em séries mais adiantadas do que os demais da turma, além de receberem mais atenção da professora. Outro ponto relevante foi o fato dos alunos gostarem de irem à escola para encontrarem os amigos e colocarem a conversa em dia, a escola como espaço de socialização. As dinâmicas de grupo também foram citadas como elementos importantes que favoreceu a aprendizagem através da descontração e socialização dos alunos. Não posso deixar de mencionar também o trabalho de base desenvolvido pela professora para incentivar os alunos a permanecerem na escola, já que as visitas domiciliares era uma prática pedagógica constante.

Nesse contexto, percebi como a EJA é importante para o desenvolvimento social desse assentamento. No entanto, notei que a pouca oferta de EJA não tem contribuído para a permanência dos jovens e adultos na escola, uma vez que ficou evidente na fala das alunas AC2 e AC4 a preocupação com a continuação dos estudos, já que na escola pesquisada são ofertados cursos de EJA apenas a nível fundamental, isso quando ofertados. Tal preocupação também apareceu nas entrevistas com os alunos evadidos, como aparece na fala do aluno AE3:

*Se eu tivesse condições eu voltava a estudar, porque gosto da escola, gosto da professora, e queria muito aprender a ler... Seria bom que os projetos continuassem porque é bom estudar. A minha esposa só não terminou os estudos, porque não tem turma pra ela aqui no assentamento. Se a gente tivesse condições financeiras ela iria fazer até faculdade, só que a gente não tem. Que nem ela diz: se um dia tiver uma faculdade pelo movimento aqui no assentamento eu vou fazer... Eu tenho certeza que se tivesse turma pra EJA os alunos voltavam a estudar de novo.*

Como bem coloca o aluno AE3, a ausência da oferta de escolarização em todos os níveis de conhecimento tem dificultado a formação profissional de muitos jovens e adultos que residem no campo. Desse modo, a EJA como tem sido ofertada em áreas de

assentamentos rurais ainda não satisfaz as necessidades dos sujeitos. Para Enes et al (2012) “Ao longo da história, as políticas públicas tratam a EJA de maneira isolada, vários programas são desenvolvidos para esta modalidade de ensino, mas sempre de maneira pontal e não como um processo contínuo”.

Para a Coordenadora Municipal de EJA “*A grande dificuldade é que a EJA ainda é vista como um programa para gente excluída e fica também em segundo plano...*”.

Essa irregularidade na oferta da EJA desestimulou os alunos a retornarem os estudos. Como exposto na fala da aula AC3, aposentada, 62 anos, ao afirmar que a mesma tinha vontade de concluir o ensino fundamental e cursar o ensino médio. No entanto, a oferta de EJA na Escola 25 de Maio II é apenas a nível fundamental. Uma das propostas da professora de EJA para que a aluna tivesse a oportunidade de cursar o último ano do ensino fundamental era que ela efetuasse matrícula no ensino fundamental regular, e assistisse às aulas juntamente com as crianças que estavam em período regular. Como visto no depoimento anterior, essa ideia não foi bem aceita pela aluna.

Compreendo que a intenção da professora era que a aluna tivesse a oportunidade de continuar com seu processo de escolarização, já que ela queria muito concluir a educação básica. Porém, a escola não lhe oferecia condições para que isso ocorresse. Assim como a aluna AC3 existe outros jovens e adultos que sentem vontade de retornar aos estudos, porém, a irregularidade na oferta da EJA os desestimulam a retornarem aos estudos ou a concluírem o curso no próprio assentamento.

Além da categoria permanência escolar, as unidades de registro e contexto também identificaram como categoria de análise a prática pedagógica. Essa ficou evidente na fala dos alunos, ex-alunos, professora e da própria coordenadora pedagógica.

Na análise dos resultados da pesquisa constatei que quando jovens e adultos retornam à escola depois de alguns anos sem estudar, trazem consigo lembranças, conhecimentos e marcas de experiências de vida que muitas vezes podem ter sido frustrantes. Assim, a escola é um espaço que deve proporcionar a essas pessoas não apenas a oportunidade de retornar aos estudos, mas de construir laços de amizade, além de recuperar a dignidade, perdida ou esquecida devido à falta de conhecimento. Nesse contexto, a prática pedagógica aparece como um elemento fundamental para que se cultivem boas relações entre escola – professor – aluno.

Sendo a escola um espaço estratégico para a formação do cidadão, entendo que a educação é um elemento importante para o desenvolvimento político, econômico e

sociocultural dos povos. Quando bem elaborada e executada a prática pedagógica torna-se um aliado na luta pela permanência escolar na EJA do campo.

A categoria prática pedagógica apareceu na pesquisa a partir da análise do trabalho docente na Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II. Na ocasião analisei a formação e qualificação dos (as) professores (as); condições de funcionamento da escola; organização do trabalho pedagógico; dificuldades que os professores (as) enfrentavam na escola.

A formação de professores para trabalharem nas turmas de EJA dos assentamentos rurais que tem participação no MST é uma condição indispensável para o avanço na educação, numa perspectiva de Educação do Campo. Para Andrade e Di Pierro (2004) a capacitação de educadores residentes nos próprios assentamentos mostra-se vantajosa, pois investe em profissionais da educação comprometidos com a comunidade. Pelo fato dos professores vivenciarem a realidade dos educandos, espera-se que os mesmos possam desenvolver novas metodologias de ensino específicas ao contexto socioambiental e cultural. Nesse sentido, espera-se que o professor possa proporcionar melhor qualidade de ensino nas escolas do campo estimulando os alunos a permanecerem na escola.

Para Souza (2002) os professores são desafiados a continuarem trabalhando numa concepção transmissora de conhecimento ou a lançarem-se em processos investigativos que propiciem a ampliação de seus conhecimentos e elaboração de novas estratégias educativas.

Contudo, durante a pesquisa não vi diferença entre a prática de ensino da professora pesquisada para os demais professores do sistema de ensino, visto que a mesma ainda fazia uso de métodos de ensino tradicional.

Um dos grandes dilemas da EEF 25 de Maio II é o fato desta escola, ser regida pela Secretaria de Educação de Madalena, mas situar-se fisicamente no contexto do assentamento, que exige outro entendimento de educação: aquele que respeite a especificidade dos seus sujeitos (FURTADO, 2009, p. 152). As características da prática pedagógica indicam o movimento entre a utilização das propostas educacionais da Secretaria Municipal de Educação e o desenvolvimento de novas propostas educacionais, que valorize a cultura e os saberes dos sujeitos do campo.

Concordo com Libanêo (1991, pag. 40) ao afirmar que a exclusão dos sujeitos da escola também tem a ver com aquilo que a escola e os professores deixam de fazer. Nesse sentido chamo atenção para a gestão escolar e a prática pedagógica.

Percebe que a escola em sua organização curricular e metodológica não está preparada para utilizar procedimentos didáticos adequados para trabalhar com a EJA, porque o PPP desta escola não contempla essa modalidade de ensino, pois a professora de EJA é única responsável pela seleção de conteúdos a serem trabalhados. A professora também fica encarregada de fazer sozinha, o planejamento das aulas, de desenvolver métodos e estratégias de ensino e de acompanhar os alunos dentro e fora da escola.

Nesse contexto, constatei que uma das principais dificuldades enfrentadas pela professora de EJA durante sua prática pedagógica era o fato de a mesma ser encarregada de ministrar suas aulas numa turma que funcionava no formato multisseriado, e ao mesmo tempo não ter apoio do grupo gestor escolar, coordenador pedagógico, funcionários e professores.

*A presença do coordenador pedagógico na sala de aula é muito importante, pra dar suporte para o professor. Eu sentia essa ausência. Em 2011 a coordenadora municipal fazia o acompanhamento da turma uma vez por mês. Ela fazia visitas e dava sugestões. Eu me sentia apoiada por alguém. Ano passado eu não senti isso. O acompanhamento dado pela coordenadora a turma de EJA era pra ser pelo menos uma vez por mês. Mas, ano passado a coordenadora não veio nenhuma vez. (Fala professora Helena).*

A falta de apoio pedagógico a prática docente dificultava o trabalho da professora com seus alunos comprometendo a qualidade do ensino.

Em 2012, a 6ª e 7ª séries do ensino fundamental foram ofertadas para a turma de EJA da escola 25 de Maio II. Porém, dos 17 alunos matriculados apenas 04 estavam condizentes com as séries propostas pela SMEM. Lembro que esses 04 alunos permaneceram e concluíram o curso. Os níveis de conhecimento dos demais alunos variavam entre analfabetos (08), alfabetizados (03) e alunos que estavam na 2ª série do ensino fundamental (02).

Devido ao nível, ou melhor, dizendo ao desnível de conhecimento dos alunos, estudavam na mesma sala, mas cursavam séries diferentes, a professora exercendo uma prática pedagógica de caráter tradicional, dividia a sala em dois grupos de alunos: os alfabetizados e os analfabetos. No grupo dos alunos alfabetizados a professora fazia a exposição da matéria de forma oral, usando como recurso didático o giz, o quadro negro e o livro. Já no grupo dos alunos que ainda estavam se alfabetizando a professora passava apenas exercícios repetitivos, cópias de textos. Essa prática foi citada por alguns alunos, como exposto a seguir.

*AE1 - Eu me afastei porque ajunta aluno que sabe com quem não sabe. Ai fica aquela zona. Quando a gente vai fazer o dever e não acerta, os que sabem ficam fazendo pouco dos que não sabem. Ao invés da professora dar mais atenção para àqueles que não sabem, ela preferia ensinar os que já sabiam. Eu achei isso muito errado por isso me afastei. Os alunos que sabiam ficavam fazendo pouco dos que não sabiam... Assim não dá não! Não gosto que façam pouco da minha cara.*

A falta de compreensão de alguns alunos com relação às dificuldades de aprendizagem dos colegas tem intimidado a participação em sala de aula, contribuindo para a não permanência escolar. Acredito que esse fato ocorre devido à falta de condições de trabalho da escola, já que a sala funciona em formato multisseriado e a escola não oferece apoio pedagógico à prática docente. Uma das alternativas encontrada pela professora era ministrar aulas com métodos tradicionais de ensino, havendo a divisão da sala em dois grupos, o grupo dos alunos que sabiam mais e o grupo dos alunos que sabiam menos. Como bem coloca a aluna AE3:

*AE3 - Os que eram mais analfabetos eram separados dos que sabiam mais na mesma sala. Só que... Ai ficava só nós mesmos acolá... Eu levava era a minha filha pra me ensinar... Ela sabe é tudo!*

Por ainda estarem se alfabetizando os alunos que não sabiam ler eram estigmatizados de “menos capazes” e forçados a fazerem apenas cópias repetitivas de textos. Em algumas situações a professora não lhes dava a menor atenção e os mesmos ficavam relegados a uma sala de aula sem participação nas atividades. Uma das alternativas encontrada pelos alunos, como exposto acima, era a ajuda de uma adolescente filha da aluna AE3. Na ocasião a adolescente orientava sua mãe e os demais alunos que não sabiam ler na realização dos exercícios de classe. Na maioria das vezes os exercícios eram apenas cópias repetidas de textos, como fala a aluna AC3:

*AC3 – Eu não sabia ler e ia pra escola só para escrever mesmo. Às vezes, quando eu não estava com a cabeça muito boa eu não ia pra escola não. Como não sabia ler, a professora ia me mandar copiar texto e tinha dia que eu tava cansada e não queria escrever não.*

Na contra mão de uma escola democrática e unitária (LIBANÊO, 1991), observei que na prática docente a professora estabelece níveis de desempenho escolar, tendo como referência aquele aluno cuja aprendizagem se destaca em relação aos demais. Os alunos que não se enquadravam nesse modelo eram excluídos do processo educacional e rotulados de preguiçosos, desinteressados e atrasados. De maneira geral a prática docente ficava reduzida à

memorização dos conteúdos e a cópias de textos. Como podemos constatar na fala da aluna AE1 e da própria professora:

*AE1 - Eu queria uma professora que pudesse me dar mais atenção. Que desse mais atenção pra gente que não sabe. Que ensinasse mais a gente. Porque têm professor que só passa os deveres lá e pedi pra gente ficar copiando, mas a gente não quer só fazer cópia não! A gente já sabe escrever eu quero aprender a ler, a assentar o nome...*

*Professora Helena – os alunos AE6 e AE3 diziam pra me que iam deixar de estudar porque eu não dava atenção pra eles. Que eu dava atenção apenas para os que sabiam ler. Eu conversei com eles e disse que nenhum professor vai pra sala de aula ensinar um aluno e outro não... Às vezes dava mais atenção aos que sabiam por que a disciplina era mais crítica, eles tinham que discutir o texto. Os alunos que não sabiam ler tinham dificuldades, por isso não participavam dos debates. Como tinha alunos que estavam se alfabetizando tive que passar uma atividade diferente.*

A aluna reclamava do excesso de cópias que a professora pedia para os alunos que não sabiam ler fazerem. No depoimento da professora esse fato se confirma. Não se trata de apontar os culpados ou inocentes dos erros da EJA do campo. Os tribunais se encarregam de julgar, e o que nos compete fazer é problematizar: o que fazer para mudar tal realidade? E fazê-la mudar, visto que a professora também é uma vítima da situação.

Libanêo (1991, pag. 64) bem lembra que numa prática pedagógica de caráter tradicional “supõem-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos gravam a matéria para depois reproduzi-la... o aluno é assim, um recebedor da matéria e sua tarefa é decorá-la”.

Ao longo da investigação, constatei que a prática docente e o uso de métodos tradicionais de ensino convivem ao lado do trabalho com temas geradores, evidenciando a fragilidade na formação do educador. Por outro lado, o educador demonstrou ter interesse pela turma de EJA e um bom relacionamento em sala de aula, chegando a envolver a comunidade em algumas atividades, proporcionando uma boa relação entre escola e comunidade.

Concordo com o pensamento de Libanêo (1991), ao afirmar que a escola deve proporcionar boas condições de ensino para que haja o desenvolvimento intelectual do indivíduo, pois o meio social na qual o indivíduo está inserido muitas vezes não promove boas condições para aprendizagem, cabendo à escola o papel de proporcionar um ambiente estimulante e favorável ao ensino e à aprendizagem. A permanência escolar só seria possível se houvesse um trabalho coletivo com uma prática pedagógica condizente com a realidade dos sujeitos seguida de uma gestão escolar de caráter democrático e participativo. Essa é uma das alternativas, mas quem está disposto a fazer?

Em meio a tantos desafios a prática pedagógica desenvolvida na EJA poderia ser confrontada de forma coletiva, tanto com a participação dos próprios alunos, do MST e do grupo gestor escolar quanto da comunidade local. Sobretudo, a escola teria o papel de denotar a consciência da importância política de seu trabalho e da garantia da educação, já que mesmo sofrendo forte influência do MST, que tem lutado durante anos por uma educação crítica e transformadora para as áreas assentadas, constatei que a educação tradicional tem prevalecido na prática docente da escola do campo, gerando desmotivação nos alunos de EJA e dificultando a permanência escolar. Compartilho da visão de que “... a Educação do Campo deveria ser uma educação específica e diferenciada que ajudasse na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade do meio rural”, (FURTADO et al, 2009).

Portanto, a escola em áreas assentadas ainda precisa passar por uma série de mudanças em sua gestão, prática pedagógica e docente para que se consiga atingir o modelo ideal de escola. Uma escola com: alunos que queiram ser transformados e que procurem exercer a sua cidadania; professores comprometidos e capacitados; famílias que levem a sério o estudo de seus filhos, parentes ou amigos, que se importe com o dia a dia da escola e que participem das reuniões; uma gestão que desenvolva um trabalho cooperativo, que seja ativa e participativa e que se torne presente no contexto da vida de cada aluno. Assim, uma escola verdadeiramente democrática com participação popular na solução de situações problemas.

## 6 DE VOLTA À QUESTÃO INICIAL DA PESQUISA

A pesquisa teve como objetivo estudar quais os aspectos da escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II influenciavam a permanência escolar na turma de EJA da Vila do Quieto, assentamento 25 de Maio, cidade de Madalena, Ceará. Durante a investigação, surgiram questões do tipo: quais aspectos influenciavam a evasão, e quais aspectos motivavam a permanência escolar? a prática pedagógica e a gestão escolar tem sido condizente com a realidade do campo, portanto, responsável pela permanência escolar de jovens e adultos de áreas assentadas? O que de fato tem contribuído para a permanência escolar em turmas de EJA, localizadas no interior de um assentamento rural oriundo da reforma agrária? Essas questões relativas à problemática me levaram ao objeto de estudo – permanência escolar na EJA do campo.

As transformações nos processos econômicos, culturais e políticos determinaram novas exigências para que as pessoas tivessem acesso ao conhecimento e pudessem exercer plenamente sua cidadania, inserindo-se no mundo do trabalho. Foi a partir do princípio de que a educação seria um elemento importante na busca pela transformação social que os movimentos sociais passaram a reivindicar junto ao Estado uma educação diferenciada para a população adulta, incluindo as especificidades da população que vive no campo.

Historicamente, as políticas públicas destinadas à EJA tiveram um caráter de política compensatória com o propósito de formar pessoas apenas para suprir as necessidades de produção impostas pelo competitivo mercado de trabalho, com pretensão de acompanhar o avanço tecnológico e aumentar a produção industrial do país. Já a escola rural, inicialmente destinada apenas às primeiras letras, não tendo perspectiva de formação continuada. Esse aspecto da educação brasileira durante anos resultou na evasão escolar, conseqüentemente, alavancou o número de jovens e adultos em situação de analfabetismo ou com pouca escolaridade.

O modelo de educação direcionada apenas à formação básica de jovens e adultos, despertou nos movimentos sociais o desejo por mudanças com equidade social. Assim, os movimentos sociais juntamente com a sociedade civil organizada passaram a reivindicar uma educação que respeitasse os saberes dos cidadãos e que incentivasse os mesmos a terem uma participação ativa nas decisões políticas do país.

Na última década do século XX a EJA que funciona no âmbito da Educação do Campo tem possibilitado a jovens e adultos assentados a oportunidade não apenas de buscar

formação para o trabalho, mas também de se conscientizarem politicamente do processo que rege a luta dos trabalhadores rurais por reforma agrária com direito à educação (SOUZA, 2006).

Inicialmente, no assentamento 25 de Maio a EJA funcionava por meio de parcerias entre o PRONERA, as Universidades, o INCRA e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Atualmente, as turmas de EJA funcionam sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação de Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem. Sendo que as turmas de EJA da Vila do Quieto funcionam pela Secretaria de Educação de Madalena. Foi nesse contexto que a presente pesquisa se desenvolveu.

Lembro que desde a década de 1990 o MST tem buscado a efetivação de projetos de escolarização no interior do assentamento 25 de Maio. A busca pelo domínio da leitura e escrita, seguida da procura por qualificação profissional, fez com que jovens e adultos assentados se matriculassem na EJA. Assim, algumas turmas de EJA passaram a funcionar em seis das onze comunidades do assentamento 25 de Maio. Sendo a Vila do Quieto a comunidade com maior número de alunos matriculados.

Entendo que o processo de aquisição da leitura e da escrita é algo emancipatório, pois a partir do conhecimento adquirido os sujeitos terão capacidade para lutar e mudar ou intervir no meio onde vivem. Sendo necessário que as escolas do campo se comprometam não apenas com uma concepção pedagógica específica para o campo, mas também com a formação política dos sujeitos e com o fortalecimento da sua cidadania. Para Maia (2008), a escola do campo ultrapassa ações de alfabetização e escolarização, visto que valoriza a cidadania e resgata os valores como igualdade, solidariedade e justiça social.

Durante o processo investigativo pude perceber que a EJA na escola 25 de Maio II tem proporcionado não apenas a oportunidade de alfabetizar jovens e adultos, mas também de ajudar a desmistificar a imagem negativa que algumas pessoas tinham do campo, que é um lugar pobre e sem muita expectativa de vida. Assim, a EJA no assentamento 25 de Maio II tem colaborado não apenas para diminuir os elevados índices de analfabetismo no campo, como também promover o desenvolvimento político e social desse assentamento.

De volta a questão inicial da pesquisa - quais os aspectos, associados ou não à proposta de Educação do Campo almejada pelos movimentos sociais do campo, têm contribuído para a permanência escolar dos jovens e adultos assentados? – concluo que a permanência escolar está diretamente relacionada à aspectos internos a escola, como a prática pedagógica, docente e a gestão escolar.

Os alunos que permaneceram na turma de EJA da escola 25 de Maio II eram bem acolhidos pela professora e estimulados a concluírem o curso. As dinâmicas de grupo, seguida dos debates referentes a questões problemas vivenciadas no próprio assentamento, foram alguns dos motivadores para a permanência escolar. Como esses alunos estavam em séries adiantadas em relação aos demais, os mesmos faziam atividades diversificadas de leituras, dinâmicas e debates, ao contrário dos que ainda estavam em processo de alfabetização, que faziam apenas cópias exaustivas de textos.

Outros motivadores para a permanência escolar observados durante a pesquisa foram: a vontade de aprender mais; expectativas de qualificação para o trabalho; a escola como ambiente de socialização. Percebi que os alunos que concluíram o curso gostavam da escola, da professora e também das disciplinas trabalhadas. Este “gostar” está relacionado ao desenvolvimento da aprendizagem, visto que os alunos que permaneceram estavam em séries mais adiantadas do que os demais da turma, além de receberem mais atenção por parte da professora. Outro ponto relevante foi à escola como espaço de socialização, pois, os alunos gostavam desse ambiente porque reencontravam os amigos e colocavam a “conversa em dia”. A necessidade de qualificação para o trabalho foi outro ponto citado. Este último já era esperado, haja vista que um dos objetivos da educação é proporcionar conhecimento para que essas pessoas possam se integrar em atividades no próprio assentamento, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento local.

Apesar dos avanços e conquistas quanto à EJA no assentamento 25 de Maio, ainda existem muitos desafios a serem superados, pois a EJA que é ofertada ainda não satisfaz aos interesses e às necessidades dos povos do campo. A sua oferta ocorre em períodos esporádicos e quando as turmas são formadas as séries ofertadas não condizem com a realidade dos alunos, além de funcionarem no formato multisseriado, dificultando o trabalho docente e comprometendo à aprendizagem dos alunos. Essa problemática faz com que muitos alunos desistam de concluir seu processo de escolarização e fiquem em situação de analfabetismo ou com baixa escolaridade.

As salas multisseriadas surgem como alternativa para a oferta do ensino fundamental em lugares distantes e de difícil acesso, como o caso das comunidades do assentamento 25 de Maio. No caso da Escola 25 de Maio II apenas uma professora ministrava as aulas para 17 alunos com diferentes níveis de escolarização. Eram alunos que ainda estavam em processo de alfabetização, alunos que já cursavam a 7ª série do ensino fundamental. Na prática docente a professora enfrenta uma série de problemas quanto à

metodologia de ensino a ser trabalhada em sala de aula. Não posso amenizar as diversas falhas detectadas no processo de ensino, mas também não posso acusar a professora como sendo a única responsável pelo fracasso escolar na EJA. Se essa na condição de professora é submetida as mais diversas funções sem apoio de ninguém.

Durante a pesquisa pude observar a ausência do grupo gestor escolar nas atividades direcionadas a turma de EJA. Até informações de caráter burocrático eram responsabilidade da professora. Ficou evidente que essa escola sofre com problemas relacionados à sua infraestrutura e ao quadro reduzido de funcionários. No entanto, não podemos esquecer que a EJA exerce uma importante função em áreas assentadas, portanto, não pode ser relegada a segundo plano, sendo necessárias medidas cabíveis para a permanência escolar dos alunos.

Em um contexto de sala aula, entendo que a professora é corresponsável pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos. No caso da escola 25 de Maio II, a falta de apoio pedagógico do grupo gestor escolar tem resultado na não permanência escolar na EJA.

O fato da EJA não ser contemplada no PPP da escola faz com que os alunos sejam excluídos de todo processo político e pedagógico dessa escola. Durante as entrevistas os alunos revelaram que se sentem excluídos, e que sofrem preconceitos por serem pessoas adultas e ainda estarem na escola.

Nesse contexto reafirmo a urgência de rever o PPP da escola, pois é necessário que o PPP trate a EJA com suas especificidades, valorize os processos de aprendizagem formais e informais, que passe a garantir uma formação permanente aos jovens e adultos assentados. A professora não é heroína, não tem como resolver tudo sozinha.

Entendo que o professor como sujeito de conscientização das massas precisa intervir politicamente no contexto ao qual a EJA está inserida, seja no incentivo à participação política e social nas ações internas da escola como, por exemplo, na elaboração do PPP, seja nas relações sociais onde se manifestam os interesses da comunidade assentada.

No contexto ideológico de uma escola que tenha uma gestão democrática, entendo que o professor não é apenas um profissional que atua em sala de aula, mas também um membro de uma equipe docente, que tenha coparticipação nas múltiplas atividades escolares, portanto, deve ser um participante ativo, cooperativo e flexivo, (FREIRE, 1987). Para que isso aconteça é necessário apoio pedagógico dos gestores escolares, tanto em relação ao apoio sistemático em relação ao trabalho docente quanto em relação ao atendimento das demandas que possibilitem a oferta do ensino.

A análise dos resultados da pesquisa mostram que o professor de EJA deve discutir no grupo gestor escolar suas concepções, práticas e experiências, fazendo-se necessário sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola. O professor não deve ser omissivo e aceitar tudo que lhe é imposto, seja pela gestão municipal da Secretaria de Educação, seja pela própria gestão escolar. A participação do professor e dos alunos é de suma importância para que a EJA seja integrada às atividades escolares, e que o currículo possa atender as especificidades dos sujeitos jovens e adultos que vivem no campo.

Numa visão de educação crítica o professor não deve ser apenas transmissor de conhecimentos sistematizados, mas ele deve ser investigador e ficar sempre atento às particularidades dos alunos.

Nesse sentido, é necessário não apenas que a professora trace novos métodos de ensino que permita trabalhar numa sala multisseriada, sem excluir os sujeitos do processo de aprendizagem. Mas também é preciso que todo o grupo gestor escolar, de forma democrática, incluía a EJA em suas atividades. É necessário apoio pedagógico para que a professora possa desenvolver uma prática docente mais condizente com a realidade desses sujeitos.

Ao identificar os aspectos políticos e pedagógicos que influenciam a permanência escolar na EJA do assentamento 25 de Maio, percebo, que a participação dos alunos nas manifestações políticas internas e externas ao assentamento, encabeçadas pelo MST, tem contribuído para a sua permanência na escola, mesmo que essa permanência seja inferior ao número de alunos evadidos. Os alunos que concluíram a EJA têm consciência da importância da mesma para o desenvolvimento social, cultural e econômico do assentamento. Do ponto de vista pedagógico, a prática docente exercida era bem aceita por esses alunos. Como havia dito anteriormente, isso se deve ao fato da professora usar uma metodologia de ensino diferenciada, dinâmicas e debates com uns e outros não. Como dito anteriormente, os alunos evadidos não haviam tido esse mesmo tratamento.

Ao estudar se a educação que acontece com esses jovens e adultos ocorre numa perspectiva de Educação do Campo, pude constatar que na prática docente o uso de métodos tradicionais de ensino convive ao lado do trabalho com temas geradores, evidenciando fragilidade na formação do educador. Constatei que os alunos que estavam nas séries adiantadas eram instigados através de debates, dinâmicas de grupo, aulas em vídeo a participarem das aulas, ao contrário dos alunos que estavam se alfabetizando, estes, por sua vez, eram submetidos a métodos de ensino tradicionais como a cópia exaustiva de textos. Percebo que a educação libertadora está longe de ser alcançada dessa forma.

Outro aspecto identificado foi à ausência do grupo gestor escolar, direção, funcionários e coordenação pedagógica, na participação e apoio pedagógico direcionado a turma de EJA. Tal ausência tem gerado desmotivação e fragilidade no ensino, uma vez, que a professora não se sente apoiada em sua prática docente, sendo sobrecarregada de atividades escolares e extraescolares relacionadas aos alunos da EJA.

Devido a irregularidade na oferta da EJA, ao despreparo da professora em lecionar em uma sala multisseriada e a falta de apoio pedagógico do grupo gestor escolar, a EJA como está sendo ofertada ainda não tem contribuído para a continuidade do processo de escolarização dos jovens e adultos assentados. A pouca oferta de ensino fundamental e a falta de oferta a nível médio tem desmotivado os alunos a continuarem estudando.

É necessário que a escola juntamente com a comunidade pense em novos métodos de ensino, ou em outras estratégias de manutenção do curso que viabilize a permanência escolar. Uma das possíveis soluções para a permanência na EJA seria a mudança no horário das aulas, como adiantar o horário da aula para que os alunos não se sintam isolados no período noturno. Outra possível solução seria o acompanhamento e a participação do grupo gestor escolar nas atividades da EJA. É necessário que o PPP desta escola seja refeito e a EJA seja incluída como parte do contexto escolar, inclusive na construção de um currículo específico que seja apropriado às necessidades dos sujeitos.

Além de contribuir para a soma de saberes sobre a EJA do campo, o presente trabalho pretende contribuir para a elaboração de novas estratégias pedagógicas e de ensino que viabilize a permanência escolar de jovens e adultos em áreas assentadas. Esta pesquisa também pretende contribuir para a constituição de políticas públicas educacionais que possam permitir aos jovens e adultos que vivem no campo o acesso não apenas a escola, mas a cursos de diferentes níveis de conhecimento, como o ensino fundamental e médio, e cursos técnicos, possibilitando assim uma educação continuada ao longo da vida.

Espero que essa pesquisa possa contribuir para que a oferta de EJA na Vila do Quieto torne-se uma política pública permanente e que a comunidade local reconheça o direito à educação independente de faixa etária. Diante do exposto, espero que a comunidade assentada reconheça a EJA como um elemento importante para articulação política, manutenção e desenvolvimento do assentamento.

Muitos ainda são os desafios a serem superados na EJA do campo, além dos expostos nesse trabalho, também é necessário rever se a política pública de EJA proposta pelas secretarias municipais de educação no interior dos assentamentos rurais provenientes da

Reforma Agrária, se realmente tem satisfeito às necessidades locais. Será que as secretarias de educação dos municípios estão respeitando as especificidades das escolas do campo? Assim, é necessário uma investigação para saber se a substituição do PRONERA pelas Secretarias Municipais de Educação trouxe avanço ou retrocesso para a Educação de Jovens e Adultos do campo.

Como bem nos lembra Libâneo (2007, p. 210) para a democratização do acesso e a garantia de permanência na escola é preciso que o Estado amplie o atendimento e assegure a utilização de todas as alternativas possíveis para garantir o acesso e a permanência. Nesse sentido, não apenas a oferta de ensino garantiria a permanência dos sujeitos na escola, mas um conjunto de ações complementares. Também é necessária mais participação popular nas tomadas de decisões referente à educação, até porque a educação que queremos só será construída por nós.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luis Ricardo Ramalho; SOUZA, Maria Aparecida de Paulo. **Educação de Jovens e Adultos: Uma educação necessária?**. Anais do I Fórum Internacional de Pedagogia, Pau dos Ferros/RN, 2008.

ANDRADE, Marcia. R.; DI PIERRO, Maria. C.; MOLINA, Mônica. C.; JESUS, Sonia. M. S. A. In: et. Al (org.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera**. São Paulo: Ação Educativa; Brasileira: PRONERA, 2004.

ANADÓN, Marta. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Tradução de Marcelo Ribeiro. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional: “Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação”. Senhor do Bomfim, BA, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. **“Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil”**. In: SOUZA, Ana Inês et al (org.). *Paulo Freire: Vida e obra*. 381 p. São Paulo, Expressão Popular, 2001.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Traduzido por ALVAREZ, M. J; SANTOS, S. B. S; BAPTISTA, T. M. Portugal. Porto Editora. 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Terra**. Lei nº 4504 de 30 de novembro de 1964.

BRASIL (2000). Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de maio de 2000, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, Diário Oficial da União.

BRASIL. **Documento Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araujo Lira Soares. Parecer Nº 36/2001.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP**. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 10 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elaboração de Políticas e Estratégias para a prevenção do fracasso escolar**- Documento Regional do Brasil: fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção do fracasso escolar. DOURADO, Luiz Fernando. Brasília, 2005.

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Seminário Estadual da Educação do Campo. Paraná. 2004.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do Campo: PRONERA**, uma política pública em construção. 2006, 226 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2006.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Projeto II de Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais em Áreas de Assentamento Rural no Ceará: Relatório III Pedagógico da 3º Parcela dos Recursos Financeiros – FUNECE/INCRA-CE**. Fortaleza, CE, 2008.

DIAS, Ana. M. I; FURTADO, Dayse. P. F; BRANDÃO, Maria de. L. P. **Terra e pedagogia: práticas educativas e organizativas no campo**. Fortaleza. Edições UFC, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Ministério da Educação. 2005.

ENES, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler. **Políticas Educacionais e o acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos**. Artigo apresentado na IX ANPED, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Políticas públicas de EJA no campo: do direito na forma da lei à realização precária e descontinuidade**. 2009. Disponível em [http://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/5\\_politicas\\_publicas\\_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/5_politicas_publicas_cp8.pdf). Acesso 28 de junho de 2012.

FURTADO, Eliane, D. SOUZA, José Ribamar, F, de. **As políticas públicas de educação do campo e as perspectivas de contribuição para a erradicação da pobreza rural**. Artigo publicado pelo Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura. 2011. Disponível em <http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/DocumentosTecnicosAbertos/DispForm.aspx?ID=373>, acessado em 27/09/2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2010.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, 1986.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: subsídios**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez. 1983.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. 3º edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 1991.

GOMES, Maria Elasir. S. BARBOSA, Eduardo, F. A **técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. 1999. Disponível em [http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D\\_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. BRASIL. Ministério da Educação/UNESCO. Texto apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14. 2000.

**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1375&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1). Acesso em 10 de julho de 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez. São Paulo. 1991.

LIBÂNIO, J.C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. Ed. São Paulo. Cortez, 2007.

LEITE, Sérgio et al (Coord.). **Impactos dos assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. São Paulo: UNESP, 2004.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito a permanência na escola**: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares. 179 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006. Porto Alegre - RS.

MAIA, Lucíola Andrade. **Mística e resistência no Movimento dos Sem-Terra – MST**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MEDEIROS, Leonilde Servolo. **Reforma Agrária no Brasil**: história e atualidade da luta pela terra. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de; LEITE, Sérgio. **A formação dos assentamentos rurais no Brasil**: processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre, RJ: Ed. Universidade/UFRGS/CPDA, 1999.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Historia dos movimentos sociais no campo**. FASE. Rio de Janeiro. 1989.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de Azevedo (Organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NERI, Marcelo (org.). **Motivos da evasão escolar**. Fundação Dpaschoal, Fundação Unibanco, Fundação Getúlio Vargas. Relatório. 2009.

NOZOE, Nelson. **Sesmarias e Aposseamento de Terras no Brasil Colônia**. Departamento de Economia, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo (FEA-USP). Revista Economia, Brasília(DF), v.7, n.3, p.587–605, set/dez 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. BRASIL. Ministério da Educação/UNESCO. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

OLIVEIRA, Paula. C. S. de; EITERER, Carmen. L. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA**. 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza A Q. **Do fracasso escolar**. São Paulo, 1990. 385 p. Resenhas críticas. CASTRO, Maria das G. de. Universidade Federal de Minas Gerais. 1991.

PNAD 2009 – **Primeiras análises**: Situação da educação brasileira – avanços e problemas. Comunicados do IPEA. 2010.

**Projeto Político Pedagógico**. Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II. Secretaria de Educação. Madalena CE. 2009.

ROBERT K, Yin. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3º Ed. Porto Alegre. Bookm AM, 2005.

Relatório III Pedagógico da 3º Parcela dos Recursos Financeiros. FUNECE/INCRA-CE. **Projeto II de Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais em Áreas de Assentamento Rural no Ceará**. Convênio nº 72.000/2005. Fortaleza – Ce. 2008.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar**: o caso do Instituto Federal do Ceará campus de fortaleza. 2011, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil (1930/1973)**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 24º Ed. Editora Cortez. São Paulo. 1991.

SAVIANI, Dermival. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Rev-Campinas, SP. 2008.

SIMPLÍCIO, Antonia Vanderlucia de Oliveira. **Egressos do curso Pedagogia da Terra e suas práticas educativas**: um estudo de caso no Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará. 2011, 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. 2011. Brasília.

SOUZA, Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire**: Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho**: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2012.

VENDRAMINI, Célia Regina (org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis, SC. 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamento do MST. Rio Grande do Sul: Unijui, 2000.

## **APÊNDICES**

**Apêndice – A** – Roteiro de entrevista com aluno evadido

**Apêndice – B** – Roteiro de entrevista com aluno concludente

**Apêndice – C** – Roteiro de entrevista com a professora

**Apêndice – D** – Roteiro de entrevista com a Coordenadora de EJA

**Apêndice - A**

**Universidade Federal do Ceará**  
 Faculdade de Educação – FACED  
 Mestrado Acadêmico em Educação  
 Aluna Nara Gomes  
 Orientador Prof. Dr. Ribamar Furtado

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/ALUNO EVADIDO**Identificação do aluno

1. Nome
2. Idade      sexo      estado civil
3. É natural de qual cidade e estado
4. Tem filhos (caso sim, quantos)
5. Endereço (Vila)
6. Profissão (*ex: agricultor, pedreiro, professor, etc*)
7. Qual sua principal fonte de renda (*ex: o cultivo do feijão; as diárias de serviço como pedreiro; o salário de professora; etc*)
8. Qual sua renda mensal
9. Mora com quantas pessoas
10.      Grau de escolaridade
11.      Tempo que Mora no Assentamento 25 de Maio
12.      Motivos que o levaram a morar neste assentamento

Vida escolar

1. Como era sua vida escolar antes de ingressar numa turma de EJA e quais os motivos lhe fizeram retornar aos estudos
2. O que gostava e não gostava nas aulas e na escola
3. Quais dificuldades enfrentadas no processo de escolarização
4. Quais fatores fizeram você desistir de concluir o curso
5. Você tem pretensão de retornar aos estudos
6. O que achava do ambiente escolar (acesso a biblioteca, internet, laboratórios, etc) e quais suas sugestões para melhorá-lo.
7. Como era ser aluno de EJA (em relação ao tratamento recebido pelo professor (a) e o grupo gestor escolar)
8. O trabalho interferia de alguma forma no seu processo de escolarização
9. Recebia apoio da família para continuar estudando
10. O que achava dos materiais didáticos e do acompanhamento pedagógico
11. Tem expectativas em retornar aos estudos no próprio assentamento
12. Quais seus planos em relação ao trabalho e educação
13. Tem participação em movimentos sociais

## Apêndice – B

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS ALUNOS CONCLUDENTES

#### Identificação dos alunos

Nome

Idade sexo estado civil

É natural de qual cidade e estado

Tem filhos (caso sim, quantos)

Endereço (Vila)

Profissão (*ex: agricultor, pedreiro, professor, etc*)

Qual sua principal fonte de renda (*ex: o cultivo do feijão; as diárias de serviço como pedreiro; o salário de professora; etc*)

Qual sua renda mensal

Mora com quantas pessoas

Grau de escolaridade

Tempo que Mora no Assentamento 25 de Maio

Motivos que o levaram a morar neste assentamento

#### Vida escolar

1. Como era a vida escolar antes de ingressar numa turma de EJA e quais os motivos lhes fizeram retornar aos estudos
2. O que gostava e não gostava nas aulas e na escola
3. Quais dificuldades enfrentadas no processo de escolarização
4. Como era ser aluno de EJA (tratamento recebido pelo professor (a) e o grupo gestor escolar)
5. O que achava do ambiente escolar e quais suas sugestões para melhorá-lo
6. O trabalho interferia de alguma forma no seu processo de escolarização
7. Recebia apoio da família para continuar estudando
8. Durante o curso tiveram vontade de desistir
9. Quais fatores lhes motivaram a concluir o curso
10. Tem expectativas em continuar com o processo de escolarização no próprio assentamento
11. O que achavam dos materiais didáticos e do acompanhamento pedagógico
12. Recomenda o curso para outras pessoas
13. Quais os planos em relação ao trabalho e educação
14. Tem participação em movimentos sociais

**Apêndice - C****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/ PROFESSORA**Identificação

Nome

Idade sexo estado civil

É natural de qual cidade e estado

Tem filhos (caso sim, quantos)

Endereço (Vila)

Qual sua formação

Além de professor (a) tem outra atividade

Qual sua principal fonte de renda

Mora com quantas pessoas

Tempo que Mora no Assentamento 25 de Maio

Motivos que o levaram a morar neste assentamento

Recebi cursos de capacitação? Caso sim, com que frequência?

Vida na docência

1. Quanto tempo está na docência e quanto tempo leciona em turmas de EJA no assentamento
2. Você é professora efetiva, temporária ou cedida de algum órgão
3. Quais motivos a levaram a trabalhar com EJA
4. Como ocorre o Planejamento das aulas
5. Quais disciplinas são trabalhadas
6. Seleção de conteúdos
7. Estratégia para abordar o conteúdo
8. Sua opinião sobre o aluno de EJA (interesse/ participação/ aprendizado dos alunos)
9. Como é a relação professor – aluno
10. Quais as dificuldades
11. Quais os recursos didáticos utilizados. Fazia uso de recursos tecnológicos
12. Apoio pedagógico (recebia orientação no planejamento/avaliação)
13. Avaliação geral sobre o Programa/Projeto: especificidades/contribuições
14. Sentimento em ter participado do Programa, Projeto ou Experiência
15. O que acha do rendimento escolar dos alunos
16. O que achava do nº de alunos matriculados e da frequência escolar
17. O que achou da avaliação final (participação dos alunos e nota)
18. O que gostava e o que não gostava no trabalho
19. Causadores da evasão
20. Em algum momento do seu trabalho você se angustiou ou pensou em abandonar o cargo de professora de EJA
21. Que sugestões você pode apresentar para melhorar a EJA

## **Apêndice - D**

### **Roteiro de entrevista semiestruturada com a Coordenadora de EJA do município de Madalena Ceará**

Esta entrevista tem como objetivo obter informações relevantes sobre a dinâmica de funcionamento da educação de jovens e adultos em seu município.

*Obs. Se você não souber responder uma pergunta de forma precisa, pode deixar a questão em branco.*

#### **Identificação da Coordenadora**

1. Nome
2. Idade estado civil
3. É natural de qual cidade e estado
4. Qual sua principal ocupação hoje
5. Você tem algum tipo de participação junto a movimentos sociais? Caso sim indique qual tipo de movimento.

#### **Formação e experiência profissional.**

6. Quanto tempo você dedica, semanalmente, às atividades de coordenação da EJA
7. Qual sua formação
8. Tempo que exerce o cargo de Coordenadora de EJA no município de Madalena

#### **Sobre os programas de EJA em seu município**

9. Quais os recursos pedagógicos disponíveis além do livro didático
10. Quais os desafios encontrados por você na coordenação
11. O material didático é disponibilizado em tempo hábil, de modo a não prejudicar as atividades em sala de aula
12. Você observa abandono escolar nas turmas de EJA
13. Que iniciativa você tem tomado para contribuir com a redução do índice de abandono escolar
14. Como ocorre o acompanhamento nas turmas de EJA
15. Quais as maiores dificuldades dos alunos
16. Em algum momento do seu trabalho você se angustiou ou pensou em abandonar o cargo de coordenadora de EJA? Caso sim descreva os principais motivos que geraram essa angústia.
17. Qual seria sua sugestão para melhorar a EJA em seu município