

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Educação- CE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Dalva Maiza Medeiros Costa

**O PRONERA NO ESTADO DA PARAÍBA (1998-2008):
avanços e limites**

João Pessoa
2012

Dalva Maiza Medeiros Costa

**O PRONERA NO ESTADO DA PARAÍBA (1998-2008):
avanços e limites**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na linha de pesquisa em Educação Popular, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Drº. Severino Bezerra da Silva

João Pessoa
2012

Dalva Maiza Medeiros Costa

**O PRONERA NO ESTADO DA PARAÍBA (1998-2008)
avanços e limites**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na linha de pesquisa em Educação Popular, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o. Dr.^o Severino Bezerra da Silva (Orientador) - PPGE/UFPB

Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista (Examinadora) - PPGE/UFPB

Prof^o. Dr.^o José Jonas Duarte da Costa (Examinador) - PPGH/UFPB

João Pessoa, 13 de março de 2012.

Aos meus filhos muito amados, Iago e Iuri,
na esperança do exemplo.

A todos os alunos e alunas do PRONERA, guerreiros inspiradores e
motivação principal do nosso trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior, que prepara os caminhos e acompanha na jornada.

Aos meus pais, Inácia e Adilson, pelos exemplos de vida e pela formação dada, que me proporcionaram a iniciação e a continuidade dos meus estudos, para que hoje chegasse a este Mestrado.

Aos meus irmãos, amigos e familiares pelo apoio e incentivo, especialmente e ao meu esposo e companheiro Eduardo, pela cumplicidade e compreensão constantes.

Aos meus professores do Mestrado em Educação que contribuíram com a minha formação, em especial, à Prof.^a Dr.^a. Maria do Socorro Xavier Batista, pelos primeiros e significativos ensinamentos sobre Educação do Campo.

Ao Prof^o Dr.^o Severino Bezerra da Silva, por sua orientação segura, tranqüila, firme e paciente, meus irrestritos agradecimentos e ao Prof^o Jonas Duarte, pelas contribuições a esse trabalho, desde a sua qualificação.

Às funcionárias do PPGE, Rosilene, Glória e Ednalva pela atenção na caminhada e aos meus colegas de mestrado pelo exemplo, solidariedade e incentivo.

Aos colegas do INCRA, em especial ao ex-superintendente, Antonio Ribeiro, o “Frei Anastácio”; à ex-superintendente substituta, Inês Marinho; ao ex- Diretor da Divisão de Desenvolvimento de Projetos de Assentamentos, Abdon André; ao atual Superintendente Regional do INCRA, Sr. Lenildo Dias de Moraes; à Coordenadora Geral, Clarice Aparecida e toda a equipe do PRONERA nacional. A todos, agradeço pela compreensão e pelo reconhecimento da importância do presente trabalho para a Instituição, permitindo a minha liberação, além de possibilitaram o acesso aos documentos essenciais ao nosso estudo.

À toda equipe do PRONERA local que assumiu as minhas atividades, durante o meu afastamento e em especial a servidora terceirizada da SR-18, Lúcia Ramos.

Aos co-sujeitos da pesquisa: representantes das Instituições de Ensino e dos movimentos sociais parceiros do Programa, pela disponibilidade e generosa contribuição, agradeço sinceramente.

Quando a gente diz: 'a luta continua', significa que não dá para parar. O problema que a provoca está aí presente. É possível e normal um desalento. O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar. (PAULO FREIRE, 1991).

RESUMO

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA) é uma política do Governo Federal, voltado a promover a educação de trabalhadores (as) rurais, elevando o grau de escolaridade dos jovens e adultos incluídos em assentamentos de reforma agrária. Desde a sua criação em 1988 até o ano de 2008, quando completou sua primeira década, o PRONERA havia atendido cerca de 470.000 alunos (as) em todo o Brasil. No estado da Paraíba, até este mesmo ano, o PRONERA atendeu cerca de 6.701 alunos e alunas, por meio de 18 cursos em variados níveis, modalidades e áreas do conhecimento. Este estudo realizado na linha de Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), busca lançar um olhar sobre a atuação do PRONERA, nos primeiros dez anos, no estado da Paraíba, identificando seus avanços e limites, por meio, sobretudo, da reconstituição das experiências dos participantes do Programa (coordenadores dos cursos, representantes dos movimentos sociais parceiros e asseguradores do INCRA). Na primeira fase do trabalho, procuramos fazer uma pesquisa bibliográfica e documental sobre as políticas públicas educacionais rurais, a fim de identificar o grande diferencial do PRONERA: o fato dele ser fruto das reivindicações dos movimentos sociais em prol da construção de uma proposta educacional específica para o campo, ou seja, dos seus cursos vincularem-se às práticas e às reflexões teóricas da Educação do Campo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram principalmente a análise dos documentos produzidos, como: o Manual de Operações do PRONERA, atas de reuniões e projetos e relatórios dos cursos. Durante o processo de construção, identificamos a necessidade de ouvir alguns participantes e por este motivo, recorreremos também às entrevistas em busca de alguns relatos, que nos dessem uma visão emblemática do Programa. No que pesem seus muitos limites a serem superados em âmbito nacional, como a mudança na forma de financiamento, pelo exposto no presente trabalho, podemos afirmar que o PRONERA tem indiscutível relevância na construção da educação no campo no nosso estado, por se constituir num importante mecanismo de acesso à educação aos povos do campo, impulsionando aprendizagens e colaborando com o desenvolvimento local e regional, a partir dos assentamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Educação do Campo. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

ABSTRACT

NATIONAL EDUCATION PROGRAM IN LAND REFORM (PRONERA) is a Federal Government policy, aimed at promoting the education of workers (the) rural, raising the educational level of young people and adults included in agrarian reform settlements. Since its creation in 1988 until the year 2008, when it completed its first decade, PRONERA had served about 470,000 students (as) in Brazil. In the state of Paraíba, until this year, the PRONERA served about 6,701 students and students through 18 courses at various levels, methods and areas of knowledge. This line of study in Popular Education, the Graduate Program in Education at the Federal University of Paraíba (UFPB), cast a look on the role of PRONERA in the first ten years in the state of Paraíba, its progress and identifying limits through, especially the reconstruction of the experiences of participants in the program (the course coordinators, representatives of social movements partners and guarantors of the INCRA). In the first phase of work, we make a documentary and bibliographical research on rural education policies in order to identify the major differential PRONERA: his being the result of the demands of social movements in favor of the construction of an educational proposal for specific the field, ie, bind their courses to the practical and theoretical reflections on the Field of Education. The methodological procedures used were mainly the analysis of documents produced, as the Operations Manual PRONERA, minutes of meetings and reports of projects and courses. During the construction process, we identified the need to listen to some participants and for this reason, we use also the interviews in search of some reports that give us a vision of the Flagship Program. In spite of its many limitations to be overcome at the national level, as the shift in funding from the above in this work, we can say that PRONERA is undeniably relevant in the construction of rural education in our state, constitute an important mechanism of access to education to people of the field, boosting learning and collaborating with local and regional development, from the settlements.

KEYWORDS: Popular Education. Rural Education. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

GRÁFICO I - Distribuição da população brasileira segundo dados censitários do IBGE.....	26
QUADRO 1 – Distribuição dos dados Cadastrais do INCRA.....	45
QUADRO 2 – Campo do agronegócio x Campo da agricultura camponesa.....	46
QUADRO 3 – População residente segundo a localização do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004.....	50
QUADRO 4 – Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por localização do domicílio segundo grupos de idade – Brasil – 2000.....	51
QUADRO 5 – Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004.....	52
QUADRO 6 – Contagem de população em 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.....	77
QUADRO 7 – População residente de 10 anos ou mais por situação do domicílio e relação com a alfabetização.....	78
QUADRO 8 – Cursos do PRONERA na Paraíba (1998-2008).....	79
QUADRO 9 – Cursos selecionados para o presente estudo.....	85
QUADRO 10 - Motivos das desistências no Curso Normal de Nível Médio – Magistério.....	96
QUADRO 11 – Realizações das expectativas do PRONERA da Paraíba (1998-2008).....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã

ABONG- Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais

AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

CAVN – Colégio Agrícola Vidal de Negreiros

CBAR- Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara da Educação Básica

CEFFA’S - Centros Familiares de Formação em Alternância

CERIS - Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais

CGU- Controladoria Geral da União

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

COOPEAFS – Cooperativa da Escola Agrotécnica Federal de Souza

CPN - Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA

CPT- Comissão Pastoral da Terra

CRUB- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária

DEMEC’s – Delegacia Estadual do Ministério da Educação

EAFS – Escola Técnica Federal de Souza

EFA’s – Escolas Famílias Agrícolas

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FETRAP - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

FJA – Fundação José Américo

FUNAPE – Fundação de Apoio a Pesquisa

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INDA - Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário

INCRA- Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MCP - Movimento de Cultura Popular

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MinC - Ministério da Cultura

MMA - Ministério do Meio Ambiente

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

ONGs – Organizações Não-Governamentais

P.A. s – Projetos de Assentamentos

PFE – Procuradoria Federal Especializada do INCRA

PIPMOA - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PNERA - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

POLONORDESTE - Programa de Desenvolvimento de áreas Integradas do Nordeste

PRODAC - Programa Diversificado de Ação Comunitária

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEAP/PR - Secretaria de Estado da Administração e da Previdência do Paraná
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAR - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais em Educação
SNCR – Sistema Nacional de Cadastro Rural
SUDENE- Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUPRA - Superintendência da Política de Reforma Agrária
TCU – Tribunal de Contas da União
UEPB- Universidade Estadual da Paraíba
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG- Universidade Federal de Campina Grande
UFPB- Universidade Federal da Paraíba
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSE – Universidade Federal de Sergipe
UNB – Universidade de Brasília
UNDIME- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias-Agrícolas do Brasil
UNESP - Universidade Júlio de Mesquita Filho
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USF - Unidade de Saúde da Família

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	23
2.1 Antecedentes históricos.....	24
2.2 A Educação do Campo a partir dos anos 90.....	38
2.3 A Educação do Campo e a criação do PRONERA.....	49
3 O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA- PRONERA (De 1998 a 2008)	54
3.1 As transformações no PRONERA (De 1998 a 2008).....	55
3.2 Os resultados alcançados.....	69
4 O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO PARAÍBA	76
4.1 A atuação do PRONERA no estado da Paraíba (1998-2008).....	77
4.1.2 <i>Projeto de Escolarização em Áreas de Assentamentos Rurais, executado pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT</i>	85
4.1.3 <i>Projeto de Escolarização em Áreas de Assentamentos Rurais, executado pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB (campus de Guarabira) e acompanhada pelo Movimento Sem-Terra – MST</i>	89
4.1.4 <i>Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria concomitante com o Ensino Médio – (Turma III), executado pela EAF de Sousa-PB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT</i>	93
4.1.5 <i>Curso de Magistério concomitante com o ensino médio, executado pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra- CPT</i>	94
4.1.6 <i>Curso Técnico de Enfermagem concomitante com o ensino médio, executado pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT</i>	97
4.1.7 <i>Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo (Turma I), executado pela UFPB e acompanhado pelo Movimento Sem-Terra – MST</i>	99
4.2 Resultados e discussões.....	102
4.2.1 <i>Motivação</i>	103
4.2.2 <i>Expectativas e Realizações</i>	106
4.2.3 <i>Avanços e Limites</i>	108
4.2.3.1 <i>Avanços</i>	108
4.2.3.2 <i>Limites</i>	111
4.2.4 <i>Recomendações</i>	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120

REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	129
ANEXOS.....	134

1 INTRODUÇÃO

A realização dessa pesquisa tem como objetivo fazer uma leitura sobre o desenvolvimento do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, buscando conhecer, compreender e analisar o Programa durante os seus dez primeiros anos de atuação no estado na Paraíba.

O PRONERA é um programa que apóia projetos de educação, voltado a trabalhadores (as) das áreas de reforma agrária, com o objetivo de promover a escolarização formal dos (as) assentados (as) nos diversos territórios agrários no Brasil. O Programa é executado pelo INCRA¹ e realizado por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições públicas de ensino e movimentos sociais. Suas principais ações estão voltadas à garantia de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, formação continuada de educadores para atuarem nas áreas de assentamento e formação técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento.

O Programa nasceu como resultado das lutas dos movimentos sociais do campo organizados, tendo sido instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária que aprovou a primeira versão do seu Manual de Operações², com o objetivo de orientar as universidades e movimentos sociais sobre os procedimentos para apresentação dos projetos.

Desde a sua criação, em 1998, até o ano de 2008, quando completou sua primeira década, segundo dados da Coordenação Geral do Programa, o PRONERA havia atendido cerca de 470.000 alunos (as) em todo o Brasil.

Em outubro de 2007, às vésperas de completar seus primeiros dez anos, o Programa realizou o III Seminário Nacional do PRONERA, em Luziânia-GO, onde reuniu mais de 300 participantes, entre representantes de universidades, escolas técnicas e movimentos sociais parceiros, além de educandos e educandas representativos de seus mais de 100 cursos em

¹O INCRA é uma autarquia federal, criada em 1970, ligada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), responsável pela formulação e execução da política fundiária nacional.

² A primeira versão do Manual de Operações do PRONERA foi elaborada em parceria pelos órgãos federais: Ministério do desenvolvimento Agrário, INCRA, pelas universidades: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Sergipe (UFSE), pelos movimentos sociais: Movimento Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Conselho de Reitores da Universidades Brasileiras (CRUB) .

funcionamento em todo o país naquele momento, com o objetivo de realizar um grande balanço político-pedagógico dos seus primeiros dez anos, inscrevendo-se na atualização do debate acerca da Educação do Campo.

Como compromisso e resultado deste Seminário, foram lançados em 2008 mais um caderno da coleção Por Uma Educação do campo, denominado: Campo – Políticas Públicas-Educação, buscando estabelecer uma síntese de tudo o que foi socializado e constatado em termos de avanços e desafios na trajetória do programa durante seus primeiros dez anos, além de uma logomarca comemorativa. Nesse mesmo ano, também foram realizados, em muitos estados, inclusive no nosso, seminários regionais, audiências públicas em Assembléias Legislativas, feiras e exposições, entre outros eventos alusivos aos dez anos do PRONERA.

No nosso estado, no período que vai da sua instituição no ano de 1998 até o ano de 2008, quando completou sua primeira década, o PRONERA realizou um total de 21 cursos³, sendo: 03 cursos de Alfabetização de Jovens de Adultos; 02 cursos de Escolarização de Jovens de Adultos (1º segmento); 08 cursos Técnicos em Agropecuária; 01 curso técnico em Enfermagem; 02 cursos normais de nível médio (Magistério); 04 cursos superiores de Licenciatura em História (02 turmas), Ciências Agrárias (01 turma) e Pedagogia (01 turma) e 01 curso de Especialização em Residência Agrária.

Nesses projetos, segundo dados da Asseguradoria⁴ do PRONERA na Paraíba, o Programa atendeu cerca de 6.701 alunos e alunas e mobilizou as três principais instituições públicas de ensino superior do estado - UFPB, UFCG e UEPB; a então Escola Agrotécnica Federal de Sousa-EAFS, tendo como parceiros diretos, que acompanharam cotidianamente as experiências dos cursos, o Movimento Sem-Terra - MST e a Comissão Pastoral da Terra - CPT, inaugurando experiências educacionais inovadoras, não só em termos de efetivação de concepções e práticas educativas diferenciadas, mas, também, pelo pioneirismo em lidar com a própria especificidade dos projetos do PRONERA, sobretudo no que tange a forma de gestão compartilhada, que é também nova para as instituições participantes, como observaremos durante o presente estudo.

³ Cabe salientar que no ano de 2008, dos 21 cursos iniciados, apenas 18 cursos já haviam concluído suas atividades. Três (03) cursos (um técnico e dois superiores) ainda estavam em execução, com data prevista para encerramento que ultrapassava o ano de 2008.

⁴ O termo Asseguradoria não consta nas duas primeiras versões do Manual do PRONERA. Só na terceira versão é que o termo é introduzido, referindo-se aos setores formados por servidores das Superintendências Regionais do INCRA, encarregados das funções operacionais do PRONERA nos estados.

Essa trajetória, exitosa em muitos aspectos, foi também permeada por muitas dificuldades para todos os participantes, sobretudo no que diz respeito a sua execução. A operacionalização do Programa, mediante essa articulação interinstitucional, chamada de *parceria* entre o poder público, representado pelo INCRA e pelas Instituições Públicas de Ensino, e os movimentos sociais do campo, traz em sua execução contradições que tem perpassado muitos programas dessa natureza: o exercício dessa gestão compartilhada esbarra em entraves legais e burocráticos, que por vezes limitam e até inviabilizam as ações, indo de encontro ao próprio objetivo do Programa.

Verificamos também que a forma como o Programa está articulado - a parceria, coloca os “parceiros”, em muitas situações, por serem diferentes em seus projetos e perspectivas sobre a educação do campo, em posições divergentes, gerando conflitos e insatisfações entre os diversos parceiros. São inquietações e resistências, talvez em função de convicções e valores dos próprios sujeitos ou dos papéis que os mesmos desempenham nos Projetos.

Como se não bastasse, desde a sua instituição, o PRONERA traz consigo a limitação de se constituir num Programa de Governo, não havendo uma política de Estado para a educação do campo, como é defendida pelos movimentos sociais e por todos aqueles comprometidos com a construção da educação do campo.

Assim, esse tema nasce da necessidade de compreender a complexidade dessas experiências, em termos de avanços e desafios e no que elas estão contribuindo à construção maior do projeto de educação do campo, que vem sendo posto na agenda política dos movimentos sociais do campo.

De acordo com o Manual de Operações, as propostas pedagógicas dos projetos apresentados ao PRONERA devem ter por base princípios e pressupostos teórico-metodológicos que se remetem às práticas e às reflexões teóricas da Educação do Campo que vem sendo construído nos últimos anos, por diversos sujeitos do campo e/ou ligados a eles, e que por sua vez, tem relação direta com os princípios da Educação Popular, que incluem, por exemplo: a busca da compreensão crítica da realidade para a sua transformação, o diálogo de saberes entre os sujeitos que participam do ato educativo e a constituição de sujeitos autônomos, entre outros princípios.

Partindo de tais pressupostos, nos propomos a reconstituir a trajetória do PRONERA no estado da Paraíba, identificando os avanços e os limites encontrados. Ou seja, o nosso objetivo é

lançar um olhar, a partir de uma leitura contextualizada, da caminhada desse Programa no Estado da Paraíba, relacionando-a a efetivação das propostas construídas no movimento Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo⁵.

Nessa reconstituição, buscamos responder algumas questões que nos inquietam: Quais os limites e os avanços do PRONERA nos seus primeiros dez anos na Paraíba, em termos de efetivação das propostas? Qual a visão dos participantes dos projetos, em relação a sua operacionalização e a sua importância? Quais as repercussões que o Programa tem causado?

A escolha do espaço de pesquisa se deu por ser, a pesquisadora, pedagoga vinculada ao INCRA/PB. Acompanhando os cursos do PRONERA no estado, como Asseguradora, percebemos que uma das grandes dificuldades do Programa encontra-se na maneira como o Programa está estruturado, ou seja, na *parceria*, principalmente pelo fato de que esta nem sempre ocorre respeitando a coletividade e a participação.

Decorre daí, a preocupação de não cair no equívoco, muitas vezes ocorrido, de se analisar o PRONERA mediante apenas alguns pontos de vista, como só o oficial/institucional, por exemplo. Temos a convicção de que a reconstituição de suas experiências não pode ser restringida a um único olhar, os olhares precisam somar-se a outros. Essa é a razão pela qual foi incorporada à pesquisa registros de depoimentos de participantes representativos dos diversos segmentos (coordenadores das IES, representantes dos movimentos sociais e asseguradores do INCRA), de modo a permitir ao pesquisador um olhar mais profundo sobre a realidade.

O universo da investigação foi composto da seguinte forma: primeiro, selecionamos os cursos, classificando-os, inicialmente por nível educacional, onde identificamos três: Ensino Superior, Ensino Técnico de Nível Médio e Alfabetização/Escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Cabe esclarecer que, no nível de Pós-Graduação, o único curso realizado na Paraíba foi o de Especialização em Residência Agrária, porém sua gestão foi centralizada pelo INCRA sede, em Brasília-DF, motivo pelo qual o mesmo foi excluído da nossa análise.

O segundo critério, diz respeito ao curso ter sido concluído dentro do limite temporal da pesquisa, ou seja, que suas atividades tenham sido encerradas até o ano de 2008, nesse caso,

⁵Articulação Nacional Por Uma Educação do campo surgiu a partir da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em 1998, promovida por várias entidades: o MST, a CNBB, a UNB, a UNESCO e o UNICEF. Desde então, a Articulação seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade.

foram excluídos três cursos (um técnico e dois superiores). E o terceiro critério busca contemplar a diversificação das áreas do conhecimento, das instituições de ensino que executaram e dos movimentos sociais que acompanharam os cursos.

Após delimitação do estudo mediada de acordo com os três critérios acima mencionados, do total de 18 cursos executados dentro do período delimitado por esta pesquisa, foram selecionados 06 (seis) cursos, o que corresponde a cerca de 33,33% do total de cursos, são eles:

- Projeto de Escolarização em Áreas de Assentamentos Rurais, executado pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra - CPT;
- Projeto de Escolarização em Áreas de Assentamentos Rurais, executado pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB (Campus de Guarabira) e acompanhada pelo Movimento Sem-Terra – MST;
- Curso Técnico de Enfermagem concomitante com o ensino médio, executado pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT;
- Curso Técnico em Agropecuária, com habilitações em Agricultura, Pecuária e Agroindústria concomitante com o Ensino Médio – Turma III, executado pela EAF de Sousa-PB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT;
- Curso de Magistério concomitante com o ensino médio, executado pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra- CPT.
- Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo (1ª turma), executado pela UFPB e acompanhado pelo Movimento Sem-Terra - MST;

A escolha dos depoimentos, para melhor sistematização dos relatos encontrados, foi limitada ao número de 01(um) coordenador (a) de cada curso selecionado, (01) representante de cada um dos dois movimentos sociais participantes, o MST e a CPT e (01) um Assegurador do PRONERA no Estado, totalizando (09) entrevistados. Definimos também que, mesmo que o entrevistado tenha participado do curso apenas por um determinado tempo, isso não será motivo de excluí-lo, ao contrário. Consideramos que, aqueles que tenham abandonado o projeto pelas

dificuldades impostas pelas próprias condições do programa, provavelmente apresentam uma visão mais crítica das atividades desenvolvidas pelo PRONERA na Paraíba.

Para coletar as informações necessárias às entrevistas de campo, foi utilizado um roteiro padrão. Esses formulários, depois de respondidos foram sistematizados e analisados dentro de quatro categorias, sendo elas:

- a *motivação* que levou o depoente a participar do PRONERA;
- as *expectativas* do participantes referentes ao PRONERA e o grau de sua *realização*;
- os *avanços e os limites* identificados; e
- as *recomendações* para os próximos cursos do PRONERA

Essas quatro categorias formuladas visam obter uma visão emblemática do PRONERA da Paraíba.

Os depoimentos foram recolhidos no local determinado pelo participante (a pesquisadora entrou em contato com o entrevistado, e este determinou o local da entrevista). Algumas entrevistas foram realizadas no próprio local onde aconteceram os cursos, outras, na moradia, dependendo da disponibilidade. Assim, os entrevistados puderam se expressar livremente durante a entrevista, em um clima de descontração e confiança, segundo as orientações de Triviños (1987, p.147): “o investigador, ao mesmo tempo em que se ajuda, deve apoiar o informante. Este, desde o começo, deverá ter a sensação de sua utilidade, de sua importância para as metas que se procura atingir”.

Esse cuidado foi tomado para não analisar o Programa apenas a partir de dados quantitativos ou ainda de parâmetros descontextualizados, ou seja, tomando como base a educação urbana. Acreditamos que indicadores quantitativos, como o de números de alunos atendidos, por exemplo, são insuficientes para reconstituir uma experiência tão singular, complexa e importante para os que vivem nos assentamentos rurais. Em educação, há conquistas e limites que são difíceis de ser mensurados e o presente trabalho pretende atentar justamente para essas.

A pesquisa qualitativa implica: “Trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.”

(MINAYO, 1999, p. 22) Assim, na presente pesquisa, o pesquisador vai buscar dar uma abordagem qualitativa aos dados encontrados nos documentos analisados.

Partindo do entendimento de que os fenômenos sociais são datados e situados no tempo e espaço e que, portanto, não devem ser analisados de forma a-crítica, a-histórica, ou seja, desvinculados das condições objetivas de existência, temos que pensá-los como parte de um contexto social, político e econômico. Assim é a educação, um fenômeno social, que só pode ser entendido de forma crítica e inter-relacionada com as condições objetivas de existência. Ela se dá no contexto de uma sociedade, e compreendê-la implica compreender que sociedade é essa e onde ela está inserida. Dessa forma, pensar a educação, de modo geral; e a educação do campo, de modo particular; bem como a política pública PRONERA, significa pensá-las dentro de sua historicidade.

Pensando assim, a nossa pesquisa recorreu à alguns elementos do método dialético, onde procuramos explicitar as contradições entre as duas culturas interligadas aos dois projetos de desenvolvimento em curso, as duas visões de mundo e de sociedade subjacentes com diferentes concepções de políticas públicas, de direitos, de participação popular, etc.

Nosso objetivo geral, portanto, é reconstituir a trajetória dos primeiros anos do PRONERA na Paraíba, tomando como exemplo os cursos selecionados, observando os avanços e os limites, suas conquistas e fracassos, suas intenções e realizações.

Com a finalidade de aproximação do objeto de pesquisa, estabelecemos como objetivos específicos: conhecer a estrutura organizacional do Programa; descrever a implantação e a implementação do PRONERA no estado da Paraíba; verificar como se efetiva a participação e a articulação dos parceiros na forma de gestão estabelecida pelo Programa.

Em resumo, submeteremos suas práticas a uma observação crítica, cuja metodologia de trabalho é baseada em uma análise de documentos referentes às atividades dos cursos selecionados, e, nos depoimentos e opiniões dos participantes escolhidos. Assim, este trabalho responde ao propósito de conhecer, compreender e analisar o PRONERA no estado da Paraíba, na temporalidade delimitada, identificando seus avanços e limites.

Nesse sentido, essa abordagem permitirá analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nesses primeiros dez anos de existência no estado da Paraíba, identificando as facilidades e dificuldades encontradas nessas experiências, apontando as possibilidades para a

construção de uma política pública de Educação do Campo. A construção do percurso desta dissertação resultou em três (03) capítulos assim organizados:

No primeiro capítulo, realizamos uma breve retrospectiva histórica da educação brasileira no meio rural, destacando as iniciativas governamentais realizadas especialmente a partir da década de 30 e a construção do paradigma da educação do campo a partir dos anos 90, década em que surge o PRONERA.

O segundo capítulo descreve e caracteriza o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como um Programa proposto pela sociedade civil e encampado pelo Estado, ou seja, um programa que incorpora a concepção de Educação do Campo que vem sendo construída em parceria com os movimentos sociais, porém sujeito às transformações ocorridas em sua forma de gestão e na estrutura organizacional ao longo do período estudado, mas que também tem causado repercussões e transformações, as quais, também, nos propomos a analisar.

No terceiro capítulo, nos dedicamos a apresentar e descrever o PRONERA no estado da Paraíba, por meio da análise dos seis cursos selecionados, observando os avanços e os desafios encontrados e no que estas experiências contribuíram para o fortalecimento do paradigma da educação do campo, complementando e confrontando propostas e realizações. Para isso, selecionamos como co-sujeitos da nossa pesquisa, (09) nove participantes representativos entre os 18 projetos efetivados pelo PRONERA, de modo a nos trazer as experiências mais emblemáticas do Programa, permitindo uma visão mais ampla do mesmo, de modo a atingir o nosso objetivo.

Por fim, a partir da análise dos resultados, tecemos algumas reflexões sobre a contribuição e a validade PRONERA dentro da luta maior por uma política pública de educação do campo, apontando possíveis caminhos no direcionamento do Programa nos próximos anos.

2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história. (Freire, 1997).

Nessa primeira aproximação a respeito do tema proposto para este capítulo, qual seja buscar conhecer a trajetória da educação rural brasileira, gostaríamos de ressaltar que no primeiro item damos ênfase aos planos e projetos governamentais desenvolvidos para o meio rural, especialmente a partir da década de 30, uma vez que, nos quatro séculos anteriores, as ações executadas nas áreas rurais, não podem ser chamadas de educação rural, já que em nada incorporam do universo no qual estão inseridas. Somente a partir dos anos 30, quando surge uma multiplicidade de projetos e programas governamentais para o meio rural, inicia-se um período ao qual podemos nos referir como Educação Rural.

No segundo item, damos ênfase à construção do paradigma da Educação do Campo a partir dos anos 90. Nesta década, os movimentos sociais ligados às lutas do campo ganharam a cena ao realizar e sistematizar múltiplas experiências educacionais voltadas às populações camponesas, construindo uma práxis educacional própria, nascida da própria realidade de seus sujeitos, e que ao longo de algum tempo e de muito esforço, foi se constituindo no paradigma que hoje conhecemos como Educação do Campo, para diferenciá-lo da educação oficial tradicionalmente realizada, a qual chamamos de Educação Rural.

É no contexto das lutas e conquistas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo, que se situa a criação do PRONERA. Assim, o presente capítulo finaliza caracterizando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como fruto da luta dos movimentos sociais do campo e como expressão de uma parceira inovadora entre governo federal, instituições de ensino superior e os movimentos sociais do campo.

2.1 Antecedentes históricos

Ao longo de cinco séculos, o Estado brasileiro vêm construindo e deliberando um modelo dual de educação, onde coexistem escolas para os ricos e escolas para os pobres, pois a rede pública não atende a demanda dos setores empobrecidos socialmente. No meio rural, isso não é diferente, enquanto a elite rural (os latifundiários) tem acesso às melhores instituições de ensino para a formação dos seus, aos pobres dos territórios rurais, o ensino chega tardio e precário, numa versão adaptada da educação dos pobres das cidades.

A reconstituição do processo histórico da educação brasileira, tomando como base, principalmente os textos de Calazans (1993), Marinho (2008), Oliveira (2001) e Ghiraldelli Jr (1987), nos mostra que, no nosso país, nunca houve a preocupação com a qualidade social da educação para os povos do campo: pelo contrário, ao longo dos anos, foram adequando-a aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, fazendo do ensino rural um reflexo das necessidades decorrentes da evolução das estruturas sócio-agrárias e um instrumento dos interesses das classes dominantes em cada época.

As primeiras ações educacionais no Brasil aconteceram por meio dos padres da Companhia de Jesus, os Jesuítas, que vieram ao Brasil, no contexto da Contra-Reforma Católica, com duplo objetivo: ação missionária com vistas a converter à fé católica os povos das regiões conquistadas e colaborar com a política colonizadora do rei de Portugal. Aos filhos dos portugueses, os Jesuítas ministravam cursos de Letras e Filosofia, ambos de nível médio e Teologia, de nível superior, destinado a formar sacerdotes. Os jovens que não quisessem seguir a carreira religiosa, após o curso secundário, continuavam os estudos em nível superior na Europa.

Aos índios, para ensinar a fé católica, os Jesuítas ministravam as aulas de alfabetização. Segundo Marinho (2008, pág. 21):

A alfabetização que os índios recebiam era considerada um processo educacional alienante/manipulador, pois a alfabetização correspondia aos interesses imediatos dos colonizadores, isto é, para catequizar os índios era preciso comunicar-se com eles, não aprendendo a língua deles, mas ensinando a nossa, já que por meio da língua também passamos uma cultura.

Segundo ele, nessa época, o Brasil era formado por um imenso território rural, mas a educação trazida pelos Jesuítas não tinha a característica de uma educação rural: “considerando

que o mais importante era a catequese dos indígenas e a preparação dos filhos dos portugueses para o estilo de vida prevalecente na Metrópole, não se tinha porque pensar em uma educação rural” (MARINHO, 2008, p.24).

Segundo Calazans (1993, p. 15), a monocultura da cana-de-açúcar, que dominou a economia do país até a metade do século passado, prescindia de mão-de-obra especializada. A decorrência direta disso, é a concepção de que o meio rural, como não precisava de mão de obra especializada, podia prescindir de educação, e até mesmo da alfabetização. O poder público, imbuído dessa concepção, efetiva um modelo de educação dual e excludente: aos povos pobres do campo, é destinada uma educação de segunda categoria. Fica evidente aí o projeto de desenvolvimento capitalista adotado no Brasil, que nega aos povos do campo um dos direitos básicos de todo cidadão: uma educação pública de qualidade.

No Brasil Imperial, o modelo educacional vigente estava voltado à formação das elites dirigentes (algumas escolas isoladas de ensino secundário e superior e umas poucas escolas de ensino primário). Nessa época, o sistema que imperava no Brasil tinha seu apoio no processo agrícola, mas a mentalidade ainda era a de que o homem rural não precisava de educação escolar. Ao sistema, interessava a formação das elites que iriam dirigir o país. Segundo Freire, M. C (1974) citado por Marinho (2008, p.40), ao final do período Imperial, por volta do ano de 1889, o Brasil tinha 80% da sua população analfabeta, uma decorrência direta dessa fase elitista da educação.

Qualificar a mão-de-obra não era uma necessidade do mercado naquele momento, os escravos supriam as demandas do trabalho na produção açucareira. Essa situação só começa a mudar por volta do final do século XIX, com as mudanças decorrentes da abolição da escravidão no país. É o que afirma Calazans (1993, p.15):

No entanto, com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. Outras culturas secundárias, mas de alguma importância para o setor agrícola, também tiveram um desenvolvimento crescente, decorrendo daí a necessidade de pessoal com a qualificação que se pretendia fosse dada pela escola. Desse modo, o ensino da escola elementar, como a escola técnica de 2º grau, começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar.

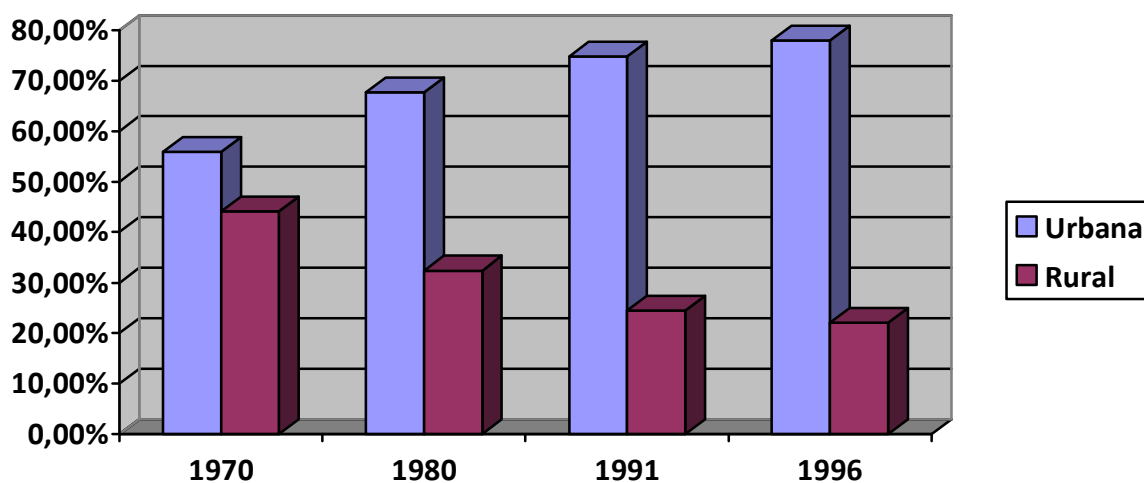
Com a chegada dos imigrantes europeus, que vem substituir a mão-de-obra escrava nas lavouras, no final do século XIX, suscita-se o debate em torno da importância da escola pública

para todos e, com advento do processo de industrialização nacional, desencadeado a partir do início do século XX, delineia-se um novo panorama no país.

A indústria torna-se o carro-chefe da economia nacional, aos trabalhadores rurais restou a alternativa de migrar do campo e das pequenas cidades em direção aos grandes centros, com a esperança de emprego nas indústrias emergentes. Entre 1930 e 1950, cerca de 10 milhões de pessoas migraram do campo para as cidades. Na década de 70, esse movimento migratório se intensifica, algo em torno de 30 milhões que fogem do campo para as grandes cidades, o chamado êxodo rural, em busca de melhores condições de vida.

No ano de 1970, a população rural brasileira correspondia a 44% do total populacional. Desde então, com a intensificação do movimento migratório campo-cidade, assistimos a um verdadeiro declínio populacional do meio rural, chegando em 1996 praticamente reduzida a metade, representando apenas 22% do total da população brasileira, enquanto a população urbana faz o movimento inverso, passa de 55,9% em 1970, a 78% do total populacional em 1996, como pode ser verificado no gráfico a seguir, construído a partir dos dados demográficos do IBGE:

Gráfico I
Distribuição da população brasileira segundo dados censitários do IBGE



Fonte: IBGE Censos demográficos 1970, 1980, 1991 e 1996 – gráfico montado pela autora.

Com o crescimento desordenado das cidades, surgem os problemas sociais decorrentes desse processo: aumento da mendicância, violência urbana e da propagação de doenças;

exigindo, do governo brasileiro, a adoção de um conjunto de medidas para enfrentá-las. Segundo Ghiraldelli JR (1987, p. 91):

A partir dos anos 50 também o campo passou a se transformar em ritmo mais veloz. As relações capitalistas penetraram na zona rural, forjando um processo de expulsão dos camponeses (que se intensificou nos anos 60) e criando a figura do trabalhador volante (“bóia-fria”), aumentando ainda mais os problemas sociais das grandes cidades.

É no bojo desse conjunto de medidas e também com o objetivo de conter as possíveis agitações sociais e movimentos reivindicatórios da classe operária emergente, que o governo brasileiro cria nas cidades, as escolas profissionalizantes. As medidas também comportavam a criação de múltiplos estabelecimentos que acolheriam parte dessas camadas mais humildes, como asilos, hospícios e casas de correção. Percebe-se aí, na criação deste conjunto de instituições, até certo ponto discrepantes entre si, a mentalidade de uma educação a serviço do controle sócio-político.

A transcrição abaixo, de um trecho do Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, que criou o ensino técnico no Brasil, revela a concepção positivista e redentora⁶ da educação:

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime ”.

É nesse contexto, do intenso debate que acontecia no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório, que é introduzida, nas primeiras décadas do século XX, no ordenamento jurídico brasileiro, a Educação Rural.

Dentro dessa perspectiva são criados, em 1918, por meio do Decreto nº 12.893, os Patronatos, instituições destinadas aos menores pobres das regiões rurais, cuja importância foi registrada nos *annales* do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, ocorrido em 1923. Os Patronatos tinham a finalidade de garantir, segundo a Conselheira Edla de Araújo Lira Soares,

⁶ Segundo Luckesi no livro *Filosofia da Educação*, sobre a relação educação e sociedade, existem três grupos de entendimentos que se expressam em três correntes distintas: a corrente redentora acredita que a educação é responsável pela direção da sociedade, sendo capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; a corrente reprodutivista entende que a educação reproduz a sociedade como ela está e a terceira corrente concebe a educação como mediadora importante na transformação da sociedade.

no relatório que aprova a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002), “a transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos”:

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Assim, a escola regular nas áreas rurais surge de forma tardia e inadequada à realidade do campo, numa versão precária da educação urbana e a serviço dos interesses das classes dominantes, nesse momento, o de conter o processo migratório campo/cidade.

Foi nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente por volta dos anos 20, que surgiram as idéias do “Ruralismo Pedagógico”, um movimento que nasce no meio dos grandes fazendeiros da época na tentativa de conter o avanço da indústria, já que os mesmos viam nesse processo uma ameaça, com a perda de terreno e de mão-de-obra. Assim reivindicavam uma escola que convencesse os homens a permanecerem no campo. Para Marinho (2008 p. 62):

O objetivo do ruralismo pedagógico era de despertar o homem rural e fixá-lo no campo. O projeto atendia aos interesses de dois grupos, primeiro dos fazendeiros, pois a idéia de convencer o homem da zona rural da qualidade de vida que se podia ter no campo era o pano de fundo do processo educacional. Segundo, respondia também aos interesses daqueles que temiam a superpopulação das cidades. A consequência de tal projeto era os fazendeiros continuarem tendo mão-de-obra barata e uma população não ameaçadora.

O Ruralismo pedagógico está alinhado aos princípios da Escola Nova⁷, expressos no “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, redigido em 1932, por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão, entre outros. O Manifesto pregava em linhas gerais a subordinação da educação à natureza da realidade social em que se insere e a socialização do

⁷ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os grandes inspiradores do movimento foram Rousseau, Pestalozzi e Fröebel. No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Essa pedagogia abriga-se juntamente com as tendências tradicional e a tecnicista entre as nas tendências de cunho liberal. O termo liberal remete a uma manifestação dos interesses da prática docente voltada para o capitalismo, sustentando a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, assumindo uma neutralidade em face das questões sociais.

indivíduo para que pudesse viver de forma harmoniosa no meio social e natural. Onde percebemos a concepção de formação humana tida como alternativa para acomodar os conflitos sociais, sem transformações das estruturas de poder da sociedade de classes.

O “ruralismo pedagógico” impulsiona, a partir dos anos 30, o surgimento de diversos projetos e programas para o meio rural, alguns deles sob o patrocínio de programas norte-americanos, que aliavam educação e assistencialismo. Nas décadas de 40 e 50, segundo Calazans (1993, p.21), “a "educação rural" sob o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR).” A CBAR, surgiu de um acordo firmado em 1945 e dava início às atividades de Extensão Rural, com a justificativa de melhorar a educação formal do campo.

Dentro do contexto das grandes discussões que aconteceram no país sobre a educação brasileira nessa época, sobretudo para os “profissionais da Educação”, é organizado por estes, em 1942, o VII Congresso Brasileiro de Educação, onde se percebe que as idéias do ruralismo pedagógico ainda estavam em voga, segundo Calazans (1993, p. 25-24):

O exame dos Anais desse Congresso permite perceber o predomínio que tiveram, ao longo das exposições, estudos e debates, as principais idéias do "ruralismo pedagógico": a substituição da "escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais", por uma escola cujo objetivo essencial fosse o "ajustamento do indivíduo ao meio rural" - caracteristicamente a escola do trabalho - cuja função fosse "agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro".

No Congresso, são defendidas teses que deveriam nortear a educação rural. O espírito de erradicar o analfabetismo, que nessa época ultrapassava mais de 50% da população brasileira maior de 18 anos, e apontado como indicador do atraso do país, gerou algumas grandes campanhas de alfabetização, como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a CEAA, instituída em 1947, extensiva a zona rural, com a intenção de acabar com o analfabetismo em curto prazo; a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, de 1961, com o mesmo espírito de erradicação do analfabetismo; e a Cruzada ABC, de 1962, que embora buscasse romper com a ideia de educação de massa das campanhas anteriores, defendeu as mesmas dimensões destas. No geral, todas essas campanhas foram marcadas por um grande entusiasmo inicial que não conseguiu sustentar por muito tempo, face às dificuldades de atingir os seus ousados objetivos.

Do entusiasmo da CEAA, surgiu em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural-CNER, voltada especificamente para a zona rural. O objetivo da CNER era desenvolver a região com a conscientização da população rural. Segundo Marinho (2008, p. 92):

Teoricamente falando, a proposta da CNER não poderia ser melhor, pois tudo que um ensino precisa para ser reflexo do meio está contido dentro da formulação teórica, especialmente quando fala da idéia de levar o educando a compreender os problemas do meio (...). Nesse sentido, a proposta da Campanha era interessante, caso ela levasse o educando a perceber que o problema da zona rural não era simplesmente por ser zona rural, como habitualmente se pregava, mas o problema estava também, em não se desenvolver uma real política, com ações afirmativas, que atendesse às reais necessidades e às peculiaridades das localidades afastadas, assim como o processo político educacional da cidade pensa nas necessidades da localidade.

A CNER foi extinta em 1963 pelo MEC, juntamente com as demais campanhas, após o reconhecimento oficial do fracasso delas. Percebemos que esses programas e campanhas realizados trazem em comum algumas características que explicam, em parte, os seus fracassos: visão do analfabetismo como doença a ser erradicada; material inadequado à realidade aplicada, ou seja, foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles, a partir de uma visão exterior que ignora a própria realidade que se propõe a trabalhar, além de não terem continuidade.

No Nordeste, dentro do espírito desenvolvimentista da época, e, diante do agravamento das diferenças regionais entre o Nordeste e o Sul-Sudeste, é criado em 1959, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, constituindo-se no primeiro órgão de planejamento e desenvolvimento regional brasileiro. No seu segundo plano de ação, destina 6% dos investimentos ao desenvolvimento de recursos humanos mediante treinamento vocacional agrícola e industrial, preparo de pessoal para os estados e os municípios e programas universitários e pré-universitários.

Nos setores de colonização e reforma agrária, tivemos a criação da SUPRA (Superintendência da Política de Reforma Agrária), em 1962; o IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) e o INDA (Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário), criados com a extinção da Supra, em 1964; e o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que emerge no final da década de 60 da fusão do IBRA e do INDA. Segundo Calazans (1993, p.32):

Embora as orientações teórico-metodológicas das propostas educativas desses órgãos tenham sido diferentes - dadas as condições estruturais e conjunturais de cada época perpassada pelos mesmos -, a tônica de trabalho que empreenderam é pautada no desenvolvimento de comunidade, e na educação popular e de adultos - sob a forma organizativa de projetos rurais integrados.

Precisamos aqui ressaltar que, educação popular, nesse período, era entendida como toda educação de adultos ou como extensão da escola para os filhos dos trabalhadores, não significando, portanto, necessariamente, uma educação embasada nos princípios teórico-metodológicos da educação popular de base Freireana, a qual começou a acontecer paralelamente, nos primeiros cinco anos da década de 60, com o surgimento de propostas educativas emanadas da esfera civil, nas quais o objetivo era buscar tornar o povo mais consciente do seu papel na sociedade e do exercício de sua cidadania. Sobre a educação popular nos remetemos no próximo item, quando tratarmos da edificação do paradigma da Educação do Campo.

Em âmbito nacional, as décadas de 60 e 70 foram de proliferação de programas para o meio rural, os chamados Projetos Integrados⁸. Segundo Calazans (1993, p.32), os principais foram:

- PIMPOA - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola (1963);
- PRODAC (Programa Diversificado de Ação Comunitária), do Mobral, com incursão permanente no meio rural (1975);
- SENAR - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (1976);
- CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (1965) e Cimcrutac (1969);
- Projeto Rondon (1968);
- e no II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) - com recursos do Bird: Polonordeste, Poloamazônia e Polocentro, todos com incursões em educação e treinamento de mão-de-obra.

O Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola - PIMPOA foi criado pelo Ministério da Educação em 1963 e atuou como agência financiadora das ações de capacitação dos agricultores, junto às instituições do setor agrícola. O PIMPOA foi uma das ações que em conjunto com outros fatores desencadearam na criação do SENAR, em 1976. O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR é uma entidade ainda existente e mantida

⁸ Segundo Dirceu Pessoa, apud Calazans (1993, p.30) projetos integrados são empreendimentos envolvendo diversos setores e, como tal, objeto de atividades multiprofissionais interdependentes que devem ser conduzidas integradamente.

pela classe patronal rural. A metodologia do SENAR é baseada no estabelecimento de prioridades a partir de diagnóstico externo e no envolvimento da comunidade vista como clientela dos seus cursos.

O Programa Diversificado de Ação Comunitária- PRODAC foi uma estratégia metodológica do MOBREAL, que consistia basicamente em três passos: o primeiro era a mobilização, onde havia a divulgação do programa através dos meios de comunicação disponíveis na época (rádio, jornais, folhetos, etc.); o segundo era a formação de um grupo com as pessoas representativas da comunidade, com o objetivo de elaborar um diagnóstico e por último, um outro grupo era formado pelas pessoas comuns da comunidade era encarregado de elaborar um plano com base no diagnóstico feito pelo primeiro grupo. Segundo Paiva (2003, p. 385) “o caráter verticalista da “metodologia” do PRODAC é evidente: a “comunidade” deve participar, mas os passos são definidos previamente pelo MOBREAL”.

O CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária foi um programa de extensão universitária, surgido por iniciativa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em 1965. Uma experiência que serviu de referência para 22 universidades brasileiras e que contava com apoio financeiro da SUDENE⁹.

O Projeto Rondon surgiu em 1967, durante a ditadura militar e tinha como objetivo promover o contato de estudantes universitários voluntários com o interior do país, através da realização de atividades assistenciais em comunidades carentes e isoladas. Segundo a antropóloga Ruth Cardoso¹⁰ em seu artigo ‘Em 2005, o velho projeto Rondon’, o projeto desenvolvido sem o apoio das universidades e centralizado em Brasília, dirigido por militares e contando com verbas próprias era fruto de uma estratégia para afastar os estudantes das manifestações de oposição e, por isso mesmo, não valorizou a participação das suas instituições (os candidatos eram selecionados individualmente) e, menos ainda, das organizações estudantis, na época atores importantes na oposição à ditadura militar.

O Programa de Desenvolvimento de áreas Integradas do Nordeste - POLONORDESTE,

⁹ Ver JEZINE, E. A extensão universitária como uma prática social. In: Anais do 7º Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural, 2006, Quito, Equador. La Cuestión Rural em América Latina: Exclusión y Resistência Social: por um agro com soberania, democracia y sustentabilidade. Quito (EC); 2006. P. 1-16.

¹⁰.CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. **Em 2005, o velho Projeto Rondon-** Texto disponível em <http://www.amazonia.org.br/opinião/print.cfm?id=143932>. Acesso em 23 de fevereiro de 2011.

assim como o Poloamazônia e o Polocentro situam-se no âmbito dos projetos integrados de combate a pobreza. No caso específico do Polonordeste, criado por meio do Decreto nº 74.794 de 1974, durante o governo de Médici, o programa abrigava doze (12) projetos com as mais diversas frentes de atuação (educação, saúde e infraestrutura), que juntos pretendiam atuar em praticamente um terço da Região Nordeste, nas áreas consideradas mais críticas.

Com relação à educação rural, nessa conjuntura, pode-se concluir que está relacionada ao modelo de desenvolvimento em curso. Como afirma Calazans (1993, p. 30):

As exigências de planejamento e efetivação da educação rural estão correlacionadas à política do desenvolvimento e à transformação das estruturas do setor primário. O modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural, afirmavam os planejadores de educação e recursos humanos da época.

Em paralelo aos projetos e programas governamentais, alguns movimentos educacionais e culturais relevantes como o MEB (Movimento de Educação de Base), ligado a Igreja Católica; o MCP (Movimento de Cultura Popular), ligado à UNE, onde se desenvolveu o Método Paulo Freire, e, em menor escala, a criação das EFA's (Escolas Famílias Agrícolas), por iniciativa de agricultores e líderes comunitários, onde se implementou a Pedagogia da Alternância¹¹, desenvolveram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação realmente popular, e destacaram-se pela criatividade e pela inovação teórico-metodológica. Sobre educação popular, como já advertimos, nos aprofundaremos no segundo ponto do presente capítulo.

Por hora podemos antecipar que, apesar dos bons e expressivos resultados das ações de educação popular desenvolvidas por estes movimentos, com a implantação do regime militar, após o golpe de 64, a concepção teórico-metodológica e política destas ações foram tidas como subversiva e contrária ao governo. O governo militar não só não fez nenhuma proposta para a zona rural, como impediu que o PNA (Plano Nacional de Alfabetização), um programa orientado

¹¹ Metodologia que nasceu na França na década de 30 e significa um processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em movimentos sociais.

pelos princípios do Método Paulo Freire fosse adiante e cortou os recursos do MEB. Como afirma Marinho (2008 p. 112):

A zona rural que, de 1961 a 1964, havia recebido uma assistência melhor na área da educação com o MEB e a perspectiva do método Paulo Freire voltou ao seu estado original, pois todo projeto educacional, diferente do proposto pelo governo, era tido como comunista e contrário ao governo, por isso seria perseguido e teria seus líderes punidos.

Em lugar do PNA, foi criado em 1967, pela Lei nº 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, uma tentativa do governo militar de diminuir o alto índice de analfabetismo do país. Apesar dos volumosos recursos que dispunha, o MOBRAL não alcançou os resultados esperados.

No início dos anos 80, aumentava a resistência da sociedade civil ao governo militar. No campo educacional, muitas experiências de educação popular começaram a se desenvolver, principalmente por meio das Organizações Não-Governamentais (ONGs), muitas delas ligadas a Igreja Católica.

No ano de 1985, encerra-se o período militar, após o forte movimento das “Diretas Já!”, pedindo eleições diretas. O primeiro presidente civil, embora eleito de forma indireta, José Sarney, restabeleceu as eleições diretas, com a eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte, que elaborou a nova Constituição Federal de 1988. Observando a Constituição Federal de 1988, considerada um marco no campo educacional, por garantir a educação como direito de todos e dever do Estado, a mesma não faz nenhuma menção específica à Educação do Campo.

A partir dos anos 90, denominada a “Década da Educação”, expressão consagrada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, instituída em 1996, constata-se a implementação das práticas neoliberais, especialmente a partir de 1995, quando se inicia o governo de Fernando Henrique Cardoso. São programas, projetos e planos educacionais que incorporam a racionalidade do modelo gerencial, em busca de controle, produtividade e eficácia.

A LDB de 1996 reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, quando trata da educação para a população rural, no Artigo 28 e seus incisos, literalmente:

Art. 28. Na oferta da 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;

Sobre as propostas da LDB para a educação do campo, Marinho (2008, p. 155) afirma:

As propostas da Lei 9.394/96 só correspondem a uma verdadeira proposta de educação se, junto às mudanças estruturais, acontecesse uma mudança de valor na transmissão do conteúdo educacional para o homem do meio rural. Essa mudança de valor deveria visar à manutenção do homem no seu meio, não para discriminá-lo, relegando-o a uma situação de inferioridade, mas fazendo-o reconhecer a grandiosidade do seu lugar, o seu valor como pessoa e seus direitos e deveres.

Ainda no âmbito legal, observamos o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que embora tenha estabelecido em suas diretrizes o tratamento diferenciado para a escola rural, recomendou: a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar.

Na primeira recomendação, sobre a organização do ensino em séries, percebemos um retrocesso em relação à LDB, que no seu artigo 23 permite a organização escolar própria, podendo ser em séries, ciclos, períodos semestrais, alternância, etc., conforme transcrevemos a seguir:

Artigo 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O PNE traz a organização do ensino em séries numa visível alusão ao modelo de organização escolar urbana, a qual, com poucas exceções, não faz uso de outras formas de organização, como o regime de alternância, por exemplo, modelo efetivado com sucesso em diversas experiências de educação do campo.

Com relação às recomendações sobre a extinção da unidocência e à universalização do transporte escolar, o caderno da SECAD (BRASIL, MEC, 2007, p.17) traz:

Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trechos extremamente longos.

Com relação às políticas públicas nesse período, destacamos a campanha Toda Criança na Escola, criada em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, a qual propôs para a zona rural as “Escolas Rurais Multisseriadas”. Passada a euforia inicial, o MEC admitiu que as escolas multisseriadas passavam por problemas de infra-estrutura física, de construção de propostas pedagógicas, de formação de professores, etc., indicando que a proposta das escolas multisseriadas não se viabilizou na prática.

É nesse contexto, que acontece em julho de 1998 a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia-GO e promovida pelas seguintes entidades: MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), CPT (Comissão Pastoral da Terra); CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UNB (Universidade de Brasília), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Nessa Conferência, são denunciados os graves problemas da realidade da educação do campo naquele momento: a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; de infraestrutura nas escolas; de uma política de valorização do magistério; de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; de financiamentos; currículos deslocados das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; muitos docentes sem a qualificação necessária; os mais altos índices de analfabetismo.

Os dados estatísticos denunciados na Conferência também mostravam que o meio rural com índices mais baixos de escolaridade do que o urbano, ilustrando o descaso dos governos com a educação rural; e por fim, também se denunciou que a nova geração está sendo deseducada para viver no campo.

A ideia da conferência surgiu um ano antes, em 1997, durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), onde as educadoras e os educadores do campo se reuniram para trocar e sistematizar as experiências realizadas, estabelecer

compromissos, redefinindo seu perfil profissional, reinventando concepções e práticas educativas e produzindo um corpo teórico sobre a educação do campo.

Além da denúncia, a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, reafirma o campo como espaço de vida digna e de que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo *próprio*; a *diversidade* dos povos do campo nas suas formas de produção (ribeirinhos, pesqueiros, extrativistas, agricultores, trabalhadores, etc.) e nos pertencimentos étnicos, raciais (povos indígenas, quilombolas, etc.); a raiz cultural própria do camponês (um jeito de viver distinto do mundo urbano) e o respeito a essa especificidade na perspectiva da superação da dicotomia campo-cidade.

Desta forma, essa Conferência teve papel significativo no retorno da questão da educação do campo para a agenda da sociedade e dos governos e inaugurando uma nova referência para o debate e a mobilização popular: EDUCAÇÃO DO CAMPO, e não mais educação rural ou para o meio rural.

O conceito de educação *do* campo vai além do de educação *no* campo, enquanto escolas no campo nos remetem apenas a uma localização geográfica; escolas do campo referem-se a escolas com projeto educativo próprio, vinculado à realidade sócio-cultural do povo do campo, cujos currículos expressam opção pela construção de um projeto transformador para o campo. Nesta perspectiva, Molina (2004, p.19) afirma:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de educação no e do Campo, e para a mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de educação do campo.

Percebemos a dimensão da escola como espaço de resistência que pode contribuir para a transformação da lógica capitalista quando reflete os conteúdos a partir dos problemas enfrentados pelo educando no seu cotidiano para que ele possa compreender criticamente a realidade que o cerca.

Entre seus frutos concretos, a I Conferência também gerou conquistas importantes, como: a formação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo; a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução

CNE/CEB Nº 1, de três de abril de 2002; o compromisso paulatino da UNDIME e das Secretarias de Educação em renovar formas de gestão das escolas e a criação pelo MEC, em julho de 2004, da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), onde a educação do campo tem um tratamento específico.

Entretanto, ainda hoje, a despeito das grandes conquistas, principalmente, da instituição das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE-CEB nº 1), que incorpora em seu texto a nova concepção de campo e de educação do campo, a maioria das escolas do campo em todo o país, não concretizam, em nenhum dos seus aspectos, as concepções ali expressas. O que se observa na realidade das escolas do campo hoje não difere muito daquela encontrada no passado: escolas de uma sala de aula, geralmente multisseriadas, sem material didático-pedagógico adequado, sem projeto político-pedagógico que reconheça a identidade da educação do campo, professores sem formação específica para trabalhar com os alunos do campo, entre muitas outras dificuldades, como transporte escolar precário, etc.

No item a seguir, aprofundamos a compreensão da edificação do paradigma da educação do campo nos anos 90, a partir da sua raiz nas lutas camponesas e da sua interlocução com a educação popular.

2.2 A Educação do campo a partir dos anos 90

O conceito de Educação do Campo batizado na I Conferência nasce vinculado à luta dos movimentos sociais do campo pela democratização da terra e por condições concretas de subsistência para os povos que vivem *no* e *do* campo. Neste sentido, compreendê-lo significa compreender o processo de ocupação do espaço agrário brasileiro e as relações de produção desenvolvidas. Conforme salienta Batista (2006, p.01):

As lutas no campo brasileiro têm início com o processo de invasão e colonização portuguesa. Os movimentos se originam dos conflitos em torno da luta por terra, mas também se rebelam contra as relações sociais de produção marcada pela exploração, pela dominação e degradação da pessoa humana, contra a escravidão, contra a negação da cidadania, pelos direitos sociais e trabalhistas.

A ocupação colonial brasileira foi caracterizada pelo sistema de Capitânicas Hereditárias e pelo regime de Concessão de Sesmarias, pela monocultura e pelo trabalho escravo, fatores estes

que, combinados, determinaram o surgimento do latifúndio¹², tipo de propriedade rural sobre na qual se centrou a ocupação de espaço agrário brasileiro, definindo uma estrutura agrária extremamente concentradora que perdura até os dias de hoje.

Nesse processo de ocupação, não podemos deixar de mencionar o uso da violência, da opressão e da exploração do povo camponês. Os índios foram os primeiros a enfrentar esse processo. Os colonizadores não consideraram sua cultura e nem seu meio, a natureza. O modo capitalista de produção implantado reduziu-os a mão-de-obra e a natureza, a mera mercadoria a ser espoliada. Oliveira (2001, p. 04) considera o que foi praticado com os índios, um verdadeiro etno/genocídio histórico.

Muitos movimentos que se destacaram na história, como a Confederação dos Tamoios (na Baía da Guanabara), e a chamada Guerra dos Bárbaros (em Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte), mostram que os índios acuados resistiram como puderam e lutaram, literalmente, com as armas que tinham.

Assim como os índios, os negros também lutaram contra a escravidão a que foram submetidos. Trazidos da África e transformados em mão-de-obra escrava, submetidos a todo tipo de sevícias, os negros fugidos fundaram muitos Quilombos, terras transformadas em espaços de liberdade e de trabalho coletivo.

Para Marx: “A propriedade privada constitui, assim, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho alienado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (MARX, 2001, p. 120). De acordo com ele, o trabalho alienado da natureza produz a propriedade privada e “os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 1999, p. 28). Concordamos com Marx de que, para produzir, os indivíduos muitas vezes, estão despossuídos dos meios de produção necessários, e acabam vendendo sua força de trabalho como uma mercadoria que nem sempre tem seu valor reconhecido, e que ao gerar a mais-valia tem sua mão-de-obra explorada, gerando lucro aos capitalistas.

Marx adverte para este fato afirmando:

O acúmulo do capital aumenta a divisão do trabalho e a divisão do trabalho aumenta o número de trabalhadores; mutuamente, o número crescente de trabalhadores aumenta a

¹²Segundo o INCRA, latifúndio é uma grande extensão de terra pertencente a um único proprietário, com área acima de 1000 hectares.

divisão do trabalho e a divisão crescente do trabalho intensifica a acumulação do capital. Como resultado da divisão do trabalho, por um lado, e da acumulação do capital, por outro, o trabalhador torna-se mesmo mais inteiramente dependente do trabalho e de um tipo de trabalho particular, demasiadamente unilateral, automático. Por este motivo, assim como ele se vê diminuído espiritual e fisicamente à condição de uma máquina e se transforma de ser humano em simples atividade abstrata e abstrata, também se torna em progresso mais dependente de todas as oscilações no preço corrente, no emprego do capital e nos caprichos dos ricos (MARX, 2001, p. 68).

No campo, essas relações se explicitam ao considerarmos a ineficiência do estado como mediador dos conflitos, e sua frágil atuação no que se refere à geração de políticas públicas com vistas a melhorar a saúde, as condições de moradia, de saneamento, a escolaridade das populações e, desta forma, cria laços viris de dependência do trabalhador do campo, reforçando a exploração de seu trabalho.

Também não podemos deixar de mencionar, como fator de intensificação da concentração fundiária e dos conflitos no campo, a chamada Revolução Verde¹³, uma política de modernização agrícola implantada pelos militares, a partir de 64. Na verdade, a Revolução Verde beneficiou somente os grandes produtores, que tinham como investir em tecnologia, para produzir em larga escala. Já os pequenos produtores, sem capital suficiente para modernizar sua agricultura, não atingiam produtividade suficiente para se manter na atividade. Em decorrência, muitos se endividaram devido a empréstimos bancários solicitados para a mecanização das atividades agrícolas, tendo como única forma de pagamento da dívida a venda da propriedade para outros produtores, tornando-se assalariado rural ou migrando para as cidades em busca de sobrevivência.

As várias formas de exploração, submissão, preconceitos e discriminação pela qual foram e são submetido os camponeses ao longo da história, constituíram-se em elementos desencadeadores para a organização dos movimentos sociais em busca de justiça e igualdade social. Destacamos, nas décadas de 50 e 60 do século XX, o movimento das Ligas Camponesas¹⁴, que surgiram e se proliferaram, especialmente no nordeste.

¹³ A Revolução verde significou a implantação de um “pacote tecnológico” composto por sementes melhoradas, adubos químicos e fertilizantes, com a promessa de intensificar a produção agrícola

¹⁴ Movimento camponês que teve seu início nos idos de 1954. As Ligas Camponesas consistiam em associações de trabalhadores rurais com o objetivo de conscientizar e mobilizar os trabalhadores rurais na defesa da reforma agrária. Não havia proibição oficial delas se organizarem, mas na prática as dificuldades eram enormes.

A Paraíba foi o estado em que mais houve associações e a Liga Camponesa de Sapé foi a maior e a mais importante dentre elas. Conforme Pereira (2009, p. 102): “A principal bandeira de lutas das Ligas camponesas era pelo fim do cambão, uma lei criada pelos patrões, que obrigava o camponês e toda a sua família a trabalharem gratuitamente de um a três dias por semana.” Em suas lutas de resistência pela reforma agrária e contra as injustiças praticadas, muitos líderes foram assassinados e o movimento violentamente reprimido. As Ligas Camponesas existiram até 1964 quando foram colocadas na ilegalidade e severamente perseguidas.

Com o surgimento da CPT (Comissão Pastoral da Terra)¹⁵ em 1975, inicia-se um período de reorganização das lutas camponesas. A CPT fez e faz um trabalho muito importante de conscientização e mobilização do camponeses, por meio do levantamento de dados da violência e do monitoramento dos conflitos no campo.

Outro movimento social importante social na continuidade da organização camponesa é o MST. Segundo João Pedro Stédile, em entrevista concedida a Bernardo Mançano Fernandes e apresentada no livro “Brava Gente – A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil”, o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra- MST nasce em 1984, durante a realização do I Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra; após sua gestação em 1979, quando começou a se reorganizar a luta pela terra no estado do Rio Grande do Sul.

Percebemos, nessa entrevista, que Stédile credita o surgimento do MST a uma convergência de fatores e de um processo longo de construção. Stédile (1999, p. 18) considera também o MST herdeiro das Ligas Camponesas, mas com um projeto mais amplo de sociedade, como ele mesmo afirma: “[...] nós do MST nos consideramos herdeiros e seguidores das ligas camponesas, porque aprendemos com sua experiência histórica e ressurgimos com outras formas”.

Como afirma Gohn (1997, p 23) os movimentos sociais se caracterizam como “ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil”. Para a autora essas ações geram transformações na sociedade, que podem ser tidas como conservadoras ou progressistas, dependendo da orientação que seguirem.

¹⁵ Organismo da igreja católica, vinculado a CNBB, organizado em um encontro de bispos e agentes de pastoral preocupados com a crescente onda de conflitos e violência no campo.

Da mesma forma Kauchakje (2007 p. 81) define que movimentos sociais são formas de ações coletivas com algum grau de organização:

Representam o conflito ou a contradição entre setores da população pela conquista e/ou administração de recursos e bens econômicos, culturais e políticos; também promovem modificações e transformações das relações instituídas de uma sociedade, havendo os que almejam a manutenção das instituições sociais.

A educação popular se constitui numa prática educativa e teoria pedagógica que nasce no calor das lutas populares que ganharam força no Brasil, por volta da década de 60 e se efetiva no âmbito dos movimentos sociais. Souza J.F (2007, p. 123) defende que educação popular e movimentos sociais populares são expressões polissêmicas, tomadas, respectivamente, como uma pedagogia e um lócus educativo.

O modelo teórico da educação popular é elaborado na reflexão sobre a prática da educação, diferenciando-se radicalmente de tudo o mais em educação, pela sua prática discursiva engajada politicamente, comprometida com a transformação da sociedade, sendo considerada uma das realizações práticas da pedagogia Freireana.

Falar de Paulo Freire pode parecer dispensável, mas não podemos deixar de falar nele, dada a sua contribuição para o campo da educação popular. Inspirado pela dialética marxista, Paulo Freire fazia uma análise dos acontecimentos sócio-culturais e históricos, buscando sempre evidenciar e entender as contradições a partir de uma visão da totalidade, entendida não como a soma das partes, mas como algo superior que a ultrapassa. Daí é que vem a construção de sua Pedagogia, preocupada em levar o educando a desvelar o mundo ao seu redor nas suas condicionantes políticas e históricas.

Foi a partir de suas idéias e da influência destas sobre outros educadores, que se começou a pensar em educação popular como uma educação conscientizadora e libertadora, ligada a emancipação das classes trabalhadoras. A perspectiva freireana orienta-se pelo paradigma da educação popular, a partir de seu conceito de dialogicidade, que pressupõe o educando sujeito de seu saber e uma proposta político-pedagógica baseada em relações de cooperação e solidariedade.

Entre as intuições fundamentais deste paradigma podemos destacar: a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e

por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo.

Essa concepção de educação, inspirada na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, é uma educação libertadora, nascida e fortalecida no seio das classes populares e de seus movimentos sociais que busca romper ou superar uma concepção de educação tradicional, “bancária”, largamente utilizada na educação escolar, a serviço dos setores dominantes, numa perspectiva de consolidar um projeto hegemônico de dominação econômica, ideológica e cultural. Insurge-se assim como uma educação contra-hegemônica, posto que reclama e afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociedade.

A educação popular também exige um exercício do magistério como um ato essencialmente político, comprometido com o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, como diz o próprio Freire (1998a):

Uma educação que acreditava que era preciso investir esforços na alfabetização de adultos que, ao se alfabetizarem/conscientizarem, poderiam compreender a condição de opressão a que estavam submetidos, o que possibilitaria seu engajamento na luta contra essa opressão e para a transformação dessa realidade, através de sua organização e participação nas instituições da sociedade civil.

A história nos mostra, infelizmente, que todo o esforço por uma educação popular emancipatória, libertadora e emancipadora, como propôs Paulo Freire, foi barrada pelo golpe militar de 1964. No período da ditadura, a educação popular passou a ser perseguida como algo subversivo e assim, quase saiu de cena, porém resistindo nos espaços não-formais, junto aos movimentos sociais, que passam a desenvolver experiências e a compartilhar uma concepção de educação que tem reafirmado o compromisso com a classe popular.

Identificados pelas problemáticas vividas, os povos do campo encontram na Pedagogia Libertadora e, portanto, na educação popular um dos seus ancoradouros para a discussão dos processos de exclusão e empobrecimento crescente dos trabalhadores, processos que adentram a escola, demandando por mudanças nos seus aspectos organizacionais e didáticos, como afirma Caldart (2004, p. 21):

A segunda referência para esta interlocução é a pedagogia do oprimido e toda tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A educação do campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo educativo.

O nome ou expressão Educação do Campo já inclui uma reflexão pedagógica que reafirma e dialoga com a educação popular, na sua defesa de que os educandos são sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação. Segundo Batista (2007, p.183) “a identificação da educação do campo, na perspectiva do movimento camponês, afirma-se, dialética e historicamente, nas lutas sociais e se fundamenta na educação popular de raiz Freireana.”

Os conhecimentos aprendidos nos movimentos sociais contribuem para a humanização e politização dos indivíduos num processo mediado pelo diálogo, como enfatiza Freire (1987, p. 160). O diálogo é elemento essencial nos movimentos como um princípio pedagógico é fundamental no processo ensino-aprendizagem, no processo de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo.

A Educação Popular vivenciada pelos sujeitos nos movimentos sociais, nas suas organizações, nas ações coletivas e reivindicativas, nas escolas onde eles têm autonomia para definir e realizar sua educação propicia novos espaços de política, para além daqueles institucionalizados, possibilita uma interação dialógica dos sujeitos no próprio movimento da luta que desencadeiam, contribuindo na formação de seres humanos com capacidade crítica, promovendo a cidadania, a emancipação humana e uma cultura democrática pelo exercício democrático.

No final dos anos 80, era usual ouvir a afirmação de que a valorização da educação popular significava um saudosismo de um período da história brasileira carregado de heroísmos, mas que já estava superado. No entanto, a experiência concreta dos movimentos sociais foi mostrando que a educação popular continua sendo instrumento importante de realização de uma educação comprometida com a transformação social.

Foi a partir dos anos 80, que a educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam. Até então denominada como educação rural, é (re) nominada como educação do

campo, pois, como entendem os sujeitos sociais deste movimento, em Fernandes, Cerioli & Caldart (2004, p. 25): “Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho.”

É assim que surge, entre os educadores e educadoras populares do campo, uma luta por uma educação do campo, que expressa a luta da classe camponesa por uma escola enraizada na práxis da educação popular, gestada, também, a partir do ponto de vista dos seus sujeitos. Sob esta nova denominação, Educação do Campo, batizada na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, pelas entidades que compunham o movimento Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, conforme coloca Caldart (2004, p.27):

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos; é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar (...). A perspectiva da Educação do campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalhem no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Dados do INCRA de 1992 mostram o panorama do campo brasileiro nos anos 90, década em que se intensificou a luta pela Educação do Campo:

Quadro 1
Distribuição dos dados cadastrais do INCRA

Classes de área Total (ha)	Imóveis rurais INCRA			
	Número		(Área ha)	
	(Mil)	%	(Milhões)	%
Total	2.924	100	309,0	100
Ate 10	908	31,1	4,4	1,4
De 10 a 100	1.601	54,7	51,9	16,8
De 100 a 1.000	374	12,8	100,1	32,4
1.000 e mais	41	1,4	152,6	49,4

Fonte: SNCR/INCRA-1992

Refletindo sobre os dados da tabela acima, observamos que os pequenos estabelecimentos predominavam em número, é quase um milhão de imóveis com área de até 10 hectares, porém sua área é insignificante, ocupando apenas 1,4% das terras. Já os grandes estabelecimentos, com extensão de terra de mais de 1.000 hectares representam apenas 1,4% das propriedades, mas ocupam quase a metade da área rural, com 49,4% das terras, demonstrando uma estrutura agrária extremamente concentradora.

Também na década de 90, a biotecnologia, com a presença das empresas transnacionais cada vez mais presentes no campo, seja por meio do melhoramento genético, dos insumos e implementos agrícolas ou mesmo da transgenia que, além de subordinar o campo à cidade, subordinou-o também ao grande capital estrangeiro transnacional.

Deste modo, o Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo demarca a incompatibilidade entre a agricultura capitalista, representada pelo latifúndio e pelo agronegócio e o campo da Educação do Campo, identificada com a agricultura familiar de base camponesa, como afirma Caldart (2004, p.23):

A educação do campo é incompatível como modelo da agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e morte dos camponeses. Educação do campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular.

O agronegócio se constitui num modelo de desenvolvimento econômico com origem do sistema *plantation*, em que grandes propriedade são utilizadas na produção voltada para a exportação. As diferenças entre os dois projetos o do agronegócio e o da agricultura camponesa são muitas, conforme pontuam Fernandes e Molina (2004, p. 85), no quadro sinótico a seguir:

Quadro 2
Campo do agronegócio x Campo da agricultura camponesa

O campo do agronegócio:	O campo da agricultura camponesa:
• Monocultura	• Policultura
• Paisagem homogênea e simplificada;	• Paisagem heterogênea e complexa;
• Produção para a exportação;	• Produção para o mercado interno e para exportação;
• Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas	• Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas

O campo do agronegócio:	O campo da agricultura camponesa:
<ul style="list-style-type: none"> • Erosão genética 	<ul style="list-style-type: none"> • Conservação da diversidade biológica;
<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia apropriada, apoiada no saber local;
<ul style="list-style-type: none"> • Competitividade e eliminação de empregos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho familiar e geração de empregos;
<ul style="list-style-type: none"> • Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social; 	<ul style="list-style-type: none"> • Democratização das riquezas-desenvolvimento local;
<ul style="list-style-type: none"> • Êxodo rural e periferias urbanas inchadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Permanência, resistência na terra;
<ul style="list-style-type: none"> • Campo com pouca gente; 	<ul style="list-style-type: none"> • Campo com muita gente, com casa, com escola.
<ul style="list-style-type: none"> • Campo do trabalho assalariado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Campo do trabalho familiar e da reciprocidade;
<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma da educação rural 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma da educação do campo;

Fonte: FERNANDES, B. Mançano e MOLINA, M. Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília 2004.

Depois de reafirmado o seu campo e suas matrizes políticas e pedagógicas, a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo dá continuidade ao processo de luta e de conquistas importantes, já tratadas neste capítulo, construindo processos esperançadores que culminaram na realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em agosto de 2004, demarcando uma nova fase na construção do paradigma da educação do campo, em torno de um objetivo principal: a luta para que a educação do Campo seja assumida como política pública.

Promoveram a II Conferência, as entidades: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Universidade Brasília (UnB), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

A Conferência contou ainda com o apoio dos seguintes órgãos e entidades: MDA/INCRA/PRONERA, Comissão de educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA'S), Ministério da Educação (MEC), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Servidores Federais em Educação (SINASEFE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Secretaria de Estado da Administração e da Previdência do Paraná (SEAP/PR), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério da Cultura (MinC), Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais (CERIS) e Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF).

O aumento no número de entidades promotoras, bem como o significativo número de apoiadoras do evento, demonstram o crescimento da II Conferência em relação à primeira. Além do objetivo principal, do reconhecimento da urgência de que a educação do campo seja assumida como Política Pública, uma das tarefas desta Conferência, segundo o Texto Base, foi aprofundar e definir o que entender por assumir a Educação do Campo como política pública. Nesse sentido, primeiro gerando um debate sobre recorrer ou não às políticas compensatórias e depois reafirmando pontos importantes como: superar o uso privado do público, não reduzir o trato público a demandas do mercado, novas políticas públicas para um novo campo, políticas públicas como garantia de direitos, políticas públicas universais, e políticas públicas para a especificidade do campo.

Além disso, a II Conferência deixa algumas proposições em torno de seis questões e seus desdobramentos: financiamento da educação, gestão da política pública, projeto político e pedagógico da Educação do Campo, reconhecimento e formação dos educadores do campo, assistência técnica e formação profissional.

Nesse processo de construção da educação do campo é inegável a participação e contribuição dos movimentos sociais na luta por educação escolar pública e nas mudanças de currículos e práticas de educação. Além de inegável o protagonismo dos movimentos sociais é também notório o destaque que tem o MST, como um dos movimentos com propostas mais consistentes em educação, construídas a partir de suas próprias práticas, que contestam e resistem

ao modelo de sociedade capitalista atual e a cultura de dominação, como destaca Caldart (2000, p. 08):

Quando nos assentamentos os Sem-Terra buscam construir novas relações sociais de trabalho, e novos formatos para a vida em comunidades do campo, afirmam uma cultura centrada no bem-estar da coletividade, e se contrapõem, portanto a absolutização do indivíduo, que é característica dominante da sociedade capitalista.

Concluimos o presente item reiterando a Educação do Campo como um paradigma que nasce e se enraíza na trajetória da educação popular e nas lutas sociais dos trabalhadores do campo, ao mesmo tempo, impulsionando-as e sendo por elas impulsionada. No próximo item, veremos o surgimento do PRONERA como um programa fruto do processo de construção desse paradigma.

2.3 A educação do campo e a criação do PRONERA

Segundo os antecedentes históricos, relatados no Manual de Operações do PRONERA, foi durante o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária- I ENERA, realizado em junho de 1997, onde se denunciou o déficit educacional no campo, devido, sobretudo, a omissão no Plano Nacional de Educação (PNE), de uma política pública específica para o campo, que surgiram as primeiras idéias do que futuramente iria se constituir no PRONERA.

Em outubro do mesmo ano, representantes de algumas universidades: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Federal de Sergipe (UFSE) e Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), reuniram-se na UNB para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos, dando-se início à construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos.

A proposta foi apresentada e aprovada no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ocorrido em novembro do mesmo ano. Constituindo a continuidade de uma parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o CRUB, em 16 de abril, por meio da Portaria nº 10/98¹⁶, do então Ministério Extraordinário da

¹⁶Portaria publicada no Diário Oficial da União de 17 de abril de 1998.

Política Fundiária (MEPF), o PRONERA foi criado. Essa Portaria aprovou a primeira versão do seu Manual de Operações¹⁷.

Neste manual, ficou estabelecido um modelo de gestão tripartite em que representantes do governo compartilham decisões estratégicas e pedagógicas com representantes das universidades e dos movimentos sociais ligados a reforma agrária. O PRONERA foi definido como uma política pública específica do governo federal cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos de educação para os assentados e assentadas da reforma agrária.

Sua maior inovação, no entanto foi a adoção do modelo de parceria e gestão colegiada, participativa e democrática, em que todas as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho em que todos os parceiros tivessem representação. Assim, em 1997, foi nomeado como seu primeiro coordenador, o reitor da Universidade de Brasília, o Prof. João Claudio Todorov para assumir a Coordenação Nacional do PRONERA.

O Manual de Operações de 1998 também definiu além da estrutura operacional, as orientações pedagógicas do programa e os critérios de participação das universidades e dos movimentos sociais do campo. O alvo principal do Programa foi, naquele momento, a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados que se encontravam na condição de analfabetos. Vale ressaltar que se decidiu dar prioridade a questão da alfabetização de jovens e adultos, sem, contudo ser excluído o apoio a outras modalidades e níveis de ensino.

Cabe lembrar aqui que é histórica a ausência de políticas públicas de educação para o campo, dados do IBGE confirmam que o fator localização da população apresenta vantagens em relação à oferta de oportunidades de escolarização no sistema de ensino brasileiro, conforme nos revelam os quadros a seguir, que tratam da população urbana e rural, em relação ao analfabetismo e ao número de anos de estudo:

Quadro 3

População residente segundo a localização do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004

¹⁷Em 2001 e 2004, pelas Portarias nº 837 e nº 282, respectivamente, foram editadas e publicadas novas versões do Manual. Em 2007, junto às preparações comemorativas dos 10 anos, foi dado início a um processo de revisão do Manual, porém tal versão não chegou a ser publicada dentro do limite temporal da pesquisa.

Regiões Geográficas	População Residente					
	TOTAL		URBANA (%)		RURAL (%)	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	169.799.170	182.048.755	81,2	83,0	18,8	16,9
Norte	12.900.704	14.433.086	69,9	73,5	30,1	25,8
Nordeste	47.741.711	50.531.578	69,1	71,5	30,9	28,5
Sudeste	72.412.411	77.572.612	90,5	92,0	9,5	7,9
Sul	25.107.616	26.695.087	80,9	82,0	19,1	18,0
Centro-oeste	11.636.728	12.816.392	86,7	86,3	13,3	13,7

Fontes: IBGE - Censo demográfico 2000 e PNAD 2004.

O quadro nos mostra que a população brasileira pelos dados do Censo do IBGE de 2000, época das primeiras ações do PRONERA pelo país, estava alcançando 170 milhões de pessoas. Considerando estes dados, apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de 32 milhões de pessoas (18,8%) encontram-se na zona rural. Aqui no Nordeste, esse percentual sobe para quase 31%. Neste sentido, achamos pertinente percebermos como ocorria a situação de alfabetização e escolarização no Brasil, conforme os dois quadros a seguir:

Quadro 4

Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por localização do domicílio segundo grupos de idade – Brasil – 2000

Grupos de idade	População urbana			População rural		
	Total	Não alfabetizada	%	Total	Não alfabetizada	%
15 ou mais	98 878 016	9 609 469	9,72	20 678 659	5 857 793	28,33
15 a 17 anos	8 511 442	217 383	2,55	2 215 597	214 622	9,69
18 a 24 anos	19 247 585	698 570	3,63	4 117 601	631 756	15,34
25 a 29 anos	11 572 612	571 301	4,94	2 274 887	469 346	20,63
30 a 34 anos	10 910 735	684 007	6,27	2 218 366	513 774	24,25
35 a 39 anos	10 317 524	739 633	7,17	1 943 297	512 546	26,38
Mais de 39 anos	38 318 119	6 698 576	17,48	8 008 912	3 515 748	43,90

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

Quadro 5

Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004

Regiões Geográficas	Anos de Estudo					
	Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	6,9	7,3	3,8	4,0
Norte	5,6	6,2	6,5	6,9	3,3	4,0
Nordeste	5,2	5,5	6,0	6,3	3,2	3,1
Sudeste	7,1	7,5	7,3	7,7	4,5	4,7
Sul	6,8	7,2	7,3	7,7	4,9	5,0
Centro-Oeste	6,6	7,0	6,9	7,4	4,2	4,7

Fontes: IBGE - Censo demográfico 2000 e PNAD 2004.

Considerando os quadros 3 e 4, em 2000, o analfabetismo atingia um número superior a 15 milhões de pessoas com mais de 15 anos. Considerando apenas a população que vive nas zonas rurais do país, 28,33% dos jovens e adultos eram analfabetos, enquanto nas zonas urbanas o índice era de 9,72%. Percebemos ainda que em 2004 na zona urbana, onde existe oferta de Ensino Fundamental completo, a população jovem e adulta atinge em média 7,2 anos de estudo, já na zona rural, onde o ensino quase sempre fica restrito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a população jovem e adulta atinge em média apenas 4,3 anos de estudos. Deste modo, percebemos que o analfabetismo é maior entre jovens e adultos das classes sociais mais baixas, sobretudo quando vivem no meio rural.

A situação das escolas rurais nos remete a um trecho retirado da obra A questão política da educação popular, organizada em 1980 por Carlos Rodrigues Brandão. Trata-se de uma entrevista dada por Antonio Cícero de Sousa (Ciço), um lavrador do sul de Minas Gerais, da qual o fragmento que selecionamos é uma adaptação da entrevista que ilustra bem a situação:

- Ciço, o que é educação?

-Quando o senhor chega e diz “educação” vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala, vem de um outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco, que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação: no seu essa palavra vem junto com que? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui outra ali do seu mundo vem um estudo de escola, que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui. Quando eu falo, o pensamento vem de um outro mundo. Um

que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mais não é o mesmo. A escolinha cai não cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo “educação” e penso “enxada”, o que foi pra min. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada...

Este depoimento, em conjunto com os dados estatísticos dos quadros analisados, denuncia a carência de políticas públicas de educação no campo, revelando que a realidade no meio rural pouco ou nada mudou em relação ao passado. Mesmo tendo sido universalizado o ensino fundamental desde a LDB de 1996 e sendo este composto de oito anos¹⁸ há mais de três décadas, a maioria dos que vivem no campo mal chegam a frequentar os cinco anos de estudos, o que se deve as dificuldades impostas aos moradores dessas áreas, que vão desde a péssima infraestrutura das escolas (falta de luz, água e equipamentos importantes, como bibliotecas e laboratórios de informática), das dificuldades de acesso, baixa remuneração e qualificação dos professores, isso sem falar na inadequação pedagógica em termos de referências curriculares e metodológicas, etc.

Concluimos o presente capítulo, reafirmando o PRONERA como um programa que incorpora estruturalmente a concepção de educação do campo, já que os sujeitos que o constituem estruturalmente o colocam como guardião das concepções originárias de educação do campo; e ao mesmo tempo, que tem realizado educação do campo. É óbvio que ele sozinho não a esgota, mas revela-se como uma importante ação dentro desta.

¹⁸Desde 2005, por força da Lei 11.114 o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos de estudos.

3 O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA- (De 1998 a 2008)

É verdade que depois de derrubadas as cercas do latifúndio, outras se levantarão: as cercas dos judiciários, as cercas da polícia (ou das milícias privadas), as cercas dos meios de comunicação de massa... Mas é verdade também que cada vez mais caem cercas e a sociedade é obrigada a olhar e discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome. (Pedro Tierra, 1995)

Durante seus primeiros dez anos, foram editadas três versões do Manual de Operações do PRONERA, a primeira instituída pela Portaria nº 10 publicada no Diário Oficial da União de 17 de abril de 1998, que criou o Programa; a segunda instituída em 2001, pela Portaria nº 837, quando o mesmo foi incorporado ao INCRA, se somando às suas ações, na perspectiva de possibilitar o acesso dos trabalhadores do campo à educação; e a terceira em 2004, instituída pela Portaria nº 282, para adequar-se às diretrizes políticas do novo governo.

Neste sentido, o objetivo inicial do presente capítulo é analisar de forma contextualizada o surgimento e as transformações das orientações do PRONERA, expressas nos seus manuais operacionais, ao longo do período que vai de sua implantação no ano de 1998 até 2008, limite temporal da nossa pesquisa.

Nesta caminhada, o PRONERA não só sofreu modificações, como também foi catalisador de muitas transformações em variadas direções e em muitos aspectos, que vão desde a re-significação do seu próprio papel e dos seus sujeitos à reorientação de suas práticas, em termos de aprendizados para todos os parceiros. Considerando a necessidade desse balanço, mas sem a pretensão de esgotá-lo, buscamos também apresentar alguns resultados alcançados.

3.1 As transformações no PRONERA (De 1998 a 2008)

O PRONERA nasceu, conforme já demonstramos anteriormente, impulsionado principalmente pela luta e organização dos movimentos sociais e de algumas universidades com experiência na área da Educação do Campo, que, reunidos em 1997 no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) deram início ao processo de construção de um projeto educacional voltado para os assentamentos. Desse projeto resultou o PRONERA, instituído oficialmente pela Portaria nº 10, publicada no Diário Oficial da União, em 17 de abril de 1998.

Para os movimentos sociais e educadores ligados às universidades que compunham a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a instituição do PRONERA, após longo percurso de articulação, representa a realização material e uma conquista da luta em favor da Reforma Agrária e da Educação do Campo.

Se por um lado, o PRONERA nasceu fruto de um processo de construção coletiva e participativa, onde os movimentos sociais tiveram parte importante na construção de suas diretrizes político-pedagógicas, por outro o mesmo representou o resultado de um jogo político, onde muitos interesses estavam em jogo.

Molina, em sua tese de doutorado (2003, p.56), destaca sobre o contexto de surgimento do PRONERA no ano de 1998, um ano eleitoral, no qual o então presidente disputava a sua reeleição para o quadriênio seguinte:

[...]1998 era um ano eleitoral para a Presidência, e como estratégia de campanha, o governo anunciou que o Pronera alfabetizaria em um ano, 200 mil trabalhadores rurais. Depois de seis meses do anúncio de sua criação, é que sai a Portaria nº 10, criando o Pronera, em 17 de abril de 1998. Quando o Pronera foi lançado advieram divergências entre o Ministério de Desenvolvimento Agrário (à época o Extraordinário de Política Fundiária) e o da Educação. A imprensa noticiou que a secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, afirmara que “o Pronera era uma iniciativa lastimável de educação”.

Como as primeiras ações do PRONERA (celebração de convênios e início de atividades dos cursos), em sua maioria, só começaram a acontecer efetivamente no ano de 1999, podemos afirmar que o Programa, nascido ao final do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), atravessa todo o período que corresponde ao segundo mandato de FHC (1999-2002), e é mantido e priorizado nas duas gestões do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e

2007-2010), que ampliou orçamento do PRONERA. Sobre os anos compreendidos na gestão de FHC, Molina, (2003, p.03) lembra as:

tentativas do governo Fernando Henrique de extinguir o Pronera, impedindo a liberação de recursos com contingenciamentos e alterando a estruturação e o funcionamento da Comissão Pedagógica, reduzindo-lhe a composição e se opondo ao encaminhamento de projetos.

Com vistas a nossa análise de todo o período que vai de 1998 a 2008, detalhamos as modificações ocorridas no PRONERA, com base, sobretudo na observação das três versões do Manual de Operações do Programa: o primeiro instituído pela Portaria nº 10 publicada no Diário Oficial da União de 17 de abril de 1998, o segundo pela Portaria nº 837 de 2001 e o terceiro em 2004, instituído pela Portaria nº 28. Assim, parte-se das informações sobre público atendido, objetivos, princípios político-pedagógicos, pressupostos teórico-metodológicos, princípio operacional, organização administrativa e resultados alcançados de modo a referendar a presente análise.

- **Público atendido**

O Manual de Operações, apresentado em 1998, após a criação do programa, define-o da seguinte maneira:

O PRONERA é uma política publica especifica do governo federal, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de educação nos assentamentos de reforma agrária, cujo objetivo é fortalecer a educação nos assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil. (BRASIL, PRONERA, 1998, p.10-11)

Só na versão de 2004 do Manual, são introduzidas as áreas de acampamento e o PRONERA passa a se definir como:

Um Programa de Educação do Campo, voltado especificamente para as áreas de assentamentos/acampamentos da reforma agrária, com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de assentamentos, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais que utilizam metodologias voltadas para as especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, PRONERA, 2004, p.13).

Vale ressaltar que essa extensão do PRONERA às áreas de acampamento, unicamente se deu para os projetos voltados à alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos, permanecendo a limitação da participação dos/as acampados/as aos demais projetos de cursos técnicos e superiores. Nesse sentido, conferimos a ampliação do público atendido pelo Programa, estendido aos acampados e acampadas, como resultante das pressões dos movimentos sociais no sentido de que o Programa pudesse atender essa demanda específica dos acampamentos por ações de alfabetização.

- **Objetivos**

Segundo o Manual de 1998 (BRASIL, PRONERA, 1998, p.10-11), o PRONERA tinha como objetivos específicos:

- Desenvolver um projeto nacional de educação jovens e adultos - EJA, incluindo a formação e escolarização dos monitores (as);
- Oferecer formação continuidade escolarização (média e superior) aos educadores (as) do ensino fundamental;
- Oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas da produção e administração rural;
- Produzir materiais didático-pedagógicos, em todas as áreas prioritárias, a partir das discussões do programa;

Na versão de 2004, além das já previstas ações voltadas à garantia de alfabetização e escolarização de jovens e adultos; escolaridade e formação de educadores para atuarem nas áreas; formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores; e formação técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento, é acrescentada “a promoção e a realização de encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo”. (BRASIL, PRONERA, 2004, p.13)

Constatamos o avanço do PRONERA como promotor de eventos que pautem a educação do campo, reafirmando a importância da reflexão de suas práticas, enquanto contribuição ao próprio Programa e ao projeto maior de educação do campo no qual ele se insere.

- **Princípios político-pedagógicos**

Segundo as duas primeiras versões do Manual do PRONERA, o programa deve pautar-se nos seguintes princípios político-pedagógicos: Interação, Multiplicação e Participação.

O princípio da Interação se dá uma vez que o Programa se propõe a desenvolver ações mediante parcerias entre os órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais, sindicatos e comunidades assentadas. A Multiplicação diz respeito ao objetivo de ampliar o número de alfabetizados, educadores e agentes mobilizadores para promover o aumento do nível de escolarização nas áreas de assentamento. E a Participação deve acontecer, uma vez que o PRONERA deve buscar envolver a comunidade beneficiada em todas as fases do projeto.

Observamos que o termo “comunidade beneficiada”, aqui empregado, ultrapassa a noção de público alvo dos programas. Sobre as diferenças entre esses conceitos e termos abordaremos no tópico referente à *Parceria*.

Na versão de 2004, foi acrescentado o princípio da Inclusão: “**Inclusão:** uma vez que visa ampliar as condições de acesso a educação como direito social fundamental na construção da cidadania, na perspectiva de que a educação é um direito que permite o acesso a outros direitos. (BRASIL, PRONERA, 2004, p.18)” .

- **Pressupostos teórico-metodológicos**

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, segundo o Manual do PRONERA, as propostas pedagógicas dos projetos de Educação do Campo submetidos ao Programa devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico que estejam voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária, socialmente solidário, economicamente justo e ecologicamente sustentável. São princípios orientadores destas práticas:

Princípio do diálogo: é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.

Princípio da Práxis : é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

Princípio da transdisciplinaridade: processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, PRONERA, 2004, p.27)

Em termos metodológicos, para que esses princípios sejam atendidos, o Manual recomenda que se deva fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação: Problematizadora, Dialógica e Participativa.

Percebemos aí, pelos termos utilizados no Manual, a orientação para procedimentos metodológicos em consonância com os princípios pedagógicos Freireanos, uma vez que as categorias conscientização e diálogo se constituem nas bases sobre a qual se aporta a educação Freireana: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p.97).

O Manual define que para se realizar esta educação Problematizadora, Dialógica e Participativa, o processo de aprendizagem-ensino deve comportar três etapas básicas:

- 1ª) investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo;
- 2ª) contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade;
- 3ª) processos de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo. (BRASIL, PRONERA, 2004, p.27)

O Manual orienta ainda que os cursos devam contemplar as situações-problema vivenciadas pelos assentados/acampados a fim de que os alunos encontrem soluções para estes e, simultaneamente, se capacitem; devem ser desenvolvidos preferencialmente conforme o princípio da metodologia da alternância; e, na comunidade devem ser realizados estudos e pesquisas que

levem a uma reflexão teórica-prática das questões pertinentes ao desenvolvimento sustentável das áreas de Reforma Agrária importante para subsidiar as intervenções práticas.

Na prática, para atender a estas orientações, os projetos dos cursos do PRONERA, em geral, são pautados em um processo de aprendizagem que acontece em dois momentos didático-pedagógicos específicos, porém articulados entre si, chamados de Tempo Escola e Tempo Comunidade, acontecendo em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem, ou seja, o assentamento onde o educando vive (realidade); o segundo é a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros participantes e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em movimentos sociais.

O método da alternância constitui-se no tripé ação – reflexão – ação ou prática – teoria – prática, onde a teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida. Nos cursos do PRONERA, a alternância acontece como uma forma de se ajustar as realidades dos educandos (as) em seus assentamentos e também de criar uma relação entre os conteúdos escolares e os saberes locais e se efetiva por meio dos trabalhos orientados pelos professores que procuram responder às questões levantadas, buscando aprofundá-las, onde percebemos a alternância do tipo Formativa, segundo Queiroz (2004) citado no Parecer CNE/CEB, nº 01 de 2006:

Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpretação rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber-fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual).

Destacamos que, como a utilização da alternância é apenas uma recomendação e não uma obrigação, há alguns projetos de cursos do PRONERA que não se estruturam pelo regime de alternância, pelo menos de maneira explícita.

- **Princípio operacional: a *Parceria***

Em todas as suas versões, o programa estabeleceu a *parceria* como o único princípio operacional, sendo esta entendida como uma ação compartilhada em que todas as partes envolvidas perseguem objetivos comuns, com direitos equivalentes e obrigações específicas com base na gestão participativa, conforme está expresso no Manual:

A parceria é a condição para a realização das ações do Pronera. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. Na parceria, o Pronera se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma construção coletiva na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (BRASIL. PRONERA, 2004, p.18).

Na prática, no entanto, cabe ressaltar que essa dimensão participativa da gestão, considerada a condição para a sua realização, que procura incorporar os movimentos sociais ao processo de decisão e planejamento, esbarra em muitos entraves legais e operacionais, colocando os movimentos sociais em situação ambígua: os mesmos, participando destas parcerias, por vezes são vistos de maneira equivocada e colocados na condição passiva de beneficiários tardios de um direito, e não como protagonistas emergentes de um processo, visão na qual acreditam. Como se não bastasse isso, em muitas das vezes, os movimentos sociais também são vistos como um parceiro de segunda classe, uma vez que não se constituem em personalidades jurídicas, como os demais parceiros, efetivando-se uma relação desigual.

No contexto da política neoliberal levada a cabo por FHC, o PRONERA se caracteriza como uma expressão das ações que tem por base o princípio da parceria público/privado, em que políticas sociais são consideradas serviços não-exclusivos do Estado, abertas a participação da sociedade civil. Notadamente, dentro dessa visão, termos e conceitos como: participação, democracia e parceria são re-significados, tomando uma conotação bastante diferente daquela originalmente defendida pelos movimentos sociais:

Avalanches de conceitos e categorias, que se metamorfoseiam ou se resignificam, operam no campo ideológico de sorte a dificultar a compreensão da profundidade e perversidade da crise econômico-social, ideológica e ético-política do capitalismo real neste fim de século (Friggato, 1995, p.77).

Nesse sentido, o PRONERA pode ser entendido como um programa de atendimento a uma população beneficiária de um serviço público, pautado na eficiência, expressa na relação custo/benefício, onde se objetiva a máxima economia de recursos públicos e o maior alcance de resultados, em contraposição a noção defendida pelos movimentos sociais que acreditam no protagonismo dos mesmos, como condição essencial para uma política pública que signifique a concretização de um direito e não de um favor.

Ainda sobre a parceria, na operacionalização do PRONERA, as tarefas específicas de cada parceiro para execução dos projetos, no qual cada um assume responsabilidades, já vêm definidas no Manual. No caso das Instituições de Ensino superior, são elas:

Instituições de ensino superior – IES: elaborar e executar projetos educacionais, ouvir os parceiros; identificar, em conjunto com os demais parceiros, os projetos de assentamentos que serão atendidos; quantificar e qualificar a demanda educacional nos projetos de assentamentos de reforma agrária; selecionar, capacitar e habilitar monitores e utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do programa; acompanhar o desempenho dos alunos, propondo novas estratégias quando necessárias; organizar o quadro docente responsável pelas disciplinas; aplicar os recursos de acordo com o previsto de acordo com o plano de trabalho e com o projeto; estabelecer parcerias necessárias à execução do projeto. (BRASIL. PRONERA, 2004, p.23).

Necessário se faz destacar que estabelecer as parcerias com as IES para a implementação de cursos no âmbito do PRONERA não é tão fácil na prática, entre outras dificuldades enfrentadas, destacamos a de encontrar professores que trabalhem com educação do campo na perspectiva defendida pelo PRONERA.

No tocante a parceria com os movimentos sociais, fica explicitada no Manual, da seguinte forma:

Movimentos sociais: mobilizar jovens e adultos moradores dos projetos de assentamentos de reforma agrária para a identificação das demandas; identificar em conjunto com os demais parceiros, os projetos de assentamentos que serão atendidos; participar, do acompanhamento pedagógico dos projetos; articular, em conjunto com a secretaria municipal de educação e o INCRA, a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas; acompanhar o trabalho dos monitores assegurando frequência às aulas; acompanhar a aplicação dos recursos e a execução do plano de trabalho do projeto. (BRASIL. PRONERA, 2004, p.22).

Pela própria origem do PRONERA é marcante a presença dos movimentos sociais na construção da educação do campo, essa parceria com os movimentos sociais torna o Programa

mais atuante e eficaz. Entretanto, como já colocamos, na prática a relação dos movimentos sociais com as IES ou dos movimentos sociais com o INCRA nem sempre acontece de forma satisfatória para ambos os lados.

Quanto às Superintendências Regionais do INCRA, são atribuídas as seguintes responsabilidades:

Superintendências Regionais do INCRA: divulgar, articular, implementar e acompanhar o PRONERA no âmbito da superintendência; identificar e organizar a demanda por educação de jovens e adultos nos projetos de assentamentos de reforma agrária; identificar, em conjunto com os demais parceiros, os projetos de assentamento que serão atendidos; articular, em conjunto com a secretaria municipal de educação e os movimentos sociais, a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas; destacar e capacitar técnicos para implementar o PRONERA no âmbito da superintendência; acompanhar as aplicação dos recursos de acordo com os planos de trabalho e dos projetos; articular a participação das secretarias municipais e estaduais de educação, agricultura, saúde, meio ambiente e outras para assegurar a implantação dos projetos e sua continuidade. (BRASIL. PRONERA, 2004, p.24).

O Manual distingue ainda as responsabilidades das secretarias municipais e estaduais de educação, como sendo:

Secretarias municipais e estaduais de educação: divulgar, articular e acompanhar o PRONERA; contribuir para a implantação e execução dos projetos no âmbito municipal ou estadual; identificar, em conjunto com os movimentos sociais e o INCRA a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas; criar estratégias para a continuidade da escolarização de jovens e adultos beneficiados pelo PRONERA (BRASIL, 2001, p.25).

Embora o Manual do PRONERA coloque as secretarias estaduais e municipais de educação como parceiras, em nenhum projeto do Programa no nosso estado consta a participação de alguma dessas instâncias, percebemos que não há interesse das gestões locais em discutir educação do campo e projetos para áreas de assentamentos, principalmente devido à visão limitadora de que os assentamentos do INCRA são de responsabilidade do governo federal.

- **Organização administrativa**

Como o visto, as alterações do Programa foram poucas em se tratando de objetivos, população participante, princípios e pressupostos teórico-metodológicos. Entretanto em sua estrutura administrativa é que encontramos as maiores modificações.

Na época de sua criação, a sua gestão acontecia da seguinte forma: em âmbito nacional, uma instância formada por um Conselho Deliberativo, uma Coordenação Nacional e as Comissões Executivas, Administrativa e Pedagógica; na esfera estadual, uma instância formada pelos Conselhos e Coordenações Estaduais; além das Coordenações locais nos municípios.

Segundo a versão do Manual do PRONERA de 1998, essa gestão estrutura-se em conselhos, como órgãos colegiados com membros de igual dignidade e com responsabilidades comuns. Segundo ele, os membros que deveriam compor o Conselho Deliberativo Nacional, são os seguintes:

1 – Membro do gabinete do ministro extraordinário da política fundiária – MEPF; 1 membro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA ; 1 membro do ministério da educação e cultura – MEC ; 1 membro do Ministério do Trabalho – MTB; 4 membros do conselho de reitores das universidades brasileiras- CRUB; membros da coordenação nacional do PRONERA e gerente da Comissão administrativa; 1 membro do Movimento dos Sem terra – MST; um membro da associação Brasileira das organizações não governamentais – ABONG; 1 membro da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; 1 membro da Organização das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; 1 membro da União Nacional dos Estudantes – UNE; 1 membro da Conferencia Nacional de Bispos do Brasil – CNBB; 1 membro do Fórum Nacional Contra a Violência no Campo – FNVC; 1 membro do Fórum Nacional pela Reforma Agrária – FNRA; 1 Membro da comunidade solidaria. (BRASIL, PRONERA, p.12, 1998).

Segundo ainda o Manual de 1998, o Conselho Deliberativo Nacional seria presidido por um representante designado pelo gabinete do então ministro extraordinário de política fundiária (MEPF) e sua função seria de orientar sobre as decisões da Coordenação Nacional do PRONERA. A coordenação, por sua vez ficava distribuída em três instâncias: Comissão Executiva, Comissão Pedagógica e Comissão Administrativa.

A Coordenação Nacional se constituía num órgão de direção executiva superior do PRONERA, tendo como competência articular todas as suas atividades, com as seguintes atribuições e competências: coordenar as ações do PRONERA em todas as suas instâncias; articular a parceria governo, universidades, movimentos sociais e sindicais e organismos internacionais; propor princípios e diretrizes para o desenvolvimento pedagógico e operacional do programa; implementar, divulgar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa

subsidiando as coordenações estaduais e locais; julgar os pareceres técnicos emitidos pela Comissão Pedagógica Nacional (CPN); homologar a criação dos Conselhos Deliberativos Estaduais.

Sendo a Coordenação Nacional do PRONERA dividida em três (03) instâncias, a Comissão Executiva do PRONERA se constituía num coletivo responsável pela execução e administração do programa, com atribuições bem definidas: a) execução das atividades de planejamento, implementação, monitoramento, avaliação e retroalimentação dos projetos financiados pelo PRONERA; b) supervisão geral das atividades de gerencia nas diferentes áreas: financeira, técnica e de apoio administrativo; c) assessoria técnica a Coordenação Nacional; d) análise dos projetos concorrentes quanto ao cumprimento dos requisitos formais; e) integração com as demais áreas da estrutura administrativa, parceiros e órgãos do PRONERA.

No ano de sua criação a comissão executiva foi formada por oito membros indicados pelas suas instituições, eram eles:

Professor João Cláudio Todorov – representante do Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária; João Luiz Guadagnin – representante do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; Professora Sueli Couto Rosa – representante do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB; Professora Monica Molina - representante da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera; Cleia Anice Porto - representante da CONTAG; Elfi Fenski - representante do MST; Maristela Abadi - Gerente Administrativo do Pronera; Professor Carlos Alberto Torres - Assessor de Planejamento da Coordenação nacional (BRASIL, PRONERA,1998).

Quanto a Comissão Pedagógica do Programa também era constituída de oito membros com as seguintes atribuições e competências: fazer parte da Coordenação Nacional do PRONERA; coordenar as atividades didático-pedagógicas do Programa; definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; localizar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológico do PRONERA; orientar e monitorar, segundo as orientações pedagógicas, as Coordenações Estaduais e Locais; emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho/projetos e apresentá-los à Coordenação Nacional; mobilizar e articular os instrumentos do programa junto ao MEC.

A estrutura do PRONERA ainda se compunha da Comissão Administrativa, responsável pela organização administrativa e financeira e composta por um gerente administrativo, assessoria de comunicação social e uma secretaria.

Já nos estados, seriam formados um Conselho Estadual composto pelas entidades parceiras que atuam em cada estado e que representam o governo, as universidades, os movimentos sociais e organizações não governamentais, cada um com um membro. Esse Conselho orientaria as ações do PRONERA no estado, sendo presidido por um representante do INCRA local ou por um outro membro do Conselho Estadual, eleito em assembléia geral.

Os Conselhos Estaduais constituem-se as Coordenações Estaduais e Locais que são extensão da Coordenação Nacional. A coordenação estadual tem como atribuição divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades do programa no âmbito estadual. Deve também mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às universidades e demais instituições de ensino superior no estado; avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu estado; promover parcerias entre organismos do governo do estado e dos municípios, igrejas, ONGs, movimentos sociais, universidades e demais IES.

Ainda na versão inicial do programa, ou seja, a do Manual de 1998, a Coordenação Estadual seria composta de 02 professores universitários, 02 representantes dos movimentos sociais, representantes da superintendência do INCRA, das então Delegacias Estaduais do Ministério da Educação e do Desporto (DEMEC's), da Secretaria Estadual de Educação, igrejas, pastorais, ONGs. Já a coordenação local nos assentamentos seria composta de três monitores que deveriam ser trabalhadores rurais da comunidade assentada, um estudante universitário, um agente de movimentos sociais, (que é o coordenador local); e demais representantes dos parceiros locais.

Como o visto, até o final do ano de 2000 as decisões estratégicas do Programa eram tomadas por um Conselho Deliberativo formado por representantes parceiros e apoiadores, e aquelas de natureza pedagógica eram delegadas a Comissão Pedagógica Nacional, composta basicamente de professores de universidades parceiras, constituindo um modelo de gestão realmente colegiada e participativa, em que representantes dos trabalhadores rurais assentados e das universidades tinham maior autonomia e poder de decisão.

Em 2001, houve uma grande reestruturação no PRONERA, pela qual a gestão foi centralizada sob a alegação de que o programa estava sob forte influência do MST, o mesmo passou a ser subordinado à Coordenação Geral de Projetos Especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário.

Essa mudança no início de 2001 fez com que houvesse uma mobilização do MST e da CONTAG, de entidades da sociedade civil, das universidades e de diversos atores da área da educação do campo, que trabalhavam com o PRONERA para pressionar o agora Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) com o intuito de assegurar a continuidade do programa.

O programa teve continuidade, mas os recursos aplicados foram cada vez mais escassos. Mudanças que, aliás, foram sendo feitas sem nenhuma justificativa plausível, como coloca Di Pierro (2004, p. 10):

Não há fatos sócio-educativos que justifiquem o declínio dos valores orçados e executados no Programa Nacional de educação na reforma Agrária (PRONERA). Ao contrário, o analfabetismo nos assentamentos persiste em níveis extremamente elevados, comprometendo o êxito econômico da reforma agrária como estratégia de desenvolvimento social no meio rural. Uma interpretação plausível para a redução do financiamento federal do PRONERA é a falta de prioridade atribuída à Reforma Agrária na política do governo federal, ou ainda a tentativa de restringir ao máximo os canais de financiamento que possam ter a participação de movimentos sociais, tais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) ou sindicais filiados à CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura).

Foi nesse contexto que, em agosto de 2001, foi editada a segunda versão do Manual de Operações do PRONERA, para adequá-lo às reformulações sofridas, conforme justificativa apresentada na nova versão do Manual:

Em vista da necessidade de incorporar as atividades do Pronera ao INCRA, foi editada a Portaria/MDA/196, em 27 de agosto de 2001, em que o Ministro Raul Jungmann vincula a Direção Executiva do Programa à Autarquia, concedendo ao seu Presidente autoridade para baixar os atos necessários a fixação de atribuições administrativas específicas. Em decorrência disso o presidente do INCRA assinou em 30 de agosto de 2001 a portaria / INCRA/ nº 837, aprovando a edição deste novo Manual de Operações e vinculando a Direção Executiva à Superintendência do Desenvolvimento Agrário, delegando ao seu Superintendente Nacional competência para baixar os atos necessários ao funcionamento administrativo e operacional, bem como fixando as atribuições das Superintendências Regionais relativamente à complementação do programa (BRASIL, PRONERA, 2001, p.11).

Para implantar tais instrumentos de mudança, em 2001, o PRONERA foi incorporado ao INCRA e coube a este coordenar o Programa, prestar apoio como esfera federal à elaboração dos projetos, assim como a autorização dos convênios, sua fiscalização e avaliação. A alteração mais significativa nesse processo foi em relação às decisões administrativas que passaram a ser tomadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural, alterando completamente o modelo de gestão. Das instâncias originais, permaneceu apenas a Comissão Pedagógica Nacional. Cabe aqui destacar,

que essas mudanças, em geral, chegavam de forma vertical e não consideravam o ritmo e as práticas dos projetos que estavam em andamento, ocasionando entraves legais e práticos na execução dos mesmos.

Em 2003, um novo panorama político se anuncia com a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PRONERA inicia uma nova fase, agora vinculado diretamente ao Gabinete da Presidência do INCRA, o programa passa a ser gerido nacionalmente pela Coordenação Nacional do PRONERA, assumida pela professora Mônica Molina, que fazia parte da Comissão Pedagógica Nacional desde sua criação.

Visando adequar o Manual de Operações ao novo contexto, em abril de 2004 foi lançada uma nova versão. Entretanto, as mudanças são brandas no modelo de gestão do Programa: mantiveram-se as alterações incluídas em 2001, com a centralização do poder de decisão nas mãos da Presidência Nacional do INCRA e a antiga gestão tripartite não foi retomada. Nos estados, o presidente do Conselho Estadual, chamado de colegiado, passa a ser indicado pela Superintendência Regional do INCRA e não mais eleito como antes.

Sobre a habilitação dos projetos junto ao PRONERA, em 1998 seguia-se o seguinte trâmite: primeiramente eles eram recebidos e avaliados pela Comissão Executiva quanto ao cumprimento dos requisitos formais e esta convocava a reunião da Comissão Pedagógica Nacional, que os analisava e expedia parecer técnico do projeto. Daí os pareceres eram julgados pela Coordenação Nacional, que comunicava as universidades sobre o parecer final do projeto, autorizando ou não a efetivação do projeto.

Com as alterações do programa em 2001, para habilitar os projetos, as instituições proponentes deveriam encaminhar o projeto e o plano de trabalho oficialmente ao Superintendente Regional do INCRA que o enviaria a Direção Executiva do PRONERA para análise e apreciação. As propostas consideradas satisfatórias pela Direção Executiva seriam encaminhadas à Comissão Pedagógica, que as analisaria quanto ao conteúdo e a metodologia.

Após a versão de 2004, as instituições de ensino devem encaminhar o projeto oficialmente à Superintendência Regional do INCRA que o submeterá à análise do (a) gestor (a) do PRONERA na Superintendência. O (a) gestor (a) observará se estão contempladas as orientações do Manual, a legislação federal que rege a celebração de convênio e a alocação de recursos. Após análise, o projeto é encaminhado à Coordenação Nacional do PRONERA para análise e apreciação. As propostas consideradas satisfatórias pela Coordenação Nacional são

encaminhadas à Comissão Pedagógica Nacional que as analisa quanto ao conteúdo e à metodologia. Os projetos aprovados são implementados conforme disponibilidade orçamentária, mediante convênio a ser firmado entre a Superintendência Regional do INCRA e a instituição proponente.

Destacamos como avanço na versão de 2004, o aumento do número de representantes na Comissão Pedagógica Nacional, que passa de 06 para 12 membros. E também a ampliação dos níveis de atuação do programa: em 1998, quando foi criado, o PRONERA era restrito aos projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos das áreas de reforma agrária. Em 2001, foi ampliado contemplando mais dois (02) níveis de projetos: projetos de formação continuada de professores para os assentamentos de reforma agrária e projetos de formação técnico-profissional de jovens e adultos de assentamentos de reforma agrária. Só a partir de 2004 foram acrescentados projetos de formação profissional de nível superior para jovens e adultos das áreas de reforma agrária.

Em 2008, quando completou seus primeiros 10 anos esboçou-se a intenção e a possibilidade de revisão e edição de mais uma versão do Manual do PRONERA, entretanto o mesmo não chegou a ser publicado no período demarcado por esta pesquisa.

3.2 Os resultados alcançados

A II Conferência, realizada em agosto de 2004, quando o Programa completava oito (08) anos, reconheceu o PRONERA como um programa de governo que realiza uma experiência significativa a ser ressaltada, principalmente pelo fato dos movimentos sociais terem encontrado nele um canal aberto em termos de negociação dos conteúdos das matrizes curriculares dos cursos de acordo com as especificidades regionais e nacionais do campo brasileiro, preservando-o como uma espécie de guardião das concepções originárias de educação do campo.

Também em 2004, foi realizada a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PNERA, realizada pela Ação educativa, sob a coordenação da Prof.^a Mônica Molina, então Coordenadora do PRONERA, que se propôs a realizar uma avaliação externa do Programa, de forma quantitativa e qualitativa. Nos seus resultados, publicados em 2005, a pesquisa, considerou o Programa como indutor da própria reflexão e de muitas ações de educação do campo, comprovou

os resultados positivos do Programa, revelando-o e reconhecendo-o como um importante instrumento de democratização do conhecimento:

Como um relevante instrumento de democratização da educação no campo, suas ações educativas apresentam resultados positivos, podendo ser considerado um programa exitoso, na medida em que promove a alfabetização de jovens e adultos, forma educadores de nível médio e superior e forma técnicos agrícolas ou agentes de desenvolvimento. Com isso, o Programa constitui-se uma ferramenta fundamental para a inclusão social, quando efetiva a profissionalização de jovens e adultos para atuarem no desenvolvimento dos assentamentos, seja como educadores seja como profissionais das ciências da terra. (Relatório da Pesquisa de Avaliação do Pronera,2004, p.125)

Sobre a gestão e operacionalização do Programa, de um modo geral, a pesquisa avaliou positivamente a parceria, embora considerasse importantes limitações a serem superadas. A avaliação critica a forma de gestão do Programa pelo fato ser centralizada na definição de critérios político-pedagógicos e financeiro-operacionais, porém descentralizada na operacionalização, sugerindo-se maior descentralização do Programa, dando aos parceiros estaduais uma maior autonomia para adequação das normas aos contextos e eventos específicos, evitando-se entraves na realização dos objetivos do programa, ou seja, na realização das atividades fins:

As diretrizes administrativo financeiras oferecidas pelo Inca para a gestão dos convênios são excessivamente centralizadas e rígidas, destituindo os parceiros estaduais de qualquer autonomia para a adequação das normas aos contextos e eventos singulares, com perdas na realização das atividades fins.(Relatório da Pesquisa de Avaliação do Pronera,2004, p.129)

A pesquisa colocou também algumas dificuldades, no geral, relacionadas ao baixo grau de envolvimento dos poderes públicos estaduais e locais com o programa, a necessidade de o Programa ser assumido institucionalmente pelos parceiros e as dificuldades em relação à natureza heterogênea destes:

Não tem sido possível transpor totalmente a assimetria intrínseca à natureza heterogênea dos parceiros. Os movimentos sociais têm dificuldade de cumprir plenamente suas funções de mobilização e acompanhamento. As universidades tendem a concentrar maior responsabilidade e poder. Na maioria dos casos, os asseguradores do Inca se restringem a funções administrativo-financeiras (liberação de recursos e prestação de contas) ou de fiscalização, não assumem protagonismo em questões pedagógicas e nem sempre prestam o apoio operacional esperado. Os coordenadores locais dos cursos de alfabetização de jovens e adultos, indicados pelos movimentos, nem sempre têm o perfil técnico requerido para a função, e acumulam outras tarefas da militância, o que dificulta

cumprir plenamente suas funções de acompanhamento pedagógico. (Relatório da Pesquisa de Avaliação do Pronera, 2004, p.129)

Em 2008, como resultado do III Seminário Nacional do PRONERA realizado em 2007, foi publicado, já sob a responsabilidade da atual coordenadora do Programa, Clarice Aparecida dos Santos, que assumiu a coordenação do Programa no ano anterior, o balanço político-pedagógico do Programa nos seus dez anos.

Nesse balanço, constataram-se os avanços construídos em relação: aos aprendizados dos parceiros, a reorientação da própria universidade, ao protagonismo dos sujeitos do campo e a re-significação das práticas educativas.

No que tange ao aprendizado dos parceiros, podemos citar: ampliação das parcerias, reconhecimento do PRONERA como referência para a Educação do Campo, transformações positivas nas relações entre o INCRA e os movimentos sociais, adesão de secretarias estaduais de educação à proposta da Educação do campo, maior aporte de recursos para o Programa nos últimos anos, conquista de espaço institucional da educação do campo no INCRA.

Quanto às reorientações teórico-metodológicas nas universidades, constatou-se: reformulação de projetos pedagógicos dos cursos, a ampliação de pesquisas com temáticas voltadas questão agrária, questionamento para a ruptura da extensão universitária como mera prestação de serviços, criação de currículos como novas formações em agroecologia e agroindústria, bem como de uma nova área acadêmica - Educação do Campo.

Em relação à re-significação da prática educativa, podemos enumerar: implantação de novas metodologias, discussões e diálogos de saberes, mudanças curriculares e reafirmação da pedagogia da alternância e produção de materiais didáticos.

O balanço identificou também alguns desafios do Programa na relação com a cidadania, a produção e a pesquisa, na ampliação das parcerias e no fortalecimento institucional e das escolas do campo. Em relação ao próprio PRONERA o balanço coloca a necessidade de fortalecê-lo permanentemente por meio de processo contínuo de avaliação, sistematização e divulgação das conquistas do Programa nos seus 10 anos de existência, como forma de disputar a aceitação social da importância da Educação do Campo.

Cabe aqui destacar também que, enquanto os movimentos sociais, os educadores ligados à Educação do Campo nas instituições públicas de ensino em todo o Brasil, assim como o próprio PRONERA, enquanto política do governo federal, comemoram o saldo positivo do Programa em

seus balanços, apesar das muitas dificuldades a serem enfrentadas, por outro lado o crescimento do PRONERA e suas repercussões também causaram reações e perseguições às suas ações.

Um exemplo interessante é a reportagem veiculada pela revista *Veja* na edição nº 2028, de 03 de outubro de 2007, intitulada: *Invasão na Universidade – A última do MST: cursos exclusivos em faculdades públicas com o patrocínio do governo, com intenção clara de desqualificar e criminalizar o Programa, deixando clara a luta ideológica subjacente à educação.*

Como vimos no primeiro capítulo sobre história da educação e sobre a questão agrária brasileiras, o papel da escola na manutenção do “status quo”, ou seja, a escola a serviço do grupo hegemônico que para continuar se beneficiando de sua situação lança mão de variados meios para garantir que seu pensamento seja absorvido como o pensamento de todos e assim possa ter o controle, sendo a educação um dos principais meios utilizados para este fim.

A escola figura entre os aparelhos ideológicos do estado classificados por Althusser. Ela é o “Aparelho ideológico do estado que foi colocado em posição dominante nas formas capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho Ideológico do estado dominante”. (ALTHUSSER apud SAVIANI, 1985, p. 26-27).

A reportagem, na tentativa de criminalizar os cursos do PRONERA e de jogar a opinião pública contra o mesmo, mostra a ideologia do MST como contrária a sociedade, como afirma em uma passagem: “[...] em sala de aula, onde se ensina um currículo aparentemente convencional, predomina o discurso anticapitalista e de ódio ao agronegócio [...]”. E adiante arremata: “[...] a meta do MST ao levar assentados à academia, afinal, é preparar gente para combater “o sistema” (aquele mesmo que os está bancando), e eles tratam abertamente do assunto [...]”.

Outro bom exemplo foi a batalha judicial ocorrida por ocasião da implantação do Curso de Direito no âmbito do PRONERA no estado de Goiás, turma pioneira nessa área do conhecimento. O referido curso, também citado na mesma reportagem da revista *Veja*, chegou a ser determinado extinto pela Justiça Federal, segundo a matéria publicada na Folha On line no dia 29 de junho de 2009, cuja manchete anunciava: *Justiça Federal determina extinção do curso de direito para assentados.*

Importante se faz destacar dessa reportagem, a passagem onde o Ministério Público, em suas alegações para justificar a extinção do curso afirma: “[...] o objetivo do PRONERA, segundo a Procuradoria, é o de fortalecer a educação nos assentamentos, utilizando conhecimentos específicos para o campo, o que não é o caso de um curso de direito [...]”. Tal passagem nos

remete às questões relacionadas ao currículo, sobretudo, na perspectiva crítica de currículo que ultrapassa a visão tecnicista de simples prescrição de conteúdos, mas a visão de currículo como um campo político, como afirma Tadeu da Silva (2010, p. 16):

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução de estruturas de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Essa visão de currículo nos leva a refletir sobre os interesses e as relações de poder que fazem com que determinados conhecimentos, como o jurídico, no caso, sejam considerados inapropriados para determinados grupos sociais. Neste sentido, trecho do parecer do renomado jurista Kábio konder Comparato, que acompanhou o recurso interposto pelo INCRA em conjunto com a UFG, em matéria intitulada: PFE recorre e Justiça mantém curso de direito para assentados em Goiás, publicada no site do INCRA em 21 de dezembro de 2009, rechaçando a tese de desvio de finalidade por ser um curso de direito para filhos de agricultoras:

Seria por acaso inútil saber quais direitos e deveres fundamentais ligados à propriedade da terra e, especificamente, os estabelecidos nos artigos 184 e seguintes da Constituição Federal a respeito da reforma agrária? É aceitável manter os agricultores sem terra na condição de pessoas necessariamente ignorantes de seus direitos e, na melhor das hipóteses, perpetuamente tuteladas pelo Poder Público?

Essa, aliás, foi a marca do III Seminário Nacional do PRONERA, ocorrido em 2007, com o intuito de avaliar os 10 anos do Programa, a prioridade em pautar as questões relacionadas à justicibilidade e à constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo, necessidade decorrente daquele momento histórico que o Programa vivia¹⁹.

¹⁹ Ver MOLINA, Mônica. Castagna. **A constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. In: FERNANDES, B. Mançano (et al). **Educação do Campo- Políticas Públicas – Educação**. Clarice Aparecida dos Santos (org.) – Brasília: INCRA; MDA, 2008

Pelo exposto no presente capítulo, percebemos que o PRONERA enfrenta contradições que tem comprometido fortemente sua existência. Entre estas, muitos dos limites estão diretamente relacionadas à sistemática de operacionalização e financiamento do Programa, sujeitas a escassez, contingenciamento e contraditoriamente, a não utilização dos recursos a ele destinados, originadas pelas dificuldades na sua execução. As conseqüências de tais contradições se manifestam no não alcance das metas previstas nos projetos, ao lado do endurecimento da burocracia governamental, que só piora a situação, fragilizando o Programa.

Entre os principais problemas do Programa, destacamos a incompreensão da importância e do papel do PRONERA. Apesar de sua importância, seja por conta de sua origem no conjunto das lutas dos movimentos sociais do campo, seja pelo potencial de promoção do acesso a educação, elementos fundamentais para a construção de uma política pública de caráter democrático, infelizmente o que se observou na maior parte de sua trajetória, foi o desprivilegiamento orçamentário e político do PRONERA, que mesmo sendo um programa federal oficial, é constantemente colocado em cheque à vezes pelos próprios órgãos reguladores do Estado, a exemplo de TCU e CGU, que questionam até mesmo a sua legalidade, gerando incertezas sobre a sua continuidade, para todos os participantes.

Assim, a continuidade do programa está diretamente ligada à necessidade de desburocratizar e não centralizar autoritariamente sua gestão. Nestes contextos, ao contrário do que se tentou, o Programa deveria contar com maior participação dos movimentos sociais do campo, fato que comprovadamente influencia diretamente sobre a qualidade das ações do programa em cada projeto, em especial na relação de coerência das ações com os princípios político-pedagógicos e com os pressupostos teórico-metodológicos que estão na base do PRONERA e que constituem o seu maior diferencial.

Por isso, enfatizamos que merece ser observada e dada a real importância histórica e política ao Programa, bem como melhor compreendido o seu papel, por um lado, devido a sua busca em responder as demandas por educação do campo inspirado nas iniciativas pedagógicas da educação popular na elaboração de seus projetos; por outro, por instituir processos que colocam as ações governamentais em coerência com as leis e diretrizes educacionais para a educação do campo, assim como pelas possibilidades geradas pela articulação da educação com a política de reforma agrária em andamento.

Considerando este último aspecto, o Programa merece destaque e toma sentido no âmbito do INCRA, por estar inserido numa concepção de reforma agrária que significa a elevação de sujeitos excluídos a um patamar de cidadania, o que vai estabelecer, necessariamente, uma relação entre política agrária e política de educação, entendida esta como um requisito de sustentabilidade do campo.

No próximo capítulo apresentaremos a caminhada do PRONERA no estado da Paraíba, destacando seus avanços e dificuldades, tomando como exemplo as 06 experiências selecionadas, visando a sua contribuição ao Programa, de uma maneira geral.

4 O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO DA PARAÍBA.

Um novo tempo chegou
É hora de semear.
Unindo campo e cidade
No direito de estudar.

Música: Um novo jeito de educar
CD: Cantares da educação do campo

Este último capítulo tratará da implantação e da trajetória do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no estado da Paraíba, mostrando como o programa foi implementado a partir dos dois primeiros projetos apresentados em 1999 até a consolidação da sua primeira década no ano de 2008, por meio da descrição das 06 experiências selecionadas.

Nesse sentido procederemos à análise dos dados contidos nos documentos produzidos no estado: atas de reuniões; planos de trabalho; relatórios parciais e finais dos cursos; ofícios e memorandos. Entre estes, se destacam os relatórios parciais e finais, os quais registram a percepção do desenvolvimento dos projetos, pelos sujeitos ligados diretamente a sua execução.

Para além dos relatórios, durante a realização da presente pesquisa fez-se necessário também ouvir alguns participantes, para maiores esclarecimentos. Assim, para finalização do presente capítulo, recorreremos também à realização de algumas entrevistas com representantes dos participantes dos cursos selecionados, dos movimentos sociais e do INCRA, em busca de alguns depoimentos que complementassem as informações obtidas e permitissem uma melhor compreensão a respeito da dinâmica do PRONERA na Paraíba.

4.1 A atuação do PRONERA no estado da Paraíba (1988-2008)

A Paraíba se limita com Rio Grande do Norte (ao norte), Ceará (ao oeste), Pernambuco (ao sul) e o Oceano Atlântico (ao leste). Grande parte do seu território está incluída na região semi-árida do Nordeste, identificada pela SUDENE como zona do Polígono das Secas.

De acordo com os dados do censo do IBGE de 2010, o estado compõe-se atualmente de 223 municípios e ocupa uma área de 56.469,466 Km². A sua população atual é de 3,7 milhões de habitantes e a densidade demográfica ou população relativa tinge cerca de 66,70 hab/Km². Tomando como base a configuração espacial, o processo de povoamento e as diferentes formas de uso do solo, são identificadas no estado 04 (quatro) mesorregiões: Mata Paraibana, Agreste Paraibano, Borborema e Sertão Paraibano.

Conforme os dados recentes do INCRA/SIPRA, até 1999, ano de implantação do primeiro projeto de Curso do PRONERA no estado, haviam sido criados na Paraíba 139 Projetos de Assentamento do INCRA. No ano de 2008, quando o PRONERA completou dez anos, este número atingia 263 Projetos de Assentamentos. Até o momento do fechamento desta pesquisa, este número já chegou a 287 assentamentos criados. Segundo dados do IBGE, em 2000, a Paraíba possuía uma população rural de 226.838 habitantes, tendo passado para 250.911, no último Censo de 2010, situação demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 6
Contagem de população em 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010

Domicílios Particulares Permanentes						
Unidade da Federação: Paraíba						
Situação	<u>2010</u>	<u>2000</u>	<u>1996</u>	<u>1991</u>	<u>1980</u>	<u>1970</u>
Urbana	829.761	622.540	540.138	432.560	295.849	189.338
Rural	250.911	226.838	224.504	218.228	246.087	244.851

Fonte IBGE: 1996 – Censo Demográfico

Observando o quadro acima, percebemos um fluxo migratório entre a década de 1970 a 2010, em relação à população rural, que em 1970 equivalia a 56 % do total, passando em 2010

para o equivalente a 23,3 %, o que reflete claramente um crescimento exagerado da população urbana, que no mesmo período aumentou de 44% para 76,7%.

Quanto à educação no meio rural, a Paraíba não se diferencia do quadro nacional já apresentado, em relação à ausência de políticas públicas de educação do campo, evidenciada pela precariedade do atendimento educacional nessa modalidade. Os índices de analfabetismo computados pelo Censo do IBGE de 2000, época em que o PRONERA começou a atuar no estado, são um bom termômetro da situação na Paraíba, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7
População residente de 10 anos ou mais por situação do domicílio e relação com a alfabetização

Brasil e Unidade da Federação	Situação do domicílio	Alfabetização	
Brasil	Total	Total	136.881.115
		Alfabetizadas	119.328.353
	Urbana	Total	112.371.620
		Alfabetizadas	101.616.354
	Rural	Total	24.509.495
		Alfabetizadas	17.711.999
Paraíba	Total	Total	2.750.112
		Alfabetizadas	1.992.075
	Urbana	Total	1.973.910
		Alfabetizadas	1.534.352
	Rural	Total	776.202
		Alfabetizadas	457.723

Fonte: IBGE: 2000 – Censo Demográfico

Confrontando os dados de alfabetização na população rural nacional com os do estado da Paraíba, constatamos que, enquanto no país inteiro, o número de analfabetos ultrapassava os seis milhões de pessoas, o que se aproxima dos 25% do total da população rural nacional, considerando apenas o estado da Paraíba, o número de pessoas não alfabetizadas chegava a 318.479 pessoas, atingindo quase 50% do total da população rural do estado.

Foi visando atender a essa demanda por ações educacionais de enfrentamentos aos altos índices de analfabetismo no meio rural paraibano, especificamente nas áreas de assentamentos, que, aprovou-se, no ano de 1999, após uma longa trajetória para se cumprir as exigências estabelecidas pelo Programa, os dois primeiros projetos do PRONERA no estado da Paraíba, o

Projeto de Educação de Jovens e Adultos, em convênio com UFPB, a CPT e o MST e o Curso Normal de Nível Médio – Magistério em convênio com a UFPB/CAVN e o MST.

A seguir, montamos um quadro com uma breve cronologia do PRONERA no estado da Paraíba, contendo todos os projetos iniciados e encerrados entre 1998 e 2008:

Quadro 8
Cursos do PRONERA na Paraíba (1998-2008)

ANO DE INÍCIO	PROJETO	TOTAL
1998	Não houve projeto iniciado	00
1999	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Educação de Jovens e Adultos. Convênio INCRA/UFPB/FUNAPE/MST/CPT, nº 54000.001925/99-69 • Curso Normal de Nível Médio – Magistério. Convênio INCRA/UFPB/CAVN/FUNAPEMST, nº 54000.002178/99-09. 	02
2000	Não houve projeto iniciado	00
2001	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Técnico em Agropecuária concomitante com o ensino médio – (Turma I). Convênio INCRA/UFPB/CAVN/ FUNAPE/FJA/MST, nº 54320.001486/2001-07 e nº 54321.000930/2004 	01
2002	Não houve projeto iniciado	00
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Educação de Jovens e Adultos - EJA com escolarização dos educadores. Convênio INCRA/UFPB/FJA/CPT, nº 54320.000917/2003-71 • Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria (Turma I), concomitante com o ensino médio. Convênio INCRA/EAFS/COOPEAFS/CPT, nº 54320.000327/2003-49 • Curso Técnico em Agropecuária concomitante com o ensino médio – (Turma II). Convênio INCRA/UFPB/CAVN/FJA/MST, nº 54320.000665/2003-81 	03
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Curso técnico em Agropecuária, Zootecnia, Agricultura e Agroindústria (Turma II), concomitante com o ensino médio. Convênio INCRA/EAFS/COOPEAFS/CPT, nº 54320.000383/2004-64 • Curso Normal de Nível Médio – Magistério. Convênio INCRA/UFPB/FJA/CPT, nº 54320.001103/2004-35 • Curso Técnico em Enfermagem. Convênio UFPB/FJA/CPT, nº 54320.001099/2004-13 • Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo. Convênio UFPB/FJA/MST, nº 54320.000957/2004-02 • Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Convênio UFPB/CAVN/FJA/MST, nº 54320.000957/2004-02 • Curso técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria (Turma III), concomitante com o ensino médio. Convênio INCRA/EAFS/COOPEAFS/CPT, nº 54320.001601/2004-8 	06
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Alfabetização em áreas de assentamentos rurais- EJA. Convênio UFCEG/ Parque Tecnológico/CPT, nº 54320.001771/2005-43 • Curso de Escolarização em áreas de assentamentos rurais. Convênio UFPB/FJA/CPT, nº 54320.000767/2005-68 • Curso de Escolarização em áreas de assentamentos rurais. Convênio UEPB/Parque Tecnológico/MST, nº 54320.001635/2005-53 • Curso técnico em Agropecuária, Agricultura, Agroindústria e Zootecnia (Turma IV). Convênio EAFS/COOPEAFS/CPT, nº 54320.001670/2005-72 • Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agroindústria. Convênio UFPB/FJA/CAVN/MST, nº 54320.000388/2005-78 • Curso de Residência Agrária. Convênio UFPB/FJA/MST, nº 54000.001237/2005-50 	06
TOTAL GERAL		18

Fonte: INCRA/PRONERA-PB – gráfico montado pela autora

Pelo quadro, podemos observar que dos 18 cursos realizados, 09 deles foram acompanhados exclusivamente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), o que equivale a 50 % dos cursos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) acompanhou com exclusividade um total 08 cursos, ou seja, 44,5%. Observa-se ainda que em 01 curso, no Projeto de Educação de Jovens e Adultos, houve o acompanhamento simultâneo dos dois movimentos, CPT e MST, representando (5,5%) dos projetos.

Proposto pela UFPB, o referido projeto foi o pioneiro do PRONERA no estado da Paraíba e tinha como meta inicial o atendimento de 1200 alunos (as), assentados (as) de 42 projetos de assentamentos no estado, pertencentes a 27 municípios. O projeto tinha o prazo de um ano (1999 a 2000) e contou com recursos na ordem de R\$ 310.946,84²⁰ tendo certificado 548 alunos ao final de suas atividades.

Neste primeiro ano também foi dado início ao primeiro Curso Normal de Nível Médio – Magistério, fruto de um convênio entre o INCRA, a UFPB/CAVN e o MST. A meta de atendimento era de 60 alunos, pertencentes a 40 projetos de assentamentos diferentes, localizados em 41 municípios de vários estados de Nordeste. O período de execução foi previsto para três anos (1999-2001), com recursos aprovados na ordem de R\$ 312.000,00, tendo chegado ao final com 42 alunos concluintes.

No ano seguinte, ou seja, em 2001 teve início apenas um projeto: o Curso Técnico em Agropecuária concomitante com o ensino médio – (Turma I), decorrente também de um convênio entre o INCRA, a UFPB/CAVN e o MST. A meta de atendimento era de 60 alunos em nível de Nordeste, abrangendo 47 municípios em 56 projetos de assentamento. O período de execução foi previsto em quatro anos (2001-2004) e os recursos liberados na ordem de R\$ 468.623,54. Ao final, 43 alunos concluíram o curso.

Em 2003 iniciaram-se três projetos: o primeiro foi o Curso de Educação de Jovens e Adultos - EJA com escolarização dos educadores - um convênio INCRA/UFPB e CPT. Com meta de atendimento de 2000 alunos e 100 educadores, abrangendo 66 projetos de assentamento, localizados em 40 municípios, o projeto foi executado no período compreendido entre de 2003 e

²⁰ Importante se faz destacar que todos os valores aqui apresentados referem-se aos valores iniciais aprovados para cada projeto, não significando necessariamente que os referidos valores tenham sido utilizados em sua totalidade. Em alguns projetos, problemas relacionados a execução dos recursos acabaram inviabilizando a utilização de parte dos valores aprovados. Esses percentuais não utilizados foram devidamente devolvidos ao erário, conforme a legislação.

2005, com recursos aprovados na ordem de R\$ 751.264,00, tendo chegado ao final com 1.127 alunos certificados.

O segundo projeto iniciado em 2003 foi o Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria concomitante com o ensino médio (Turma I). Um convênio INCRA, Escola Agrotécnica Federal de Sousa e CPT, visando o atendimento de 11 alunos de 04 projetos de assentamento, pertencentes a 03 municípios. Com período de execução de três anos (2003-2005) e recursos liberados na ordem de R\$ 18.992,54, o projeto diplomou todos os 11 alunos.

O terceiro curso implantado neste mesmo ano constituiu a segunda turma do Curso Técnico em Agropecuária concomitante com o Ensino Médio – (Turma II), nascido de um convênio entre o INCRA, a UFPB/CAVN e o MST, com meta de atendimento de 88 alunos em nível de Nordeste, abrangendo 50 municípios em 58 projetos de assentamentos. Seu período de execução foi de quatro anos (2003-2006), com recursos na ordem de R\$ 551.489,41, tendo chegado ao final com 76 alunos diplomados.

Em 2004, houve um aumento significativo no número de projetos apresentados ao PRONERA da Paraíba, foram (06) seis ao todo, demonstrando que o programa foi obtendo destaque e abrangendo cada vez mais parceiros e atendendo a um número cada vez maior de alunos (as). O primeiro constituiu a segunda turma do Curso Técnico em Agropecuária, Zootecnia, Agricultura e Agroindústria, concomitante com o ensino médio (Turma II), realizado por meio de um convênio entre o INCRA, a Escola Agrotécnica Federal de Sousa e a CPT, com meta de atendimento de 22 alunos do estado da Paraíba, abrangendo 13 municípios e 15 projetos de assentamentos, com período de execução de três anos (2004-2006) e recursos na ordem de R\$ 80.074,00, tendo certificado todos os 22 alunos.

O segundo curso iniciado em 2004 foi o Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, projeto pioneiro de curso superior pelo PRONERA no Brasil, abrindo as portas para outros cursos superiores em todo o país, ao criar, na Universidade Federal da Paraíba, o Programa Estudante Convênio – Movimento Sociais do Campo (PEC-MSC), que se tornou uma referência nacional para outras universidades. O referido projeto foi fruto de um convênio firmado entre o INCRA, a UFPB/CAVN e o MST. Sua meta de atendimento era de 60 alunos de vários estados do país, com período de execução em quatro anos (2004-2008) e recursos na ordem de R\$ 778.870,04.

O terceiro curso iniciado em 2004 foi o Curso Normal de Nível Médio – Magistério, convênio do INCRA com a UFPB e a CPT, cuja meta de atendimento era de 50 alunos,

abrangendo 18 municípios paraibanos, em 26 projetos de assentamento, com período de execução de três anos (2004-2007), e recursos na ordem de R\$ 519.117,00, tendo concluído com 29 alunos. Este curso faz parte dos cursos selecionados para o presente trabalho, e, portanto, voltaremos a ele para um relato mais aprofundado.

O quarto curso iniciado em 2004 foi o Curso Técnico em Enfermagem, realizado por meio de um convênio entre o INCRA, a UFPB e a CPT, com meta de atendimento de 90 alunos, abrangendo 25 municípios em 43 projetos de assentamentos, com período de execução três anos (2004-2007), com recursos na ordem de R\$ 832.245,00, tendo finalizado com 63 alunos. Este curso, pioneiro na área de saúde no estado, também será objeto de nosso estudo.

O quinto curso iniciado em 2004 foi o Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo, por meio do convênio celebrado entre o INCRA, a UFPB e o MST, com meta de atendimento de 60 alunos em nível nacional, com período de execução de quatro anos (2004-2008) e recursos na ordem de R\$ 801.000,00, tendo chegado ao final com 58 alunos formados. O referido curso também faz parte dos selecionados para o presente trabalho.

Já no final de 2004, foi aprovado o início do último curso daquele ano, que se constitui na terceira turma do Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria concomitante com o ensino médio (Turma III), a partir do convênio firmado entre o INCRA, a Escola Agrotécnica Federal de Sousa e a CPT, com meta de atendimento de 50 alunos, abrangendo 18 municípios em 33 projetos de assentamentos do estado. O período de execução foi de três anos (2004-2007), com recursos na ordem de R\$ 435.412,96, tendo chegado ao final com 46 alunos concluintes. Cabe aqui destacar que, este curso também faz parte dos cursos selecionados para o presente trabalho, e que, portanto, voltaremos a ele para um relato mais detalhado.

O ano de 2005 também foi um ano em que muitos projetos foram apresentados ao PRONERA na Paraíba. Tivemos o início de mais 06 (seis) cursos, foram eles: o Curso de Alfabetização em áreas de assentamentos rurais - EJA, sendo o primeiro em convênio com a UFCG. Acompanhado pela CPT, com meta de atendimento de 400 alunos e 20 educadores, abrangendo 13 municípios e 19 projetos de assentamentos, com recursos na ordem de R\$ 200.000,00, tendo alfabetizado 122 educandos.

O segundo curso iniciado em 2005 foi o Curso de Escolarização em áreas de assentamentos rurais, em convênio com a UFPB e acompanhado pela CPT, com meta de

atendimento de 1200 alunos e 60 educadores, abrangendo 24 municípios e 53 projetos de assentamentos, com período de execução de 2005 a 2007 e recursos investidos na ordem de R\$ 1.199.304,84, tendo 336 educandos (as) concluído o curso. O referido curso está entre os cursos selecionados para o presente trabalho.

O terceiro curso iniciado em 2005 foi o Curso de Escolarização em áreas de assentamentos rurais, do convênio entre o INCRA, a UEPB e o MST. Ressaltamos que este projeto foi o primeiro em parceria com a UEPB. A meta de atendimento era de 1.200 alunos e 60 educadores, abrangendo 24 municípios e 46 projetos de assentamento, com período de execução de 2005 a 2007, com recursos investidos na ordem de R\$ 1.199.988,30, tendo atingido 586 alunos concluintes. Este curso também será objeto de nosso estudo.

O quarto curso iniciado no ano de 2005 foi o Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Agroindústria e Zootecnia (Turma IV), mais um convênio com a Escola Agrotécnica Federal de Sousa e acompanhado pela CPT. Com meta de atendimento de 50 alunos no período de 2005 a 2008, com recursos investidos na ordem de R\$ 450.000,00, teve 36 alunos concluindo o curso.

O quinto curso iniciado em 2005 foi o Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agroindústria, um convênio UFPB/FJA/CAVN/MST, com abrangência regional e meta de atendimento de 40 alunos de vários estados do Nordeste, com período de execução de 2005 a 2008 e recursos investidos na ordem de R\$ 239.099,60, tendo 30 alunos concluído o curso.

O último curso iniciado em 2005 foi o Curso de Residência Agrária, o único em nível de pós-graduação, sendo fruto de mais um convênio com a UFPB e o MST. A meta de atendimento era de 60 alunos de vários estados da Região Nordeste e período de execução de 2005 a 2008, com recursos investidos na ordem de R\$ 700.000,00, tendo atingido a meta final de 51 alunos concluintes.

Pelo exposto, podemos observar que os recursos destinados ao PRONERA-PB, ao longo dos dez anos, chegam à casa dos R\$ 9.848.413,00 e que a instituição de ensino que mais celebrou convênios com o PRONERA da Paraíba foi a UFPB, responsável por 12 dos 18 convênios celebrados, o que corresponde a 66,6 % do total. Em segundo lugar, temos a Escola Agrotécnica Federal de Sousa, que responde por 04 projetos, equivalendo a 22,5% dos projetos realizados. Completando o quadro, temos a UFCG e a UEPB, ambas com apenas 01 projeto cada uma, o que significa 5,5% para cada.

Podemos observar também que a maioria dos projetos foi de cursos técnicos, ao todo foram 10 cursos técnicos realizados, o que corresponde a 55,5% do total. Em segundo lugar, temos os 05 projetos de alfabetização/escolarização de jovens e adultos (anos iniciais), equivalendo a 27,8 % dos cursos. Destacamos aqui a ausência de qualquer projeto visando à escolarização no segundo segmento da EJA (anos finais). Temos ainda 02 cursos superiores, o que equivale a 11,2 % e 01 de pós-graduação, representando 5,5% do total.

Percebemos também que os maiores índices de evasão ocorreram nos projetos de EJA. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil convive historicamente com um alto índice de evasão. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007, dos 8 milhões de alunos (as) que frequentaram a modalidade até 2006, 42,7% não chegaram a terminá-la. As razões para esse índice ser tão alto são diversas e vão desde a incompatibilidade entre o horário das aulas e o trabalho até a estrutura e a organização de todo o processo educacional, que não leva em consideração às especificidades desse aluno. Nos cursos do PRONERA/PB, esta realidade não foi muito diferente, dos 6.000 alunos que iniciaram nos 05 projetos destinados a esta modalidade, apenas 2.719 chegaram a concluir os cursos, o que dá um índice de quase 55% de evasão.

Passaremos agora analisar o PRONERA/PB, tomando como exemplo os 06 projetos selecionados para este estudo. Como exposto no início, os cursos foram selecionados por três razões: a) para abranger os três níveis de ensino, ou seja: ensino superior, cursos técnicos de nível médio e alfabetização/escolarização em EJA; b) por ter suas atividades iniciadas e encerradas no período compreendido pela pesquisa, ou seja, de 1998 a 2008; c) e por fim, para contemplar a diversificação de áreas do conhecimento, das instituições de ensino e dos movimentos sociais parceiros.

Neste sentido, a amostra é composta por 02 projetos de escolarização/alfabetização em EJA; 03 cursos técnicos de nível médio, sendo um em Agropecuária, um em Magistério e um em Enfermagem; e 01 curso superior de Licenciatura em História.

A UFPB é a instituição de ensino parceira em 04 dos 06 projetos selecionados, sendo a UEPB e EAFS parceiras em 01 projeto cada uma. Entre os movimentos sociais, a CPT acompanhou 04 dos 06 projetos e o MST acompanhou os 02 projetos restantes, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 9
Cursos selecionados para o presente estudo

Nível	Projeto	Período	Instituição de Ensino	Movimento social	TOTAL
Escolarização de Jovens e adultos	• Curso de Escolarização em áreas de assentamentos rurais	2005 a 2008	UFPB	CPT	02
	• Curso de Escolarização em áreas de assentamentos rurais.	2005 a 2008	UEPB	MST	
Técnico de nível médio	• Curso técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria (Turma III), concomitante com o ensino médio	2004 a 2007	EAFS	CPT	03
	• Curso Normal de Nível Médio – Magistério.	2004 a 2007	UFPB	CPT	
	• Curso Técnico em Enfermagem.	2004 a 2007	UFPB	CPT	
Superior	• Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo.	2004 a 2008	UFPB	MST	01
Total Geral					06

Fonte: INCRA/PRONERA-PB – gráfico montado pela autora

Conforme os objetivos propostos para o presente item, tomamos como referência, principalmente as informações contidas nos projetos e os relatórios finais dos projetos selecionados para o presente estudo, por serem estes os documentos produzidos no âmbito de cada curso apresentado, que permitem uma visualização de todo o processo de implementação de cada projeto, desde a construção das idéias iniciais, passando por toda a execução do curso, até a avaliação final do mesmo. Como veremos a seguir:

4.1.2 Projeto de Escolarização em Áreas de Assentamentos Rurais, executado pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT

A leitura dos documentos produzidos, sobretudo do projeto e do relatório final, revelou que o referido projeto nasceu com o objetivo de dar prosseguimento ao processo já iniciado no projeto anterior de alfabetização, ou seja, de dar oportunidade de prosseguimento dos estudos aos alunos (as) que foram alfabetizados (as), de frequentar o ensino fundamental:

Após a execução deste projeto, foi feito um levantamento nas áreas de assentamento acompanhadas pela CPT, no litoral e no agreste paraibano e detectou-se a existência de um bom número de agricultores (as) que, já dominando algumas habilidades de leitura e escrita, querem dar continuidade aos estudos, no próprio assentamento. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 05).

O convênio foi firmado em outubro de 2005 e tinha como meta inicial escolarizar 1.058 jovens e adultos, o que equivale a cerca de 88% da demanda levantada de 1200 alunos, ocorrendo em áreas de assentamento de 24 municípios no estado, com turmas de 20 alunos cada, em cumprimento às orientações do manual do PRONERA.

A fundamentação teórica do projeto foi norteada pela educação popular, tendo como princípios a história de vida dos educandos, buscando reconstruir suas identidades sócio-culturais e reforçando o processo de apropriação da leitura e da escrita:

Todo o trabalho que vem sendo implementado neste projeto baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA, os quais são o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade. O diálogo vem sendo buscado em diferentes instâncias do projeto: na constituição das parcerias, na construção da identidade da equipe que compõe o projeto – coordenação, professores, especialistas, bolsistas, coordenadores locais e educadores e na relação prioritária do projeto: educadores-educandos. Quanto à práxis, temos trazido desde os estudos com bolsistas e coordenadores locais até a própria execução dos planejamentos, a discussão da relação conteúdo e realidade social, na qual os alunos poderão apropriar-se de saberes que o ajudem a entender melhor e interagirem na diferentes relações sociais. Tudo isto numa perspectiva interdisciplinar. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 09).

O processo de articulação nas comunidades começou desde o mês de julho de 2005, com a realização de encontros por pólos, culminando com um grande encontro em outubro de 2005, onde foi discutida a proposta pedagógica do projeto e a apreciado um diagnóstico a ser realizado com os (as) alunos (as), dando início efetivamente as atividades da primeira etapa do projeto, que se estendeu até 20 de abril de 2006.

O projeto desenvolveu-se ainda por meio de mais duas etapas, onde a segunda compreendeu dois períodos, um que foi de 20 de agosto de 2006 até 31 de dezembro do mesmo

ano e o segundo período entre 01 e 28 de fevereiro de 2007. A terceira etapa do projeto só aconteceu um ano depois, no período que vai de 02 de janeiro de 2008 até 31 de maio do mesmo ano, quando se encerrou definitivamente o projeto, devido aos atrasos nos repasses das verbas pelos órgãos responsáveis.

Esse intervalo de cerca de um ano entre a realização da segunda e da terceira etapas do projeto foi apontado pelo relatório como a principal dificuldade enfrentada no mesmo:

Como apontamos no início deste relatório os períodos abordados, que correspondem ao tempo escolar foram marcados por longos momentos, por exemplo, a 2ª etapa terminou em 28 de fevereiro de 2007 e a terceira começou em 02 de janeiro de 2008, o que significou uma grande lacuna no nosso trabalho, sobretudo em se tratando de uma sala de aula com jovens e adultos que trabalham no campo, que foram excluídos do sistema educacional e quando retornam ou iniciam seus estudos são obrigados a pararem por exatamente 10 meses. Imaginemos a complexidade criada com essa situação e como contorná-la? (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 07).

E, conseqüentemente, essa parada nas atividades do curso também é apontada como a principal responsável pelo alto índice de evasão do projeto, conforme é exposto na sequência do relato, 2008, p.07: “Como revelou a experiência, mesmo tentando resolver tais lacunas, não conseguimos, pois desencadeou numa elevadíssima evasão escolar e conseqüentemente graves problemas de ordem pedagógica.” O relatório final aponta ainda, como causa da evasão, somada ao intervalo entre as etapas, o trabalho sazonal e problemas de saúde e fadiga dos (as) educandos (as).

Entre os fatores que também dificultaram o andamento do projeto, o relatório registra problemas relacionados à improvisação das salas de aula e, principalmente, às formas de financiamento e de gestão do Programa. O financiamento do Programa por meio de repasse de recursos públicos, submetido a muitas exigências legais que não se adequam com a operacionalização das atividades educacionais, como podemos ver no relato:

Os recursos previstos no projeto inicial atenderam ao programado pelo projeto, apesar da forma como são distribuídos, em rubricas, que limitava o desenvolvimentos das parcelas, o que em parte dificultava a flexibilidade dos recursos, com isso a agilidade dos trabalhos ficava, às vezes, inviabilizada [...] outro problema é ajustar valores de um projeto feito há dois anos para as necessidades atuais. Registramos que outro problema foi a proibição do pagamento das bolsas destinadas aos professores e coordenação [...] (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 29).

Sobre a forma de gestão do Programa, ou seja, a parceria, o relatório faz uma crítica sobre a falta de clareza do conceito de parceria, identificando várias concepções distintas entre os parceiros:

Não há clareza sobre o que seja parceria por parte das instituições envolvidas nos projetos, enquanto uns se preocupam com as questões pedagógicas e de articulações locais, outros apenas fiscalizam e se preocupam com as questões administrativas e financeiras, ou seja, duas lógicas, dois tempos, duas posturas que não se encontram, apesar de estarem no mesmo projeto. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, p. 30).

Quanto aos elementos facilitadores da experiência, o relatório destaca a importância do acompanhamento pedagógico dos bolsistas por meio de visitas e reuniões e encontros de planejamento pedagógicos, que acontecem nos pólos quinzenalmente, além das visitas sistemáticas, onde são discutidas as necessidades das turmas e as dificuldades dos educadores, além de sugeridos temas e atividades a serem trabalhadas, como destaca o relatório final do curso, 2008, na pág. 22: “Têm sido de grande importância o trabalho que os bolsistas e coordenadores locais vem fazendo no Projeto, são eles que mantêm o intercâmbio entre as parcerias envolvidas no Projeto”.

Além do trabalho dos bolsistas, o relatório dá destaque à aquisição de óculos de grau para os (as) educandos (as) que apresentavam baixo rendimento, ocasionado por problemas de visão:

Mesmo com um alto número de evasão, um fato contribuiu para a permanência dos alunos que concluíram; a aquisição de óculos com exames previamente realizados em cada pólo. Acreditamos que esta compra foi um dado bastante positivo para o projeto e que precisa ser reconhecido e celebrado. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p.19).

Em suas considerações finais, o relatório avalia como avanço do Projeto, a sua contribuição na redefinição da universidade brasileira, sobre o seu próprio papel social e na inclusão social:

Considerando que a universidade brasileira, como campo de reflexão e produção de conhecimentos, encontra-se historicamente desvinculada da realidade social, em nome de uma concepção de ciência que constrói conhecimentos científicos e este não consegue interferir propositalmente nos gravíssimos problemas vivenciados pela maioria da população empobrecida do nosso país, considerada excluída dos direitos sociais básicos. Neste caso, um projeto desta natureza, vem certamente redefinir esta visão e também contribuir com um processo de inclusão social, especialmente, quando se trata dos

camponeses e camponesas, mais excluídos que os dos setores urbanos. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p.31-32).

Por fim, o relatório considera a importância da conquista da escolarização dos 336 jovens e adultos na contribuição para o campo e para a recuperação da auto-estima dos próprios (as) educandos (as), motivando-os (as) a continuarem seus estudos:

Especialmente o projeto buscava atender jovens e adultos de áreas de assentamentos da reforma agrária, olhando por este ângulo o mesmo atendeu, reuniu, alfabetizou e escolarizou mais de 300 jovens e adultos, o que representa uma grande contribuição para o campo, [...] destacamos ainda a importância que o projeto trouxe em recuperar a auto-estima dos jovens para continuarem seus estudos [...] (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, p.32).

4.1.3 Projeto de Escolarização em Áreas de Assentamentos Rurais, executado pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (Campus de Guarabira) e acompanhada pelo Movimento Sem-Terra – MST

O referido projeto nasceu da parceria firmada em 28 de novembro de 2005 entre o INCRA, a UEPB (Campus III- Guarabira) e o MST, com o objetivo de escolarizar 1200 jovens e adultos pertencentes a 38 assentamentos e 07 acampamentos vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST) no estado da Paraíba.

No processo de construção da proposta pedagógica, o projeto recebeu o nome de PROJETO APRENDIZES DA TERRA, demonstrando a opção teórico-metodológica assumida:

O desenvolvimento da prática de educação nas áreas de assentamento e acampamento vinculados ao MST na Paraíba só pode ser pensado na articulação com o debate de uma perspectiva da educação popular. Para isso implica dizer que a construção desta proposta esteve voltada para o atendimento das classes trabalhadoras, o que significa dizer que devemos ter claro que não só a dinâmica do Movimento, mas a própria dinâmica dos sujeitos inseridos neste processo: suas condições de trabalho e produção, seus enfrentamentos, sua cultura, sua história e suas particularidades de vida precisam ser contempladas. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 07).

Para tanto, o projeto inicial previa a realização de seminários formativos, encontros de planejamentos, visitas de acompanhamento, organização de materiais didático-pedagógicos e

oficinas. O cronograma do projeto previa que o mesmo se desenvolveria por meio da realização de etapas sucessivas, sendo que a primeira delas se constituiu na mobilização e no levantamento de um diagnóstico da realidade a ser trabalhada, realizado no primeiro semestre de 2006:

Todo o processo didático-pedagógico foi sendo construído ao longo do Projeto e teve como atividade inicial um primeiro diagnóstico (2006) em que observamos os dados quanto às variáveis: sexo, idade, série que estudou, além das condições de transporte e deslocamento para a sala de aula, escola ou projeto que estudou, nível de aprendizagem e principal dificuldade para ir a escola. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 36).

As atividades de escolarização propriamente ditas deveriam ser iniciadas no segundo semestre de 2006, entretanto, como consta do relatório final do curso, devido ao atraso na liberação dos recursos, a mesma só veio a acontecer em 2007, alterando todo o cronograma que foi elaborado inicialmente, o que veio a contribuir significativamente para aumentar a evasão no curso, mesmo dado que provocou a alta evasão no projeto anterior:

[...] Além destes aspectos, deve-se destacar também a descontinuidade nas ações do Projeto, a demora no repasse dos recursos; seja para compra de material, seja para o pagamento dos (as) educadores (as). Este se constitui o principal e decisivo fator responsável pela evasão, se dando exatamente durante o segundo semestre de 2006, cuja etapa só veio a se realizar em 2007. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 39).

Os outros aspectos a que o relatório se refere como causa da evasão estão relacionados na página 39: “problemas de visão, cansaço do trabalho, calendário que não corresponde ao tempo da colheita, ou ainda a TV com suas novelas, desinteresse em continuar, entre outras.” Todos esses fatores somados foram responsáveis pelo alto índice de evasão do projeto, que se constitui na maior dificuldade apontada pelo relatório:

Se considerarmos a matrícula inicial correspondente aos 1200 alunos (as), verificamos que o índice de evasão foi bastante elevado diante das expectativas iniciais [...] Entretanto pode-se dizer que o índice de 49,92% de alunos/as evadidos/as é relativamente alto se considerarmos o conjunto das dificuldades que tanto os educandos/as vivenciam como a própria equipe do projeto enfrentou para finalizar o processo de escolarização. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 39)

O relatório é enfático ao atribuir como causa principal da evasão no Projeto, os problemas gerados pela forma de financiamento do PRONERA, reiterando essa afirmação na

página 40: “Um outro fator extra escolar e que favoreceu o processo de evasão e dificultou o andamento das ações, diz respeito a própria natureza do convênio, ou seja, os empecilhos administrativos, que terminam por ser burocráticos[...]”.

Sobre a forma de financiamento do Programa por meio de repasse de recursos públicos, submetido a muitas exigências legais, o relatório é conclusivo sobre a sua inadequação para a operacionalização das ações propostas, dada as especificidades das atividades educativas no campo:

Considerando que o desenvolvimento da formação e escolarização compreende etapas e processos didáticos e pedagógicos, sendo os mesmos indissociáveis dos contextos culturais, políticos e sociais em que se dá a prática educativa. Uma das problemáticas no desenvolvimento deste projeto diz respeito a não correspondência entre a dinâmica do trabalho pedagógico, no contexto e realidade do campo, e a lei que orienta a gestão dos recursos através de instituições que financiam e gerenciam os mesmos, provocando um distanciamento entre planejamento e programação de muitas atividades do Projeto e sua efetiva execução em detrimento da não liberação dos recursos nos prazos devidos. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 47).

Ainda em relação aos elementos complicadores, o relatório faz referência à desistência de alguns educadores (as) em função da necessidade de estabilidade financeira, fazendo com que muitos fossem a procura de outros empregos, abandonando o Projeto; e à de professores formadores, ocasionada pela falta de identidade de alguns para trabalhar no campo, originada pela exigência contida no Manual do PRONERA, que não permite a contratação de profissionais de outras instituições, nem dos movimentos sociais.

Neste sentido, ao tecer a crítica à orientação do Manual do PRONERA sobre a composição da equipe formadora, o relatório (p.49) defende que: “a flexibilização dessa exigência traria ganhos para a composição da equipe de formação que adequaria o perfil político-pedagógico dos mesmos e a realização da proposta de forma integral”.

O relatório também faz uma crítica à prática de avaliação e à concepção subjacente, inseridas no processo de certificação dos alunos, que ficou a cargo da Secretaria Estadual de Educação:

Mesmo considerando todas estas ações, o que também assumiu relevância nestes últimos encontros foram as questões relacionadas a certificação, em particular, sobre os instrumentos e sistemática de avaliação, que de acordo com as exigências da Secretaria Estadual de Educação/COEJA, haveria a necessidade de realizar um teste com todos/as educandos/as para avaliar o nível de escolarização em que eles se encontravam. Este

tema proporcionou um grande debate entre os/as educadores/as e a equipe de formação que, de posse de uma concepção de avaliação definida pelo Projeto, se deparavam com uma forma diferente de abordagem avaliativa de todo um processo já construído e que se orientou por uma concepção de avaliação dialógica. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 23)

Entre os pontos facilitadores apontados, o relatório considera a importância que teve o Colegiado Estadual do PRONERA na busca de soluções que garantissem a continuidade do Projeto:

Um outro aspecto a destacar do convênio refere-se a rearticulação do Colegiado Estadual do PRONERA, que começou a visualizar nos seus encontros possíveis soluções para o leque de dificuldades enfrentadas nos projetos: repasse de recursos fora da data e da programação do projeto, recursos referente ao deslocamento, entendimento dos processos licitatório, formas de atuação de cada fundação entre outras. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p.11) [...] Finalmente, mesmo com todas as contradições, conflitos e da busca da superação das dificuldades encontradas que tiramos as lições especialmente quando estas foram palco das discussões do Colegiado do PRONERA, o qual vem se constituindo num espaço possível de diálogo entre INCRA e as instituições formadoras e executoras dos projetos, cujos temas pontuados vem ajudando a todos/as em uma melhor compreensão dos limites e desafios da educação do campo. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p.50).

Quanto aos elementos facilitadores da experiência, o relatório também destaca alguns aspectos qualitativos como a evolução alcançada no processo formativo dos educadores e dos bolsistas em relação à superação das práticas pedagógicas tradicionais e o comprometimento dos educadores que deram continuidade ao trabalho mesmo sem serem remunerados.

Em suas considerações finais, o relatório avalia como avanço do Projeto, a sua contribuição nos processos de construção de aprendizagens, não só dos educandos (as), objetivo do Projeto, mas de todos os participantes, no sentido de aprimorarem-se no trabalho com a educação do campo:

Esta proposta que chega ao seu estágio final de vivência da escolarização do Ensino Fundamental (1ª fase), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, também contribuiu para o processo de formação de educadores/as, coordenadores/as e bolsistas-pesquisadores/as na atuação dessa modalidade e bem como buscou diversas maneiras de como respeitar o trabalho em áreas de assentamentos e acampamentos. E foi através das diversas experiências vivenciadas na sala de aula e na comunidade, das dificuldades enfrentadas e dos conflitos (metodológicos e políticos) nelas contidos, que consolidamos alternativas para melhor articular a realidade com a luta popular desses espaços e sujeitos. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p.06)

4.1.4 Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria concomitante com o Ensino Médio – (Turma III), executado pela EAF de Sousa-PB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT

De acordo com a leitura dos documentos produzidos, o referido projeto se constitui na continuidade de uma parceria firmada com a então Escola Agrotécnica Federal de Souza-PB²¹, instituição tradicional que desde o ano de 1955 tem se dedicado ao ensino técnico-profissionalizante no estado da Paraíba, para a oferta da terceira turma do Curso Técnico em Agropecuária e Agroindústria concomitante com o ensino médio, visando atender uma demanda de 50 alunos oriundos de áreas de assentamento pertencentes à cerca de 18 municípios paraibanos.

Acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, o projeto foi aprovado no final do ano de 2004, tendo suas atividades iniciadas efetivamente no início de 2005. Com duração de três anos, e, seguindo o calendário letivo regular da Escola, o curso foi encerrado no final do ano de 2007.

O curso insere-se na proposta pedagógica já executada regularmente pela Escola, que prevê atividades em tempo integral (aulas teóricas e práticas, visitas técnicas e de intercâmbio, seminários, participação em cursos extracurriculares e em feiras e eventos ligados à área, além de atividades artísticas, culturais e esportivas) e fundamenta-se teoricamente a partir da constatação de que, para a sobrevivência da agricultura familiar camponesa, num mundo marcado pela competitividade, requer o aporte de tecnologias modernas que visem à promoção de um desenvolvimento sustentável, embasado em princípios ecologicamente corretos, desenvolvidos através de pesquisa e concretizado no campo, mediante implantação de projetos de produção orientados na perspectiva da sustentabilidade e da inclusão dos povos do campo.

Observamos na proposta curricular a ausência do regime de alternância, de forma explícita, uma vez que o currículo não é estruturado em tempos Escola/Comunidade e o termo alternância nem sequer é mencionado no Projeto. Entretanto, consideramos que a alternância se

²¹Desde 2008, por força da Lei 11.892 a então Escola Técnica Federal de Souza foi transformada no campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

efetiva no Projeto no sentido da interlocução que acontece entre os conteúdos apreendidos na Escola e os saberes locais trazidos pelos (as) educandos (as).

Neste sentido, cabe destacar que, a partir da realização dos cursos do PRONERA na EAFS, as discussões trazidas pelos alunos das áreas de assentamentos e ligados aos movimentos sociais, sobre as questões ambientais, induziu a implantação da disciplina Agroecologia na matriz curricular do curso, e também a criação de uma curso superior nessa perspectiva, demonstrando, na prática, a efetivação da pedagogia da alternância, por meio do diálogo e da troca de saberes, conforme verificamos no relatório:

Durante o desenvolvimento dos convênios, as discussões sobre as questões ambientais ficaram mais acentuadas, o que induziu a implantação da disciplina Agroecologia na matriz curricular do Curso de Agropecuária, como também o aumento do manejo orgânico da escola fazenda nos setores de fruticultura, olericultura, culturas anuais, conservação do solo através de projetos de recuperação de solos salinos. Desse contexto, em 2009, a EAFS estará oferecendo um curso superior tecnológico em Agroecologia consolidando o compromisso da Instituição em oferecer aos seus alunos educação tecnológica de qualidade com responsabilidade social. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2007, p.03).

O relatório destaca entre os avanços alcançados pelo projeto, a atuação dos alunos de forma mais qualificada, a partir da formação adquirida na Escola, dentro da dinâmica dos seus respectivos assentamentos e movimentos sociais, além da inserção de alunos concluintes no mercado de trabalho, em fazendas de produção e empresas de laticínios da região. Consideramos também, como fator positivo o número quase nulo de evasão, uma vez que apenas 04 alunos não concluíram o curso.

Dentre as dificuldades encontradas, o relatório destaca as deficiências que os alunos trazem do Ensino Fundamental, principalmente em Português e Matemática e os atrasos na liberação dos recursos do Programa, impedindo o bom desenvolvimento do projeto. Apesar disto, o relatório considera que os objetivos do convênio foram atendidos em sua totalidade.

4.1.5 Curso de Magistério concomitante com o ensino médio, executado pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra- CPT

O Projeto do Curso Normal de Nível Médio – Magistério surgiu da demanda identificada pela CPT de 50 jovens agricultores pertencentes a 26 áreas de assentamentos, interessados em obter a formação necessária para atuarem como educadores do campo. Em face disso, em 29 de setembro de 2004 foi firmado o convênio entre o INCRA, a UFPB e a CPT.

A Universidade Federal da Paraíba, encarregada pela formulação do projeto do curso, buscou construir uma proposta que efetivasse uma formação específica para educadores do campo, processo descrito do Relatório Final:

A equipe de formadores convidada a pensar, elaborar e assumir uma proposta de formação de educadores do campo, em áreas de assentamento, se viu diante de um grande desafio, e inevitavelmente se questionava: Como assegurar que este curso se articule, se vincule às questões, aos desafios, à história, à cultura do campo e, em particular, à realidade das comunidades nos assentamentos? Como evitar que este curso reproduza experiências que tenha a cidade como parâmetro, como acontece com a maioria das escolas existentes no campo? Como proceder para que esta formação possa, verdadeiramente, ter repercussão na vida desses jovens e das suas comunidades? Como organizar os conteúdos a partir de outra lógica que não seja a partir das disciplinas? . (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p.06).

Neste sentido a proposta curricular do curso se estruturou a partir de quatro eixos temáticos: Conhecimento e Cultura, Educação e Sociedade, Educação e Meio ambiente e Prática Pedagógica. O tempo previsto para execução do curso foi distribuído em três etapas de Tempo Escola alternadas com três etapas de Tempo Comunidade, cumprindo uma carga horária total de 3.448 horas/aula, incluindo o estágio supervisionado obrigatório.

A opção pela alternância, organizando o curso em períodos de tempo e de espaço alternados, se deu não só com o intuito de viabilizar a participação dos alunos no mesmo, mas também com o propósito de articular escola e comunidade, como conclui o relatório na página 06:

A organização do tempo e do espaço escolar em períodos alternados de estudos, fundamentada nos princípios da Pedagogia da Alternância, encontra respaldo na própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96, nos seus artigos 23 e 28), se apresentava como encaminhamento mais adequado às condições de vida desse público (jovens agricultores), que dificilmente teria a oportunidade e condições de frequentar, na cidade, um curso de nível médio, em regime seriado, considerado “regular”. Esta forma de organização do trabalho pedagógico permitiria (e de fato permitiu) este processo de ida e vinda entre a comunidade e a escola, cujos momentos se articulam e se completam, num movimento constante de ação-reflexão-ação. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p.06).

Segundo os professores Silva, Severino B. da e Araújo, Ismael (2011, p. 160), o curso de magistério foi auto-intitulado pelos estudantes como MAGISTERRA (magistério voltado para a terra, para o campo), demonstrando a compreensão por parte dos alunos, da opção político-pedagógica assumida pelos idealizadores do projeto.

Dentre os aspectos positivos da experiência, o relatório considera como mais expressivos: os avanços constatados nas tentativas de dar visibilidade ao curso e conseqüentemente às questões do campo tanto pelo corpo docente como pelo restante dos alunos universitários dentro da universidade, porém considerando ainda insuficientes os resultados alcançados nesse sentido.

Para os professores diretamente envolvidos no curso, constataram-se ainda avanços significativos na aproximação com os jovens camponeses, sobretudo na confirmação dos princípios teóricos e metodológicos que fundamentaram o processo de formação, posto em prática nessa experiência; e por último, o relatório destaca os avanços alcançados em relação à formação dos alunos, no sentido da percepção de suas próprias mudanças, das aprendizagens adquiridas, da consciência da incompletude e da clareza em relação ao seu papel de educador camponês.

Como dificuldades encontradas, o relatório aponta a desistência de 42% dos alunos, ou seja, de 21 alunos dos 50 que iniciaram o curso. No anexo III do relatório, encontramos uma relação contendo o nome dos alunos desistentes e o registro dos motivos das desistências, tabulando estas informações, percebemos que o fator que mais gerou evasão no curso foi a dificuldade de conciliar os estudos com trabalho ou com as responsabilidades familiares, sobretudo a maternidade, conforme demonstramos no quadro abaixo:

Quadro 10

Motivos das desistências no Curso Normal de Nível Médio – Magistério

Motivo alegado	Nº	%
Dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho ou com as responsabilidades familiares (maternidade)	06	28,57
Opção por outro curso	03	14,28
Mudança de domicílio para outra cidade ou estado	02	9,52
Motivos pessoais (familiares que não autorizaram a participação do aluno no curso)	02	9,52
Problemas de saúde	01	4,76
Questões políticas	01	4,76

Não conseguiu acompanhar o curso	01	4,76
Problemas financeiros	01	4,76
Motivo não informado	04	19,04
TOTAL	21	100

Fonte: Relatório Final do Curso, 2008, (anexo III) – Quadro montado pela autora

O relatório também menciona os atrasos sistemáticos na liberação dos recursos do Programa, o que causou a prorrogação do curso, gerando inseguranças e incertezas sobre a sua conclusão:

Em decorrência dos atrasos sistemáticos na liberação dos recursos, a data de conclusão deste curso, prevista para dez/2007, foi prorrogada para maio/2008, conforme autorização constante no Termo Aditivo CRT/PB/2006/2007. [...] e pelas dificuldades geradas na liberação dos recursos, em vários momentos corria o risco de não chegar ao término. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2008, p. 04 e 08).

4.1.6 Curso Técnico de Enfermagem concomitante com o ensino médio, executado pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e acompanhado pela Comissão Pastoral da Terra – CPT

Em dezembro de 2004 foi dado início ao Curso Técnico em Enfermagem, uma experiência pioneira no âmbito do PRONERA da Paraíba, nessa área do conhecimento. O projeto nasceu da parceria firmada entre o INCRA, a CPT e a UFPB, por meio da Escola Técnica de Saúde, uma instituição com vasta experiência na formação de profissionais de saúde na área de Enfermagem, visando à formação de 90 estudantes procedentes de mais de 40 assentamentos, pertencentes a 24 municípios paraibanos e 02 ao vizinho estado de Pernambuco.

O levantamento da demanda identificou a necessidade de oferecer a possibilidade de concomitância com o ensino médio, para aqueles estudantes que ainda não haviam logrado tal formação. Assim, o projeto destinou um total de 1.200 horas/aula de suplência do ensino médio e 1.800 horas/aula para a habilitação de técnico em enfermagem, perfazendo uma carga horária total de 3.000 horas/aula, incluindo o estágio supervisionado obrigatório.

No projeto do curso consta a opção pelo regime de alternância, estruturado em períodos de Tempo Escola alternados com períodos de Tempo Comunidade. A fundamentação teórica do projeto tomou como base o princípio do diálogo referendado em Freire:

A concepção pedagógica direcionou-se especialmente para o referencial dialogal e problematizador proposto por Paulo Freire, investindo também em abordagens que “afirmam a vida e a saúde, privilegiando o desenvolvimento de competências que buscam dar novos sentidos ao cuidado...” (2006. P. 1134). (RELATÓRIO GERAL DO CURSO, 2009, p. 05).

Neste sentido, o projeto estabeleceu estratégias para que os conteúdos das disciplinas atendessem as especificidades do modo de viver e pensar dos alunos oriundos do campo, objetivando não só proporcionar uma fundamentação técnico-científica ao futuro profissional de enfermagem, mas também de contribuir para o fortalecimento e o desencadeamento de atividades comunitárias inovadoras, capazes de melhorar a qualidade de vida dos (as) assentados (as):

As disciplinas foram desenvolvidas segundo uma pedagogia problematizadora, que partiu da elaboração de textos escritos pelos alunos, nos quais buscou-se um resgate de suas experiências de vida, de trabalho, de luta pela terra, de experiência escolar dos alunos, bem como de seus conhecimentos fitoterápicos e outros. As estratégias didáticas incluíram: estudos em grupo, apresentação de vídeos, oficinas, apresentação de trabalhos em grupo, aulas práticas, entre outros. (RELATÓRIO GERAL DO CURSO, 2009, p. 09).

Dentre os avanços identificados no curso e apontados no relatório geral, podemos citar a visibilidade que o mesmo ganhou nos assentamentos onde os alunos desencadearam, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso, um processo de atenção ao meio ambiente, principalmente à melhoria da água utilizada e ao destino do lixo e dos dejetos, de discussão sobre o uso dos agrotóxicos e de constatação dos problemas dos serviços de saúde nos seus assentamentos.

Outro avanço constatado foi em relação à disposição do professores no sentido de partilhar seus planos de cursos com os outros colegas, abertos a serem redimensionados quando necessário, evitando a sobreposição de conteúdos e ao mesmo tempo permitindo uma visão mais orgânica para todos. O relatório cita também as produções escritas dos alunos e os levantamentos realizados por eles acerca da realidade da saúde em seus assentamentos, que passaram a fazer parte do banco de dados da Escola, servindo como referência para orientar as propostas docentes do curso; a apresentação pública dos trabalhos de conclusão de curso, um fato inédito na Escola Técnica de

Saúde da UFPB e a parceria conseguida junto às prefeituras municipais para a realização dos estágios nas Unidades de Saúde da família (USF) localizadas nos assentamentos onde os alunos residem.

Entre as dificuldades encontradas na experiência o relatório aponta as deficiências dos estudantes, principalmente em Língua Portuguesa, exigindo ajustes no processo formativo. Apesar da existência destas, o relatório considera satisfatórios os resultados alcançados:

[...] o (a) aluno (a) que vem dos assentamentos rurais, apesar de ter tido uma escolarização precária, bem orientado e motivado é capaz de revelar capacidade de apreensão, senso de observação e de intervenção que o equiparam a média dos educandos da sua idade, mesmo daqueles que experimentaram melhores oportunidades sociais. (RELATÓRIO GERAL DO CURSO, 2009, p. 50).

Como principal fator limitante, o relatório destaca os atrasos sistemáticos na liberação dos recursos do Programa, causando um ciclo de adiamento contínuo do início das etapas previstas, alterando todo o cronograma de execução física elaborado, gerando ora lacunas no tempo formativo, ora a compressão das atividades, ocasionando e exigindo ajustes e adaptações, por vezes inadequadas do ponto de vista pedagógico, o que gerou insatisfação e desestímulo entre os estudantes.

Ainda foram encontradas nessa experiência, dificuldades em relação ao limite do valor do custo aluno/ano previsto pelo Manual do PRONERA, que não leva em consideração às necessidades específicas dos cursos da área de saúde, os quais requerem um aporte maior de recursos visando à necessidade de aquisição de materiais de alto custo.

Apesar de todas essas dificuldades, o relatório considera o projeto exitoso, por ter alcançado a formação em bom nível para os seus concluintes, tendo chegado ao final com 63 alunos formados, evadindo no caso, 27 alunos (as).

4.1.7 Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo (Turma I), executado pela UFPB e acompanhado pelo Movimento Sem-Terra – MST

O referido projeto iniciou a partir da demanda levantada pelo MST em todo o Brasil, pela formação na área de História, sendo o pioneiro, no âmbito do PRONERA nessa área do conhecimento. Neste sentido, o Departamento de História da UFPB aceitou o desafio de construir o projeto de um curso de graduação em nível superior para os movimentos sociais do campo.

Dessa forma, a partir do convênio firmado com o INCRA, iniciou-se em 2004 a primeira turma do Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo, com meta de atendimento de 60 alunos (as) vinculados (as) aos assentamentos da reforma agrária localizados em 34 cidades de vários estados do país.

O projeto faz opção pela organização em alternância, estabelecendo um percentual de 20% de sua carga horária para o Tempo Comunidade e 80% para o Tempo-Escola. Segundo o Projeto do curso, “a metodologia empregada no estudo da História deve propiciar, através da reflexão crítica, a formação da consciência histórica que se constitui como forma de ver o mundo e de ser o mundo e, assim, aprofundar a vinculação entre história e vida”. A fundamentação teórica baseia-se na integração entre ensino e pesquisa:

Esta compreensão baseia-se na certeza da necessidade de superação da dicotomia ensino-pesquisa, pois, em História o que existe é a produção do conhecimento, que se processa de forma diferenciada nos diferentes níveis. Assim, o professor deve também estar apto para a pesquisa, deve produzir conhecimento e não apenas dominar o conteúdo, mas também saber como a História é produzida e ter uma visão crítica sobre o processo e seu resultado. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2009, p. 02).

Ao final do curso em 2008, foram verificadas várias conquistas expressivas, como: o índice de desistência de apenas 3,3% (com apenas 02 desistências) e de retenção escolar de 5,2% (só três alunos ficaram retidos por mais de um semestre, não concluindo o curso no tempo mínimo); o Coeficiente de Rendimento Escolar médio da turma de 8,65; e a qualidade da produção intelectual dessa turma averiguada a partir do alto nível dos trabalhos monográficos de conclusão de curso (por sua rigidez acadêmica, pelo nível cultural e comprometimento social). Neste sentido, o relatório considera a experiência como extremamente exitosa, tendo superado as expectativas:

Os resultados acadêmicos foram acima das expectativas com resultados que confirmam o acerto em oportunizar aos movimentos camponeses adentrar a universidade e participar do processo de produção do conhecimento científico em nível superior. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO, 2009, p. 02).

Entre os aspectos limitantes, o relatório expõe a dificuldade enfrentada no último ano de execução do curso, ou seja, em 2008, em relação ao atraso na liberação dos recursos do Programa, o que ocasionou a necessidade do encaminhamento de uma série de atividades de forma precária e improvisada para se conseguir cumprir o cronograma elaborado.

Pelo exposto no relatório, conclui-se que a experiência gerou a certeza de estarem no caminho certo ao desenvolver esse modelo de curso modular, em caráter intensivo e direcionado para os Movimentos Sociais do Campo financiado e estruturado pelo PRONERA apresentando-se como uma alternativa promissora em termos inclusão social para o ensino superior.

- **Algumas considerações**

Pelos números apresentados logo no início do capítulo (de alunos atendidos, de recursos destinados, de quantidade de instituições participantes, etc.) temos uma noção do que tem sido o Pronera na Paraíba. Entretanto, esses números, mesmo que bastante expressivos, não dão conta de traduzir tudo o que esta experiência tem se constituído, só somando-os aos relatos das seis experiências apresentadas e às entrevistas dos participantes é que podemos perceber melhor os resultados alcançados e os limites encontrados.

Nesse momento, reiteramos que nosso objetivo não é avaliar a eficiência pedagógica das práticas educativas dos referidos projetos, em relação à efetivação de currículo, metodologias, avaliação, etc., mas analisá-los enquanto estratégias de articulação dos movimentos sociais pelo direito a educação dentro do modelo construído, identificado como Educação do Campo.

Nesse sentido, constatamos primeiramente o fato de que todos os projetos se organizam a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que tomam por base os princípios da Educação do Campo. Ainda que, na prática, tenham se evidenciado dificuldades de transposição desses princípios, consideramos um avanço o fato de todos os projetos os colocarem como objetivos a serem perseguidos, principalmente, os da transdisciplinaridade, expressa nos projetos como processos de articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro.

Destacamos também que a maioria dos projetos se estrutura pelo regime de alternância, considerando que tal regime não constitui requisito obrigatório, essa opção evidencia que tal estratégia, ainda que não inédita, tem servido aos propósitos do PRONERA.

No entanto, a constatação mais notável diz respeito às dificuldades impostas pelas formas de operacionalização e organização do Programa, sobretudo no que diz respeito ao financiamento, apontado em todos os projetos como fator limitante. A forma de liberação dos recursos, em etapas e as regras para utilização dos mesmos causaram atrasos que prejudicaram o andamento de todos os seis projetos apresentados e comprometeram os resultados de quatro deles.

A operacionalização do PRONERA por meio da parceria, nos moldes estabelecidos pelo Programa, também é apresentada como fator limitante. Percebemos que ela acontece de maneira conflituosa, principalmente pelo fato de não haver precisão quanto à própria concepção de parceria. Apesar das atribuições dos parceiros já virem predefinidas no Manual, na prática, percebemos que o funcionamento do Programa não acontece de forma tão harmoniosa. Exceção se faz à instância denominada de Colegiado Estadual, quando alguns relatórios fazem menção ao mesmo como espaço que teve importância na articulação dos parceiros, ao trocarem informações sobre o andamento e as dificuldades de cada projeto, proporcionando a construção coletiva de soluções e encaminhamentos para os problemas evidenciados.

4.2 Resultados e discussões

Em cumprimento aos objetivos do presente estudo, realizamos nove (09) entrevistas, sendo uma (01) com a Asseguradora do INCRA/PRONERA no Estado, que acompanhou todos os cursos analisados; seis (06) com os professores que atuaram como coordenadores dos projetos; e duas (02) com os representantes dos dois movimentos sociais que atuaram como parceiros nos projetos estudados, CPT e MST.

As entrevistas de campo tiveram como base um roteiro padrão e todas elas foram autorizadas pelos (as) entrevistados (as), que estão identificados, nesta pesquisa, da seguinte forma:

- **Entrevistado A** – representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST);
- **Entrevistado B** – representante da Comissão Pastoral da Terra (CPT);
- **Entrevistado C** – Coordenadora do Projeto de Escolarização em áreas de assentamentos rurais – convênio INCRA, UFPB e CPT;
- **Entrevistado D** – Coordenadora do Projeto de Escolarização em áreas de assentamentos rurais – convênio INCRA,UEPB e MST;
- **Entrevistado E** – Coordenadora do curso Técnico em Agropecuária e Agroindústria (Turma III) – convênio INCRA, EAFS e CPT;
- **Entrevistado F** – Coordenadora do Curso Normal de Nível Médio – Magistério - convênio INCRA, UFPB e CPT;
- **Entrevistado G** – Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem – convênio INCRA, UFPB e CPT;
- **Entrevistado H** – Coordenador do Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo – convênio INCRA, UFPB e MST;
- **Entrevistado I** – Asseguradora do PRONERA junto ao Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária (INCRA);

De acordo com os objetivos da pesquisa, nos propusemos a explorar os seguintes conceitos-chaves que são variáveis para analisar os dez anos do PRONERA na Paraíba: a *motivação* que levou o depoente a participar do PRONERA; as *expectativas* do participantes referentes ao PRONERA e o grau de sua *realização*; os *avanços e os limites* identificados; e as *recomendações* para os próximos cursos do PRONERA

Em seguida, apresentamos os resultados das respostas em relação aos fatores relativos ao PRONERA na Paraíba.

4.2.1 Motivação

Entre os atributos para a avaliação do PRONERA da Paraíba, levantamos a motivação dos entrevistados para que os mesmos viessem a participar do Programa. Concebemos motivação como um conjunto de forças internas que mobilizam e orientam a ação de um organismo, pessoa ou grupo em direção a determinados objetivos como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio.

A motivação refere-se àqueles fatores da personalidade, variáveis, sociais e os conhecimentos que entram em jogo quando uma pessoa realiza uma tarefa pela qual é avaliada, compete com outros ou tenta lucrar certos níveis de habilidade. Nesse contexto, a motivação está intimamente relacionada com o comportamento e o desempenho das pessoas e envolve metas e objetivos. Neste sentido, tornou-se necessário identificar os motivos que levaram essas pessoas a participar do Programa, principalmente, em relação ao que esses fatores, uma vez detectados, influenciaram para a realização de um trabalho com qualidade.

De acordo com os objetivos desta pesquisa, descreveremos abaixo as principais categorias de motivação, apontadas pelos entrevistados, que serviram como estímulo para que viessem e permanecessem participando do PRONERA:

- **Identificação com a Educação do Campo**

Ao questionarmos sobre a motivação, especificamente sobre o *como* e o *porquê* do entrevistado ter vindo participar do PRONERA, percebemos que o **porquê** foi respondido por todos os entrevistados com um relato do processo que os levou a serem designados por suas instituições/movimentos para atuarem junto ao Programa, geralmente relacionados às experiências desenvolvidas anteriormente e/ou à formação acadêmica. Ou seja, a participação de todos os entrevistados se deu de forma institucional, em cumprimento às atribuições inerentes aos seus cargos/funções nas Instituições/movimentos que representam.

Entretanto, acreditamos que há sempre um impulso pessoal relacionado à identidade (ou a falta dela) ou pelo menos à simpatia (em maior ou menor grau) com a causa da Educação do Campo, que atua e influencia na maneira como estas pessoas desenvolveram o trabalho para o qual foram designadas. Diante desse contexto, a resposta do **como** foi mais reveladora da

motivação na concepção que estamos enfatizando, ou seja, como interesse que impulsiona uma ação.

Nesse sentido, todos os entrevistados convergiram na resposta de que o interesse nasceu da identificação com a ação a ser realizada, no caso, a Educação do Campo, conforme está expresso a seguir:

Além disso, a oportunidade de atuar com a educação do campo e a extensão universitária se constituía um desafio porque sempre estive envolvida com os movimentos populares (Entrevistado C)

Historicamente sempre fui militante político, envolvido com os movimentos sociais. (Entrevistado H)

O meu envolvimento com o PRONERA surgiu no processo de discussão sobre o Programa com outros colegas da Instituição, identificados com as questões do campo e sensibilizados com a luta pela terra [...] (Entrevistado F)

Conforme Caldart (2004, p. 30): “um traço importante da identidade da educação do campo é o seu vínculo com os movimentos sociais”. Nos três depoimentos acima, verificamos a percepção do PRONERA como um espaço onde se pode realizar a Educação do Campo na concepção trazida por Caldart, ou seja, vinculada aos movimentos sociais e ao o conjunto de suas lutas pela terra e por melhoria das condições de vida para o povo do campo.

No depoimento do entrevistado abaixo, o PRONERA é visto como um espaço propício a práticas embasadas nos princípios da educação popular: “[...] Gosto de desafios e o Pronera se mostrou como um espaço interessante e importante para troca de saberes e práticas populares entre cidadãos do campo e da cidade.” (Entrevistado G)

Nesta perspectiva, observamos a Educação do Campo como um ideário pedagógico que vem sendo construído desde os debates por uma educação popular nos anos 60 no Brasil, o qual envolve dimensões políticas bem definidas e que deve se desenvolver por caminhos (metodologias) coerentes com a concepção adotada, ou seja, orientadas pelos princípios da educação popular.

Em outro depoimento, o aspecto ressaltado está ligado à concepção de educação como um requisito de sustentabilidade do campo e das áreas de reforma agrária:

[...] realizar um trabalho diretamente ligado às questões sociais [...] lendo o Manual (do PRONERA) vi esperança daqueles jovens nas áreas de assentamento. [...] tínhamos interesse em elevar o nível de escolarização da população rural como condição para transformações mais profundas da vida no campo[...] (Entrevistado I)

Neste sentido, percebemos o contexto no qual o PRONERA se coloca como uma política pública que faz sentido no âmbito da reforma agrária, entendendo-o a partir de uma concepção de reforma agrária que significa a possibilidade de incorporar cidadãos excluídos de acesso aos seus direitos fundamentais a um patamar de cidadania.

Registramos também um depoimento que revela uma relação orgânica com a Educação do campo: “Por toda minha identidade com os povos do campo [...] mais especialmente por ter sido uma das alunas do campo, que teve muitas dificuldades para ser escolarizada pela ausência de escolas no campo”. (Entrevistado D). A identificação neste caso surge pelo aspecto da origem do entrevistado, o que fez com que ele compartilhasse das dificuldades vivenciadas pelos povos do campo para ter acesso à educação.

4.2.2 Expectativas e Realizações

Ao tratarmos das Expectativas e Realizações, percebemos que todos os entrevistados vieram participar do Programa com grandes expectativas. Concebemos expectativa como algo que está intrinsecamente ligado a uma espera que se julga realizável, possível ou provável.

Como visto, todos os participantes vieram muito motivados para participar do PRONERA, desejosos em dar a sua contribuição ao processo, no sentido de desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível, somado ao desejo de ver a concretização de seus objetivos e metas.

Vale ressaltar que estas ultrapassam os interesses pessoais, uma vez que as mesmas são representadas pelos objetivos constantes dos projetos que participaram, ou seja, objetivos mais voltados para a coletividade.

Quanto ao grau de satisfação dessas expectativas, ou seja, de realizações, percebe-se que a maioria considera que suas expectativas foram realizadas, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 11

Realizações das expectativas do PRONERA da Paraíba (1998-2008)

Entrevistado	Grau de realização	Quantidade
A	SIM	01
B	EM PARTE	02
C	EM PARTE	
D	SIM	06
E	SIM	
F	SIM	
G	SIM	
H	SIM	
I	SIM	
TOTAL		09

Fonte: Dados da pesquisa – quadro montado pela autora

- **Expectativas realizadas**

Tratando-se da concretização das expectativas, verificou-se que dos 09 entrevistados, 07 responderam que suas expectativas foram realizadas e 02 responderam que estas foram realizadas parcialmente. Neste sentido, é importante ressaltar que todos os entrevistados que responderam com um sim, usaram como critério o fato do projeto que participaram ter atingido os objetivos propostos. A maioria destes, porém, fez questão de deixar registrados os percalços pelos quais passaram para se chegar a bom termo. É o que podemos observar nesses depoimentos:

[...] Sim. Mas reforço aqui todas as dificuldades mencionadas anteriormente [...] (Entrevistado D).

[...] E mesmo com todos os contratemplos e dificuldades o PRONERA na Paraíba e mesmo o nacional atenderam a nossa perspectiva [...] (Entrevistado H)

- **Expectativas realizadas parcialmente**

Quando a resposta se resguardava numa situação intermediária, os dois entrevistados que responderam que suas expectativas foram atendidas em parte fizeram as seguintes ponderações:

[...] Ele alcançou seus objetivos quando conseguiu com todos os percalços no caminho [...] enfim quando instrumentalizou educadores e educandos de conhecimentos para melhor inserirem na comunidade e na sua cidade. [...] Por outro lado, o projeto não alcançou seus objetivos quando mais de 70% dos educandos não concluíram o processo; quando se fechou turmas; quando a comunidade não assumiu a escola enquanto sua; quando o INCRA não conseguiu dar conta de problemas estruturantes como o repasse de verbas no tempo hábil; quando não conseguimos acompanhar de fato algumas turmas; quando a escolha dos educadores na comunidade não foi feita pelo critério de qualificação; entre outros. (Entrevistado C)

Com o propósito com o qual ele se coloca, acredito que sim. Agora em pequena escala porque não atendeu a toda a demanda reprimida existente. Mas de qualquer forma contribuiu para os jovens acessarem a uma política que os beneficia. (Entrevistado B)

4.2.3 Avanços e Limites

Ao tratar da categoria avanços e limites relacionados ao PRONERA na Paraíba, percebemos a simultaneidade destes, ou seja, aspectos facilitadores convivendo *pari passu* com aspectos limitadores dentro do mesmo projeto ou dentro do mesmo programa, considerando o PRONERA em geral. Fato este que já vínhamos percebendo quando analisamos a categoria Expectativas e Realizações.

4.2.3.1 Avanços

- **Acesso à educação e espaço de aprendizagem para todos os participantes**

Os dois aspectos positivos mais citados, ambos pelo mesmo número de vezes, foram aqueles relacionados ao reconhecimento do PRONERA enquanto instrumento eficaz na promoção do acesso a educação aos povos do campo, especificamente aos das áreas de reforma agrária; e, enquanto espaço de construção de aprendizagens para todos os envolvidos ao ganharem experiência com a Educação do Campo, como podemos constatar nos depoimentos a seguir:

[...] Possui muitas qualidades quando se constitui em um instrumento de ampliação de oportunidades educacionais para jovens e adultos dessas áreas. (Entrevistado C)

Ele é um dos mais importantes programas de promoção da justiça social no campo da educação [...] Acredito que até o momento é um saldo muito positivo [...] (Entrevistado I)

[...] É em termos de programas institucionais um dos mais eficazes no sentido de garantir a democratização da educação e com isso possibilitar à classe trabalhadora camponesa (do campo) acesso ao bem principal no processo emancipatório – a educação. (Entrevistado H)

Um programa de inclusão social que mudou minha forma de pensar a educação apenas como um processo de formação do saber sistematizado. O Pronera é sinônimo de uma política inclusiva de formação do ser humano para a vida em suas diversas etapas e facetas [...] Esse movimento por vezes conflituoso, resultou em aprendizagens, que penso eu, refletem o que hoje é o Pronera não só na PB, mas a nível nacional. (Entrevistado G)

[...] o PRONERA, inicialmente, um programa de governo, hoje uma política pública, é um instrumento que tem contribuído ao povo camponês, principalmente os jovens a terem acesso ao direito de estudar e se qualificar [...] nos deu a oportunidade de refletir com professores da universidade, secretários de educação nos municípios e representantes dos assentamentos a discutir uma proposta político-pedagógica a partir da realidade do campo [...] Como experiência foi positivo. (Entrevistado B)

Observando algumas colocações apontadas nos depoimentos acima, destacamos que na visão dos entrevistados fica clara a percepção do PRONERA no contexto da Educação do Campo, seja como oportunidade educacional; seja como justiça social, garantia de democratização, como inclusão social e acesso ao direito de estudar.

- **Compromisso de educadores e interesse de alunos**

O terceiro aspecto positivo mais citado é o reconhecimento do compromisso dos educadores e bolsistas ao lado do interesse do educandos, o que fez a diferença no alcance dos objetivos do Programa, conforme podemos observar nos seguintes depoimentos:

[...] Eram jovens (bolsistas) comprometidos e responsáveis que fizeram muito mais do que o projeto solicitava. (Entrevistado C)

[...] os nossos educadores são guerreiros, comprometidos e mesmo com todas as falhas existentes pudemos escolarizar com muita luta 612 educandos e esta é a maior realização. (Entrevistado D)

[...] a sensibilidade e o comprometimento aguçado nos professores/formadores [...] (Entrevistado F)

[...] e teve como fator determinante a participação incisiva de professores comprometidos com a causa da educação do povo trabalhador do campo no nosso estado. (Entrevistado I)

[...] o nível de interesse, entusiasmo e de responsabilidade dos nossos alunos [...] (Entrevistado F)

A demanda de jovens extremamente identificados com o problema da terra que, através da escola, transformaram seus conhecimentos empíricos em conhecimentos científicos, com retorno para a melhoria dos assentamentos [...] (Entrevistado E)

A vontade de aprender demonstrada pelos alunos e alunas que participaram do projeto do curso, o que não se vê nos alunos dos cursos regulares [...] (Entrevistado G)

Aqui fica evidente que mesmo com todos os problemas apontados, especialmente aquele tocante aos atrasos dos recursos, contaram e reconheceram a valiosa dedicação e compromisso político dos formadores envolvidos.

- **Visibilidade e repercussão**

Em quarto lugar aparece como avanço a visibilidade e a repercussão que a Educação do Campo ganhou por meio dos projetos do PRONERA nas comunidades e nas universidades:

Durante o desenvolvimento dos convênios, as discussões das questões ambientais ficaram mais acentuadas, o que induziu a implantação da disciplina de Agroecologia na matriz curricular do curso de Agropecuária [...] (Entrevistado E)

[...] a repercussão nas comunidades dos assentamentos, conforme relatado por tantos deles (alunos e alunas) com os avanços demonstrados nas suas atuações nas comunidades [...] (Entrevistado F)

[...] o próprio preconceito interno nas academias, tanto dos grupos docentes como de estudantes foram dilemas que fomos superando à medida que fomos conquistando esses espaços. (Entrevistado A)

A participação da comunidade é citada apenas uma vez nas entrevistas: “[...] outro aspecto (que chamou a atenção) foi a participação da comunidade na organização da “escola” do PRONERA [...]” (Entrevistado C). É no mínimo curioso que os itens tão importantes como os referentes a visibilidade e a participação da comunidade não foram abordados por todos os entrevistados, criando dessa forma, uma disparidade em relação aos outros itens.

4.2.3.2 Limites

- **Sistemática de financiamento burocrática**

Entre os limites identificados, o aspecto negativo mais citado é aquele referente aos problemas decorrentes da sistemática de financiamento do PRONERA, executada pelo INCRA. Citado por oito (08) dos nove (09) entrevistados, esse fator é apontado não só por se constituir num problema em si, mas principalmente pelo fato dele estar na raiz de outros problemas identificados no Programa, como o alto índice de evasão nos projetos, além de causar desgastes nas relações interpessoais entre os participantes (parceiros), como vemos a seguir:

Mesmo sendo um dos estados pioneiros no Nordeste a implementar esse programa, encontramos muitos desafios, a burocracia de ambas as partes UFs/INCRA, causaram muitos transtornos [...] (Entrevistado A)

[...] segundo é que a estrutura do estado e a legislação emperram o processo. Pois o Pronera é uma conquista do povo, porém a legislação atrapalha. (Entrevistado B)

[...] possui problemas no âmbito do financiamento por que ocorrem atrasos em repasses o que dificulta a continuidade de projetos [...] pois o maior problema do PRONERA é o seguinte: de uma lado tem-se o projeto com toda a perspectiva de avanço e de melhoria e do outro tem-se a real possibilidade de fazer. Como fazer se o dinheiro não vem?[...] (Entrevistado C)

[...] Enquanto iniciativa de atendimento ao povo do campo deveria haver mais responsabilidades por parte dos governos, que ao seu bel prazer reduz a cada ano o valor de recursos dispensado para esse fim [...] trouxe muitas chateações com as idas e vindas para que os recursos chegassem para viabilizarmos e quando chegava, lá vinha o empecilho de execução [...] (Entrevistado D)

[...] apesar da burocracia na utilização dos recursos que muitas vezes atrapalhou a realização de algumas atividades do projeto [...] (Entrevistado E)

[...] o PRONERA sofre do mal que todas as instituições públicas brasileiras sobre. Excesso de burocracia. [...] Tive muitos problemas com o PRONERA da Paraíba [...] (Entrevistado H)

[...] e, neste aspecto, convivemos com atrasos constantes que ameaçaram comprometer a própria proposta pedagógica do curso [...] (Entrevistado F)

[...] Por outro lado, os coordenadores dos projetos também vivenciavam situações semelhantes. Precisavam cuidar da formação desses seres humanos com toda sua especificidade, mas se deparavam com a burocracia administrativa e financeira da instituição INCRA. (Entrevistado G)

Aqui, o que se coloca entre várias questões ligadas a continuidade, é o seguinte: Como parar uma escola (sala de aula) por um tempo indeterminado, esperando os recursos? E, como recomeçar tudo?

- **Não cumprimento das responsabilidades pelos parceiros**

O segundo limite mais citado diz respeito ao não cumprimento das responsabilidades definidas para cada parceiro. Este fator é apontado em direção, sobretudo, ao INCRA, no que concerne a liberação de recursos; e, em segundo lugar em direção às Secretarias estaduais ou municipais, em relação à certificação dos alunos (as), como podemos observar nos depoimentos:

[...] A questão é que quando tínhamos problemas (atrasos de repasse financeiro, greve no INCRA) quem tinha que resolver as questões e problemas que surgiam, éramos nós da UFPB e CPT [...] (Entrevistado C)

[...] Uma outra questão que acho que emperra o seu funcionamento é a falta de compreensão sobre política para educação do campo (INCRA, Fundações, SEC estaduais e municipais), no que se refere ao compromisso com as diretrizes operacionais do campo, em que cada instituição deveria de fato responsabilizar-se com o que lhes cabe dentro do convênio[...] Pelas dificuldade do estado assumir a certificação e nós como coordenadores termos que sair atrás de Secretarias (estaduais e municipais) para cumprir uma responsabilidade delas[...] (Entrevistado D)

[...] Porém não se pode deixar de registrar que esta articulação entre os parceiros nem sempre aconteceu de forma harmoniosa. E vários fatores contribuíam para isto: o desconhecimento (ou esquecimento) dos papéis de cada um [...] ficar dependendo da liberação dos recursos financeiros para execução de cada etapa do curso [...] a dificuldade de natureza administrativa e burocrática para o processo de certificação [...] (Entrevistado F)

- **Evasão na EJA**

Em terceiro lugar aparece o problema da evasão, citada apenas em relação aos cursos de EJA. Como já colocamos anteriormente, essa modalidade, pelas suas próprias características, sobretudo em relação ao perfil do alunado, convive historicamente com o problema da evasão. Nos cursos de EJA do PRONERA, percebemos um agravamento da problemática, ocasionado pelo fato

do trabalho rural ser mais cansativo; mas, sobretudo, pelas interrupções que aconteceram nos projetos, que por sua vez tiveram como causa os atrasos na liberação dos recursos do Programa, conforme veremos nos depoimentos a seguir:

[...] Quanto à alfabetização e escolarização, deixaram a desejar [...] Neste processo, o insucesso foi com as turmas de alfabetização e escolarização porque enfrenta o cansaço do dia de trabalho e a noite não suporta enfrentar a sala de aula [...] (Entrevistado B)

Sinceramente, não aconselho mais nenhum projeto do PRONERA voltado para a escolarização (ou alfabetização) de jovens e adultos, nos moldes da experiência que tivemos, porque uma questão histórica e problemática da EJA é a questão da evasão escolar. E se não garantimos continuidade ao processo por meio do repasse, sem interrupção, de recursos financeiros, vamos ver certamente a evasão acontecendo.[...] (Entrevistado C)

[...] o que mais me chamou atenção no PRONERA foi a evasão nos cursos de EJA [...] (Entrevistado I)

Cabe destacar que os demais cursos funcionam nas universidades ou em escolas técnicas, com os jovens se dedicando exclusivamente à escola. Na EJA, são jovens e adultos nos assentamentos, que freqüentam a escola como uma terceira jornada.

4.2.4 Recomendações

Apontamos alguns aspectos e perguntamos aos entrevistados quais seriam as recomendações deles a respeito de mudanças na legislação, da formação dos participantes/parceiros, entre outras, obtivemos as seguintes respostas:

- **Mudanças na legislação**

No aspecto da legislação que regula o PRONERA, em primeiro lugar, aparecem desejos de que ela possa ser repensada e modificada, com vistas a superar a burocracia atual e garantir que os próximos cursos do PRONERA tenham a continuidade dos recursos assegurada, e

não tenha que se criar um calendário paralelo ao programado e desenvolvido pelo projeto, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

Que a legislação seja repensada de modo que não venha atrapalhar as iniciativas do povo durante a execução dos projetos. (Entrevistado B)

Para melhor andamento do Pronera, será necessário rever a forma de avaliação dos projetos, pois os mesmos levam muito tempo para aprovação e liberação dos mesmos, o que atrapalha o desenvolvimento do projeto e o processo educacional do aluno. O processo burocrático não combina com o modelo de educação a que se propõe. (Entrevistado E)

Recursos assegurados de forma a evitar transtornos para a sua execução. (Entrevistado F)

Que se transforme em uma política pública com menos burocracia [...] (Entrevistado A)

Um entrevistado recomenda a intensificação da execução de projetos por meio de destaque orçamentário: “Intensificação da execução dos projetos a partir da forma de “destaque orçamentário”.” (Entrevistado I). Esta modalidade de repasse de recursos públicos foi inserida recentemente no PRONERA e tem demonstrado, na prática, ser menos burocrática do que a modalidade de convênios, o que pode se constituir num caminho possível para a superação dos problemas relacionados aos atrasos na liberação dos recursos do Programa:

O mesmo entrevistado faz recomendação, entre as possíveis mudanças no âmbito legal e normativo, da necessidade de modificação do ordenamento atual que cria um impasse aos alunos egressos dos cursos do Pronera, sobre a garantia da permanência da condição de assentado:

Publicação de normativa do INCRA que regulamente, para os assentados, o direito de realizar sua formação profissional e exercer sua profissão no âmbito da reforma agrária e agricultura familiar, sem perder a condição de assentado. (Entrevista I)

- **Cursos de capacitação para os participantes**

Em segundo lugar, com número aproximado de citações em relação ao primeiro item, verificamos propostas no sentido de promoção de cursos de capacitação para todos os participantes, onde os servidores do INCRA/PRONERA e das fundações teriam oportunidade de aprender sobre os aspectos históricos, filosóficos e legais da Educação do Campo; e, os

representantes de movimentos sociais e universidades aprenderiam sobre as questões operacionais do Programa, como podemos ver nas falas seguintes:

Que haja por parte do INCRA/PRONERA- Nacional e instituições participantes de projetos anteriores, uma formação sobre execução do programa, diretrizes para educação do campo, com as instituições parceiras (curso de 20 h). (Entrevistado D)

[...] e que haja, por parte da assessoria técnica e jurídica do INCRA, cursos de formação sobre história e políticas para educação do campo, para que eles possam compreender melhor a realidade de calendários, currículo e de formação do educador. (Entrevistado D)

Que todos os parceiros estejam cientes do seu verdadeiro papel e que todos se preparem para desempenhá-lo bem. (Entrevistado F)

Capacitar os asseguradores para análise e supervisão dos cursos em suas várias formas de pactuação, tornando aptos a enfrentar os desafios das novas modalidades de liberação de recurso. (Entrevistado I)

Dentro dessa questão, é sugerida também a garantia de formação continuada para educadores: “Criação de espaços de formação continuada para educadores que atuam nos cursos do PRONERA. (Entrevistado I)

- **Estabelecer exigência de perfil na escolha dos formadores e dos asseguradores**

Em terceiro lugar e profundamente ligada com o item anterior aparece a recomendação para que se estabeleçam critérios/definição de perfis, tanto para os formadores como para os asseguradores do INCRA:

Escolha criteriosa da equipe de formadores (corpo docente), considerando, mesmo que minimamente, a experiência e/ou sensibilidade para as questões do campo. (Entrevistado F)

Que o PRONERA disponibilize pessoas preparadas para essa forma nova de programas no Brasil, que é a interação entre instituições públicas, que seguem suas regras e os movimentos sociais que tem outras posturas e formas de encaminhar suas proposituras. Um critério para trabalhar no PRONERA deve ser o compromisso com a Reforma Agrária e a Educação Emancipatória. O resto faz-se acontecer. (Entrevistado H)

Que os funcionários do INCRA sejam mais flexíveis e sensíveis à realidade do campesinato. (Entrevistado B)

- **Garantir a infraestrutura dos projetos**

Em quarto lugar aparece a preocupação com a infraestrutura dos cursos, tanto em relação ao acolhimento dos alunos que vão para as universidades e escolas técnicas, como em relação a estrutura física para a EJA, cujas salas de aula se localizam nos próprios assentamentos/acampamentos:

Assegurar infraestrutura favorável (alojamento, alimentação e transporte) para acolher este público. (Entrevistado F)

Parcerias com os municípios e estado para construção e/ou melhoria das escolas inseridas nas áreas de assentamento [...] (Entrevistado I)

[...] Dotar as escolas de bibliotecas firmando parcerias com o MDA para que disponibilize programas como o Arca das Letras nas áreas de assentamento onde estivessem em execução os cursos de EJA. (Entrevistado I)

Propiciar a implantação das “Casas Digitais” do Programa Territórios Digitais nos PA’s onde o Pronera atua, beneficiando os alunos dos cursos profissionalizantes e superiores. (Entrevistado I)

Nas recomendações acima, destacamos a necessidade do estabelecimento de parcerias efetivas com municípios, estado e até dentro do próprio Ministério (MDA), sobretudo na melhoria da infraestrutura das escolas dos assentamentos.

- **Aprimoramento de aspectos pedagógicos**

Nesse item, encontramos recomendações que dizem respeito não a mudanças, mas apenas ao aprimoramento de aspectos pedagógicos já utilizados nos cursos do Pronera, como a metodologia da alternância e a educação contextualizada:

A alternância com total integração entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. (Entrevistado I)

[...] superar a cultura da adequação [...] promovendo calendário escolar, currículo contextualizado [...] metodologias e materiais didáticos pertinentes, formação de educadores/as que atendam às necessidades educacionais da Escola do Campo. (Entrevistado I)

- **Ampliação e reforço das parcerias**

Nesse item, foram apontadas as necessidades do PRONERA galgar maiores espaços, seja ampliando sua visibilidade dentro das próprias instituições (INCRA e universidades), seja reforçando a articulação com outros projetos e programas já existentes dentro destas, seja com outros órgãos e ministérios:

Dar mais visibilidade ao curso dentro da instituição formadora (divulgando suas ações, suas produções, suas pesquisas, etc.). (Entrevistado F)

Ampliação da relação do PRONERA com outros programas de concepção similar de desenvolvimento dos assentamentos, como o ATES e o TERRASOL, desenvolvidos pelo MDA/INCRA, assim como com outros programas governamentais de outros ministérios, especialmente MEC (CNPq). (Entrevistado I)

- **Transformação do Programa em política pública**

Em relação ao PRONERA ser um programa de governo e não uma política pública, apenas dois entrevistados fazem referência a esta questão tão importante para a continuidade da educação do campo, com sugestões de que o mesmo se torne uma política ampla de educação para todos os povos do campo, não só dos assentados:

Deveria ser uma política pública para áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, infelizmente, constitui-se em mais um programa [...] (Entrevistado D).

Que estes atendam outros povos do campo e comunidades com as mesmas características e não necessariamente que estejam vinculados aos assentamentos do INCRA. (Entrevistado G)

Nas demais recomendações não houve convergência ou simultaneidade de respostas, ou seja, cada uma das sugestões a seguir, foi citada apenas uma única vez, como a recomendação para garantir que os movimentos sociais tenham participação na seleção dos jovens: “Seleção dos jovens com a participação dos movimentos sociais e não apenas por edital.” (Entrevistado B).

Outra sugestão encontra-se ligada a necessidade de transferir as responsabilidades com as questões financeiras dos coordenadores para as Fundações: “Além de melhorar o sistema de convênio, fazer que exista nas fundações alguém responsável por isso e que não fique nas mãos dos coordenadores.” (Entrevistado D).

A última recomendação apontada diz respeito à orientação para que se defina previamente nos projetos a responsabilidade pela certificação dos alunos (as): “Encaminhamento claro quanto à certificação dos cursos.” (Entrevistado F). Lembramos que a dificuldade para obter a certificação dos alunos/as se deu principalmente nos projetos de EJA, onde além da evasão, enfrentou-se mais este problema.

Algumas considerações

A análise das entrevistas permitiu constatar a importância maior do PRONERA enquanto uma ação de inclusão social, que tem garantido o acesso dos povos do campo ao direito a escolarização. Além disso, acreditamos que o programa também tem importância por ser projetado em uma direção em que a política de atendimento ao direito de um segmento social, no caso, os assentados e assentadas, é pautada em uma perspectiva mais ampla, articulada ao fortalecimento dos grupos sociais e culturais ao qual este segmento faz parte, no caso a população do campo, ao mesmo tempo em que atende também esse segmento em sua diversidade (homens e mulheres, jovens e adultos, etc.).

Outro fator que consideramos de igual importância, se dá pelo fato de que, por meio do PRONERA, os sujeitos do campo são assumidos pelo Estado como mandatários de política pública numa perspectiva em que eles não são tomados como beneficiários passivos de um serviço, nem como simples sujeitos isolados de um direito, mas principalmente como membros de um coletivo que acessa a educação e o ensino formal, e não a qualquer educação, mas sim a uma educação que se efetiva por meio de propostas curriculares contextualizadas e voltadas à realidade e às possibilidades de sustentabilidade do campo.

Neste sentido, mesmo com todas as suas contradições, há que se reconhecer que o PRONERA além de ter inaugurado um processo de mobilização e protagonismo dos movimentos sociais do campo junto ao Estado, tem evidenciando-se como um avanço no plano das

concepções de educação do campo no Brasil no âmbito governamental, sendo expressivo de possibilidades políticas e pedagógicas diferenciadas porque se faz como uma ação de educação popular inspiradas nas idéias de Paulo Freire.

Entretanto, o reconhecimento desses avanços, só se faz possível ao se avaliar o Programa por meios e instrumentos adequados, tomando como base os aspectos teóricos (princípios, conteúdos, finalidades) e também os aspectos formais (financiamento, execução, monitoramento, certificação), em sua relação com os reais impactos na realidade cotidiana dos assentamentos da reforma agrária, buscando desta forma o significado sociopolítico e a qualidade da ação estatal, evitando-se os equívocos das avaliações quantitativas que tem levado a resultados igualmente equivocados, por se basearem em informações sobre o não alcance dos objetivos dado pelo não cumprimento das metas. Esta prática só tem gerado o endurecimento do uso dos recursos do Programa, desconsiderando as experiências exitosas dos estados e seus reais resultados.

Desta forma, se realizadas as devidas reformulações para superação dos limites impostos, sobretudo pela legislação, o PRONERA possui ainda um grande potencial no que diz respeito à possibilidade de ampliar o alcance das ações de educação do campo às populações beneficiárias da política de reforma agrária, ou para além delas e influenciar em transformações sociais no campo desde a educação escolar, influenciando inicialmente na reestruturação curricular das escolas rurais a partir da formação diferenciada que promove e da ampliação das parcerias com as universidades e os movimentos sociais do campo.

Assim, reconhecemos e defendemos o PRONERA como um legítimo programa de Educação do Campo, nascido das demandas e proposições populares, o que o coloca como importante espaço de possibilidades para construção de uma política pública realmente democrática e transformadora da realidade educacional e social em nosso país, por isto espera-se o compromisso e ação do Governo Federal tendo em vista a reformulação e ampliação do programa considerando os aspectos apresentados pelas críticas propositivas feitas pelo conjunto dos representantes das instituições e movimentos sociais do campo expressos no presente trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscamos reconstituir a trajetória do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no período de 1998 a 2008, no estado da Paraíba, visando observar os avanços e os limites, conquistas e fracassos, expectativas e realizações. Neste sentido, procuramos conhecer os seus fundamentos teórico-metodológicos e os princípios operacionais, descrever o processo de implantação no estado da Paraíba e verificar as intenções e realizações em termos de efetivação das propostas.

Em consonância com os objetivos estabelecidos, a metodologia pautou-se principalmente pela pesquisa bibliográfica, análise dos documentos produzidos e realização de entrevistas semi-estruturadas. Assim, na primeira fase fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre as principais políticas públicas implementadas no meio rural brasileiro, visando situar o PRONERA nesse contexto. Em seguida procedemos a análise dos documentos produzidos no âmbito do Programa: manuais, projetos e relatórios e por fim, realizamos as entrevistas, as quais foram analisadas e sistematizadas.

A década de 90 é marcada por mudanças importantes no cenário político, econômico e social do país. No campo educacional, destaca-se, entre outras, pelo ressurgimento da questão da educação no meio rural nas pautas governamentais, pressionadas principalmente pelos movimentos sociais do campo, que ganham a cena ao realizar e sistematizar muitas experiências educacionais, as quais batizaram de Educação do Campo.

Imbuídos dessa concepção, esses movimentos agregam ao conjunto de suas lutas por terra, reforma agrária, trabalho e cidadania, a luta por educação de qualidade. Um dos resultados concretos dessa luta foi a instituição do PRONERA em 1998. O PRONERA é a expressão de uma parceria entre o INCRA, as universidades e os movimentos sociais para garantir o acesso dos trabalhadores (as) rurais assentados (as) à educação formal, por meio da realização de projetos educacionais voltados aos vários níveis, modalidades e áreas do conhecimento.

Os pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA expressam a opção pelos princípios da educação popular freireana, como o diálogo e a práxis. O diálogo diz respeito à valorização da cultura do grupo, dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento. A práxis se

relaciona um processo educativo que tem por base o movimento contínuo de ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade.

Neste sentido, o PRONERA é reconhecido como uma importante ação dentro do movimento de construção e de luta pela Educação do Campo, não só por estar oportunizando a muitos jovens e adultos que residem nas áreas de assentamento por todo o país o direito de estudar, mas principalmente por estar conseguindo, nos seus cursos, realizar um modelo de educação emancipatório e verdadeiramente transformador.

Nessa caminhada, o PRONERA tem enfrentado muitos obstáculos ao seu desenvolvimento, principalmente problemas operacionais ligados a sua forma de organização e principalmente de financiamento, que paralisam as suas ações ocasionando prejuízos do ponto de vista pedagógico, que por vezes chegam a comprometer os seus resultados. Paralelamente a isso, o PRONERA ainda tem se deparado com perseguições judiciais que tentam barrar alguns dos seus projetos, associado à perseguição da mídia que tenta desqualificá-lo, sobretudo pelo fato deste reafirmar em seus projetos e cursos uma opção ideológica contra-hegemônica.

Em meio a tudo isso, o PRONERA no estado da Paraíba vem construindo a sua história permeada de sucesso, no sentido da realização de um considerável número de cursos, alguns deles pioneiros em suas áreas e/ou nível de conhecimento, no âmbito do Programa. A soma dessas experiências constitui um patrimônio louvável, não só do ponto de vista quantitativo, mas, sobretudo qualitativo. As conquistas alcançadas, principalmente aquelas não facilmente mensuráveis, se expressam em palavras como: identidade - superação – inclusão – aprendizagem – realização – compromisso – interesse – participação - e, principalmente: mudança, muitas vezes utilizadas pelos entrevistados de todos os segmentos que fizeram parte dessa pesquisa ao analisar o Programa, por meio dos projetos que participaram.

Neste sentido podemos afirmar que o PRONERA na Paraíba está sendo realizado por sujeitos identificados com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo, em seus muitos elementos constitutivos, sempre vinculada ao campo e às lutas dos seus sujeitos. O Programa tem se revelado um importante executor de ações educacionais voltadas para os povos do campo no estado, tendo proporcionado o acesso e a permanência de muitos estudantes em cursos que, se não fosse pelo Programa, talvez não tivessem acesso, dadas principalmente as distâncias das escolas e universidades e de condições financeiras para superá-las.

O PRONERA da Paraíba tem se constituído num importante espaço de aprendizagens para todos os envolvidos com suas ações: movimentos sociais, INCRA/PB e instituições de ensino. As universidades parceiras, por meio dos seus sujeitos (professores, formadores e bolsistas) têm aprendido a trabalhar com os educandos/educadores oriundos do campo, levando em consideração no processo ensino-aprendizagem a realidade destes sujeitos, como forma de promover aprendizagens significativas e transformadoras de concepções, de visões, de práticas e de vidas. Os movimentos sociais têm aprimorado, consolidado e compartilhado a sua experiência com a Educação do Campo ao mesmo tempo em que tem construído aprendizagens no sentido do acompanhamento de projetos vinculados a instituições públicas, com toda as peculiaridades que lhes são próprias. O INCRA/PB por meio dos seus servidores tem aprendido aos poucos a lidar com projetos de educação que são recentes em sua alçada. E, todos juntos, em espaços como o Colegiado Estadual e/ou em outros têm, entre debates e trocas de experiências construído um diálogo possível.

É notório no PRONERA da Paraíba o compromisso dos seus professores, coordenadores, educadores e bolsistas com a Educação do Campo. Diante dos muitos obstáculos encontrados, esses imprescindíveis profissionais empenharam-se com zelo na busca das soluções, contornando um a um os obstáculos possíveis de superação. Muitas vezes angustiados, poucos abandonaram os projetos.

Mesmo considerando a evasão nos cursos da EJA, compreendemos que, uma vez que a muitos dos desistentes tiveram de deixar o curso por motivos que se sobrepõem a sua vontade, como o cansaço e a busca de emprego ou desestimulados pela falta de infraestrutura ou pelas paralisações nos projetos, por causa dos atrasos na liberação dos recursos, acreditamos que o compromisso dos educadores talvez só não seja maior do que o interesse dos educandos do PRONERA. A estes verdadeiros guerreiros creditamos em grande parte o sucesso do Programa na Paraíba. Seus questionamentos nas instituições provocando mudanças em currículos, exigindo posicionamento de alguns professores, produzindo conhecimentos expressos em trabalhos acadêmicos ou escolares de qualidade ou ainda traduzidos por coeficientes de rendimento escolar elevados, demonstram o grau de compromisso com suas comunidades e com o campo de uma maneira geral.

No que pesem seus muitos limites a serem superados em âmbito nacional, como a mudança na forma de financiamento, pelo exposto no presente trabalho, podemos afirmar que o PRONERA tem indiscutível relevância no processo de construção da educação no campo. Após doze anos de existência no estado da Paraíba, o Programa se constitui num importante mecanismo de acesso à educação aos povos do campo, impulsionando aprendizagens e colaborando com o desenvolvimento local e regional, a partir dos assentamentos.

Sendo assim, ficam aqui algumas sugestões que foram abstraídas, após a elaboração do presente estudo e que podem contribuir para a uma melhoria do PRONERA:

- Investir permanentemente na capacitação dos parceiros, ainda que isso possa, a princípio, parecer perda de tempo. Essa simples medida poderá evitar contratempos muito maiores durante o andamento dos projetos;
- Definir o perfil e os critérios de aceitação de todos os envolvidos (professores, formadores, educadores, bolsistas, educandos e asseguradores), priorizando a identificação com a Educação do Campo, aspecto que atua positivamente no desenvolvimento do Programa, conforme demonstrado no presente estudo;
- Acreditamos na avaliação como um processo de construção dos sujeitos e não como um ato de natureza meramente técnica. Exercitar de fato a prática sistemática da avaliação das ações do PRONERA no estado pode ajudar no processo de desenvolvimento do Programa como um todo, para isso pode-se aproveitar o espaço do Colegiado Estadual, ou mesmo criar um outro espaço.

Por fim, reafirmamos que as sugestões aqui apresentadas são resultado de *uma* leitura sobre as leituras de outros sujeitos, sintetizadas de forma técnica. Ainda assim, reafirmo a minha crença em cada uma delas: na importância da capacitação, da identificação com o que se faz e na avaliação como processo de construção. Se os argumentos colocados não forem suficientes para convencer aos mais pragmáticos da necessidade desses processos e se os considerem positivos, porém difíceis de serem realizados dadas as demandas urgentes que se anunciam no dia a dia, convido aos que pensam como eu a construir essa realidade, aos que a consideram utópica demais, convido a compartilhar de uma utopia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes. P e JEZINE, (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: editora presença, s/d. apud SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez editora, 1985.

ANDRADE, Márcia Regina; Di Pierro, Maria Clara. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação educativa, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. V. 2 Brasília: Editora UnN, 1999.

BATISTA, M. S. X. **Movimentos sociais e educação: construindo novas sociabilidades e cidadania**. In: **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, 2004, Coimbra/Pt. v. 1.

_____, Maria do Socorro X. **Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa**. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P e JEZINE, Edineide. (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____, Maria do Socorro Xavier. **O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

BRANDÃO, C. (Org). **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 29 de dezembro de 1996.

_____, **Lei 11.114 de 16 de maio de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 06 anos no ensino fundamental.

_____, **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia, e dá outras providências.

_____, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. **Diretrizes Complementares para a educação básica do campo.** Brasília Resolução CNE/CEB nº02/2008

_____, Parecer CEB/CNE nº 01/2006. **Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo**

_____, DECRETO Nº 7.352, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe sobre a política de educação do Campo e o PRONERA**

_____, DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. **Dispõe sobre a criação dos cursos técnicos no Brasil.**

_____, **Plano Nacional de Educação.** Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

_____, **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexões. MDA, 2006

_____, **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Caderno da SECAD/ MEC, 2007.

_____, **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Coordenação RAMOS, Marise; MOREIRA, T; SANTOS, Clarice. MEC/SETEC, GT permanente de Educação do Campo, 2004.

_____, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - **Manual de Operações.** MEPP/INCRA. Brasília, 1998.

_____, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - **Manual de Operações.** MDA/INCRA. Ed revista e atualizada. Brasília, 2001.

_____, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - **Manual de Operações.** MDA/INCRA. Ed revista e atualizada. Brasília, 2004.

_____, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - **PRONERA:** Relatório geral de avaliação externa do programa. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural.** Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. Educação e Escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire (Orgs). **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004 caderno 5.

_____, Roseli Salete, PALUDO, Conceição, DOLL, Johanés. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, jovens, crianças e educadores.** Brasília: PRONERA: NEAD, 2006

_____, Roseli Salete. **O paradigma da Educação do Campo: Que campo? Que educação?** Texto produzido para o III Seminário Nacional do PRONERA. MDA/INCRA, 2007.

_____, Roseli Salete. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2ª ed. Ed, Vozes, 2003

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Por Uma Política Pública de Educação do Campo. **DECLARAÇÃO FINAL**. Luziânia-GO, 02 a 06 de agosto de 2004.

EAFS, **Relatório Final de Execução: Projeto Curso Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária e Agroindústria concomitante com o Ensino Médio – (Turma III)**. EAFS/INCRA/PRONERA/CPT. Sousa-PB, 2007.

FERNANDES, B. Mançano e MOLINA, M. Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília 2004.

FERNANDES, B. Mançano (et al). **Educação do Campo- Políticas Públicas – Educação**. In: Clarice Aparecida dos Santos (org.) – Brasília: INCRA; MDA, 2008

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GHIRARDELLI, Paulo. **Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil**. Educação e Sociedade. Abril 1987, p. 85-104

GOHN, Maria da Gloria. **Teorias sobre movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1997

Justiça Federal determina extinção do curso de direito para assentados. Folha On line, 29 de junho de 2009. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u587993.shtml>> Acesso em 10 mar. 2010

KAUCHAKJE, Samira. **Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica da participação sociopolítica**. In: JEZINE, Edineide; Maria de Lourdes Pinto (org.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, P e CALDART, R. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Articulação Por Uma Educação do Campo. Brasília-DF, 2002.

_____, Edgar; NERY, Ir e MOLINA, M. **Por Uma Educação Básica do Campo (Memória)**. Brasília, 1999.

- LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez, 2003
- MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: editora Atlas, 2001.
- MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira** – Brasília: Universa, 2008
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, Karl, ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1999
- MOLINA, Mônica. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003 - Tese (Doutorado). Unb, Brasília.
- NETO, Antonio Cabral et ali **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais** – Brasília: Líber Livro Editora, 2007
- OLIVEIRA, Ariosvaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária**. Estud. Av. São Paulo, v.15, n. 43, 2001
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.
- PEREIRA, Antonio. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Idéia/Ed. Universitária, 2009.
- PEREIRA, Camila. **Invasão na Universidade – A última do MST: cursos exclusivos em faculdades públicas com o patrocínio do governo**. Revista Veja, Ed. nº 2028, p.72-73,03 de outubro de 2007.
- PFE recorre e Justiça mantém curso de direito para assentados em Goiás**. Publicada em 21 de dezembro de 2009. Disponível em [HTTP://www.incra.gov.br/index.php/procuradora/noticias](http://www.incra.gov.br/index.php/procuradora/noticias)> Acesso em 10 mar. 2010
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez editora, 1985.
- SILVA, Severino Bezerra da. **A educação de Jovens e Adultos em assentamentos rurais: a experiência do projeto de escolarização do Pronera na Paraíba**. In: DINIZ, Adriana V.S> e outros (orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos** – João Pessoa: editora Universitária – UFPB, 2010.

SILVA, Severino Bezerra da. e ARAÚJO, Ismael Xavier de. **Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, J. F. **Educação Popular enquanto uma Pedagogia, Movimentos sociais populares Locus Educativo**. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P e JEZINE, (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

STEDILE, João Pedro (org.) **A questão Agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946-2003**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2005.

STEDILE, João Pedro, FERNANDES, Mançano (org.) **Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. **Iniciação às ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEPB, **Relatório Final de Execução: Projeto de escolarização de Jovens e adultos de áreas de assentamentos rurais - Aprendizes da Terra**. UEPB/Pq Tec/INCRA/PRONERA/MST. Guarabira. Dez, 2008.

UFPB, **Relatório Final de Execução: Projeto de escolarização de Jovens e adultos de áreas de assentamento no estado da Paraíba** UFPB/FJA/INCRA/PRONERA/CPT. João Pessoa. Maio, 2008.

UFPB, **Relatório Final de Execução: Projeto de Curso Normal de nível médio – Magistério**. UFPB/FJA/INCRA/PRONERA/CPT. João Pessoa, julho de 2008.

UFPB, **Relatório Geral de Execução: Projeto de formação técnico-profissional de Técnico em Enfermagem e suplência do ensino médio**. UFPB/FJA/INCRA/PRONERA/CPT. João Pessoa, abril de 2009.

UFPB, **Relatório Geral de Execução: Projeto de Curso de Licenciatura em História para os movimentos sociais do campo (PEC-MSC)/UFPB/FJA/INCRA/PRONERA/MST**. João Pessoa, fevereiro de 2009.

VIA CAMPESINA - Brasil. **Direito de Todos os Camponeses e Camponesas**. Cartilha Educação do Campo, 2006.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa é sobre o PRONERA no estado da Paraíba e está sendo desenvolvida por DALVA MAIZA MEDEIROS COSTA, aluna do Curso de Mestrado da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

O objetivo do estudo é analisar a trajetória do Programa, buscando conhecer, compreender e analisar o PRONERA, durante os seus dez primeiros anos de atuação no estado na Paraíba (1998-2008). A finalidade deste trabalho é identificar as facilidades e dificuldades encontradas nessas experiências, apontando as possibilidades para a construção de uma política pública de Educação do Campo.

Solicitamos a sua colaboração para conceder uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome poderá ser mantido em sigilo, se assim for a sua vontade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora:

Endereço: Rua Manoel Henrique de Sá Filho, 198 – Bairro dos Estados

João Pessoa-PB CEP 58028 070 Telefone: 8831-0383.

e-mail: maizamedeiros@yahoo.com.br

A pesquisa está registrada no Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB, situado na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus I, bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Cidade Universitária

João Pessoa-PB CEP 58051 900 Telefone: 3216-7791

e-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs: *Em virtude que esse termo encontra-se em mais de uma página, as demais serão rubricadas pelos sujeitos da pesquisa.*

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ASSEGURADOR DO INCRA**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

1. O que você acha do PRONERA?
2. Porque e como você veio participar do PRONERA?
3. Como você avalia a política do PRONERA na Paraíba, através dos cursos que você acompanhou?
4. Nas experiências do PRONERA que você participou o que mais lhe chamou a atenção?
5. O PRONERA conseguiu atender aos seus objetivos? Avalie através dos cursos que acompanhou:
6. O que você sugere para os próximos cursos do PRONERA?

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS
CURSOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

1. O que você acha do PRONERA?
2. Porque e como você veio participar do PRONERA?
3. Como você avalia a política do PRONERA na Paraíba, através do curso que você coordenou?
4. Na experiência do PRONERA que você participou o que mais lhe chamou a atenção?
5. O PRONERA conseguiu atender aos seus objetivos? Avalie através do curso que coordenou:
6. O que você sugere para os próximos cursos do PRONERA?

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO
MOVIMENTO SOCIAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPA
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

1. O que você acha do PRONERA?
2. Porque e como você veio participar do PRONERA?
3. Como você avalia a política do PRONERA na Paraíba, através dos cursos que o seu movimento social acompanhou?
4. Nas experiências do PRONERA que você participou o que mais lhe chamou a atenção?
5. O PRONERA conseguiu atender aos seus objetivos? Avalie através dos cursos que o seu movimento social acompanhou:
6. O que você sugere para os próximos cursos do PRONERA?

ANEXO A – REPORTAGEM DA FOLHA ON LINE

29/06/2009 - 14h49

Justiça Federal determina extinção do curso de direito para assentados

PUBLICIDADE

da **Folha Online**

A Justiça Federal determinou a extinção do curso de graduação em direito ministrado pela UFG (Universidade Federal de Goiás), destinado exclusivamente aos beneficiários da reforma agrária e seus familiares.

Além disso, declarou a ilegalidade do convênio firmado entre o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e a UFG e da utilização de recursos do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) para custeio do curso.

A sentença da Justiça, ressaltou, no entanto, a validade das atividades acadêmicas já realizadas, para efeito de aproveitamento das disciplinas em outras instituições de ensino superior, e também assegurou a conclusão do semestre em andamento. As aulas tiveram início no segundo semestre de 2007, com 60 alunos.

O Ministério Público Federal em Goiás entrou com uma ação na Justiça porque apontou irregularidades na utilização de recursos do Pronera para custear o curso.

O objetivo do Pronera, segundo a Procuradoria, é o de fortalecer a educação nos assentamentos, utilizando conhecimento específico para o campo, o que não é o caso de um curso de direito.

Além disso, o Ministério Público apontou a inconstitucionalidade da criação de curso jurídico com destinação exclusiva a uma determinada parcela da população, no caso, aos beneficiários da reforma agrária. "Essa prática fere o princípio da igualdade, bem como o da legalidade, isonomia e razoabilidade."

Ainda cabe recurso da decisão. No início do mês, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) realizou ações em 15 Estados em protesto contra o corte de 62% do orçamento do Pronera este ano.

ANEXO B – REPORTAGEM PUBLICADA NA PÁGINA DO INCRA NA INTERNET

PFE recorre e Justiça mantém curso de direito para assentados em Goiás Publicado em Segunda, 21 Dezembro 2009 20:47

O presidente do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1), desembargador Jirair Aram Meguerian, decidiu que o Incra e a Universidade Federal de Goiás (UFG) podem dar continuidade à turma especial de direito para assentados da reforma agrária e filhos de pequenos agricultores, na cidade de Goiás. A liminar, concedida na tarde de quinta-feira (17) suspende os efeitos da decisão anterior que extinguiu a turma, em ação movida pelo Ministério Público Federal (MPF). Além disso, o presidente do TRF1 determinou a manutenção do curso até o trânsito em julgado do processo.

"É uma decisão louvável. A oportunidade aberta a assentados de fazer parte de um curso de direito não fere o princípio da isonomia, como alegam alguns. Ao contrário, é uma política afirmativa dirigida a grupos historicamente excluídos de direitos fundamentais, como o acesso à educação", afirma o presidente do Incra, Rolf Hackbart.

No início da semana, membros da Procuradoria-Geral do Incra e da Procuradoria Regional Federal da 1ª Região - representando a UFG - propuseram medida de suspensão de sentença alegando interesse público e defendendo a constitucionalidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Em seu despacho, o desembargador considerou a proibição do curso de direito para assentados como uma "grave lesão à ordem pública". Ele citou parecer da Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil - Seção Goiás (OAB/GO) que em 2006 foi favorável à implantação da turma, tendo em vista a carência de defesa técnico-profissional dos assentados. "Essa decisão é resultado de um esforço conjunto entre Incra e UFG em defesa da educação para aqueles que sempre estiveram excluídos de uma formação superior", define a procuradora-chefe do Incra, Gilda Diniz dos Santos.

O recurso interposto pelo Incra em conjunto com a UFG foi acompanhado do parecer do renomado jurista Fábio Konder Comparato. Ao tecer observações quanto à decisão que extinguiu a turma especial, Comparato rechaçou a tese de desvio de finalidade por ser um curso de direito para filhos de agricultores: "Seria por acaso inútil saber quais os direitos e deveres fundamentais ligados à propriedade da terra e, especificamente, os estabelecidos nos artigos 184 e seguintes da Constituição Federal a respeito da reforma agrária? É aceitável manter os agricultores sem terra na condição de pessoas necessariamente ignorantes de seus direitos e, na melhor das hipóteses, perpetuamente tuteladas pelo Poder Público?".

Respaldo internacional

A turma especial de direito da UFG na cidade de Goiás para assentados e filhos de pequenos agricultores contará em breve com o apoio de 14 entidades do Brasil e do exterior, que firmaram um termo de parceria com o intuito de participar e colaborar na formação dos estudantes. Dentre as instituições que assinam o compromisso estão a Associação dos Juizes Federais (Ajufe), Escola de Governo (São Paulo), Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCRIM-SP), as universidades de Coimbra (Portugal) e Carlos III (Espanha), além de três núcleos de estudos sociais e jurídico da Universidade Federal do Paraná.

A aula inaugural da turma, em 17 de agosto de 2007, foi proferida pelo ministro Eros Grau, do Supremo Tribunal Federal (STF), que já colaborou com a turma em outras duas oportunidades. Juristas, doutrinadores e operadores do direito em várias áreas de todo o país também já estiveram na cidade de Goiás auxiliando a formação dos estudantes.

"Temos um grupo de 60 alunos extremamente assíduo e muito convicto da escolha do curso de direito para seu processo de formação", revela o coordenador da turma especial, professor José do Carmo Alves Siqueira. Ele ressalta que 20% dos alunos, ao longo de quase três anos de curso, já tiveram trabalhos científicos publicados e selecionados para apresentação em outras instituições do Brasil. Um deles foi destaque no último encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Ensino em Direitos Humanos (ANDHEP), vinculada à Universidade de São Paulo (USP).

As aulas da turma especial de direito para assentados da reforma agrária serão retomadas na primeira semana de março de 2010, para início de seu quarto ano letivo.

ANEXO C – REPORTAGEM PUBLICADA NA REVISTA VEJA

ANEXO D – QUADRO DOS CURSOS DO PRONERA NA PARAÍBA

