

Universidade Federal de Goiás – UFG
Faculdade de Educação – FE
Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS
Mestrado Interinstitucional em Educação Brasileira - CAPES

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL – O PRONERA
NO TOCANTINS.

Dilsilene Maria Ayres de Santana
Prof. Dr^a. Arlene Carvalho de Assis Clímaco - Orientador

Goiânia-GO
2002

DILSILENE MARIA AYRES DE SANTANA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL – O PRONERA NO
TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, por Dilsilene Maria Ayres de Santana, sob a orientação da Professora Doutora Arlene Carvalho de Assis Clímaco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa a qual se vincula: Educação, trabalho e movimentos sociais.

Goiânia-GO

2002

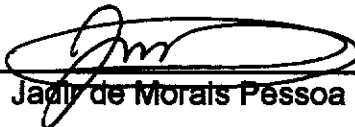
DILSILENE MARIA AYRES DE SANTANA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL – O PRONERA
NO TOCANTINS**

Dissertação defendida e aprovada em 19 de dezembro de 2002, pela
Banca Examinadora constituída pelos professores.



Profa. Dra. Arlene Carvalho de Assis Clímaco
Presidente da Banca



Prof. Dr. Jair de Moraes Pessoa



Profa. Dra. Maria Teresa Lousa da Fonseca

À **Azila e Chico**, meus pais, que não mediram esforços para que todos os seus filhos freqüentassem a escola.

À minha querida filha **Júlia Ayres de Amorim**, fruto do mais sublime amor. Que a graça divina dê-me discernimento para conduzí-la no respeito às diferenças, maior desafio na arte de educar.

AGRADECIMENTOS

Concluir uma Dissertação de Mestrado é apenas o começo para os que pretendem fazer da pesquisa acadêmica sua bússola para compreender e enfrentar os desafios postos pela complexa realidade educacional. A conclusão desta investigação foi ancorada na participação de várias pessoas e instituições. Portanto, mesmo correndo o risco de omitir nomes de pessoas e de instituições, não poderia me furtar a esse momento de agradecimentos a todos que, em diferentes espaços e tempo histórico, contribuíram para que esse trabalho chegasse ao seu término. Enumerar a todos seria impossível, registro aqui os que de algum modo estiveram mais presentes durante a realização do mesmo.

À Professora Doutora Arlene Carvalho de Assis Clímaco, amiga e orientadora confiante, que com muito respeito, ternura e tranqüilidade e, em suas palavras, me amparou e demonstrou confiança no meu trabalho: "Estaremos lá, juntas, para ouvir, selecionar e reestruturar aquilo que o tempo e as condições nos permitirem".

Ao Professor Doutor Jadir de Moraes Pessoa mestre competente que com sua paciência histórica suportou minhas dúvidas iniciais e conduziu-me a "olhar" o rural como espaço singular e histórico. Agradeço a leitura criteriosa, as contribuições no Exame de Qualificação e as palavras: "Ânimo no seu trabalho, que penso ser muito importante".

À minha professora e amiga Doutora Maria Teresa Lousa da Fonseca pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação. Estamos vivendo o tempo do reencontro.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão Universitária da UNITINS que, sem medir esforços, pleiteou o MINTER junto a UFG e a CAPES nos possibilitando a realização do Curso em condições se não as melhores, mas imprescindíveis para que o Curso pudesse ser realizado.

Aos trabalhadores rurais do Assentamento Reis – Itaguatins-TO que me acolheram e destinaram parte de seu tempo para contribuir com a realização deste trabalho.

Aos colegas, alunos e amigos, em especial do Campus Universitário e da cidade de Arraias - TO, que torcem por mim e acreditam no meu trabalho, entre tantos: Magda Suely, Diran Batista, Luciene Martins, Ivanildo Rodrigues, Rosana Aquino, Ivanilde Alves, Leonor dos Santos, Josenildes Flores, Edvan Madureira, Maria de Fátima Tebas, Ednilson Alves, Jancênio Jacundá, Dona Onelina, Maria Inês Machado, Maria Lourdes Fernandez Gonzáles Aires, Maria de Fátima Ribas, Rachel Bernardes Lima, Paulo Henrique Costa Mattos, Luiz Carlos Viana.

Ao amigo e colega Mirandóvisk que, desde de Arraias-TO, tenho o prazer de conviver com suas sábias palavras e com o seu provocador silêncio.

À minha família, em especial minha irmã-anjo Vilsilene Siqueira que acompanhou mais próxima os percalços para eu alcançar esse grau de escolaridade, e a meus irmãos: Maria Elienir, Edmilson, Josefina, Vilson e Gilsilene.

Às mulheres que, ao meu lado e durante minha ausência, cuidaram de minha filha com muita dedicação: Renilza Pontes, Regina Alexandre e Donizeht Amado, minha eterna gratidão.

SUMÁRIO

Resumo	08
Lista de Siglas.....	09
Lista de Anexos.....	11
Introdução.....	12
Política de educação para o meio rural – das origens das “inquietações” relativas à educação rural ao ensaio da construção do conceito de ruralidade	20
Capítulo 1 – ASSENTAMENTOS RURAIS: POLÍTICA AGRÁRIA FRENTE AOS CONFLITOS DA LUTA PELA TERRA	40
1.1 - O Bico do Papagaio no contexto da história de Goiás e do Brasil	40
1.2 – A luta pela terra e os assentamentos rurais –Assentamento Reis – Itaguatins –TO	59
Capítulo 2 – PRONERA: POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA TRABALHADORES RURAIS EM ÁREAS DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA.....	67
Capítulo 3 – O PRONERA NO TOCANTINS – EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RIQUEZA DE SUA PRODUÇÃO - PÓLO DE TOCANTINÓPOLIS	91
3.1 – Operacionalização do programa/projeto – a gestão, o financeiro e o administrativo ou, os entraves iniciais no processo de execução.....	97
3.2 – As parcerias – as atribuições de cada segmento envolvido na execução do projeto ou, as limitações no processo de execução do projeto.....	102
3.3 – A organização e concepção pedagógica ou, o pedagógico visto a partir da escolarização	106
Considerações Finais.....	148
Referências Bibliográficas.....	161

Resumo

Nesse estudo intenta-se uma análise do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, política pública de educação para o meio rural, editado em 1998 pelo, então, Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Busca-se identificar se há, de modo explícito, um sentido de ruralidade e, se há, qual a natureza deste sentido na concepção e execução deste Programa, considerando as significativas mudanças que vêm ocorrendo no mundo rural. Para proceder ao estudo toma-se como referência básica a análise dos documentos oficiais editados pelos parceiros e norteadores das atividades educacionais, bem como os registros destas atividades. O Projeto intitulado *Educação do campo: a riqueza de sua produção*, executado no estado do Tocantins, produto de convênio UNITINS/INCRA-TO, foi tomado em análise, privilegiando-se como *locus* da pesquisa empírica a execução no Pólo de Tocantinópolis, localizado no extremo norte do estado, na região do Bico do Papagaio. A análise empreendida parte da premissa de que o Programa, em sua concepção, não comporta preocupações com as especificidades das relações sócio-culturais do mundo rural, referenda uma idéia de aluno universal e negligencia as relações de trabalho, simultaneamente, produzidas e produtoras do homem rural. Entretanto, é na execução, com a participação do camponês/assentado, aprendiz no processo de luta pela terra que se identificará um sentido de ruralidade em que o rural é visto como espaço singular e ator coletivo. Conclui-se, portanto, que o Programa não pode ser considerado como educação rural na medida em que, ao garantir, precariamente, o acesso do trabalhador rural à alfabetização e/ou ao ensino fundamental, não garante uma prática pedagógica correspondente às necessidades concretas de reprodução cultural do camponês. O presente estudo insere-se na linha de pesquisa: Educação, trabalho e movimentos sociais.

Abstract

The aim of this work is to analyze the Education National Program at the Agrarian Reform, education public politics for the rural environment, published in 1998 by the Agrarian Politics Extraordinary Ministry. It intends to identify if there is, in an explicit way, a rurality feeling, and if is, what is the origin of this feeling in the conception and execution of this program, considering the significant changes that are occurring in the rural world. In order to continue the study, it was used, as basic reference, the analysis of official documents edited by the partners and leaders of the educational activities, as well as the registers of these activities. The project entitled Country Education: the wealth of its production, applied in Tocantins, product of the UNITINS/INCRA-TO accord, was analyzed, considering Tocantinópolis as the main place of the research, localized in the extreme of the Tocantins state, at the region of "Bico do Papagaio". The undertaken analysis departs from the supposition that the program, in its conception, does not have preoccupations with the specifications of the social and cultural relations of the rural world. It countersigns an idea that there is a universal student and it omits the work relationships, simultaneously, produced and producers of the rural man. However, it is applying this project, with the participation of the peasant/seated, learner of the land fight process, that the rurality feeling will be identified, in which the rural environment is noticed as a singular space and collective actor. We conclude, then, that the program can not be considered as rural education in so far as, to guarantee, precariously, the access of the rural work to the teaching of reading and writing and/or to the fundamental teaching, does not guarantee a pedagogical practice correspondent to the concrete necessities of the peasant cultural reproduction. The present study is in the line research: Education, work and social movements.

Lista de Siglas

- ANPOCS – Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais.
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação.
- APATO – Associação dos Pequenos Agricultores do Estado do Tocantins.
- ASMUBIP – Associação Regional de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Bico do Papagaio.
- CANG – Colônia Agrícola Nacional de Goiás.
- CEULP – Centro Universitário Luterano de Palmas.
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
- CNS – Conselho Nacional dos Seringueiros.
- COMSAÚDE – Comunidade, Saúde e Educação.
- CONTAG – Confederação Nacionais dos Trabalhadores na Agricultura.
- COOPTER – Cooperativa dos Trabalhadores do LUMIAR.
- CPT – Comissão Pastoral da Terra.
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
- EFA – Escola Família Agrícola.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- ENEJA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos.
- ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
- FEG – Fundação Educacional de Gurupi.
- FETAET – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins.
- GETAT – Grupo Executivo das Terras do Araguaia/Tocantins.
- IBAMA – Instituto Nacional do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.
- IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária.
- ICHL – Instituto de Ciências Humanas e Letras.
- IES – Instituições de Ensino Superior.
- IFAS – Instituto de Formação e Assessoria Sindical Sebastião Rosa Paz.
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
INDA – Instituto Nacional de Reforma Agrária.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MEPF – Ministério Extraordinário de Política Fundiária.
MIRAD – Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário.
MSR – Movimentos sociais rurais.
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.
ONG – Organização Não – Governamental.
PROCERA – Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária.
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e Cultura.
SPEVEA – Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia.
SR – Superintendência Regional.
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais.
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.
UFG – Universidade Federal de Goiás.
UFPR – Universidade Federal do Paraná.
UFSE – Universidade Federal de Sergipe.
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil.
UnB – Universidade de Brasília.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP – Universidade Estadual Paulista.
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNIUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
UNITINS – Universidade do Tocantins.
USP – Universidade de São Paulo.

Lista de Anexos

I - Manual de Operações do PRONERA, 1998.

II – Projeto Estadual - *Educação do campo: a riqueza de sua produção.*

Introdução

O presente trabalho trata e é produto de minhas inquietações frente à execução de um Projeto¹ de educação rural no âmbito do PRONERA². Busquei compreender/analisar uma política de educação para o meio rural dirigida a áreas de assentamentos da reforma agrária, de modo a identificar e discutir o sentido de ruralidade presente nesta política pública, em sua concepção e execução.

Analisando os documentos editados pelo MDA e pela UNITINS, em parceria com os movimentos sociais rurais e o processo de execução do Projeto na Região de Tocantinópolis – Assentamento Reis, verifiquei a ausência de um conceito de ruralidade específica que considere as mudanças que estão ocorrendo no mundo rural, bem como as características culturais e as demandas por educação no meio rural.

A análise dos documentos e as entrevistas com os autores (monitores e coordenador local) do processo de execução do PRONERA na região conduziram-me ao encontro de um conceito subjacente de ruralidade à medida que a realidade dos assentamentos rurais, o processo de luta pela posse da terra, as necessidades e as contradições do processo produtivo no interior dos Assentamentos deram o norte às atividades de alfabetização e escolarização dos assentados.

Concluí que o rural, visto como espaço singular e histórico, permeou o processo de execução do projeto, enquanto que no bojo de seu planejamento e concepção, mesmo considerado como tradução da proposta de educação do MST, conforme nos afirma Edvaneide Barbosa da Silva (2001, p. 132,133,142), o Programa não trata especificamente de uma educação voltada para o mundo rural. Tudo tem sido proposto tendo como pressuposto um aluno universal, do qual

¹ Título do Projeto executado no estado do Tocantins no âmbito do PRONERA: *Educação do campo: a riqueza de sua produção*. Denominado, no decorrer do texto, de Projeto. Ver Anexo I.

² No decorrer do texto denominado, também, de Programa.

decorre uma mera transposição para a zona rural da escola pensada e praticada na cidade. Neste sentido concluo com Jadir de Moraes Pessoa: "É o imperativo da redução de custos, a qualquer custo, ratificando a prática das políticas públicas de décadas a fio: o tratamento das populações rurais como não sujeito" (2000, p.10).

Os sujeitos da ação educativa são singulares e, enquanto tais, deveriam ser considerados; no entanto, as políticas educacionais, ao serem formuladas, não dão relevo às especificidades, às singularidades de tais sujeitos. Na medida que, conforme afirmado, partem da idéia de um aluno universal, perde-se toda a especificidade que constitui o sujeito - no nosso caso, trabalhador rural, agricultor, camponês - que, reconstituindo sua cultura após a conquista da terra de trabalho, se reproduz não só material, mas culturalmente.

Em uma análise de uma política pública de educação para o meio rural, especificamente destinada às áreas de reforma agrária, é imprescindível a discussão sobre assentamentos rurais, por tratar-se de "local onde a política da reforma agrária se materializa". Ou seja, mesmo tomando como referência o conceito de ruralidade, da compreensão do rural como espaço singular e ator coletivo, será necessária uma releitura histórica, portanto de análise e compreensão, da luta pela terra. Neste sentido, a pesquisa traz como marco histórico uma perspectiva histórico-crítica dimensionada na retomada do processo histórico que gestou a luta e a conquista da terra; por conseguinte, ao definir o conceito de ruralidade sob a ótica das mudanças que vêm ocorrendo no meio rural falo de um determinado lugar, tomando como referência uma bibliografia que enfoca tais análises, numa perspectiva histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico.

A realidade se dá ao meu olhar enquanto um fenômeno, no caso o PRONERA. Dada à dimensão que tal fenômeno alcança, é necessário, nos limites desta investigação, situar alguns recortes com o objetivo de delimitar a abrangência do estudo. O primeiro recorte incide na definição do PRONERA como objeto de estudo, compreendido no contexto da política de reforma agrária do

Governo Federal, empreendida nos anos de 1990. Tratando-se de um Programa de alcance nacional, o Projeto sobre o qual detenho minha atenção será aquele executado no estado do Tocantins, através da UNITINS em convênio com o INCRA/TO, sendo este o segundo recorte. Na medida que o Projeto abrange todo o estado do Tocantins, a partir de uma execução descentralizada por Pólos³, fiz opção pelo Pólo de Tocantinópolis, por todas as considerações editadas no Programa para atender aos trabalhadores rurais assentados em áreas da reforma agrária, e por compreender que o significado desta política para uma região palco de conflitos agrários e de luta pela terra, teria um sentido diferenciado em relação às diferentes regiões onde foi executado. Chegando ao terceiro recorte, optei pelo Assentamento Reis, localizado no Município de Itaguatins -TO, dentre os 16 assentamentos contemplados. A escolha intenta conciliar, além do interesse pessoal em realizar a investigação numa região historicamente presente na luta contra a marginalização de que é produto, as intenções já apontadas que justificam o recorte da região geográfica e o fato de o Assentamento ser um dos mais antigos da região, tendo sido formalizado em 1995, após a conquista da terra pelos então posseiros, que há três gerações lá vivem e criam seus filhos.

O fato de ter sido Coordenadora Estadual do Projeto implica que esta pesquisa é produto de um olhar de quem, também, foi autora do processo, ou seja, implica a clareza de que a análise, que ora apresento, terá em muitos momentos, uma simbiose de autor e agente do Projeto, expressando um enorme esforço em analisá-lo com o rigor que a pesquisa acadêmica requer. De certo modo, é uma pesquisa participante na medida em que investigo o processo de execução de um projeto no qual fui Coordenadora; são as minhas orientações que também estão sob análise. Porém, não posso defini-la como pesquisa participante na medida que assumi o processo de execução quando já estava elaborado e

³ No estado do Tocantins o Projeto foi operacionalizado de modo descentralizado, em cinco Pólos de atuação em função da sua extensão territorial, da organização da UNITINS em multicampi e da redução do orçamento. Os Pólos abrangem assentamentos de todas as regiões do Estado centralizados nos seguintes Municípios: Porto Nacional, Colinas, Gurupi, Araguaína e Tocantinópolis.

aprovado o Projeto. Considerando a execução do Projeto em âmbito estadual, minhas funções no interior da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão Universitária vinculavam-se a uma secretaria executiva que acompanhava os trâmites da burocracia e fazia o monitoramento das ações dos Pólos em vista das prestações de contas ao INCRA e da dimensão assumida, a partir da assinatura de cinco diferentes convênios e não um convênio como a UNITINS e os parceiros haviam proposto à Coordenação Nacional do PRONERA. As atividades realizadas nas Coordenações Regionais, as concepções que norteavam tais ações eram definidas/construídas pelos diferentes sujeitos/entidades que compunham as Coordenações Regionais. É sobre um Pólo que esta investigação se debruça e não estarei tratando do Pólo também coordenado por mim⁴.

Carlos Rodrigues Brandão afirma que o estranhamento em relação ao objeto de estudo é a transformação do que me é familiar em algo estranho. Eu fertilizo o meu olhar sobre o meu campo de pesquisa quando o torno estranho e o torno familiar. A execução do PRONERA no Tocantins me é muito familiar; questioná-lo na perspectiva de possuir ou não, uma concepção de ruralidade é torná-lo estranho, debruçar sobre este aspecto com o rigor que a pesquisa exige resultará na compreensão das contradições inerentes a um programa gestado sob a égide das políticas neoliberais.

Utilizei como fonte primária a documentação produzida e editada pelo MDA (Portarias, Manual de Operações⁵, Guia para apresentação de relatórios e Relatório Nacional do PRONERA), documentação produzida pela UNITINS em parceria com os diversos movimentos sociais rurais e outras IES (Projeto – *Educação do campo: a riqueza de sua produção*, os relatórios trimestrais de execução de projetos, atas, textos, cadernos de planejamentos, caderno de

⁴ Além da secretaria executiva, coordenei pedagógica e administrativamente um dos Pólos possibilitando que, no processo, não perdéssemos a dimensão do projeto e não ficássemos restritos apenas à questão legalista da burocracia. Assim, não será possível desvincular a pesquisadora da executora do Projeto, seja na linha de frente da execução dos convênios da Universidade com o INCRA, seja coordenando um dos Pólos de execução.

⁵ Edição publicada em 1998. Ver Anexo I.

atividades para os alfabetizandos), cartilha produzida pela CPT, Jornal da FETAET - encarte especial sobre o programa. Para identificar o processo de execução, para além dos relatórios trimestrais do Pólo de Tocantinópolis elaborados pela Coordenação Regional, analisamos ainda materiais produzidos pelos monitores: textos diversos produzidos nas aulas de escolarização, diários de classe e relatórios de aulas ministradas.

Pela configuração do papel dos monitores e dos coordenadores locais na execução do Programa, seja pela presença dos mesmos no cotidiano das salas de alfabetização, objeto da celebração dos convênios, seja na articulação das parcerias para garantir a infra-estrutura necessária, seja na frequência obrigatória às aulas de capacitação pedagógica e de escolarização, por não possuírem, em sua maioria, o ensino fundamental completo, em virtude da necessidade de conciliar as atividades do Programa com as atividades de liderança sindical e política e as atividades de trabalhador rural, lancei mão de entrevistas semi-estruturadas de modo a dar voz a esses sujeitos que, mesmo estando na base da concretização do PRONERA, aparecem nos documentos oficiais a partir das vozes de seus representantes, quer sejam os movimentos sociais rurais ou os que deles estavam mais próximos: os coordenadores regionais, os professores da escolarização e os alunos universitários.

Este trabalho parte da compreensão de que é na execução do Projeto que se deve confrontar com a presença de uma concepção de ruralidade, que dará sentido à proposição de um Programa de educação para o meio rural na medida em que seus executores, apesar das limitações enfrentadas, são produtos e produtores de uma luta pela terra, pelo trabalho, pela vida; são sujeitos de um processo educativo e organizador de um saber que garante a reprodução não só material, mas cultural do trabalhador rural: sua cultura, sua fala, sua religiosidade, enfim, o sujeito que se reconstrói à medida que conquista a terra do trabalho.

Neste sentido, as entrevistas foram realizadas no próprio assentamento. Os ares de aventura para chegarmos ao assentamento denunciam

em quais condições ainda se encontram os trabalhadores rurais no que se refere às questões básicas como a prestação de serviços de transporte e a necessidade de deslocamento, seja para a sede do Município, seja para outras áreas urbanas para escoar a produção ou para adquirir produtos como o sal ou para se articular com seus pares ou até mesmo para reivindicar junto ao Estado os seus direitos negados. Parti de Palmas, capital do Estado situada na região central, com destino a Imperatriz no Maranhão; para isso, atravessa-se o Rio Tocantins. De lá tomei uma condução (pelas condições que se encontravam não pode ser denominado de ônibus) e voltei ao estado do Tocantins até o Município de Sítio Novo. Atravessei o Rio Tocantins mais ao norte do estado. Cheguei no início da manhã no entroncamento Sítio Novo/Itaguatins, mas só haveria condução para Itaguatins por volta do horário do almoço (sic) se a Van (transporte alternativo) tivesse ido no dia anterior para Imperatriz, informação que o atendente não possuía. A outra solução seria enfrentar 10 quilômetros de estrada de chão galgando em uma motocicleta – Moto Táxi (também transporte alternativo). Enfrentando a experiência, quase um “rally”, cheguei em Itaguatins para descobrir que não teria condução para o Assentamento Reis e que o caminho mais curto era ter ido direto de Sítio Novo, pois a estrada que liga o assentamento à sede do Município estava intransitável. Como era próximo ao Natal, no dia seguinte tomei uma carona no caminhão da prefeitura que distribuía, na região, as famosas cestas natalinas enviadas diretamente pelo governador, tal qual inscrito nas mesmas. Enfim, cheguei ao Assentamento Reis e lá estavam todos à espera das cestas. Identificados os três monitores marquei a entrevista para o dia seguinte. O coordenador local só foi contatado no dia seguinte, a partir de um recado a ele encaminhado.

Expliquei os meus objetivos, com a preocupação de deixar claro que essa minha atividade não tinha nenhum vínculo com as ações realizadas no âmbito do PRONERA. Receava que a minha presença os intimidasse; afinal, ouviram falar, por um período de dezesseis meses, durante todo o processo de execução, de uma Coordenadora distante que dava notícias dos processos financeiros, era

“responsabilizada” pelos atrasos nos repasses dos recursos e exigia documentação que eles não possuíam para receber seus auxílios financeiros. Entretanto, o fato de ter chegado nas condições em que cheguei, sem carro oficial e sem estar acompanhada de representantes do Pólo de Tocantinópolis, e partir de contatos com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município, facilitou o estabelecimento de uma relação mais aproximada. E como já havia encontrado o coordenador local em duas distintas situações e dois dos três monitores em uma reunião em Tocantinópolis, pareceu-me que houve uma boa recepção e boa vontade em contribuir com a realização do trabalho. Marquei a entrevista para o dia seguinte; durante a noite visitei a Agrovila do Assentamento com os monitores.

Tive dúvidas quando os monitores preferiram que a entrevista ocorresse em grupo. Tive dificuldade em lidar com a situação, pois havia preparado o instrumento para ser aplicado individualmente. Os argumentos decorriam da possibilidade de “um puxar pela memória do outro” e de ganhar tempo. Somente dois monitores moram na Agrovila e os demais lá estavam em decorrência da entrega da cesta. O coordenador local contatado não poderia estar no horário combinado; por isso, o entrevistei individualmente o que me possibilitou reordenar as questões no sentido de desenvolvê-la com o grupo. As entrevistas foram estruturadas a partir das seguintes questões básicas:

Identidade/Histórico – Busquei conhecer um pouco do assentado, sua vida, suas origens, na expectativa de que estes elementos auxiliassem na compreensão/análise das falas dos sujeitos em relação ao objeto de estudo.

PRONERA – As questões relativas ao Programa foram agrupadas em torno dos seguintes eixos:

1 – O que sabiam sobre o Programa, seus objetivos gerais, sua edição, a proposta de gestão e a participação da UNITINS, do movimento social rural e do INCRA.

2 – Como ocorreu a execução do Projeto no Pólo de Tocantinópolis; o papel dos parceiros, dos monitores e dos coordenadores locais.

3 – Dificuldades encontradas no processo de execução.

4 – Análise do Programa editado para ser executado em áreas de assentamento da reforma agrária, diferenciando-o de outras experiências de educação existentes ou já experienciados por eles no assentamento.

A seguir retomo o processo que desencadeou a definição dos elementos constituidores do presente estudo: objeto de estudo, tema e problema e enfoco o referencial analítico que dará suporte à análise empreendida.

Política de educação para o meio rural – das origens das “inquietações” relativas à educação rural ao ensaio da construção do conceito de ruralidade

O PRONERA, política pública editada pelo Governo Federal em 1997, com o objetivo de desencadear um amplo processo de alfabetização nos assentamentos rurais do país, mediante os dados coletados no I Censo da Reforma Agrária relativos ao analfabetismo e ao nível de escolaridade dos assentados, é o objeto de estudo do presente trabalho.

Em 1999, a UNITINS, em convênio com o INCRA-TO, dá início à execução do Projeto *Educação do campo: a riqueza de sua produção* no âmbito do PRONERA, em cinco Pólos de atuação, abrangendo todas as regiões do estado do Tocantins, como afirmado. Participar da execução das atividades deste convênio, conviver com suas contradições e controvérsias suscitou uma necessidade de compreender melhor tal política.

Em princípio, minhas preocupações centravam-se, de forma difusa, nas contradições entre as proposições de uma política de educação para o meio rural e a distância em que a mesma se encontrava da realidade rural, ou seja, parecia-me que as concepções que norteavam a lógica da estruturação-operacionalização do Programa não partiam da realidade do mundo rural e das necessidades da educação para o campo. Porém, faltava-me compreender o que definia o mundo rural e até mesmo quais seriam as necessidades/demandas de educação para o meio rural para compreender tal política. Mesmo surpreendida com a postura assumida pelos movimentos sociais rurais, principalmente o MST e a COOPTER, não tinha a preocupação de compreender a postura destes frente à edição e execução do PRONERA.

A convivência com essas controvérsias inquietava-me, além das intermináveis disputas ideológicas capitaneadas pelos movimentos sociais frente ao

INCRA e a UNITINS. A postura assumida, inicialmente, pelos movimentos sociais rurais (principalmente o MST e a COOPTER) pode ser sintetizada do seguinte modo: legavam a si próprios, às pressões exercidas sobre o INCRA, a formatação do PRONERA e a liberação de recursos⁶. Viam no INCRA e na UNITINS inimigos de classe, representantes da burguesia; neste sentido, deveriam ser eles os que dariam a direção à execução do Projeto. Naquele momento, ter domínio das regulamentações às quais a UNITINS e os movimentos sociais estavam submetidos para conseguir o repasse dos recursos que sustentariam o processo de execução era o que se impunha. Ao final, os representantes dos movimentos sociais perceberam que tal enfrentamento pouco contribuía para a construção de uma prática política que garantisse um mínimo de sucesso à execução do Programa em face às exigências da elaboração de um orçamento que dificultava a aplicação dos recursos e negligenciava a realidade rural. Essa realidade exigia um maior encontro e muito diálogo entre os parceiros para decidir, em conjunto, a operacionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica do Projeto. A sensação de todos era de que o Projeto, financeira e administrativamente, era inviável. Em função dos entraves e dos esforços empreendidos para superá-los, às questões pedagógicas restavam um tempo menor de atenção.

Curioso é apontar que as preocupações pedagógicas, do ponto de vista da direção teórica, eram provenientes da própria UNITINS, que propunha a indicação dos professores para o processo de escolarização que tivesse envolvimento com os movimentos sociais rurais ou com movimentos populares de modo geral, e não necessariamente professores Universitários como apontava o Manual de Operações, bem como a utilização dos Cadernos de Educação do MST, por trazerem uma consistente fundamentação pedagógica. A postura tomada pela UNITINS, através dos Coordenadores Regionais dos Pólos, ocorreu, também, em função de precauções ante a possibilidade de participação de professores mais

⁶ Em estudo sobre as práticas educativas em assentamento paulistas: um olhar sobre o PRONERA Silva (2001) encontra essa mesma postura dos movimentos sociais do sudoeste paulista.

preocupados com a sua complementação de carga-horária ou com o valor da hora-aula pago, do que as intenções centrais do Programa, ou seja, a instrumentalização dos monitores no processo de fortalecimento da luta pela terra a partir da formação política de novos líderes políticos. Essa postura foi tomada sem que tivesse havido qualquer pressão dos movimentos e sem nenhuma ressalva pela representante do INCRA, que como ator hegemônico no processo de implementação do Programa e do Projeto, voltou suas preocupações prioritariamente para a aplicação legal dos recursos. "Técnica em educação", assim se definia a representante do INCRA, advinda da extinta Delegacia Estadual do MEC, onde exercia a referida função e que fora colocada à disposição deste órgão. Mesmo com atuação e larga experiência técnico-administrativo-financeiro a representante do INCRA é educadora. Aspecto que contribuiu na garantia de um diálogo no interior da SR acerca da importância do Programa.⁷

No decorrer do processo, os problemas enfrentados eram por mim justificados à luz da distância entre o Programa e a realidade rural e, inserido no processo mais amplo das políticas neoliberais, eram claros os interesses que o justificavam. Porém, dada à magnitude do Projeto (ao menos no que se refere à área de cobertura e à diversidade de parceiros envolvidos) avalei ser importante, mesmo não havendo nenhuma obrigatoriedade contratual, a elaboração de um registro mais sistematizado que incluísse uma avaliação global do Projeto abrangendo os cinco Pólos de execução. Das questões suscitadas chegamos, portanto, à necessidade de elaboração de um Relatório Final do Convênio em vista da importância do Projeto no âmbito da UNITINS.

A idéia inicial pautava-se na preocupação de que tal Relatório não se constituísse somente de uma tabulação seca de dados, mas um momento de reflexão acerca de uma determinada política de educação destinada a

⁷ As dificuldades do INCRA em relação à ausência de educadores e/ou áreas afins em seus quadros de servidores para coordenar/acompanhar a execução do Programa é uma dificuldade nacional apontada por Maria Clara Di Pierro (2000). Dificuldade encontrada no Tocantins nos Pólos atendidos pelas Unidades Avançadas do INCRA.

trabalhadores jovens e adultos de áreas de assentamentos da reforma agrária. Deste modo, defini que a avaliação perpassaria os impactos do Programa nos assentamentos beneficiados no que se referia à escolaridade e não se limitaria somente ao registro da certificação dos monitores, mas consideraria, principalmente o processo de reingresso na escola regular dos jovens alfabetizados pelo Programa. Essa avaliação pontual teria como pressuposto uma discussão ampliada das políticas públicas de EJA nas últimas décadas, buscando compreender a retomada de ações do Governo Federal neste campo, a partir de outros Ministérios, que não o da Educação⁸. No caso, o Ministério responsável pela edição do PRONERA, uma política de educação, é o do Desenvolvimento Agrário (Di Pierro, 2000).

Transformar essas questões em tema para pesquisa exigiu uma melhor definição do que inicialmente seria apenas um relatório de atividades executadas pela UNITINS. Ao buscar definir o tema da pesquisa centrei minhas preocupações na compreensão de uma política de EJA destinada a trabalhadores provenientes de áreas de assentamentos da reforma agrária. A idéia era compreender os objetivos de uma política desta natureza e, como afirmado anteriormente, a retomada da atuação do Governo Federal no campo de educação de jovens e adultos. Questões vinculadas à compreensão do rural não estavam contempladas no Relatório Final de conclusão das atividades do Projeto e nem mesmo o tema da investigação, então em elaboração. As leituras já acumuladas dentro da temática de EJA conduziram-me a tais reflexões. Diante da insatisfação com esta reflexão inicial, o delineamento, com maior clareza na definição do tema, deu-se mediante as primeiras discussões sobre a cultura e a educação nas ações coletivas no meio rural, ou seja, à medida que fui tomando contato com leituras

⁸ Ver discussão de Maria Clara de Pierro sobre a presença do Governo Federal em ações de EJA – Alfabetização Solidária, PLANFOR e PRONERA. Recentemente, o Ministério da Saúde lançou o PROF AE com a intenção de profissionalizar 225 milhões de atendentes de enfermagem justificando que esse contingente estava sem profissionalização por atuar em regiões que não possuíam escolas de profissionalização. Para surpresa, descobre que mais de 25% não o fez por não possuírem a escolaridade fundamental, considerada mínima para a profissionalização; daí ações em parcerias com os Sistemas Estaduais de Ensino para oferta da Complementação do Ensino Fundamental.

que me possibilitaram compreender o campesinato, fui compreendendo melhor as especificidades do homem do campo, o uso da terra, as relações de trabalho, de produção de saber e, finalmente, a adesão à temática da educação para o meio rural.

Limpendo então o campo das preocupações do processo de execução do Projeto, a passagem do tema ao problema foi se delineando com maior clareza, até a sua definição – qual o sentido de uma concepção, explícita ou não, de ruralidade na proposição do PRONERA, visto ser um Programa de educação para o meio rural?

Defino, com maior clareza, o objetivo da investigação: compreender uma política de educação para o meio rural, dirigida para áreas de assentamentos da reforma agrária, de modo a identificar a presença de um sentido de ruralidade, de modo explícito ou não, e a natureza deste sentido. Ou seja, qual sentido de ruralidade presente no PRONERA, em sua concepção e em sua execução? O questionamento do sentido de ruralidade presente no Programa, ora tomado como objeto de estudo, justifica-se pela compreensão central de que o mesmo é (ou deveria ser) um programa de educação rural, visto que fora editado especificamente para áreas de assentamentos rurais⁹; e em segundo lugar, como pensar a educação e negligenciar o contexto ao qual a mesma se destina? As mudanças que estão ocorrendo nas relações sócio-econômicas no mundo rural têm mobilizado toda uma rediscussão de conceitos anteriormente formulados que, em síntese, previam o fim do mundo rural. A própria edição de Programas com a natureza do PRONERA, ora em análise, também é produto destas mudanças estruturais e conceituais acerca do mundo rural.

Para a análise, então empreitada, parto da seguinte premissa – na proposição do Programa não há preocupações com as especificidades das relações

⁹ Registre-se que o PRONERA é a primeira ação de educação escolar do Governo Federal destinado a áreas de assentamentos rurais, mesmo que há duas décadas os assentamentos tenham se configurado como a concretização da política de reforma agrária.

sócio-culturais do mundo rural. Tomam como referência uma idéia de aluno universal em que se negligenciam as relações de trabalho, simultaneamente produzidas e produtoras do homem rural. Entretanto, diante do processo de operacionalização, contando com a participação de monitores oriundos dos assentamentos contemplados com tal política, e considerando as aprendizagens acumuladas no processo de luta pela terra, é possível encontrarmos tais preocupações no processo de execução dos Projetos, na linha final de sua efetivação.

Expostas as considerações iniciais que identificam minhas preocupações e justificam meu projeto de investigação, passo, a seguir, à reconstrução do processo em que as inquietações contribuíram para uma melhor compreensão da educação para o meio rural, ou mais precisamente, da escolarização no meio rural. Uma proposta de discussão a partir dos elementos até aqui apresentados exige uma exposição dos motivos que impuseram a mudança de eixo na discussão de um programa: de EJA para o meio rural.

Um trabalho de investigação tem que ter, a meu ver, um propósito maior do que somente cumprir um requisito para aquisição de um determinado título. Além do mais, penso ser necessário um envolvimento prazeroso de quem o realiza. Assim, as primeiras indagações ao PRONERA se limitaram à busca de compreensão dos objetivos que levaram o Governo Federal a adotar uma proposta de escolarização para áreas rurais pensada em um encontro de educadores e educadoras, tendo à frente de sua organização o MST, um movimento declaradamente opositor às políticas neoliberais do Governo Federal, sendo compreensão do MDA, à época, de que o MST era um empecilho para a realização de uma reforma agrária democrática.

Um outro aspecto a ser analisado seria a efetivação do processo de escolarização, em nível de ensino fundamental, destinada aos monitores. O eixo proposto para a discussão perpassaria o estudo vinculado à área de EJA, em vista de que o Programa se destinava a essa clientela. Porém, um dado anterior não

fora considerado: o Programa se destinava a jovens e adultos, mas provenientes de assentamentos da reforma agrária, portanto do meio rural. O Programa foi proposto para o meio rural propriamente dito, portanto é necessário considerar as peculiaridades existentes no mundo rural, a ponto de haver a proposição de uma política educacional a ele destinada.

As leituras sobre o mundo rural, no que se referem ao modo de vida e de trabalho camponês, suas diversas manifestações presentes na sociedade contemporânea predominantemente urbana e sua ausência na organização escolar, bem como o movimento social rural, as práticas educativas dos mediadores e as sistematizações dos elementos fundamentais de uma educação para o meio rural (Brandão, 1999; Caldart, 2000; Cândido, 2001; Pessoa, 1999a, 1999b, 2000), impuseram um outro olhar sobre o PRONERA, já exposto anteriormente.

Para realizar esse exercício de análise, faz-se necessário explicitar o que compreendo como ruralidade, visto que a problemática desemboca na discussão do sentido da presença, explícita ou não, de uma concepção de ruralidade em um programa para educação rural. Para tal objetivo, retomo o debate que vem ocorrendo a partir das mudanças do meio rural e as políticas de educação em seu interior. Após, em conclusão desta etapa, sintetizo a organização do trabalho que ora apresento.

Discutir o conceito de ruralidade exige uma análise da realidade rural nas suas relações com o urbano e das transformações ocorridas nestas relações ao longo do processo histórico. Desembocarei, portanto, na reconstrução da compreensão da categoria rural, compreendida como uma realidade histórica; o rural como espaço singular e ator coletivo, tal como se apreende com Maria Nazaré Baudel Wanderley (2000).

Observa-se que o meio rural vem sofrendo mudanças que têm resultado na construção de questionamento às teorias que, ao analisarem as transformações no meio rural, as traduzem como o fim do rural e ampliam, neste

contexto, as teorias que tomam a dimensão econômica como basilar para definir o rural. Deis Siqueira e Rafael Osório (2001) em discussão sobre o conceito de rural a partir da caracterização das mudanças estruturais que estão ocorrendo, sobretudo a hegemonização das políticas neoliberais, afirmam que a globalização, como categoria histórica, é equivalente a uma internacionalização da economia, porém não uma homogeneização do planeta em todas as suas dimensões. Isso significa que se refere às mudanças no meio rural, compreendendo que, mesmo que as relações sócio-econômicas ocorram em escala global, persistem diferenciações locais; ou seja, não há uma eliminação das características sócio-culturais em função da intensidade das relações entre o rural e o urbano, decorrentes das transformações em curso.

Agregado a estas mudanças, Wanderley considera, também, que a sociedade brasileira, atualmente, tem outro olhar sobre o meio rural:

Visto sempre como a fonte de problemas – desenraizamento, miséria, isolamento, currais eleitorais etc – surgem, aqui e ali, indícios de que o meio rural é percebido igualmente como portador de “soluções”. Esta percepção positiva crescente, real ou imaginária, encontra no meio rural alternativas para o problema do emprego (reivindicação pela terra, inclusive dos que dela haviam sido expulsos), para a melhoria da qualidade de vida, através de contatos mais diários e intensos com a natureza, de forma intermitente (turismo rural) e através do aprofundamento de relações sociais mais pessoais, tidas com predominantes entre os habitantes do campo (Wanderley, 2001, p. 31).

Compreendo que essa nova visão da sociedade sobre o rural ainda repousa em uma visão centrada no urbano. A importância atribuída ao rural ocorre quando o mesmo “resolve” problemas que poderiam ser mais graves na cidade, ou previne problemas diretamente relacionados às necessidades do meio urbano. Não chega a ser uma valorização do rural a partir do reconhecimento do mesmo como sujeito que, como afirma Wanderley:

mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o recortam com uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive formas de inserção na sociedade que o engloba (Ibid., p.32).

Maria José Carneiro discutindo a velha dicotomia rural-urbano, referindo-se às mudanças que estão ocorrendo no meio rural, não previstas nos pressupostos fundadores da sociologia rural, afirma que:

A principal observação, que vai no sentido de contestar os paradigmas da sociologia rural refere-se sobretudo à revitalização social e econômica recente de áreas ou localidades rurais que deixaram de ter dinâmica sustentada pela atividade agrícola. Ao contrário do previsto, essas mudanças não caminham na direção única de uma modernização do "rural" nos padrões urbano-industrial (Carneiro, 2001, p.1).

O conceito de rural, compreendido como categoria histórica que se transforma e não como essência, imutável, que poderia ser encontrado em cada sociedade, é fundante nas explicações acerca do dinamismo significativo de áreas rurais. Há, no meio acadêmico, uma efervescência de debates e de discussões acerca da revitalização do meio rural e do desenvolvimento rural enfocado a partir do contexto da globalização econômica. Em discussão acerca de uma nova ruralidade na América Latina, Norma Giarracca afirma que:

Las imágenes rurales de nuestros países cambiaron con tal intensidad que habilitan a pensar "una nueva ruralidad", donde coexisten empresas de alta complejidad tecnológica, empresas que forman parte de "grupos económicos" extra-agrarios transnacionalizados, empresas del agroturismo, con mundos rurales heterogéneos con campesinos, productores medios y trabajadores rurales segmentados por los procesos de mecanización, grupos étnicos y nuevos desocupados. Todos ellos están presentes en las nuevas arenas tratando de imponer o adaptarse a las nuevas reglas del juego, resistir y organizarse para modificar gramáticas de poder políticas, o también buscar estrategias que les permitan encontrar otros espacios territoriales que

los integren (migraciones nacionales e internacionales). Se plantea, además, que en esta nueva ruralidad la producción agraria se descentró para dar lugar a territorios donde ella es sólo un elemento de un amplio abanico de aspectos a considerar (bienes simbólicos como lenguas, arte, comidas, producciones no-agrarias, servicios etc (Giarracca, 2001, p. 11,12).

Vale ressaltar que as análises apresentadas relativas às mudanças no meio rural têm o objetivo de demarcar nossa compreensão de ruralidade. Busca-se, para tal, a caracterização das mudanças em curso que, certamente, têm revitalizado o rural, porém não significa uma "pasteurização" sócio-cultural e econômica. A dicotomia rural-urbano é vista a partir de outras referências que não anulam um pólo em detrimento do outro. Na medida em que Giarracca (2001) caracteriza as mudanças em curso, certamente não tem a intenção de homogeneizá-las: é certo que existem, no Brasil e na América Latina, áreas rurais que nos aproximam de séculos passados, do ponto de vista das relações econômicas e das trocas estabelecidas com a população citadina.

Observam-se, portanto, as limitações dos pressupostos teóricos acerca do fim do rural com a absorção física e cultural pelo urbano. Neste sentido, Kaiser entende que:

o espaço rural é, ao mesmo tempo, espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidade do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas amplas da sociedade)¹⁰.

O rural é visto como modo particular de utilização do espaço e de vida social; supõe a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações deste mesmo espaço rural.

¹⁰ KAISER, Bernard. *La renaissance rurale; sociologie des campagnes du monde occidental*. Paris: Armand Colin, 1990, p. 13 In: Wanderley, 2000, p. 88.

Do ponto de vista sociológico pode-se encontrar duas características fundamentais do rural: de um lado, as representações do espaço rural, precisamente porque é rural, isto é, "objeto de múltiplas atividades e usos humanos, e a menos natural possível"¹¹, por outro lado, Mendras aponta as relações sociais, também diferenciadas. Relações sociais definidas como "relações de interconhecimento" resultantes da dimensão e da complexidade restritas às "coletividades rurais"¹².

Nesta perspectiva, Wanderley (2000, p. 89) sintetiza dois olhares predominantes sobre o rural que dão fôlego aos debates acadêmicos diante da centralidade, nas sociedades modernas, dos processos de industrialização e urbanização construídos com o desenvolvimento do capitalismo. Um primeiro, percebe o desaparecimento completo das sociedades rurais – camponesas. A agricultura se tornaria um mero campo de aplicação de capital, face à progressiva decomposição do campesinato e à constituição das classes sociais do capitalismo no campo. Um outro olhar parte da compreensão de que as profundas transformações não se traduziram por nenhuma "uniformização" da sociedade, que provocasse o fim das particularidades de certos espaços ou grupos sociais. A industrialização e a urbanização, a modernização no sentido amplo, redefinem, sem anular as questões referentes à relação campo-cidade, ao lugar do agricultor na sociedade e à importância social e política da comunidade local etc.

A autora reforça este segundo olhar afirmando que o camponês guarda laços profundos – de ordem social e simbólica – com a tradição camponesa de seus antepassados. Discordando dos que afirmam que a dicotomia campo-cidade será resolvida, com o fim do rural e a urbanização completa do campo, a autora entra no debate a partir da seguinte hipótese: o recorte rural-urbano, em suas novas e modernas formas, permanece como um recorte pertinente para

¹¹ MATHIEU, Nicole e JOLLIVET, Marcel. (dir.) Du rural à l'environnement; la question aujourd'hui. Paris: ARF/L'Harmattan, 1989, p. 15 In: Wanderley, 2000, p. 88.

¹² MENDRAS, Henri. Sociétés paysannes. Paris: A. Colin, 1976. In: Ibid., p. 88.

analisar as diferenças espaciais e sociais do mundo rural das sociedades modernas, apontando não para o fim do mundo rural, mas para a emergência de uma nova ruralidade, refutando, com veemência, as teses que afirmam que o mesmo chegou ao fim, enquanto espaço territorializado.

As teorias que, ao analisarem as transformações ocorridas no meio rural, as traduzem como o fim do rural tem sido objeto de reiterados e profundos questionamentos que apontam a emergência de uma nova dicotomia: o "rural" moderno como espaço singular e ator coletivo, como afirmado. Frente aos discursos que defendem o fim do rural enquanto contorno físico e sócio-cultural, Wanderley (2000) toma como referência as discussões realizadas que buscam, não somente defender a continuidade ou não do mundo rural, mas, propositadamente, elaborar novas referências para análise do mundo rural ressignificado. A seguir, sinteticamente, apresento alguns dos estudos apontados pela autora.

Mormont¹³, antropóloga belga, propõe a seguinte hipótese: em face das evoluções demográficas e econômicas esgota-se a oposição rural-urbano como dois universos sociais, duas sociedades distintas, até mesmo opostas. Porém, não se esgota a questão rural. Para esta antropóloga, as interdependências ecológicas retribuem ao rural uma nova significação, o espaço rural é uma questão de aproximação e de gestão cuja importância tende a englobar as estratégias de desenvolvimento, tanto para a agricultura, quanto para outros setores. Ou seja, a autora enfoca as mudanças ocorridas na reconceitualização sócio-política do rural frente à linguagem do meio ambiente, que reformula e recompõe as questões rurais e agrícolas clássicas. Essa associação estabelece um novo diálogo do campo com a cidade, dada a importância que assume a natureza, em particular, para os habitantes dos centros urbanos. O meio rural passa a ser visto como valor indispensável ao futuro da sociedade, que assim se dispõe a lhe consagrar os

¹³ MORMONT, Marc. Le rural comme catégorie de lecture du social. In: JOLLIVET, Marcel e EIZENER, Nicole (dir) L'Europe et ses campagnes. Paris: Press de la Fondation nationale des Sciences Politiques, 1996. In: Wanderley, 2000, p. 128.

recursos necessários, ao mesmo tempo em que os atores rurais podem passar a assumir novas funções sociais precisamente como mediadores entre a sociedade global e os espaços rurais.

A referência seguinte é o antropólogo Jean¹⁴ que critica a tese do "fim do rural" a partir de três argumentos: demográficos, morfológicos e culturais. Os primeiros, referem-se à inversão do movimento das populações, ou seja, do processo de revitalização demográfica dos espaços rurais por diferentes agentes. Mesmo havendo, neste processo, o deslocamento dos eixos de referências identitárias, os indivíduos que se deslocam para o meio rural o fazem menos pelo trabalho e mais pelo lugar de residência. Em relação aos argumentos morfológicos, parte da constatação da ausência de homogeneização sócio-espacial e da permanência dos espaços rurais na dinâmica da evolução das sociedades globais; a importância do meio ambiente é ilustrativa. Em relação ao último argumento, considerando a "paridade" havida no acesso aos bens e serviços, historicamente de acesso ao cidadão, o autor refere-se a duas dimensões centrais da cultura: o consumo de bens e serviços e o acesso à mídia e, através de pesquisas, detalha seus diferentes usos no meio rural e urbano, ressaltando a inexistência de uma homogeneidade cultural. Portanto, o fim das sociedades rurais não significa o fim do rural; assiste-se, nas sociedades modernas, um processo de recomposição do rural e da emergência de uma nova ruralidade, a partir da concepção do espaço rural como um "espaço singular". O mundo rural não é, portanto, um espaço distinto, mas um segmento da sociedade mais ampla.

Sintetizando a discussão até então empreendida Wanderley (2000, p. 130) afirma que a fertilidade da reflexão está na idéia de que, mesmo quando se atinge uma certa homogeneidade, no que se refere aos modos de vida e à paridade social, as representações sociais dos espaços rurais e urbanos reiteram diferenças significativas, que têm repercussão direta sobre as identidades sociais,

¹⁴ JEAN, Bruno. Territoires d'avenir; pour une sociologie de la ruralité. Québec:PUQ, 1197 In: Wanderley, 2000, p. 128.

sobre os direitos e as posições sociais de indivíduos e grupos, tanto do campo quanto da cidade.

Por fim, a autora apresenta as proposições do antropólogo Rémy¹⁵ que, estudando o meio rural belga, considera que o mito dualista, que se baseia em uma dissociação entre a cidade e o campo, não consegue explicar as novas interligações entre identidade e alteridade de ambos. Ele propõe uma análise que considere as semelhanças e dessemelhanças, tais como são construídas historicamente, entre os dois espaços sociais. Em um primeiro momento destas relações, prevalecem as diferenças, isto é, o meio rural se distingue social e simbolicamente do meio urbano; formam dois universos descontínuos, que afirmam sua exterioridade recíproca. Entre eles multiplicam-se as mediações, mas as trocas recíprocas permanecem limitadas pela própria formação arquitetônica espacial e social. A população rural aparece, nesta fase, reivindicando paridade com os cidadãos urbanos. Vencida esta etapa, os rurais adquirem, de alguma forma, a semelhança preconizada. Nesse momento, a reivindicação assume seu vigor. Assim, afirma Rémy¹⁶, assiste-se a uma metamorfose na qual a mudança supõe uma transformação da forma que articula as semelhanças e as diferenças. A homogeneidade, em vias de realização, permite reafirmar uma diferença sobre o fundo de continuidades com a cidade.

Estas semelhanças se referem mais ao acesso aos bens materiais e sociais, que são de uma certa forma, similarmente distribuído entre os habitantes do campo ou da cidade, no que diz respeito ao modo de vida de uns e outros. As diferenças vão se manifestar no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, de forma que o rural se torna um ator coletivo, construído a partir de uma referência espacial e inserido num campo ampliado de trocas. Rémy¹⁷ propõe, para entender este processo, a utilização de uma matriz analítica cujos

¹⁵ RÉMY, Jean. Le rural et l'urbain entre la coupe et la différence: la métamorphose des realtions villes/champagne. *Espaces et Sociétés*, Paris: (72): 31-47, 1989 In: Wanderley, 2000, p. 132.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

eixos são dados, de um lado, pela construção do sentido – as imagens que os rurais têm deles mesmos e da cidade, bem como as imagens recíprocas dos citadinos - e, de outro lado, pelo campo das potencialidades, definido pela disponibilidade de recursos do meio. Com a mobilidade espacial em suas formas modernas, têm-se modificado as relações entre o espaço e a vida social; trata-se, portanto, de um novo modo de espacialização do social, entendida como uma rede alveolar metamorfoseada, capaz de articular a mobilidade e a sedentariedade e de transformar simultaneamente a cidade e o campo, ou seja:

O mito fundador da sociedade sedentária, na qual cidade e campo se opõem num processo de ruptura, é questionado e substituído por um mito andrógino, no qual as características do campo e da cidade se misturam, ao mesmo tempo em que permite a afirmação identitária¹⁸.

Nesta perspectiva, as transformações que ocorrem no meio rural não são percebidas como o efeito de difusão da cidade sobre o campo, mas, sobretudo, como resultado de iniciativas dos próprios rurais, cidadãos plenos, em articulação com os habitantes das cidades.

Em decorrência do avanço da mediação teórica e das transformações empíricas em curso no meio rural, não se sustenta a tese de dualidade rural-urbano que se traduz pela subordinação do campo à cidade e do agrícola ao industrial. Vimos, com Carneiro (2001), que as mudanças referem-se, sobretudo, à revitalização social e econômica de áreas rurais que deixam de ter sua dinâmica sustentada pela atividade agrícola, em parte devido ao modelo de desenvolvimento global. Paradoxalmente, como observa Mormont¹⁹ é justamente num momento que se decompõe fatores que podiam traçar a especificidade do mundo rural tradicional (isolamento, especificidade cultural, fraca mobilidade, autarquia

¹⁸ RÉMY, Jean. Le rural et l'urbain entre la coupe et la différence: la métamorphose des realtions villes/champagne. *Espaces et Sociétés*, Paris: (72): 31-47, 1989 In: Wanderley, 2000, p. 133.

¹⁹ MORMONT, Marc. Vers une redéfinition du rural. *Recherches sociologiques*. Vol XX, n. 3, 1989. In: Carneiro, 2001, p. 9.

relativa) que se observa uma revalorização do rural. Segundo Carneiro (2001, p. 1 e 2), no Brasil, as principais transformações no campo são identificadas, por um lado, pela tendência à expansão das ocupações não-agrícolas por populações que habitam áreas então reconhecidas como rurais e, enquanto tais, como predominantemente agrícolas ou, de outro, pela manifestação de práticas culturais, tanto na cidade como no campo, que são expressões da construção de novas identidades sociais.

A leitura destes estudos orienta-me na compreensão da emergência de novas ruralidades em decorrência do lugar que ocupa o rural nas sociedades modernas. O espaço rural entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico, lugar onde se vive e lugar onde se vê e vive o mundo, ou seja, um modo particular de utilização do espaço e de vida social, é produto de significativas mudanças estruturais, produto do contexto da globalização. Porém, tais transformações não deverão ser percebidas com o efeito da difusão da cidade sobre o campo, mas resulta de iniciativas dos próprios rurais, cidadãos, sujeitos que vivem em amplas relações de trocas, inclusive, com os cidadãos. Como vimos, as relações sócio-econômicas são marcadas por um movimento em escala global. As diferenciações locais, todavia não foram diluídas; o rural, nas sociedades atuais, configura-se como espaço singular e ator coletivo. Frente à discussão, aqui esboçada, de clarificar o conceito de ruralidade a partir das mudanças pelas quais passam o meio rural e a velha dicotomia rural – urbano, Carneiro conclui que, diante deste conjunto de reflexões, é levada a pensar a ruralidade:

como um processo dinâmico em constante reestruturação dos elementos da cultura local, a partir da incorporação de novos valores, hábitos e técnicas. Tal processo implica um movimento em duas direções onde identifica-se, de um lado, a reapropriação dos elementos da cultura local a partir de uma releitura possibilitada pela emergência de novos códigos e, no sentido inverso, a apropriação pela cultura urbana de bens culturais e naturais do mundo rural, produzindo assim uma situação que pode contribuir para alimentar a

locais, todavia não foram diluídas; o rural, nas sociedades atuais, configura-se como espaço singular e ator coletivo. Frente à discussão, aqui esboçada, de clarificar o conceito de ruralidade a partir das mudanças pelas quais passam o meio rural e a velha dicotomia rural – urbano, Carneiro conclui que, diante deste conjunto de reflexões, é levada a pensar a ruralidade:

encontro podem surgir também expressões culturais singulares que representariam noções de espaço e de tempo sociais diferentes um do outro (Cameiro, 2001, p. 15).

As políticas públicas educacionais brasileiras, ao serem formuladas, não consideram as singularidades dos sujeitos, os quais serão "beneficiados". É recorrente, inclusive, a negligência frente aos contextos em dinâmica transformação. Diante das mudanças pelas quais se constitui o mundo rural, as políticas de educação, no contexto da reforma agrária do país, deveriam, necessariamente, considerar, como afirma Pessoa (1999b), a capacidade dos assentamentos instalados em re-provar e reanimar a vida rural e de integrar os habitantes do campo à sociedade global. Editar uma política de educação, para o meio rural, em vista do desenvolvimento agrícola, a partir de uma concepção do rural como lugar do atraso e das carências básicas, é condená-la como natimorta.

Enquanto os debates sobre o rural ocorrem, nos países avançados, polarizando, de certa maneira, o fim ou não do mesmo em decorrência de toda uma construção histórica e das transformações nas sociedades dela decorrentes, esta discussão tem produzido uma reformulação teórica que vem fundamentando e subsidiando os que analisam a continuidade do rural, não só enquanto definição espacial, mas enquanto território em todo o mundo. Inclusive aqui no Brasil, em que não havia o reconhecimento e a discussão teórica de uma "questão agrária", introduzida pelos comunistas nos anos 50, mas o tratamento militar e policial de repressão e violência dos conflitos rurais, desde o início da Colônia. Há, porém, uma riquíssima história de resistência do camponês em garantir, não necessariamente a paridade no que se refere ao acesso aos serviços e bens de consumo que, debilmente, a maioria da população citadina tem acesso, mas à luta pela garantia da terra, enquanto espaço de vida e de trabalho. É com a discussão e o registro de parte desta história que o presente trabalho tem o propósito de contribuir, com a clareza de suas limitações.

Assim, busco identificar o sentido de ruralidade, explícito ou não, e a natureza deste sentido em um programa de educação para o meio rural, compreendendo o rural como um espaço singular e ator coletivo, construído a partir de uma referência espacial e inserido num campo ampliado de trocas, tal qual a discussão aqui principiada.

Após as considerações formais sobre a elaboração do presente trabalho e a discussão do referencial teórico que lhe dá suporte, apresento a estrutura do trabalho, elaborado a partir da realização da pesquisa, em que examino o processo de implantação, nas últimas duas décadas, dos assentamentos rurais no país, localizando a região do Bico do Papagaio no contexto da história de Goiás e do Brasil, no que se refere ao processo de ocupação de suas terras; o processo histórico de criação e edição do PRONERA, enquanto política pública de educação para o meio rural, e o sentido de ruralidade presente em sua concepção e execução, no Tocantins, a partir do Projeto - *Educação do campo: a riqueza de sua produção* – Pólo de Tocantinópolis.

O PRONERA apresenta uma questão que o define e que é central para a presente análise – é um Programa de educação para trabalhadores rurais provenientes de áreas de assentamento da reforma agrária. Neste sentido, no percurso de incursão na problemática proposta, tomo como ponto de partida, no Capítulo 1, a localização histórica do surgimento dos assentamentos rurais compreendidos no processo de luta pela terra, gestados no processo de resistência do posseiro e formalizado pelo Estado, tal qual análise empreendida por Leonilde Sérvolo de Medeiros e Sérgio Leite (1998). Diante das características peculiares da região de análise – Bico do Papagaio, extremo norte do estado do Tocantins –, faço uma breve apresentação do processo de ocupação das terras no estado do Tocantins. Em seguida, situo a luta dos camponeses contra a expansão do capitalismo no campo, enfocando o quadro conflitivo da luta pela terra no Brasil e na região ora em análise. A realidade dos conflitos agrária da década de 1970 é enfatizada de modo a possibilitar a compreensão da resistência forjada pelos

posseiros diante do processo de grilagem das terras em vista de seu valor comercial: a luta pela terra como lugar de vida e de trabalho em detrimento da posse e das relações de troca. Em seguida, reconstruo, sinteticamente, o processo histórico de construção do Assentamento Reis, Município de Itaguatins -TO. Em princípio, a reconstrução da história deste assentamento partiu das vozes dos sujeitos – lideranças e os próprios camponeses e a contraposição com os dados e a visão do INCRA – Unidade Avançada de Augustinópolis-TO.

No Capítulo 2, inicio com uma discussão sobre o sentido das políticas públicas educacionais do Brasil atual, em que vigora a crença no poder da escolarização, a idéia da escolarização para a cidadania, para o trabalho. Compreender o sentido de uma política de educação reclama transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado. Neste sentido, abordo o significado da reforma educacional brasileira da década de 1990 na qual se insere, a meu ver, a proposição do PRONERA. Em seguida recupero, sinteticamente, o histórico do processo que resultou na implantação do PRONERA e faço uma análise de seu Manual de Operações²⁰ no sentido de identificar as concepções que o definem como uma política de educação rural e, em decorrência, conforme o objetivo do presente trabalho, busco identificar se há de forma explícita um sentido de ruralidade e a natureza deste sentido.

No Capítulo 3, apresento o processo que desencadeou a efetivação dos cinco distintos convênios firmados entre a UNITINS e o INCRA-TO, com aceite dos movimentos sociais rurais– FETAET, CPT e COOPTER para executar o Projeto – *Educação do campo: a riqueza de sua produção*. Neste sentido, o faço a partir da análise dos entraves, das limitações do processo e da identificação da visão do pedagógico centrado na escolarização. Posteriormente, discuto acerca a de uma concepção explícita ou não de ruralidade nos documentos/propostas dos órgãos oficiais para a educação nos assentamentos rurais, a partir da análise de documentos e de como foi executado tal Projeto no Assentamento Reis, lançando

²⁰ Ver Anexo I.

mão das entrevistas realizadas com os monitores e o coordenador local do Assentamento referido.

Para evitar constrangimentos e receios no trato com as informações, os nomes dos entrevistados foram preservados. Para facilitar a identificação, os sujeitos são identificados diferenciando os monitores do coordenador local²¹.

E, por último, nas Considerações Finais retomo o percurso realizado pelo trabalho e apresento a síntese construída acerca do objeto, ora em análise, no sentido de explicitar suas contradições teóricas e práticas. Discuto a possibilidade de, no Brasil atual, realizar políticas realmente públicas para o meio rural que considere a participação popular, no caso a participação efetiva dos movimentos sociais rurais, com suas contradições e diferenças. Para tal, recorro a literatura disponível acerca da educação rural, principalmente as avaliações realizadas na década de 80 de programas e projetos de educação rural. O resultado do trabalho sintetiza o meu olhar sobre o objeto; não se configura, portanto como o ponto final. Neste sentido, apresento, também, novas proposições de investigação relativas ao PRONERA, que o presente trabalho não buscou investigar ou não o fez de modo verticalizado, assim como acerca da educação rural e das práticas educativas forjadas no processo de luta pela terra e, em seu interior, no processo de reivindicação pela educação que instrumentalize essa luta.

²¹ Entrevistamos os três monitores que atuaram no Assentamento Reis e o coordenador local. Os primeiro serão identificados por M1, M2 e M3 e o segundo por Coordenador Local.

Capítulo 1 – ASSENTAMENTOS RURAIS: POLÍTICA AGRÁRIA FRENTE AOS CONFLITOS DA LUTA PELA TERRA

Para situar as relações sociais no meio rural, a luta dos camponeses contra a expansão do capitalismo no campo, bem como o quadro conflitivo da luta pela terra no Brasil e no Bico do Papagaio, de modo que possa enfocar a proposição, pelo Estado, de uma política de assentamentos rurais, o presente capítulo enfoca, inicialmente, o processo de ocupação das terras no Estado do Tocantins e, em seguida, o processo de implantação do Assentamento Reis em Itaguatins – TO. Conhecer o processo de povoamento do território que, a partir de 1988, corresponde à unidade federativa do Tocantins, possibilita compreender as raízes da constituição de um estado com uma significativa concentração de terras e a conseqüente organização e luta dos trabalhadores rurais assessorados pela força de ideais religiosos, que se tornaram elementos para que os mesmos se descobrissem como classe, para tentar romper os laços das relações alienantes.

1.1 - O Bico do Papagaio²² no contexto da história de Goiás e do Brasil

Criado a partir do desmembramento de Goiás, portanto, a essa unidade federativa embrionariamente a história do Tocantins se vincula e é nesse processo que se origina a luta pela terra que marca a constituição histórica e sócio-política da região do Bico do Papagaio – questão ímpar que justifica ter sido essa a região priorizada para se investigar a execução de um Programa Nacional

²² Bico do papagaio é o nome popular da região geográfica localizada no extremo norte do estado do Tocantins. “Contorna-o, ao norte, a confluência dos rios Araguaia e Tocantins. Ali se forma uma figura que, vista nos mapas, se assemelha a de um bico de papagaio (...). Está situada entre os paralelos 5 e 7 de latitude sul. Faz parte da área pré-amazônica e da circunscrição administrativa da Amazônia Legal” (Aldigueri, 1991, p. 31).

de Educação para Áreas da Reforma Agrária no bojo da análise da presença, explícita ou não, de uma concepção de ruralidade em seu processo de concepção e execução.

Conforme Palacin (1979, p. 6 e 7), registram-se no primeiro século de colonização do país diversas expedições que percorreram a região da então Província de Goyas. Já no século XVII, os documentos existentes descrevem inúmeras penetrações pelo território goiano: as conhecidas Bandeiras, oriundas de São Paulo em busca de índios e de mineração, chegaram a cortar a Província alcançando o extremo norte na região do Estreito-Ma e, um outro tipo de expedição, constituída pelas descidas dos Jesuítas do Pará, adentrando o território norte da província pelo Rio Tocantins. Tais expedições, ao longo do século XVII, viabilizaram o conhecimento do interior da Colônia; não havia interesses na criação de povoados. Os índios foram os primeiros moradores, porém, já no final do século XIX estavam bastante dizimados²³.

É somente no século XVIII que Goiás é incorporado ao Brasil e à história da colonização com as minas de goyazes quando os Bandeirantes chegam até a região aurífera do Rio Vermelho. No mesmo período, descobririam uma outra zona de mineração denominada Minas do Tocantins. É somente após essas descobertas que se inicia a formação de núcleos populacionais que fluíam e refluíam na proporção da abundância ou míngua dos achados auríferos (Palacin, 1979, p. 17).

Numa tentativa de garantir a demarcação do espaço territorial e controle administrativo foram criadas duas Comarcas: a de Goiás ou do Sul e a de São João de Duas Barras, conhecida como Comarca do Norte, por ser mais setentrional. A posição geográfica da Comarca do Norte foi escolhida após visitas militares, mas não atendia aos interesses comerciais; assim, sua conformação não

²³ BERTHET, Frei Michel Laurent. "Uma visão de missão pelo interior do Brasil" Gap, Franca. R. C. Richard, impressor do bispado, 1890. Publicado In: Memórias Goianas I UCG – Centro de Cultura Goiânia, 1982 p.109-170 In: Aldigueri, 1991, p. 32.

sai, efetivamente, do papel. Porém, é dos esforços da Coroa em fundar a Comarca de São João das Duas Barras, em 1809, que se origina o povoamento do Bico do Papagaio. O primeiro núcleo foi o de Santo Antônio, que daria origem a Itaguatins, reconhecida como povoado em 1860. Localizada às margens do Rio Tocantins, limita-se com o Estado do Maranhão que se localiza na outra margem do mesmo rio (Pereira, 1990, p. 29).

Outro núcleo populacional significativo foi oficialmente reconhecido como povoado em 1872 com o nome de São Vicente do Araguaia e em 1943 é denominada de Araguatins. Em decorrência da extensão territorial e do não atendimento dos interesses comerciais vigentes no período colonial é evidente o isolamento no qual se inseria a região. O ritmo em que se processava o adensamento populacional é extremamente lento (Ibid., p. 31).

Desde seu povoamento inicial, o processo de inserção da região do Bico do Papagaio na região à qual se insere ocorre de forma marginal. É essa marginalidade que caracteriza o seu percurso de formação histórica e o desenvolvimento da região após a criação do estado do Tocantins em 1988, em que, apesar de toda a infra-estrutura que a Região passou a possuir, em fins da década de 1990, a ligação econômica do Bico do Papagaio com Imperatriz- Ma e Marabá- Pa é, ainda, significativa.

Ressalto com Itamir Francisco Campos a particularidade da região no processo de integração econômica do então estado de Goiás:

O Estado tem sido dividido em regiões fisiográficas e em micro-regiões, contudo há mais de cem anos uma divisão se sobrepõe às outras todas, entre Norte e Sul, tendo o paralelo 13 como divisor: abaixo deste o Sul e acima deste o Norte. Além de ter sido política, esta divisão expressa diferentes momentos da ocupação do território estadual e também a incorporação de ambos ao mercado nacional vai se dar de formas e em épocas diferentes. Enquanto a região Sul, a partir dos anos dez deste século, com os primeiros quilômetros da ferrovia, começa a ser incorporada ao mercado nacional, a região norte tem sua incorporação à

economia capitalista do Centro – Sul iniciada posteriormente, talvez na década de quarenta com os projetos de colonização (CAN – GO) e com a abertura de estradas de rodagens (Transbrasiliana após 1950) (Campos, 1986, p. 104).

Na década de 1930, Goiás recebe um novo surto de ocupação agrícola com a abertura efetiva do processo de ocupação da região norte. É a chamada "Marcha para o Oeste"²⁴, suporte político do Governo Vargas sob o impulso das necessidades da economia mundial e, como é da tradição das políticas do Estado brasileiro para os camponeses, tem conotações de segurança nacional. Existia, de fato, uma conjuntura possível ao propalado desenvolvimento de Vargas – o colapso do café no mercado internacional favorecia a diversificação da agricultura para que o país pudesse continuar competindo no mercado internacional. Mas as verdadeiras razões, especialmente quanto à criação de colônias agrícolas, eram a abertura de frente fornecedora de produtos alimentícios rurais baratos para os centros urbanos emergentes e a contenção de conflitos já verificados em outras regiões do país, direcionando os excedentes populacionais para os vazios demográficos existentes. Este novo ciclo de expansão, que provocou um acelerado processo de modernização e interiorização do país, culminou com a construção de Goiânia, nova capital do Estado (Palacin, 1979, p. 104-107).

A construção de Goiânia e a mudança da capital em 1937 não trazem mudanças significativas para o Extremo Norte goiano. A nova capital fica tão longe e inacessível quanto a velha. O que tem valor para o Extremo Norte são os fluxos migratórios que acompanham a propaganda governamental da "Marcha para o Oeste" promovida por Vargas, bem como a construção de Brasília na década de 1950 e a abertura da Rodovia Belém-Brasília, por Juscelino Kubitschek, nos anos

²⁴ "Programa (...) Federal e Estadual, que se convencionou denominar a partir de 1938 de 'Marcha para o Oeste'. A Marcha foi a incorporação definitiva da região centro oeste ao processo produtivo, como região fornecedora de matérias – primas e, principalmente, de produtos agropecuários, assim como absorvedora da população migrante de outras regiões do país" (Carneiro, 1986).

60. Mas é, sobretudo a terra, a procura de terra para trabalhar e viver que leva massas de camponeses a se tornarem os novos "posseiros" do Bico do Papagaio. É a "terra de negócio" que convida fazendeiros de outros Estados a ocuparem a mesma região. Os camponeses que entram no Bico do Papagaio são fundamentalmente trabalhadores de uma terra livre, "devoluta". Amanhã, poderão se tornar legalmente proprietários dela ou, pelas mudanças sociais, poderão perdê-la e se tornar meeiros ou até assalariados (Martins, 1980).

Os anos 40 trazem uma nova configuração na conquista e ocupação do território goiano; porém, o norte e nordeste do estado permanecem com uma economia assentada na pecuária e numa agricultura com produção ao nível da subsistência. E isso ocorria em um período em que:

o governo federal exercitava uma política de âmbito regional, inclusive através de órgãos específicos como a Fundação Brasil Central e a Superintendência de Plano de Valorização Econômico da Amazônia (Aguiar, 1986, p. 78).

A Fundação Brasil Central com os objetivos de explorar o Centro – Oeste e estabelecer bases para o estudo e aproveitamento dos rios rumo à Amazônia visava reforçar as comunicações norte e sul, multiplicando as ilhas e núcleos de povoamento, promovendo a expansão demográfica. Isto caracteriza o segundo ciclo de expansão rumo ao oeste junto com a criação de Colônias Agrícolas nos Estados do Amazonas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Pará (Ibid., p. 78-80).

É neste ciclo de expansão que o norte de Goiás incorpora à economia capitalista do Centro – Sul com a criação da CANG que chegou perto de 50 mil colonos. É a maior densidade populacional do Estado (Pessoa, 1999a, p. 59). Apesar de não ter vingado tal como foi projetada, assume a função de ocupação pioneira até ser absorvida pelo sistema econômico nacional, ou seja, "a pequena

propriedade cede lugar a grande e a pequena produção cedeu lugar a produção comercial, capitalista" (Dolles, 1988, 6).

O contexto caracterizado evidencia o papel do Estado no processo de ocupação do território. Além da implantação da CANG que deu origem ao Município de Ceres, no norte de Goiás, ocorre também como já apontado a construção da Rodovia Belém-Brasília, atravessando Goiás de sul a norte. Tais projetos governamentais de ocupação territorial e a propalada integração nacional evidenciam que o Estado cumpre o papel de regulador do processo de ocupação em uma perspectiva capitalista, negligenciando os despossuídos e estimulando a concentração de terras em poucas mãos, postura que caracteriza a presença do Estado na regulamentação, nos anos 80 e 90, dos assentamentos rurais, caracterizados como o resultado concreto da Reforma Agrária que, segundo os documentos oficiais, tem provocado uma revolução silenciosa no campo²⁵. Porém, em tese, a proposição dos assentamentos traduz a regulação do Estado sobre a distribuição da terra e a tentativa de arrefecer os movimentos dos trabalhadores rurais em luta pela terra, capitaneados por significativos movimentos de oposição ao Governo Federal (Bergamaso & Norder, 1996; Fernandes, 2002; Leite, 1999, Medeiros &, 2002; Oliveira, 1997).

O Estado, cumprindo sua função reguladora, ao implantar a CANG e diante do grande fluxo migratório que a mesma atrai, estende o projeto para áreas vizinhas; porém, não atende à grande procura provocando o redirecionamento do processo migratório para o norte, sem um controle rigoroso, num primeiro momento, permitindo que os camponeses migrantes ocupassem as terras devolutas por não conseguirem se fixar nas Colônias Agrícolas. Porém, o processo de valorização da terra, com a abertura da Rodovia Belém-Brasília, reordena a postura do Estado diante da resistência dos camponeses em abandonar as terras mediante o "aparecimento" de donos, como será apresentado adiante.

²⁵ Ver BRASIL, 1997.

De modo marginal, portanto, ocorre o povoamento do norte do estado. É significativa, também a presença de migrantes vindo dos estados nordestinos de Pernambuco, Paraíba, Ceará e Piauí, em razão das secas periódicas e expulsos das terras pelos grandes proprietários; tangidos pelos fazendeiros e pelas empresas, chegam, nos anos 70, a Goiás, ao Bico do Papagaio. Assim como a abertura da rodovia Belém-Brasília ajudou o movimento migratório que vinha da Bahia e de Minas Gerais, a abertura da rodovia Santa Luzia-Açailândia, BR 222, permitiu uma comunicação mais rápida da região com São Luiz e Imperatriz-Ma, e intensificou, a partir de 1973, a migração do Maranhão para o Bico do Papagaio (Pereira, 1990 e Aldiguieri, 1991).

O processo de ocupação do norte de Goiás tem, portanto, como seu grande estimulador a "Marcha para o Oeste" do Governo Vargas que encontra a região isolada do ponto de vista de uma participação política e econômica no mercado nacional. Além da implantação da CANG, o povoamento é estimulado com a abertura da Rodovia Belém-Brasília e a instalação do projeto Grande Carajás, definidores do processo de rompimento da letargia na qual se encontra o norte do Estado.

O primeiro efeito da construção da Rodovia Belém-Brasília é a dinamização da economia e a mudança do eixo econômico da região. Na década de 1960, a Rodovia, cujo traçado percorre o divisor de águas Araguaia-Tocantins, altera substancialmente o processo de ocupação e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico da região.

Nos anos 50 e 60, à medida que se desenvolvia o capitalismo industrial, as estruturas agrárias são alteradas em várias regiões do país. Particularmente, em Goiás, a lógica desse processo resulta em inúmeros conflitos sociais no campo, principalmente, na região norte onde a luta pela posse da terra configurou-se amplamente.

Nessa época, o processo de ocupação do norte começa a caracterizar-se pela transformação da terra em mercadoria, pela eliminação das

formas, até então, espontâneas de ocupação das terras. Com a implantação da CANG, com o início da construção de Brasília e da Rodovia Belém-Brasília, o processo de grilagem ocorre de forma organizada com a falsificação de documentos para legalização das posses das terras, quase todas de domínio público, era um "negócio da China":

À medida que avançava a estrada, que depois foi denominada de Belém-Brasília, a grilagem também avançava de Ceres até o Bico do Papagaio, no Município de Araguaínas, nas divisas com os Estados do Pará e Maranhão. Apenas o 'grilo' avançava na frente da estrada procurando apossar-se das terras que iriam valorizar-se com a abertura da rodovia... na verdade, a grilagem corria mais do que a estrada, porque, em 1955, já haviam sido consumados os grilos da fazenda Cananoã, Formoso do Araguaia e da mata do Gurupi. A partir do momento em que se acreditou na construção da estrada e, depois, na mudança da capital federal, forjar ou falsificar documentos de terras públicas e vendê-las no sul do estado ou do país passou a ser negócio da China²⁶.

O norte goiano começa a constituir, a partir dos meados de 1950, o que José de Souza Martins denomina de área em que a frente pioneira se sobrepõe à frente de expansão. Segundo esse autor, há dois movimentos distintos e combinados de ocupação territorial, que ocupam, de formas distintas e conflituosas entre si, territórios via de regra já ocupados por sociedades tribais. Através dos posseiros é que a sociedade nacional, isto é, a branca, se expande sobre os territórios tribais. Essa frente de ocupação territorial pode ser chamada de frente de expansão. Um segundo movimento é constituído pela forma empresarial e capitalista de ocupação do território – é a grande fazenda, o banco, a casa de comércio, a ferrovia, a estrada, o juiz, o cartório, o Estado. Essa frente pioneira é essencialmente exploratória porque está socialmente organizada com base numa relação fundamental, embora não exclusiva, que é de compradores e

²⁶ GUIMARÃES, Haroldo de Brito. O grilo em Goiás: sua história, seus métodos e sua derrota. Revista do Direito, Goiânia, p. 222-31, junho., 1973 p. 223-224 In: Guimarães, 1988, p. 35.

vendedores de força de trabalho. Quando se dá a superposição da frente pioneira com a frente de expansão surgem os conflitos pela terra. Basicamente nessas áreas de superposição, dois regimes de propriedades distintos entre si, entram em conflitos; a posse, de um lado, e a propriedade privada, mais especificamente capitalista, de outro (Martins, 1975, p. 45-47).

Neste sentido, na região em análise está em curso a transformação das terras devolutas e ocupadas em terras privadas, segundo os critérios legais que regulam a propriedade privada nas sociedades capitalistas. Em 1948, com a construção da Rodovia Belém-Brasília, rompe-se o isolamento e as terras começam a ser valorizadas e delimitadas/demarcadas. Em consequência, intensifica-se o fluxo migratório de fazendeiros, principalmente os de Minas Gerais e dos estados nordestinos, que procuram fixar-se nas terras devolutas, como afirmado anteriormente.

De meados da década de 1960 até o final da década de 1970, os conflitos em torno da luta pela terra eclodem por todo o território nacional e o governo, na perspectiva de controlar a questão agrária, determina a militarização do problema da terra, proporcionando diferentes e combinadas formas de violência contra os trabalhadores.

De quem são as terras: da União? Do Estado? De particulares? De posseiros? Questiona Aldigueri (1991, p. 36) e afirma ser o Estatuto da Terra, Lei nº 4.504 de 30/11/64, aprovado pelo governo Castelo Branco, a primeira tentativa oficial para solucionar o problema agrário. Terra para todos? Solução, sobretudo nas áreas mais conflitivas? Poderia parecer, lendo a mensagem nº 556 de 26/10/64 que apresenta o Estatuto como Carta Magna que irá promover a justa distribuição, o que aparece também no Artigo 97 da Lei:

Todo trabalhador agrícola que, à data da presente lei, tiver ocupado por um ano terras devolutas terá preferência para adquirir um lote, da dimensão do módulo da propriedade rural (Aldigueri, 1991, p. 36 e 37).

A realidade é outra. As ações discriminatórias do governo federal e dos governos estaduais para declarar de quem é a terra procedem demoradamente. O INCRA, nascido da morte do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária e do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário, se preocupa mais com a colonização do que com a reforma agrária. Como em muitas outras regiões, a terra do Araguaia-Tocantins e, dentro dela, o Bico, permanece problema irresoluto. O governo, após uma primeira Coordenação Especial do Araguaia e Tocantins, cria o GETAT. O órgão, nascido pelo Decreto Lei nº 1767, de 01/02/80, com o intuito de apressar a regularização das terras da área e a recuperação social e econômica da mesma, se torna um pesadelo para os posseiros. Em lugar de repartir as terras e distribuí-las entre os legítimos posseiros, o GETAT legaliza a grilagem, a ocupação das terras pelos fazendeiros e se torna a mão todo-poderosa do governo militar, aplicando à terra a ideologia da Segurança Nacional (Aldiguieri, 1991; Cruz, 2000; Martins, 1980; Oliveira, 1997). O significado da criação da GETAT para Martins é da demonstração, do próprio governo federal, da falência das instituições democráticas:

Na prática, a criação desses grupos de intervenção federal constitui o reconhecimento público, por parte do governo, da completa falência do país. Concretamente significa que as instituições administrativas e judiciárias não têm a menor condição para enquadrar e solucionar a grave e crescente questão social da terra. As funções e compromissos dessas instituições estão baseados numa concepção do que deveria ser a realidade social completamente distinta do que efetivamente é. De fato, os grupos executivos são órgãos de emergência e de intervenção militar, como se estivéssemos numa situação de guerra. É um recurso para evitar que a questão efetiva e básica do regime de propriedade seja colocada em debate, juntamente com os compromissos do governo, de modo que o Legislativo pudesse fazer agora, como fez em 1850, a reformulação do direito de propriedade em nosso país, ajustando-o à realidade destes tempos e aos interesses dos trabalhadores do campo (Martins, 1980, p. 108).

O governo militar do General Figueiredo foi mais além, no claro reconhecimento da situação em que vivem os posseiros em conflito deflagrado; cria uma solução paliativa, a Lei do Usucapião Especial (26/11/81) que permite a efetivação e o reconhecimento da posse em terras não tituladas e ocupadas por, no mínimo, cinco anos, mas fora das áreas de litígio. O problema é que o Estado, à época, não patrocinou a distribuição dos títulos de propriedade massivamente. Desta forma, continuou atuando como todos os outros governos militares, que repletos de leis e medidas para a promoção da distribuição de titulação, em que poucos se efetivam na realidade. A questão é que essa distribuição privilegia apenas às áreas de conflitos, numa clara intenção de frear seus reflexos, mas mesmo agindo assim, certamente os reflexos da necessidade da luta pela terra espalha pelos confins dos sertões entre os posseiros.

Aldigueri (1991, p. 37), ao questionar a situação na qual se encontra a região do Bico do Papagaio, no que se refere à intervenção militar do Estado, compreende que tal intervenção resulta de fatores variados, porém ressalta dois que, para ele, parecem ser mais definidores de tal quadro. O primeiro, um fator político, que mesmo sendo importante, o autor não considera fundamental: a *Guerrilha do Araguaia*. A partir de abril de 1972, inicia-se o confronto entre o Exército e um grupo de guerrilheiros, na área que vai de Xambioá-To para São Geraldo-PA, rumo a Marabá-PA. O conflito passa à história com o nome de *Guerrilha do Araguaia*. Os agentes são militantes do PCdoB que, depois da derrota da guerrilha urbana contra o regime militar, tentam uma mudança de estratégia. O Exército, preparado e bem armado, careceu de dois anos para vencer a rebelião de pouco mais de 100 pessoas, na maioria estudantes, conseguindo envolver o povo local. Xambioá foi o lugar escolhido para o acampamento do Exército. Para os militares, a área se apresenta como um lugar de focos de guerrilha, onde o comunismo internacional investia forças e meios para a desestabilização do regime. Qualquer movimento devia ser destruído e a área devia ficar bem patrulhada e vigiada.

O segundo fator, de caráter econômico, é o considerado pelo autor como mais importante: o Grande Projeto Carajás, a solução para o pagamento da dívida externa e para o desenvolvimento da grande potência brasileira. Carajás aparece, na cena nacional, a partir de 1966, quando a Companhia de Mineração Norte-americana descobre manganês na Serra do Sereno. Depois dela, a United States Steel, também, americana, pesquisa a área e descobre jazidas de ferro, manganês, ouro, bens estes que chamam a atenção do governo, do capital internacional e, atrás disso, da massa dos garimpeiros que procura ouro em Serra Pelada e dos fazendeiros que tentam ocupar e segurar terras.

O projeto criado pelo governo é faraônico: 90 milhões de hectares de terra, 50 milhões dos quais com aptidão agrícola, um investimento global de 61,7 bilhões de dólares, a previsão de uma receita anual de 17 bilhões de dólares. E, em meio a isso, a construção de uma ferrovia, Serra dos Carajás-Porto de Itaquí, de 897 Km e a construção da Hidrelétrica de Tucuruí, com 3.960 megawatts de potência. A área deve ser segura. Um tal projeto não pode ser colocado a perder por interesses de grupos de índios ou posseiros, ou quem quer que seja (Aldigueri, 1991, p. 39).

O Bico não se situa, porém, no coração do Grande Carajás; é uma área intermediária entre Tocantins e a área de mineração da Serra Pelada, no Pará. Os latifúndios da grilagem da área da Companhia Brasil Central, que tem como centro Conceição do Araguaia e o Maranhão, nos Municípios de Imperatriz e Santa Luzia, cujas terras, a partir da grilagem do Pindaré, são ocupadas por grandes empresas nacionais e multinacionais – Samba, Café Cacique, Varig etc, (Aldigueri, 1991; Fernandes, 2002; Martins, 1980), porém não há grandes empresas ou grandes latifúndios, há sim, um processo, muito alto de concentração de terra. Conforme Aldigueri há um número significativo de minifúndio em vários municípios, ocupando uma área bem limitada de terra. Não há presença significativa de estrangeiros. A terra é pouco aproveitada e a atividade predominante é a pecuária (Aldigueri, 1991).

As forças que se opõem são, de um lado, fazendeiros nacionais e, de outro, posseiros, pequenos proprietários e indígenas sob o olhar da Segurança Nacional. A violência é, por isso, bem maior e direta, na tentativa de segurar, por parte dos fazendeiros, uma terra sempre mais valorizada, numa região tão importante, política e economicamente. O resultado desta situação é um quadro de conflitos com um rosário de mortes, torturas, medo.

O MIRAD²⁷ diante desse quadro conflituoso, na apresentação do dossiê Araguaia-Tocantins, de agosto de 1985, assim, se expressa Maria José de Pinho:

A região Araguaia-Tocantins com cerca de cinquenta milhões de hectares, situada no Sudeste do Pará, Oeste do Maranhão, Centro-Norte de Goiás, apresenta-se como a área de maiores conflitos, decorrentes da disputa pela posse da terra, tendo resultado na morte de centenas de pessoas entre posseiros, pistoleiros e fazendeiros, num confronto envolvendo milhares de pessoas (Pinho, 1995, p. 25).

De 1975 a 1986, ano do assassinato do Pe. Josimo²⁸, a violência e o número e mortes crescem quase que em progressão geométrica, conforme acompanhamento sistemático realizado pela CPT²⁹. Trabalhando com dados a partir de 1979 a CPT vem, desde 1981 realizando um trabalho de registro e análise dos conflitos provenientes da luta pela terra. Das análises empreendidas pela CPT e de sua vivência na região do Bico, Aldigueri apresenta as seguintes conclusões:

- Goiás esteve, sempre, entre os primeiros cinco Estados mais conflituos da União. De 1979 a 1986, 61,43% dos conflitos

²⁷ O Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários foi criado em 1982; denominado posteriormente de Ministério Extraordinário de Política Fundiária e de Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário e em 2000 passou a ser Ministério do Desenvolvimento Agrário.

²⁸ Pe. Josimo Tavares, padre da paróquia de São Sebastião, região do Bico do Papagaio, assassinado em 1986 em Imperatriz-Ma. Por Pedro Tierra: "O que Josimo fez foi representar os destituídos. Ele lhes deu voz, uma esperança e tornou-se uma terrível ameaça aos latifundiários". In: Le Breton, 1997, p.110. Sobre a vida de Josimo Tavares, ver também Aldigueri, 1991.

²⁹ Referência bibliográfica deste material, ver Aldigueri, 1991, p. 96.

pela terra no Estado aconteceram nos municípios do Bico do Papagaio. Os municípios mais conflitivos foram aqueles em que houve maior concentração de terras: Itaguatins, Tocantinópolis e São Sebastião;

- Os dois grandes momentos de maior ocorrência de conflitos se deram entre 1975-1980 e 1985-1986 e;
- O único conflito que envolve indígenas é o dos índios Apinayé, que defendem o próprio território às portas da cidade de Tocantinópolis. As lutas envolvem toda comunidade local e vários políticos do Estado, que tentam tirar proveito de uma área tão cobiçada e tão próxima da cidade.

Os conflitos no Bico, como em todo o Brasil, são marcados, também, por acontecimentos e fatores conjunturais da história política e econômica do país. Os anos 70 são marcados pela repressão do governo do Presidente Médici, pelo ufanismo da Transamazônica, do Brasil grande, da propaganda para ocupar os espaços vazios, da migração para o Norte e o Oeste. O governo Ernesto Geisel tenta amalgamar o fim do 'milagre', com uma sempre mas forte e crescente oposição. As áreas perto do Bico do Papagaio assistem a várias mortes, prisões e torturas: agente de pastoral, padre Rodolfo Lunkenbein; índio bororo, Simão; padre João Batista Bounier, no Mato Grosso; padre Florentino Maboni, no Pará, além de tantos outros. O presidente Figueiredo, pressionado pela crise econômica e política e pelas forças políticas de oposição, dá prosseguimento ao processo de "abertura". Uma abertura dura de acontecer: o Bico assiste ao seqüestro do agente de pastoral Nicola Arpone e a repressão violenta contra os camponeses por parte do GETAT e da polícia. Em 1981, em São Geraldo-Pa, do outro lado do Araguaia, foram presos os padres franceses Francisco Gouriou e Aristides Camio, com 13 posseiros, acusados de terem preparado uma tocaia, na qual foi morto um policial (Aldigueri, 1991; Le Breton, 2000; Pereira, 1990).

A Nova República, instalada em 1985, depois das grandes movimentações das Diretas Já, a morte de Tancredo Neves e a posse do vice-presidente José Sarney, não conseguiu implantar os sonhos de democracia e justiça. A esperança de Reforma Agrária, com o Plano Nacional de Reforma Agrária apresentado pelo novo Ministério não saiu do papel.

"Reforma Agrária, ou chacina agrária", pergunta a CPT³⁰, fazendo a contabilização dos conflitos do ano de 1986 e Aldiguieri comenta:

A reforma agrária da Nova República sem decisão política real para realizá-la, com um número insignificante de desapropriação conquistada com suor e sangue pelos posseiros, colonos sem terra, esbarrou também na reação do Judiciário, dos latifundiários e dos governos estaduais (Aldiguieri, 1990, p. 42).

Compreender os processos geradores dos conflitos no campo significa deparar com o processo mais significativo da expansão do capitalismo no campo.

O Bico, com sua acirrada confrontação entre o fazendeiro nacional, o posseiro e o indígena, com sua clara reação a qualquer tipo de modernização no campo, com a ausência quase total de empresas, nacionais ou multinacionais, poderia parecer o quadro mais clássico de um mundo retrógrado, senhorial. O Bico seria um interior mais que interiorano deste segundo Brasil senhorial, entrave para o desenvolvimento. Representante moderno do velho colonialismo e da violência quase gratuita de um mundo bárbaro, o Bico é parte de um contexto maior e dele depende. Ele é parte integrante do Brasil capitalista, de um capitalismo periférico e dependente. A ocupação da terra no Bico é fruto deste processo de periferização e de dependência, em cadeia. Ele serve de espaço para a realização do Grande Carajás, em que os investimentos estrangeiros e nacionais exigem o acompanhamento de uma área que possa ser aproveitada para alimentar a massa

³⁰ In: Aldiguieri, 1991.p. 42 e 196.

dos trabalhadores que será assumido pelo projeto siderúrgico e que deverá produzir para exportar, acompanhar a exportação do minério (Aldigueri, 1991).

Na formação do Projeto Carajás, aplicado às áreas periféricas, ao núcleo minerário e àquelas ocupadas por grandes empresas, pode ser que ainda não apareça claro o objetivo do uso da terra para a produção e exportação. Mesmo assim, não é possível afirmar que a área periférica do projeto seja uma área de atraso, pré-capitalista. No processo da expansão do capitalismo no campo e na articulação da grande empresa agropecuária, a situação do Bico, como de muitas outras áreas do Brasil, que se apresentam com formas não claramente capitalistas, deve ser vista e analisada no contexto global do mesmo processo. O capitalismo, conforme Martins, recria, para se reproduzir, formas não capitalistas de produção. Por isso, se as relações do Bico e a ocupação de suas terras aparecem como relações de tipo arcaico, se o modo de produção se apresenta com formas que nada têm a ver com o capitalismo, (quase total ausência de assalariamento, terra não aproveitada, investimentos quase nulos) essas formas são criadas e sustentadas pela lógica capitalista. Isso ocorre porque estas questões que envolvem o campo, no Brasil, são fruto do desenvolvimento do modo capitalista de produção em sua fase monopolista. Conforme Martins a questão agrária, no país, tem duas faces combinadas: a expropriação e a exploração (Martins, 1980).

Em função da violenta concentração da propriedade fundiária, um grande número de pequenos lavradores, por expropriação, perde ou deixa o seu principal meio de trabalho (a terra) para capitalistas de todos os tipos. Em virtude da resistência do camponês, em defesa da posse terra, eclode nos anos 70 inúmeros conflitos de forma violenta. No entanto, a grande faceta da expropriação não tem sido percebida, pela sua falsa aparência de um processo sem conflito. A expropriação cria condições à expansão do capitalismo, constituindo-se num componente da lógica da reprodução do capital no campo, ou seja:

O capital só pode crescer, só pode se reproduzir, à custa do trabalho, porque só o trabalho é capaz de criar riqueza. Por isso uma lei básica do capital é a de subjugar o trabalho. (...) A *instauração do divórcio entre o trabalhador e as coisas de que necessita para trabalhar* (...) é a primeira condição e o primeiro passo para que se instaure, por sua vez, o reino do capital e a expansão do capitalismo. Essa separação, esse divórcio, é o que tecnicamente se chama de expropriação – o trabalhador perde o que lhe é próprio, perde a propriedade dos seus instrumentos de trabalho. Para trabalhar, terá que vender a sua força de trabalho ao capitalista, que é quem agora tem esses instrumentos (Martins, 1980; p. 54-55).

A expropriação, no meio rural brasileiro, está articulado com as transformações nas relações de trabalho na agricultura e com as migrações para as cidades e para outras partes do país. O número de expropriados eleva-se dia a dia, porém o número de empregos não cresce na mesma proporção. Isso se deve à tendência geral das grandes empresas capitalistas, quer no campo, quer na cidade, em modernizar as relações de trabalho e adotar tecnologias avançadas que fundamentalmente diminuem o uso de mão-de-obra.

Ao realizar a expropriação do trabalhador, o capital cria as condições sociais para mostrar a outra face do seu processo de reprodução: a exploração do trabalhador que já foi expropriado. O trabalhador terá agora que vender a sua força de trabalho ao capitalista segundo regras de mercado, e não conforme as suas necessidades reais.

Neste contexto os fazendeiros do Bico passam a usar a terra não como um bem patrimonial, mas como um bem capitalista; dela tiram a renda sem necessidade de produzir. A terra aumenta sempre de valor, o seu preço sobe no Bico, não por sua produção, que permanece mínima, mas pelo valor da renda e pela valorização do mercado de terras. A luta dos camponeses na conquista ou na defesa da terra, a atitude dos índios na defesa de seu patrimônio sagrado e ancestral, em lugar de ser a reação do mundo arcaico que luta contra o progresso

é uma luta contra o progredir do capitalismo no campo. É luta entre "terra de trabalho" e "terra de negócios" retomando a análise, já citada, de Martins.

A luta do camponês, portanto, tem um conceito e um uso da terra que é fora da lógica do capitalismo, conforme Octávio Ianni:

(...) o seu caráter radical (dos camponeses) está no obstáculo que representa à expansão do capitalismo no campo; na afirmação da primazia do valor de uso sobre o valor de troca, a produção de valor, o trabalho alienado; na resistência à transformação da terra em monopólio do capital; na afirmação de um modo de vida e trabalho de cunho comunitário. (Ianni, 1988, p. 105 e 106).

A luta dos camponeses para defender a terra é, por isso, uma luta contra a expropriação e a exploração. Fica clara a luta política do trabalho e da terra "livre", contra o trabalho e a terra "presa". Nesta luta, o Estado, com seus aparatos, sobretudo, o aparato policial, está logicamente, ao lado do latifundiário capitalista, que visa o lucro, mais do que do lado do posseiro, que visa a vida. A luta dos camponeses proíbe a liberação de mão-de-obra para os grandes projetos vizinhos, para a entrada da agroindústria e para produzir e exportar. A aliança entre os projetos governamentais e a "terra de negócio" dos fazendeiros, a aliança entre o aparelho policial do Estado e as milícias particulares de jagunços dos fazendeiros, aos interesses políticos dos chefes locais a serviço do cargo político de quem manda no Estado e no país, completam a análise do quadro em que se encontra esta terra em conflito.

Após centenas de vidas ceifadas, o trabalhador rural do Bico do Papagaio encontra-se fortalecido do ponto de vista de sua formação política e conseqüentemente, de sua afirmação identitária. A maioria dos assentamentos³¹ do estado localiza-se na região e o enfrentamento, tanto com os grandes

³¹ De 224 assentamento do INCRA mais de 111 localizam-se na região do Bico do Papagaio. Para ilustrar ainda mais a concentração de assentamentos na região 18, deste total, localizam-se em um só município - Araguatins (Relação de Projetos de Assentamentos SR-26/TO, 2002).

produtores como com o Estado, dá-se através da interlocução de movimentos sociais rurais articulados nacionalmente, como o MST, CPT e Sindicatos de Trabalhadores Rurais; no entanto, é expressiva a atuação de movimentos nascidos no processo de organização do camponês, quando da reconstrução de suas vidas, após a conquista da terra, como a Associação das Quebradeiras de Coco do Bico do Papagaio.

O Estado, frente às resistências do camponês e visando arrefecer o poder de organização que os mesmos vêm alcançando, se vê obrigado a regularizar a questão implantando, gradativamente, entre outras medidas de contenção, assentamentos rurais tutelados às políticas e programas vinculados ao MDA. A discussão acerca desta questão é o objetivo do próximo item, localizando, ao final, o processo de constituição do Assentamento Reis –Itaguatins-TO; formalizado após a conquista da terra pelos então posseiros que, há três gerações, lá vivem e criam seus filhos e escolhido como *locus* para a realização do trabalho de campo, no que se refere à execução do Projeto - *Educação do campo: a riqueza de sua produção* no âmbito do PRONERA, ora em análise.

2.1 – A luta pela terra e os assentamentos rurais – Assentamento Reis – Itaguatins - TO

Nas últimas duas décadas do século XX, na região do Bico do Papagaio, vem sendo implantada uma quantidade significativa de assentamentos rurais. Como vimos, em um passado próximo as terras dessa área foram sendo ocupadas por posseiros expulsos de regiões ocupadas quando da construção da Rodovia Belém – Brasília, em decorrência da valorização das terras limítrofes e do conseqüente aparecimento de seus “verdadeiros” proprietários. Esses camponeses se dirigiram para a região em decorrência de uma série de fatores que obrigaram os trabalhadores a migrarem em busca de condições de sobrevivência. De um lado, uma grande campanha oficial de ocupação do interior do país visando garantir a integração nacional, a instalação de Colônias Agrícolas e a propaganda de fácil acesso à terra; de outro lado, a seca, a pobreza e a exploração da mão-de-obra trabalhadora por grandes fazendeiros, em várias regiões do país. Os deslocamentos em busca da promessa da terra fácil e o deparar com promessas não cumpridas empurram os trabalhadores para terras devolutas que, ao serem valorizadas com o avanço do capital subsidiado pelo Estado, dita a sua apropriação a partir de sua lógica.

Os camponeses são “empurrados” terra acima em direção ao norte do país. Lá se encontram com os que, há gerações, derrubam a mata para garantir a sobrevivência dos seus. Porém, a implantação do Grande Projeto Carajás no governo militar, traz consigo a especulação financeira e várias ações são implementadas para expulsar os camponeses da região do Bico do Papagaio, em decorrência das possibilidades de valorização financeira das terras, dada sua proximidade com a Região dos Carajás. Uma história de luta e coragem é travada na região; os trabalhadores rurais contam com o apoio da CPT, ligada à Igreja

Católica³², para se organizarem coletivamente nesta luta que traduz os percalços pelos quais passam os que trabalham a terra para garantir a sobrevivência. Sobre a luta desse povo, vários estudos já foram realizados (Aldigueri, 1991; Ferraz, 1998; Góí, 1995; Kotscho, 1981; Le Breton, 2000; Pereira, 1990; Pinho, 1995).

As repercussões da luta pela terra, no então norte de Goiás alcançam a imprensa internacional; porém, ela é apenas a expressão de um povo que em todo o país luta pela reforma agrária em um contexto de abertura política e grande crise econômica. Produto deste processo, vemos crescer de modo significativo diversas organizações rurais com capacidade de erguerem a bandeira da reforma agrária e reivindicarem a ampliação do acesso à terra para a população sem terra do país. Do fechamento político em 1964, restam apenas sindicatos, afiliados à CONTAG, que se ocupam tão somente com as ações de assistência ou previdenciária ao trabalhador rural.

No início dos anos 80, com a abertura política, o debate em torno da questão agrária ganha novamente visibilidade no espaço público, impulsionado pelos conflitos que, como apontado anteriormente, cresceram na década de 1970, envolvendo principalmente "posseiros" e "rendeiros" e, num segundo momento, pelas ocupações de terra, que passaram a ocorrer com maior intensidade no sul do país e que foram centrais na constituição do MST.

É nesse contexto que amplia a implantação de projetos de assentamento, políticas e programas como o PRONERA, voltados para o mundo rural em detrimento da realização de uma reforma agrária radical que desse cabo à grande concentração fundiária em nosso país. É verdade que se fazem urgentes, medidas e ações que minimizem as grandes diferenças sociais para garantir, inclusive, a própria continuidade do capital; porém, as ações implantadas neste período são decorrentes da resistência do movimento camponês e, enquanto tais, visam arrefecer o poder de organização que vem alcançando. Como resultado

³² Pertence a uma linha pastoral do CNBB, mas não é integrada somente por católicos. Em algumas comissões há participação de luteranos e neopentecostais.

dessas lutas sociais, concretizam-se centenas de assentamentos rurais, espalhados em todos os estados do país. Historicamente é o governo federal que centraliza, controla as ações, através de um instrumento legal - a desapropriação por interesse social de terras, com fins à reforma agrária. No caso dos estados, a desapropriação pode ocorrer por utilidade pública.

Os projetos de assentamentos rurais no Brasil surgem em 1979 e se multiplicam a partir da década de 1980. Originados dos projetos de colonização criados pelo regime militar, cujo objetivo era ocupar áreas despovoadas e atrasadas, que precisavam integrar-se à economia do país, expandir a fronteira agrícola e desarticular os focos de conflitos, à época, nas regiões sudeste e nordeste. Os assentamentos, que proliferam a partir da década de 1980, desarticulam os focos de conflitos nas várias regiões do país, arrefece a luta dos camponeses em prol da reforma agrária e configuram oficialmente como política agrária. Nesse aspecto, o Estado apresenta-se como o "solucionador" das reivindicações dos camponeses em busca de um pedaço de terra.

Medeiros e Leite (2000), discutindo os impactos dos assentamentos rurais após quase duas décadas de sua proliferação o apresentam no seguinte contexto político: a Aliança Democrática, frente às pressões quer do movimento sindical, quer das diferentes formas de organização que emergiram no campo (MST, Movimento dos Seringueiros, dos Atingidos por Barragens), inclui entre suas bandeiras a reforma agrária, fazendo com que o início da Nova República fosse marcado pelas tensões que surgiram em torno dos interesses envolvidos com a propriedade da terra. Como resultado, se por um lado, o discurso de alguns aliados do governo sobre a urgência da realização de uma reforma agrária que promovesse alterações substanciais na estrutura fundiária do país foi derrotado, por outro lado, as pressões dos movimentos com invasões sistemáticas e os conflitos existentes na área rural, fizeram com que algumas desapropriações fossem realizadas. Por fim, concluíram que a criação de assentamentos pelo governo federal e pelos governos estaduais foi produto destas desapropriações.

Apesar dos resultados ainda tímidos quanto ao número de famílias beneficiadas e quanto ao estoque de terras aproveitadas, existe, no Brasil, uma realidade agrária “reformada” nada desprezível, com um potencial de inserção – econômica, política e social – a ser explorada mais exaustivamente.

Retomado, portanto, o processo de ocupação das terras do antigo norte goiano, hoje conhecido como Bico do Papagaio, localizado as raízes da implantação de centenas de assentamentos espalhados por todos os Estados do país, passo a caracterizar, nos limites do presente estudo, o Assentamento Reis no que se refere ao processo legal de sua criação, e ao seu contraponto - a conquista da terra a partir de sua ocupação, o fortalecimento dos movimentos sociais rurais e as modificações provocadas no modo de vida e na consciência dos que se envolvem na luta pela terra. Enfoco, apoiada em Medeiros e Leite (1999), Sônia M. Bergamasco e Luis A. Cabello Norder (1996), a ação do Estado na intervenção sobre o conflito envolvendo a regularização e a desapropriação das terras, delimitando as áreas dos assentados, fornecendo de linhas de crédito, conforme os autores citados:

Essa intervenção pública, mesmo que seja de regularização fundiária, provoca uma reordenação de relações no plano local. Assentar significa reconhecer uma situação de conflito, determinados agentes sociais, demandas, muitas das quais até então ignoradas, e, possivelmente, permitir sua transformação em direitos, o que implica trazer uma mediação legal para o conflito, etc. Daí deriva uma das primeiras dimensões do que se poderia chamar “impacto” dos assentamentos: traz determinados segmentos para a experiência (positiva) com o mundo dos direitos, na medida em que o assentamento em si mesmo implica o reconhecimento de direito a um determinado pedaço de terra- o que é diferente do reconhecimento do direito à terra em geral (Medeiros e Leite, 1999, p. 11).

A Imissão na Posse, ação proposta pelo INCRA contra a firma Reis Agropecuária Ltda, data de 18 de outubro de 1995. O imóvel, localizado a 55 quilômetros da sede do Município Itaguatins, com uma área total de mais de 5.140

hectares, visava o assentamento de 130 famílias, sendo que 107, inscritas no INCRA, já ocupavam a área, porém em condições precárias. Como, até então, a área não havia sido regularizada, os posseiros não tinham apoio creditício, acompanhamento e orientação técnica adequada. O processo de criação do Assentamento Reis é ilustrativo das análises de Bergamaso & Norder, (1996) e Medeiros e Leite (1999) que afirmam ser a implantação de assentamentos, não uma deliberada política de desenvolvimento para o atendimento das demandas da população rural, mas uma tentativa de atenuar a violência dos conflitos sociais no campo, principalmente a partir da primeira metade da década de 1980, período em que a área desapropriada fora ocupada por posseiros que trabalhavam na região na condição de agregados, meeiros e assalariados. Após violentas repressões por parte do aparato jurídico e militar do Estado, e frente à resistência dos trabalhadores rurais acuados por dias seguidos dentro da mata, sob a ameaça da força militar, o Plano Preliminar de criação do assentamento afirma:

Com a criação do Projeto de Assentamento e devido ao apoio e à co-participação de outras instituições compromissadas com o crescimento econômico e social dos que trabalham no campo, acreditamos que estaremos assegurando também o desenvolvimento do Município, e da Região do Bico do Papagaio que luta para diminuir a tensão social e os conflitos pela posse da terra, e com a criação desse Projeto de Assentamento o INCRA dá mais um passo em busca de paz na região (Processo INCRA/SR-26/UA/AGT/Nº306/95).

Ante o afirmado, duas faces da questão agrária se explicitam e são complementares: por um lado, o Estado reconhece a situação de tensão social dos conflitos pela posse da terra na região do Bico do Papagaio, ou seja, ao mesmo tempo em que decide atuar, o Estado reconhece e evidencia o conflito. Por outro lado, tal reconhecimento é feito de modo genérico, negligencia o processo de ocupação da Fazenda Reis e a resistência dos trabalhadores rurais. É, como afirmado anteriormente, a presença do Estado "solucionador" de problemas.

Conseqüentemente, percebe-se que o tratamento dado aos assentados como beneficiários representa a negação dos mesmos como sujeitos de ações e demandas.

Do ponto de vista legal o Assentamento Reis foi criado pela Portaria/Nº60 de 04 de dezembro de 1995, publicado no Diário Oficial da União em 05/12/95, mas os posseiros ocuparam a área em meados da década de 1980. Das condições precárias relatadas no processo de criação legal do Assentamento, durante o período de execução do Programa e de minha visita ao mesmo, pude constatar melhorias principalmente no que se refere às condições de moradia. O Assentamento possui uma Agrovila que dispõe de uma escola que oferta as séries iniciais do ensino fundamental, sob a responsabilidade do poder público municipal, e rede elétrica que atende apenas às casas da Agrovila. A maioria dos assentados possui casa em sua área de trabalho, denominadas por eles de chácaras. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município nasceu e por muitos anos manteve sua sede na área do assentamento, tendo sido transferida para a área do Município neste ano de 2002.

A partir do momento em que se implanta um projeto de assentamento, a sua inserção na política agrária contém características comuns, o que possibilita pensar em condicionantes estruturais que, além do próprio perfil de intervenção governamental, imprime peso na condução e no desenvolvimento destes núcleos de trabalhadores rurais. Ressalte-se que, apesar da diferenciação dos programas governamentais que são levados a atuar em situações e com instrumentos diversos e mantida a pluralidade dos processos e das lutas por terra no país, existe hoje um significativo segmento social, localizado nos assentamentos rurais, que dialoga com o Estado e com a sociedade, de forma específica e direcionada, conseguindo, para além das marchas e contramarchas políticas, consolidar um acúmulo de experiência e conquistas inquestionáveis (Cruz, 2000; Leite, 1993; Silva, 2001).

Assim se caracteriza o Assentamento Reis e, no embate entre o Estado e os movimentos sociais rurais que atuam na região, a presença da comunidade do assentamento sempre foi marcante, contribuindo sobremaneira para que o assentamento garantisse a abertura de três salas de EJA, no âmbito do PRONERA. Para isso contribuiu, além do número de analfabetos jovens e adultos do assentamento, as dificuldades de locomoção até a sede do Município. Nas laudas do processo de criação legal do Assentamento Reis há referência às condições nas quais se encontra a estrada que liga o assentamento à sede do Município: arruamento intransitável –as mesmas condições encontradas no período da realização desta pesquisa.

Dos posseiros contemplados com a posse da terra no Assentamento Reis, a maioria se origina do Maranhão. Do ponto de vista de sua inserção no processo produtivo, encontramos posseiros com história de ocupação da terra; filhos de produtores familiares pauperizados frente às dificuldades financeiras na tradição de produtores independentes; parceiros, em busca de terra própria; populações de periferia urbana, com empregos estáveis ou não, com remota origem rural e que, havendo condições políticas favoráveis, dispuseram-se à ocupação, por verem na terra a possibilidade de uma vida melhor.

Do ponto de vista de sua inserção e da sua identidade política, a ocupação da Fazenda Agropecuária Reis foi mobilizada pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais organizados e em organização na região, sob assessoria da CPT.

Ressalte-se, portanto, como já afirmado, que do ponto de vista das políticas públicas, a constituição dessa unidade produtiva fez-se através da lógica de intervenção pontual sobre situações de conflito diante de sua gravidade e/ou a importância e capacidade de se fazer valer dos diferentes interesses envolvidos nas desapropriações. Sob esse prisma, compreende-se porque o assentamento é criado, muitas vezes, sem nenhuma infra-estrutura viária (dificultando ou mesmo inviabilizando mercados para os produtos gerados, assim como a comunicação

entre os moradores, o acesso à escola, e/ou outros deslocamentos), com apoio financeiro, de assistência técnica, sanitária e educacional em geral deficientes. Somente cinco anos após sua criação legal, as famílias puderam contar com a Agrovila e com os créditos liberados a partir da mobilização e das pressões sobre o Estado.

O assentamento, como vários outros criados legalmente na região do Bico do Papagaio, fortaleceu o sindicalismo rural e até mesmo a criação do Partido dos Trabalhadores, uma vez que se constitui em função das pressões intensas, entre elas a ocupação, como forma eficaz de luta por terra; provocou rearranjos institucionais, sendo necessário um aparelhamento do Estado para lidar com essa nova realidade; gerou empregos e, de alguma maneira, aumentou o nível de renda das famílias assentadas. A luta pela terra provoca mudanças no modo de vida e na consciência dos que nela se envolvem (Cruz, 2000; Leite, 1993).

Capítulo 2 – PRONERA: POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA TRABALHADORES RURAIS EM ÁREAS DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA

Tomando como referência a apresentação do PRONERA, por seu Manual de Operações³³, como uma política pública de educação³⁴, inicio com uma discussão acerca do sentido das políticas públicas educacionais no Brasil, nas quais vigora uma tradução da crença no poder da escolarização. Em seguida recupero, sinteticamente, o histórico do processo de implantação do PRONERA, no qual analiso as raízes de um Programa de educação rural nascido da demanda por educação no meio rural, a partir da articulação de diferentes setores e organismos vinculados ou não à questão agrária. Apresento, a seguir, uma análise do Programa no sentido de evidenciar as concepções que o definem como uma política de educação rural e, em decorrência, conforme o objetivo do presente trabalho, busco identificar se há, de forma explícita, um sentido de ruralidade e, caso afirmativo, qual a natureza deste sentido. Dos questionamentos levantados, concluo com uma reflexão sobre as possibilidades do Programa, em função do tema do capítulo seguinte: a execução do PRONERA no estado do Tocantins.

Uma análise do sentido das políticas públicas sociais e da educação, em particular, exige considerar não somente o movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política de educação reclama transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão, para então discutir o sentido da edição de uma dada política em um determinado contexto. Pretensão que possuía este trabalho em seu nascedouro,

³³ Ver Anexo I.

³⁴ Na Portaria Nº 10 de 16 de abril de 1998, publicada no Diário Oficial Nº17 de 27 de abril de 1998 que institui o PRONERA, o mesmo é definido como “política pública de inclusão social”.

porém alguns recortes o redimensionou à discussão de uma determinada política de educação rural no que se refere ao conceito de ruralidade nela presente. Privilegio um olhar sobre uma política de educação rural a partir do questionamento de sua especificidade: política de educação rural destinada a áreas de assentamentos da reforma agrária. O que a distingue ou a define como rural? Mesmo com a definição clara do recorte, não negligencio a compreensão do papel do Estado na edição de políticas sociais enquanto estratégias de manutenção do modelo econômico.

A política educacional é parte de uma totalidade, seu planejamento articula-se com o planejamento global da sociedade e se realiza por meio do Estado, refletindo assim as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade. Porém, é à luz das forças sociais e tendências opostas que se constitui a sociedade; então a proposição de políticas educacionais resulta de uma disputa social. Na medida em que o Estado apresenta/edita políticas/programas que visam adequar os trabalhadores aos interesses do capital, ou seja, reafirma o projeto de sociedade em curso ou da sociedade que se pretende implantar, contraditoriamente, os trabalhadores se apropriam de conhecimentos que possibilitam uma reflexão desta relação, em decorrência, inclusive da problematização a partir do saber gestado no cotidiano das relações de vida e de trabalho. Em síntese, afirma Eneida Oto Shiroma et alli:

o Estado impossibilitado de superar as contradições que são constitutivos da sociedade e dele próprio, portanto, administra-as, suprimindo-as do plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas que emanam do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (Shiroma et alli, 2000, p. 8).

A afirmativa acima é basilar para uma análise do PRONERA na medida em que se configura como uma política do Estado, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais o tomam como sendo obra de suas lutas e reivindicações e formatado a partir de suas bases metodológicas (Silva, 2000). Penso que o Programa, ao resultar do “compromisso, empenho e responsabilidade” do Estado frente às necessidades da educação no meio rural, tende a neutralizar as ações de educação popular existentes a partir dos próprios movimentos sociais rurais, pois os mesmos ficam presos às vicissitudes do forçoso planejamento das ações em decorrência do prazo de execução, da burocracia, da liberação de verbas, das tensões frente à necessidade de dar respostas estatísticas e cumprir com uma prestação de contas a partir de referências que não comportam a realidade rural. Neste contexto de discontinuidades, de tradução da educação como elevação de escolaridade, em detrimento da valorização do saber social (Calazans, 1993; Grzybowki, 1986), encontra-se o sentido das políticas educacionais que definem o cenário educacional brasileiro na década de 1990.

Com o objetivo de analisar o sentido das reformas educacionais brasileiras na década de 1990, e em seu interior a edição de políticas educacionais, Shiroma et alli partem da análise da centralidade ocupada pela educação nos discursos dos organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, entre outros), dos documentos produzidos por instituições empresariais nacionais e, também nas reflexões produzidas por intelectuais que defendem, com afinco, o poder da escolarização na superação das desigualdades sociais. Neste sentido, as autoras partem da seguinte compreensão:

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro lado, como o Estado não se define por estar à

disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (Shiroma et alli, 2000, p. 9).

Ao longo do texto Shiroma et alli apresentam as articulações entre as reformas educacionais implementadas pelo governo brasileiro, nos anos de 1990, e as recomendações dos organismos multilaterais³⁵. Recomendações estas articuladas pelos governantes dos anos de 1990 na tentativa de se desvencilhar da crise econômica dos anos de 1980. Neste contexto destina-se à educação uma centralidade, a partir da disseminação da idéia de que:

para 'sobreviver' à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade'* (Ibid., p. 56) (grifos das autoras).

No Brasil, esta centralidade ocorre, segundo as autoras, via apropriação e ressignificação do rico consenso que educadores brasileiros construíram sobre pontos básicos da educação brasileira, na luta pela democratização do país, nos anos de 1970 e 1980. A apropriação não foi suficiente e, principalmente nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, tornava-se imprescindível ressignificá-las:

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e OnG's; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania

³⁵Em relação aos fundamentos da reforma educacional brasileira ver: Delors (1999) e Velloso (1999).

produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (Shiroma et alli, 2000, p. 52) .

O sentido das políticas públicas de educação, na década de 1990, na medida em que se concretizam, através de programas destinados a determinada "clientela" em vista de sua instrumentalização para melhor se adequar à exigência de um mercado em reestruturação, através da garantia do acesso à escola, significa, contraditoriamente, a busca no e pelo sistema de ensino, via escolarização, daquilo que ele, por si só, é incapaz de solucionar, ou seja, acesso à cidadania plena³⁶. O resultado significativo, mesmo considerando as contradições que engendram o tecido social, é a cooptação e o arrefecimento da organização dos trabalhadores diante da oferta de uma educação através de programas que, obviamente, negam aos trabalhadores a sua dimensão de sujeito que recria sua cultura de educação e a reelabora em função de seus interesses de classe, tendo como alicerce o seu saber social (Calazans, 1993, p. 72).

Apontado, portanto, em linhas gerais, o quadro que situa e define o sentido das políticas de educação no contexto no qual se insere o PRONERA, concluo que, em que pese toda a articulação de organismos internacionais, não governamentais e movimentos sociais rurais de expressão nacional e o CRUB, a edição do PRONERA não foge da agenda governamental das políticas compensatórias e, conseqüentemente, da oferta de uma educação aligeirada, de qualidade duvidosa, ao trabalhador brasileiro, transvertida de democratização de acesso à escolaridade obrigatória... Igualmente, a execução descentralizada gera ao Governo Federal desobrigação com o produto final, na medida que lhe cabe apenas definir a alocação dos recursos financeiros. O projeto político do governo é

³⁶ Apreende, com Arlene Carvalho de Assis Climaco cidadania como "(...) uma situação em que os trabalhadores conseguem se apropriar das condições que lhes permitam decidir acerca de seus rumos. Esta apropriação vai se fazendo em um processo de lutas, em que os trabalhadores vão descobrindo que seus interesses não são os mesmos da burguesia e que, portanto, a cidadania que desejam deve ser buscada para além dos marcos da dominação capitalista, expressão máxima do domínio burguês" (1991 p. 15).

de enxugamento das funções do Estado, ficando as necessidades sociais marginalizadas ou relegadas aos programas e parcerias de duração determinada.

Assim, à luz da discussão realizada até o momento, passo à reconstrução do processo histórico de criação e edição do PRONERA. Tomo como referência as informações trazidas no Manual de Operações³⁷, no Relatório de Atividades 1998-1999 do PRONERA, a análise realizada por Fragoso (2001) e Di Pierro (2000) e as informações vivenciadas na coordenação do processo de execução de cinco convênios no âmbito do PRONERA.

Em vista do objetivo do presente trabalho a reconstrução do processo histórico abarcará o nascedouro do PRONERA até o período final de sua execução no Tocantins sob a responsabilidade da UNITINS, ou seja, até julho de 2001³⁸. Esta delimitação temporal se faz necessária na medida em que a presente investigação privilegia a discussão da existência, ou não, de uma concepção explícita de ruralidade nos documentos/propostas dos órgãos oficiais para a educação nos assentamentos rurais, a partir da análise de documentos e de como foi implantado o Programa, em um determinado assentamento a partir da execução do Projeto – *Educação do campo: a riqueza de sua produção* – Pólo Tocantinópolis.

Recuperar, sinteticamente, a história do PRONERA possibilita a análise das raízes de um programa de educação rural nascido da demanda por educação em áreas de assentamentos de reforma agrária a partir da articulação de diferentes setores e organismos vinculados ou não à questão agrária, em um contexto no qual à educação é dado um lugar central em decorrência da necessidade de adequação dos países em "vias de desenvolvimento" frente a reestruturação produtiva.

³⁷ Ver Anexo I.

³⁸ Após este período o Programa passou por reformulações que resultaram em alterações substanciais em sua estrutura e funcionamento resultando, em agosto de 2001, na publicação de uma nova edição do Manual de Operações. Sob as novas regras o Programa está sendo desenvolvido no Tocantins sob a Coordenação da Fundação Educacional de Colinas, com o Projeto intitulado: *Educação do campo: a riqueza de sua produção II* com atividades em assentamentos nas regiões centro norte e extremo norte do estado do Tocantins.

O PRONERA é um programa articulado nacionalmente, sendo executado, no período de realização desta pesquisa, em vários estados federativos³⁹. Tem como base de execução uma parceria entre movimentos sociais rurais, o MDA-INCRA e o CRUB. É considerado como uma parceria inédita no que se refere à proposição de elevar a escolaridade de uma parcela da população rural – os assentados da reforma agrária.

Desde 1996 o MDA, algumas universidades e movimentos sociais vêm desenvolvendo, em parceria, atividades voltadas para o meio rural. Fragoso (2001), em sua análise, afirma que tais parcerias têm uma relação direta com os titulares que, na ocasião, estavam à frente tanto do Ministério como da UnB, articuladora pilar da participação das universidades nestas parcerias. São, respectivamente, o Ministro Raul Jungmann e o Professor João Cláudio Todorov. Quando o primeiro era presidente do IBAMA e o segundo já Reitor da UnB, criaram uma parceria para implantar um Centro de Desenvolvimento Sustentável dentro do programa de doutorado da UnB. Não existia e não existe, formalmente, a participação de movimentos sociais rurais, mas essa parceria e os atores responsáveis por elas foram definidores das parcerias vindouras.

Tão logo assume o Ministério, Raul Jungmann propõe ao então Reitor da UnB uma parceria para a elaboração de um projeto que contribuísse com os esforços da reforma agrária do Governo Federal. A partir desta proposição, o CRUB aprova a criação de um GT/RA, com sede na UnB e presidido por seu Reitor. Nasceram, deste contexto, as parcerias com os movimentos sociais rurais através da execução do Projeto Lumiar e do I Censo da Reforma Agrária. Projetos que estão diretamente vinculados ao nascimento do PRONERA.

O projeto Lumiar, concebido em 1996, tem por objetivo promover ajuda técnica aos assentamentos da reforma agrária através de equipes multidisciplinares constituídas por agrônomos, veterinários, técnicos agrícolas e profissionais do serviço social. À universidade cabe apoio técnico à implantação e

³⁹ Ver BRASIL, 1999.

formação de tecnologia agrária e apoio operacional à gestão dos recursos liberados pelo INCRA.

A realização do I Censo da Reforma Agrária e uma Pesquisa Amostral Sócio Econômica nos assentamentos rurais sob a jurisdição do INCRA, em todo o país, foi a parceria seguinte entre o INCRA e as universidades, através do CRUB. A realização do trabalho justifica-se em face de que, no país, a reforma agrária se constituísse em objeto de disputas maniqueístas e simplificadoras, no qual o elemento mais ausente é uma base de dados segura e confiável. O exemplo dado para tal assertiva é o conflito de dados do Censo Agropecuário do IBGE (1985) e os diversos cadastramentos fundiários realizados pelo INCRA. Acerca do I Censo da Reforma Agrária, afirma Schmidt et alli (1998):

a maior mobilização havida no âmbito da universidade brasileira, em função de um projeto de pesquisa, envolvendo diretamente professores e estudantes de todos os estados da Federação⁴⁰.

O apoio das universidades foi operacional: os professores selecionaram os alunos que se deslocaram para as áreas rurais para coletar os dados. A coordenação do Censo ficou a cargo da UnB, bem como a distribuição dos recursos financeiros às outras IES.

Os resultados do I Censo da Reforma Agrária em relação ao nível de escolaridade dos assentados revelaram um significativo índice de analfabetismo nos assentamentos: alguns chegavam a 90%. Os analistas do MDA logo concluíram ser este um forte entrave à viabilidade econômica do assentamento. A realização de parcerias para enfrentar este quadro se fez urgente. Fragoso (2001) afirma que, para a realização do I Censo, o Professor João Cláudio Todorov, procurou lideranças do MST para solicitar colaboração. Em contrapartida, o MST

⁴⁰ Nesta referência bibliográfica encontramos vários textos que fazem uma interessante análise das condições nas quais os professores e alunos das universidades brasileiras desenvolveram a pesquisa do Censo. O período em que os dados foram coletados é um indicativo de tais condições: dezembro de 1996 a janeiro de 1997, período de chuvas na maior parte do país. A referência bibliográfica nos traz, também, análises críticas do Censo e da Pesquisa Amostral, principalmente no que se refere à metodologia adotada.

solicitou apoio da UnB para a realização do I ENERA. Acordos selados, o Encontro foi realizado em julho de 1997, resultado de uma parceria entre o GT/RA da UnB, o MST, representado pelo seu Setor de Educação, o UNICEF e a CNBB.

Estiveram presentes ao ENERA professores de mais de vinte IES que vinham desenvolvendo atividades na área de educação em assentamentos e no meio rural de modo geral. Essas atividades cobrem diferentes frentes de atuação: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, entre outras. Resultam, na maior parte, de uma parceria informal entre esses professores e movimentos sociais, principalmente o MST.

Antes do início do I ENERA, lideranças do MST solicitaram uma audiência com o Reitor da UnB, João Cláudio Todorov, e lançaram um desafio: o desenvolvimento de uma parceria na área de educação nos assentamentos, considerando que a UnB estava à frente nos Projetos Lumiar e o I Censo, assim como se encontra localizada estrategicamente no coração do país e perto do Governo Federal. Aceito o desafio, decidiu-se que, durante o encontro, aproveitando a presença de IES com experiências em educação rural, realizariam uma reunião para discutir a proposição de um programa de educação para as áreas de assentamentos rurais.

Realizada a reunião, na noite de 30 de julho, os participantes concluíram por uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada à grande demanda por educação e à situação deficitária da oferta educacional para o meio rural. Definem que o GT/RA da UnB ficaria com a incumbência de realizar as articulações necessárias para dar seqüência à idéia de se realizar um projeto nacional de educação de jovens e adultos e da formação de professores para as áreas de assentamentos, ou seja, articular IES envolvidas com projetos educacionais em assentamentos e incorporar outras. O resultado desse trabalho foi apresentado no III Fórum das IES em apoio à Reforma Agrária.

Diante de tal conjuntura e em análise das políticas de EJA na década de 1990, com enfoque na presença do Governo Federal em ações voltadas para o

combate ao analfabetismo, Di Pierro (2000) afirma que a peculiaridade do PRONERA frente a outras iniciativas do Governo Federal está no fato de que o mesmo foi, desde o primeiro momento concebido como uma política pública de educação, constituindo-se numa reivindicação dos educadores do movimento social rural e das IES frente ao Governo Federal, ou seja, um programa governamental gestado fora da arena do governo, produto de uma articulação do CRUB com o MST e concebido, em sua gênese, como um Programa interministerial a ser desenvolvido em parceria, envolvendo diferentes órgãos do Governo Federal, IES, sindicatos e movimentos sociais do meio rural.

Conforme o Manual de Operações, em dois de outubro do mesmo ano, representantes de seis universidades —UnB, UFRGS, UNISINOS, UNISUL, UFSE e UNESP — reúnem na UnB, para discutir a participação das IES no processo educacional nos assentamentos. Participaram desta reunião, também, representante do Setor de Educação do MST e da CONTAG. Este último ainda não se fazia presente nas articulações e, a partir deste encontro, veio a ser um dos principais parceiros do Programa. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem que se excluísse o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção:

- o alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do programa de reforma agrária;
- a preferência do MEC pela política de reforço do ensino regular;
- a tendência encontrada, entre os dirigentes municipais, de considerar os assentamentos como áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação.

Ao fim do encontro, foi eleito um grupo para coordenar o processo de construção de um projeto educacional das IES para os assentamentos. Foi elaborado um documento, apresentado no III Fórum do CRUB, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. As universidades participantes do Fórum

aprovam a proposta que traz a educação no meio rural como cerne da terceira parceria entre o então MEPF, o INCRA e o CRUB. Ressalte-se que o aceite se fez com redundantes críticas ao Governo Federal em decorrência das limitações e das dificuldades encontradas pelas IES para realizar o Projeto Lumiar e o I Censo, dificuldades estas apontadas anteriormente. Ainda no III Fórum, foi votada uma moção para que o Governo Federal criasse, a partir do INCRA, um programa de luta contra o analfabetismo e de formação de professores leigos.

Presente no III Fórum, o Ministro Raul Jungmann acolhe a proposição dos participantes e convida o Prof. Todorov (cujo mandato de Reitor se expirava) para coordenar o Programa. Ao assumir a Coordenação Nacional do PRONERA, o Prof. Todorov, em articulação com os parceiros (professores universitários, movimentos sociais rurais, UNESCO, UNICEF, Ministério do Trabalho e da Educação) promove, em 28, 29 e 30/01 e 1 e 2/02 de 1998 uma reunião para discutir os elementos que comporiam o Manual de Operações visando orientar os proponentes na elaboração de projetos no âmbito do PRONERA, bem como traria definida, a estrutura operacional do Programa, e as orientações pedagógicas aos proponentes.

Como foi afirmado, o PRONERA, em sua gênese tem a peculiaridade de ter nascido de uma proposição de educadores dos movimentos sociais rurais e de professores universitários. Pois bem, o modelo de gestão proposto também configura, no seio dos programas até então existentes na área da educação, um grande diferencial – todos os parceiros e apoiadores tem representação, e as questões de natureza pedagógica são delegadas a uma Comissão Pedagógica composta de professores universitários que assessoram o Setor de Educação do MST e, portanto, tem sua confiança. Ademais, mesmo cabendo às universidades a elaboração da proposta pedagógica, a mesma deve ser encaminhada à Coordenação Nacional com uma carta de aceite de um movimento social rural que participará da execução dos projetos.

Estruturado o Conselho Deliberativo e a Coordenação Nacional, com suas Comissões e Conselhos Estaduais e concluído o Manual de Operações do Programa, em 1998, o PRONERA passa efetivamente a existir; porém, não possui orçamento. Registre-se que nessa conjuntura os movimentos sociais rurais realizam, em suas bases, a divulgação do Programa visando a mobilização dos assentados. No Tocantins, o primeiro cadastramento de interessados nos cursos de alfabetização e na participação como monitores ou coordenadores locais data do segundo semestre de 1997, após a realização do I ENERA.

Em 16 de abril de 1998, o Ministro Raul Jungmann, assina a Portaria Nº 10/98 que cria o PRONERA e aprova o seu Manual de Operações.

Uma ampla divulgação é realizada pelos membros das Comissões do PRONERA para que as IES e os movimentos sociais rurais mobilizassem e elaborassem projetos para apresentá-los ao Programa. No entanto, mesmo sem dotação orçamentária, o que impedia a operacionalização das ações, o Governo Federal divulga o Programa na mídia, causando insatisfação aos proponentes que haviam encaminhado projetos para a Coordenação Nacional. Como a Portaria de criação do Programa foi editada em abril, o mesmo ficou fora do orçamento da União. Estando, porém, vinculado à administração central do INCRA, gerou-lhe obrigações quanto ao remanejamento de recursos. Deste modo, a execução dos Projetos deveria ocorrer a partir das SR. No entanto, não existem nos quadros das SR profissionais da educação e o que houve, inicialmente, foi uma grande negligência frente ao Programa. A concepção de Programa interministerial ficou apenas na retórica.

As pressões organizadas pelo MST foram decisivas para que houvesse o remanejamento dos recursos e os projetos pudessem ser implementados. Em 1998, durante a realização do I ENEJA em Recife, a pressão sobre os membros das comissões do PRONERA presentes é enorme. Os parceiros expressavam grande insatisfação. Neste evento, o MST define um mês de tolerância para que haja a liberação de recursos; do contrário, a pressão seria feita

publicamente. Não sendo liberado recurso algum, o MST organiza a ocupação de 20 SR, desenvolvendo, como atividade principal, a realização de aulas nos locais.

Para iniciar o Programa, o INCRA remaneja de seu orçamento R\$ 3 milhões de reais, após uma semana de mobilizações e ações públicas do MST. A perspectiva inicial de alfabetizar 100 mil jovens e adultos inviabiliza-se. Apenas oito estados são contemplados com a assinatura de 10 convênios⁴¹. Conforme Relatório de Atividades⁴², a prioridade foi dada às parcerias com IES que dispunham de experiência com alfabetização de adultos em área rural, bem como, às regiões com maior índice de analfabetismo.

Em 1999, no orçamento da União, foram incluídos, na previsão de verbas para o INCRA, R\$ 21,5 milhões para o PRONERA. No entanto, a Secretaria do Orçamento Federal nega este pedido, alegando que as ações no âmbito da educação básica são de responsabilidade do MEC, cabendo a este dispor de recursos orçamentários para o mesmo. Esse impasse foi superado no Congresso Nacional através de uma mobilização de parlamentares, através de uma emenda parlamentar. Dos 21 milhões autorizados pelo Congresso, R\$ 7 milhões ficaram contingenciados e R\$ 14 milhões foram liberados aos poucos face à promoção, pelo MST, de ocupações de 14 SR do INCRA, recursos com os quais o PRONERA alcança 55 mil alfabetizando, segundo o Relatório 98/99.

De acordo ainda com o Relatório de Atividades, em 1999, 51 convênios foram assinados com 37 IES⁴³ e 62 movimentos sociais. O número de alfabetizando no período 1998/1999 foi de 54.556 e 2.727 monitores foram atendidos. Porém, estes dados registram, em sua maioria, convênios em seu estágio inicial. Até o período de realização da presente pesquisa, ainda não tinham sido publicados os resultados finais dos convênios aos quais o Relatório faz referência.

⁴¹ IES contempladas – UFP, UEC, UFC, Universidade Estadual do Vale do Acaraú – CE, UFA, UERN, UFSE, UNESP, UNIUI E UFPR.

⁴² Ver BRASIL, 1999.

⁴³ Ver BRASIL, 1999, Relatório INCRA/PRONERA quantidade de IES por região, p. 11.

Além dos Projetos de alfabetização de jovens e adultos com capacitação pedagógica de monitores, o PRONERA promove os "projetos especiais". Em 1999 foram assinados 11 convênios tendo como objeto a formação com os seguintes cursos em nível médio: Magistério, Técnico em Administração de Cooperativas, Técnico em Administração de Assentamentos; nível superior: Pedagogia; nível de especialização: Administração de Cooperativas de Assentamentos de Reforma Agrária e em nível de especialização e extensão: Educação no Campo e Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos de Reforma Agrária. São considerados especiais por não estarem, inicialmente, previstos no Manual de Operação, atendendo assim pedidos específicos. Esses cursos têm duração de 1 a 4 anos e, em 1999, começam atendendo cerca de 550 assentados. No ano 2000 o PRONERA sofreu várias modificações em sua estrutura e funcionamento, como por exemplo, a regulamentação da oferta de cursos de nível médio e superior, não mais denominado "projetos especiais"⁴⁴.

No Manual de Operações de 1998, o PRONERA define-se como uma política pública específica do Governo Federal que visa coordenar ações educativas nos assentamentos da reforma agrária, respondendo ao desafio de superar os elevados níveis de analfabetismo entre os assentados que, segundo os dados do Censo da Reforma Agrária, alcançou em 1997 a média nacional de 47%. Propõe-se promover a educação nos assentamentos da reforma agrária, utilizando metodologias de ensino ajustadas à realidade do campo.

Analisando programas de educação rural no Brasil, Calazans afirma que:

a educação rural é vista pelos seus formuladores como sendo um processo que visa transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as

⁴⁴ Outras mudanças poderão ser verificadas na edição atualizada do Manual de Operações editado em 2001 e que, no presente trabalho, não foram tomadas em análise em decorrência do recorte realizado pelas razões já assinaladas na Introdução.

exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola" (Calazans, 1981, p. 164) .

Desta afirmativa percebo que há, de certa maneira, o reconhecimento de um dado saber do homem rural compreendido como necessário à reprodução da sociedade, na qual ele se insere e não como uma ferramenta que lhe possibilita compreender melhor a sua realidade sócio-econômica. Ou seja, a educação que até então é destinada ao homem rural não tem um fim em si mesma, mas é uma educação para...

Analisando o Manual de Operações do PRONERA, busco apreender qual a concepção que o mesmo traz de ruralidade. Percebo que, se historicamente as políticas de educação rural são editadas em função do desenvolvimento de condições para a viabilidade do desenvolvimento econômico, a proposta não foge a esta regra, mesmo que a tônica seja garantir a viabilidade econômica dos assentamentos da reforma agrária. Com toda a discussão que vem ocorrendo no interior dos movimentos sociais rurais (principalmente do MST), que tem resultado na construção de uma pedagogia da terra, ressignificando a escola no interior do assentamento, valorizando o saber social (Grzybowki, 1986), o documento é extremamente genérico no que se refere a seu "público alvo". Quando o Manual se refere ao assentado o conceito é abstrato, o lugar é abstrato, não tem identidade. Não há nenhuma referência às diferentes situações e práticas que ocorrem no mundo rural. Faço referências ao constructo teórico que o MST vem amadurecendo pelo fato de o Manual apontar, veemente, que:

a formulação dos termos conceituais, dos princípios metodológicos e pedagógicos e a elaboração deste manual de operações, foram realizadas conjuntamente, respeitando o caráter participativo e democrático, elementos fundamentais dentro da estrutura do PRONERA (BRASIL, 1998, p. 9).

Em que pese seu caráter técnico, mesmo com a participação de professores universitários que, em princípio, trabalham com educação rural, o Manual não contempla, nem mesmo uma problematização, no que se refere ao enfoque das especificidades do mundo rural e/ou do homem rural. Quando o faz é para apontar as "carências" e as dificuldades, como nas seguintes citações:

A preocupação fundamental é resgatar a dignidade de jovens e adultos, que vivem no meio rural e que não têm como responder às *necessidades elementares e essenciais* diante da sociedade contemporânea (Ibid., p. 20). (grifos meus)

É preciso assegurar programas e ações (...) que promovam a *sobrevivência* dos assentados: crédito subsidiado para lavouras e para construção de moradias, estradas, armazéns, escolas, posto de saúde, alimentação das famílias (...) (Ibid., p. 6). (grifos meus).

É necessário enfrentar com urgência não só o analfabetismo, mas o baixo nível de instrução e formação em que se encontra a imensa maioria dos assentados (...) (Ibid., p. 6).

A participação das IES é ressaltada como possibilidade de se garantir que, em seu interior, possa ser retomado o debate sobre a questão agrária no país e a educação rural. Porém, o documento não faz uso dos conhecimentos que a academia produziu e vem produzindo nos últimos anos acerca da educação do homem do campo, principalmente no que se refere às investigações, que procuram identificar o processo de formação, que ocorre no interior da luta pela terra e o processo de construção identitária quando da posse da terra (Cruz, 2000; Leite, 1993; Pessoa, 1999; Silva, 2001).

A concepção de educação limita-se ao processo de escolarização, compreendido como capaz de recuperar a cidadania do trabalhador rural. Entretanto, segundo apontam estudos sobre o tema, a educação escolar por si só é incapaz de fazer avançar o processo de aquisição da cidadania, ou até mesmo

recuperá-la, ainda mais quando desarticulada do saber que o camponês produz diariamente nas relações de vida e de trabalho.

Como afirmado anteriormente, os sujeitos da ação educativa são singulares e enquanto tal deveriam ser considerados; no entanto, as políticas educacionais não dão relevo a essas especificidades, mesmo quando são produtos de um processo "participativo" e "democrático". Justifica-se, assim, a ausência de qualquer referência mais específica ao homem rural, embora afirmando que o Programa tem como "beneficiários diretos" os assentados da reforma agrária. Quem é esse assentado? Qual o significado dos assentamentos na reprodução material e cultural do homem do meio rural? Qual o sentido do trabalho, do saber, da profissão, dos valores culturais e éticos, das relações afetivas do homem rural? São perguntas para as quais o Manual não traz respostas. E deveria trazê-las? O questionamento é formulado na medida em que compreendo que as políticas públicas, verdadeiramente públicas, para o meio rural, não têm sentido se não considerarem os sujeitos a partir dos quais a mesma será efetivada⁴⁵.

Como vimos, está havendo no meio rural alterações substanciais que têm colocado em questão as perspectivas teóricas que previam o fim do rural com a sua incorporação pelas cidades. Questionados pelos que vêem o rural como alternativa de vida e trabalho para os cidadãos, frente aos problemas decorrentes da intensa urbanização e questionados, também, pelos que vêem o rural ressignificado, a partir de uma revitalização ocorrida não somente por agentes externos ou por um movimento incontestado do processo de globalização econômica, que têm exigido que os diversos setores se adequem às regras estabelecidas pelo mercado, mas por um movimento gerado no interior do mundo rural, impõe-se uma outra leitura da velha dicotomia rural-urbano. Compreendido como sujeito coletivo, caracteriza-se uma nova concepção de ruralidade que pode ser explicitada na fala de Pessoa quando da análise do sentido dos assentamentos na

⁴⁵ Por efetividade compreendo o impacto e/ou resultados efetivos na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos aos quais se dirigem as ações de políticas públicas.

perspectiva das novas relações do homem rural com a terra: de vida e de trabalho:

(...) nova página na história do campesinato brasileiro vem sendo escrita desde o final dos anos 70, quando posseiros isolados, desabrigados de barragens e outros agricultores exilados na sociedade começaram a se organizar em torno das ocupações de fazendas e da constituição de assentamentos rurais. Entre rupturas e continuidades, é possível até se falar da existência de um novo camponês especialmente por este explicitar, em meio a um processo conflitivo, a superação da concepção patronal da terra que o acompanhava desde as primeiras sesmarias (Pessoa, 1998, p. 79).

Entendo o rural como uma realidade histórica, dinâmica, como espaço singular. Portanto, as transformações vivenciadas em seu cotidiano não podem ser percebidas só como o efeito da cidade sobre o campo, mas como resultante de iniciativas dos próprios rurais na luta pela posse e permanência na terra conquistada; iniciativas estas em articulação com os cidadãos. Tal compreensão não se encontra no Manual de Orientações de um Programa que se propõe "estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de Educação nos assentamentos de Reforma Agrária" (1998, p. 9). Com todas as pesquisas já realizadas, inclusive sob encomenda do próprio MDA⁴⁶, e que apontam para a especificidade do mundo rural, o aluno ao qual são destinadas as ações de educação continua a ser considerado como um aluno universal.

O Manual dá um grande relevo às orientações metodológicas que deverão nortear as proposições apresentadas, porém o faz enfocando, enfaticamente, a educação escolar, tal como as orientações contidas na reforma

⁴⁶ Ver, por exemplo, o trabalho realizado por Carvalho, 1999.

educativa em curso sob a orientação do MEC. Ao focar os pressupostos teóricos metodológicos o documento, afirma:

(...) a metodologia a ser adotada (...) deverá, antes de tudo, estar voltada para uma percepção da realidade dos assentamentos de reforma agrária, da realidade agrária brasileira e de uma concepção de educação recuperadora da cidadania do trabalhador (a) rural (BRASIL, 1998, p. 20).

Apesar de apontar as questões que deverão perpassar, metodologicamente, a realidade do mundo rural, o Manual não explicita que tipo de análise da realidade rural toma como referência. Ou seja, qual tipo de análise os proponentes deverão tomar como referência, como definição de rural, portanto de ruralidade? Se, como afirmado, o PRONERA tem de singular o fato de ter sido gestado fora da arena governamental, numa articulação do CRUB e educadores do MST, o fato é que o mesmo só se efetiva a partir do aceite do MDA. Ou seja, ainda sendo gestado desse modo singular - ou, por isso mesmo -, os parceiros que o conceberam têm diferentes posições acerca da realidade rural e das políticas públicas editadas para o meio rural; são diferenças abissais, mas que, nem implicitamente, estão presentes no Manual.

Para explicitar, sinteticamente as diferenças, vou tomar como exemplo a análise realizada pelo MST⁴⁷ de uma propaganda oficial sobre a reforma agrária veiculada pela mídia. A propaganda mostra uma moça caminhando pela rua questionando a incompetência governamental frente à questão agrária. Ela parece uma pessoa crítica, indignada; como uma cidadã comum, parece ser uma estudante que desconfia da palavra oficial. A cada questionamento que a moça faz, de modo indignado, é respondido por um locutor de voz mansa e pausada. O objetivo da propaganda é mostrar que a moça está errada, ou seja, estão errados todos que levantam questionamentos semelhantes. E, na medida que o governo

⁴⁷ Jornal do MST, nº03, abril de 2001.

vai falando (através do locutor) o que fez até agora, os argumentos indignados da moça vão sendo "derrubados". Para o MST a propaganda "é um jogo mentiroso de informações e técnicas de comunicação. Faz o telespectador acreditar que a mensagem oficial é verdadeira e que todas as críticas contra o governo não têm sustentação". A cada resposta do governo diante dos questionamentos e críticas que a moça levanta na propaganda, o MST, em seu jornal, "desmonta" as respostas dadas pelo governo, se não mostrando os equívocos da defesa do governo, levantando dados e informações não veiculadas na propaganda e que a invalidam (Jornal do MST, 2001, p. 4).

Ao me reportar a esta propaganda, aliás, tecnicamente bem elaborada e que deixa perplexo o telespectador crítico diante da capacidade das técnicas midiáticas de distorção da realidade, a mim parece que o Manual foi tecnicamente elaborado de modo a contornar as diferenças abissais de concepções entre os diversos parceiros. Parece haver uma preocupação em transparecer que há uma unidade de concepções dos parceiros em relação à proposição de educação para os assentados da reforma agrária. No entanto, é recorrente entre os líderes dos movimentos sociais rurais a afirmação da possibilidade do Programa se constituir em espaço de formação educativa para a luta pela reforma agrária. É certo que há essa possibilidade na medida em que o processo de execução conseguisse superar a perspectiva de formação apresentada no Manual, tanto no que se refere à limitação da educação à escolaridade formal, como no que se refere à proposição de formação de coordenadores locais. Como afirma o documento:

A formação dos coordenadores locais (...) se propõe a preparar lideranças comunitárias capazes de atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades comunitárias (BRASIL, 1998, p. 22).

É ingenuidade esperar encontrar em um Manual oficial proposição teórico-metodológica que tome como referência clara o processo de formação que instrumentalize os "beneficiados" para a luta política em favor da reforma agrária e das mudanças estruturais de que o país necessita para minimizar a exclusão social e econômica. A idéia de formar "lideranças comunitárias" para atuar como "agentes multiplicadores e organizadores de atividades comunitárias" remete a programas e projetos⁴⁸ destinados ao meio rural nas décadas de 1940 de 1950 como Centro de Treinamento, Semanas Ruralistas e Clubes Agrícolas, "como instrumento redentor das carências do homem rural, capaz de alimentá-lo, informá-lo, curá-lo e integrá-lo ao mundo da produção e do consumo" (Fonseca, 1985, p. 94).

O contexto no qual o mundo se encontrava, nas décadas de 1940/50, caracterizava-se pela Guerra Fria e daí pode se inferir os objetivos implícitos em se investir grandes recursos na educação rural, conforme podemos verificar na bibliografia citada anteriormente. E, na primeira década no século XXI, em qual conjuntura se encontra o país que justifica ou legitima a proposição do PRONERA, tal qual descrito? Em 1996 assiste-se o massacre de Eldorado dos Carajás⁴⁹ que teve repercussões internacionais; em 1997 a Grande Marcha⁵⁰ dos Sem-Terra pela reforma agrária e em 1988, é editado o Manual que regulamenta as primeiras ações de escolarização em assentamentos da reforma agrária. Essa conjuntura levar a conclusão de que a edição de um Programa desta natureza tem como objetivo implícito o controle do movimento social rural, inclusive do trabalho educativo que vinha ocorrendo em vários lugares, ao mesmo tempo, transparece que é possível o fortalecimento deste processo educativo, proposto oficialmente: afinal de contas existe dotação orçamentária, dificuldade presente na maioria das

⁴⁸ Sobre esses programas e projetos nos quais era considerada importante a formação de lideranças multiplicadoras, ver também, Calazans e outros, 1985.

⁴⁹ Já se passaram seis anos do fatídico 17 de abril de 1996. Nesta data, a PM do Pará saiu dos quartéis com a missão de reprimir uma marcha camponesa do MST. E assim o fez. Quando a noite chegou, 19 trabalhadores tinham sido assassinados; 69 pessoas ficaram feridas (Jornal do MST, nº03, abril de 2001).

⁵⁰ Marcha do MST – 30 mil pessoas de várias unidades federativas foram a pé até Brasília em prol da reforma agrária. A chegada na capital federal ocorreu em 17 de abril de 1997.

experiências alternativas, populares. É uma contradição que precisa ser compreendida, como afirma Fonseca:

a problemática educacional, como prática coletiva nas sociedades de classes, é assumida pelo Estado e a classe dominante e devolvida às comunidades populares como programas que vêm ao encontro de seus interesses. Na estrutura global da sociedade, isso gera uma série de contradições. (...) sua empiricidade se oferece à reflexão de outras práticas educacionais que caminham em busca da superação do uso educacional como instrumento de dominação (Fonseca, 1985, p. 34).

A experiência vivenciada no Tocantins, a partir da execução de cinco convênios firmados entre a UNITINS e o INCRA-TO, aponta que o Programa tem viabilidade, instalou processos de mudanças consistentes que dificultam o retrocesso e oferece perspectivas de continuidade; mas, não há vontade política para consubstanciá-lo como uma política de educação, menos ainda de educação rural. A fragilidade do Programa é visível quando não há dotação orçamentária específica e os recursos são liberados a conta gotas, com atrasos que comprometem sua atividade mais cara: a continuidade do processo pedagógico, no caso do Tocantins, de alfabetização de jovens e adultos.

O PRONERA se constitui, de um lado, como uma resposta do MDA às pressões de um movimento social organizado, dotado de grande capacidade de mobilização, pressão e articulação política com outros segmentos da sociedade civil; por outro lado, a criação do Programa atende ao objetivo de viabilizar economicamente a reforma agrária frente às dificuldades impostas pelas políticas macro-econômica e agrícola adotadas pelo Governo Federal, como já afirmado em outro momento.

A continuidade e a institucionalização do PRONERA como política pública de educação rural depende da capacidade das organizações sociais manterem uma pressão contínua sobre o Congresso Nacional e o Governo Federal.

Em um país onde o acesso à educação fundamental não foi universalizado e a educação destinada ao homem rural, historicamente, serviu tão somente à sua domesticação ao mundo urbano, os esforços das organizações sociais deverão ser redobrados em vista da conquista da institucionalização do PROCERA⁵¹ enquanto uma política pública.

Na trajetória do PRONERA, aqui apresentada, vimos que o mesmo foi fruto de uma demanda social capitaneada pelo MST. Mesmo que os documentos oficiais o apresentem como produto de uma "parceria estratégica" foi a pressão organizada dos educadores do MST que forçou o desembolso dos recursos financeiros para o Programa. Alguns envolvidos no processo de planejamento e execução de Projetos costumam atribuir a alguns agentes o mérito do Programa; porém, não fosse a pressão organizada dos movimentos sociais rurais frente ao contingenciamento dos recursos, o Programa se inviabilizaria em seu nascedouro. Forjado no calor das contradições, o processo de gestação do Programa se configura como a afirmação teimosa do exercício de cidadania.

Frente às reais necessidades e à realidade dos assentamentos do Brasil, as limitadoras condições nas quais se desenvolvem os Projetos apontam, todavia, o seu caráter assistencialista e emergencial (Fragoso 2001 e Silva, 2001). Na medida em que não se constituem como políticas públicas, poderão ser finalizados a qualquer momento e, por mais que as IES e os movimentos sociais rurais intentem imprimir à execução um trabalho de conscientização política, a descontinuidade financeira, a não previsão de recursos para aquisição de materiais permanentes, as dificuldades com o estabelecimento de parcerias com instituições e organizações locais, a visão limitadora dos agentes envolvidos no que se refere à problemática da educação rural e das mudanças que ocorrem no mundo rural, não trazem com a devida clareza esta problemática na proposta pedagógica em

⁵¹ PROCERA – Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária – criado em 1996 em decorrência de reivindicação permanente dos movimentos sociais rurais. Transformou-se em política pública, por pressão dos movimentos sociais rurais e parlamentares, frente às diversas oportunidades em que o Governo Federal tentou suprimir o Programa do Orçamento da União.

execução, imprimem ao Programa uma fragilidade que coloca em xeque as reais condições de oferta de educação de qualidade aos trabalhadores rurais assentados.

As considerações finais deste capítulo introduzem a análise seguinte que trata do processo de operacionalização do PRONERA a partir de minha experiência no Tocantins, executando o Projeto – *Educação do campo: a riqueza de sua produção*. Além do que será identificado, também, em seu interior, uma concepção subjacente de ruralidade, visto compreender o Programa, assim como os Projetos em execução em seu âmbito, uma proposição de educação para o meio rural. As fontes utilizadas são basicamente os Relatórios Trimestrais elaborados como exigência do Termo de Convênio junto ao INCRA-TO, as entrevistas dos monitores e do coordenador local do Assentamento Reis, *locus* da investigação, conforme exposto, bem como toda a documentação a que tive acesso referente ao trabalho pedagógico realizado no Pólo de Tocantinópolis. Também, faço uso de materiais publicados por movimentos sociais rurais parceiros na execução do processo e de documentos que oficializam os convênios e registram formalmente as parcerias estabelecidas.

Capítulo 3 - O PRONERA NO TOCANTINS –*EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RIQUEZA DE SUA PRODUÇÃO* - PÓLO DE TOCANTINÓPOLIS

No presente capítulo apresento, inicialmente, o processo que desencadeou a efetivação de cinco distintos convênios firmados entre a UNITINS e o INCRA-TO, visando a execução, no âmbito do PRONERA, do Projeto – *Educação do campo: a riqueza de sua produção*⁵², com o aceite dos movimentos sociais rurais – FETAET, CPT e COOPTER. O detalhamento de algumas atividades ilustra os percalços pelos quais passaram os agentes envolvidos no processo que gestou a elaboração e a execução do Projeto.

No capítulo anterior apresentei um breve levantamento histórico do processo que gestou o PRONERA. Nele, pode-se observar os entraves que dificultaram sobremaneira a execução a contento do Programa e o desencontro entre a proposição do mesmo e a realidade dos assentamentos rurais, e em seu interior, as características e necessidades do camponês. Em continuidade à caracterização anterior, amplio a apresentação das características do Programa enfocando o seu funcionamento no estado do Tocantins, a partir de três seções: (1) a operacionalização-gestão, finanças e administração do Projeto, (2) as parcerias desencadeadas em seu interior e (3) a organização e concepção pedagógica.

A análise do conteúdo do Projeto será a referência para a discussão da presença de uma concepção explícita de ruralidade em um projeto de educação rural, além da documentação - Relatórios de execução, Atas de reuniões, Diários de classe, textos de monitores e coordenadores locais, cadernos de atividades de alfabetizando -, do processo de execução do Projeto no Pólo de Tocantinópolis, em especial, no que se refere ao trabalho desencadeado no Assentamento Reis.

⁵² Ver Anexo I.

A proposta inicial de elaboração de um Projeto de EJA, no âmbito do PRONERA, no estado do Tocantins, partiu da iniciativa dos movimentos sociais rurais representados pelo IFAS e a FETAET. O caminho trilhado caracterizou-se pela busca dos professores da UNITINS que participaram da realização do Censo, e que desenvolviam ou desenvolveram atividades de pesquisa e/ou extensão junto aos assentamentos rurais e/ou aos movimentos sociais de um modo geral. Na articulação inicial, duas outras IES foram convidadas a integrar a equipe – CEULP/ULBRA e a FAFICH. Por fim, com o processo de descentralização das ações do Projeto, somente a FAFICH participou até o término da sua execução, atuando especificamente no Pólo de abrangência do Município de Gurupi, onde se localiza. A participação do CEULP/ULBRA foi pontual: tivemos a participação marcante de seu representante no processo de elaboração da proposta até o início efetivo das ações do processo de execução, no primeiro semestre de 2000.

As discussões iniciais para a elaboração do Projeto de EJA no âmbito do PRONERA, se iniciaram em 1998 quando,

representantes do IFAS e FETAET voltaram de uma discussão sobre o projeto, em Brasília, acreditando que o mesmo contribuiria para o fortalecimento das organizações no campo, enquanto isso, ocorria um verdadeiro mutirão. CPT, APA-TO, MST, IFAS, FETAET, COOPTER/LUMIAR e Escola Família Agrícola de Porto Nacional plantavam a semente do programa nos assentamentos.

Alimentados, sobretudo pela esperança, articularam-se e promoveram a **I Conferência Estadual por uma educação Básica no Campo**, em julho de 1998, na EFA de Porto Nacional. Deste encontro, foi articulado a implementação do PRONERA no estado.

Foram muitas idas e vindas aos assentamentos para apresentar o programa, animar os assentados, as comunidades; elaborar, realizar e analisar o diagnóstico; trazer o assunto para a pauta dos movimentos sociais; colocar o programa em discussão no INCRA e Universidades (Boletim Informativo da FETAET. Ano 3 Nº 013- Jan/Mar de 2000, Palmas- TO – Encarte de Formação , p. 01). (grifos da autora)

A primeira reunião oficialmente realizada no estado e como Relatório de registro ocorreu em 29 de março de 1998. Nesta:

os representantes da UNITINS afirmaram a disposição da Universidade em participar como uma das responsáveis pelo PRONERA, justificando que a Universidade já participou do Projeto do Censo e participa atualmente do Projeto Lumiar (...) (Relatório PRONERA, 1988, p. 01).

O Projeto foi elaborado em 1998 sob a coordenação de professores das IES envolvidas - UNITINS e CEUP/ULBRA e representantes de movimentos sociais rurais - IFAS, FETAET e COOPTER.

Porém, é somente em 23 de abril de 1999 que o MDA e a UNITINS assinam Protocolo de Intenções, por ocasião da ida do Ministro Raul Jungmann ao Assentamento Santo Antônio, no Município de Porto Nacional. Em 17 de maio de 1999, através do OF/PRONERA Nº 145/99, a UNITINS é comunicada que a previsão de atendimento no estado do Tocantins seria de 1.000 a 1.500 trabalhadores rurais assentados no valor custo-aluno de R\$ 304,00, por período de execução do Projeto - 14 meses.

O Projeto, intitulado *Educação do campo: a riqueza de sua produção*, é encaminhado à Coordenação Nacional do PRONERA e tem sua proposta pedagógica aprovada na íntegra. Diante da estrutura organizacional da UNITINS - multicampi, da dimensão territorial do estado, do número de assentamentos beneficiados e dos custos com os deslocamentos, foi proposta, pela Coordenação Nacional, a reestruturação do Projeto inicial, descentralizando-o em cinco Pólos de execução, com sede em municípios onde se localizam os Campi da UNITINS, ao mesmo tempo em que deveriam ser pontos estratégicos em vista da localização dos assentamentos, que seriam contemplados pelo Programa.

Os Pólos Regionais localizavam-se nos Municípios de: Tocantinópolis, Araguaína, Guaraí⁵³, Palmas⁵⁴ e Gurupi.

A proposta de descentralização foi apresentada em 31 de maio de 1999 quando iniciou-se a reestruturação do Projeto Estadual em Projetos Regionais. Em essência o Projeto não sofreu alterações, estas implicariam somente no ordenamento financeiro conforme o número de assentados beneficiados, calculando o orçamento geral a partir do valor-aluno reajustado para R\$ 320,00, por período de execução do Projeto.

Em termos quantitativos, o Projeto Estadual pretendia alfabetizar 3.121 jovens e adultos assentados e capacitar pedagogicamente 156 monitores, que desencadeariam o processo de alfabetização nos assentamentos, além de 15 coordenadores locais, que teriam a formação de agente comunitário, devendo o mesmo tornar-se multiplicador e organizador de atividades educativas no interior das comunidades, como afirma o Manual de Operações do Programa. A esses dois últimos seria ofertado o ensino fundamental, na modalidade de EJA.

O Projeto Estadual previa como Núcleo do Programa, o Campus Universitário de Miracema. Porém, havia a discussão (Ata do dia 29/03/1998) da necessidade de se instalar na Administração Central, em Palmas, vinculada à então Diretoria de Pesquisa e Extensão, uma Secretaria Executiva que prestaria assessoria à Coordenação Estadual em Miracema. Em julho de 1999, a Secretaria Executiva é instalada, vinculada à Coordenação de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, face às modificações estruturais ocorridas na UNITINS.

Da propagação inicial do Programa junto aos trabalhadores, que ocorreu em 1998, com cadastro de candidatos a monitores e coordenadores locais,

⁵³ Neste município localizava-se um dos Campi da UNITINS, de cujo quadro docente e discente faziam parte o Coordenador Regional, alguns professores do processo de escolarização e as alunas universitárias do Projeto; porém, as atividades de capacitação e escolarização dos monitores e coordenadores locais foram realizadas no Município de Colinas, na Escola Família Agrícola administrada pelo poder público municipal.

⁵⁴ As atividades deste Pólo foram realizadas na EFA de Porto Nacional, distante 62 quilômetros de Palmas.

à assinatura do Protocolo de Intenções (23 de abril de 1999), passando à proposição da descentralização das ações (31 de maio de 1999) até a assinatura e publicação dos convênios no Diário Oficial da União (entre outubro a dezembro de 1999), deparou-se com uma extrema desmobilização dos trabalhadores rurais, desacreditados da possibilidade do Programa vir a ser executado. Assim, no segundo semestre de 1999, foi necessário um intenso trabalho de mobilização dos trabalhadores cadastrados anteriormente, assim como dos monitores e coordenadores locais, ao mesmo tempo em que refazíamos os cálculos do orçamento previsto para cada Pólo. A mobilização dos trabalhadores só foi possível ser realizada a tempo e mesmo assim, em algumas regiões do estado, de modo precário, porque o INCRA-TO, sob pressão dos parceiros, disponibilizou o transporte para os deslocamentos necessários às Coordenações Regionais.

Mas, após a aprovação da proposta pedagógica pela Coordenação Nacional do PRONERA, o Projeto deveria ser encaminhado para INCRA-TO. E, assim, paralelo à necessidade de mobilização dos trabalhadores rurais, outras questões se impunham e protelavam a assinatura dos convênios:

- Parecer da Assessoria Jurídica do INCRA- TO - SR/26, que apresentou Parecer contrário ao Projeto: por se tratar de ensino fundamental, não considerou pertinente a parceria com uma IES;
- Problemas com as certidões negativas públicas federais da UNITINS;
- Morosidade da burocracia em vários departamentos do INCRA- TO - SR/26; diante de algumas impropriedades presentes nos Projetos regionais.

Finalmente, em 27/10/1999, foi assinado e publicado no Diário Oficial da União, em 09/11/1999⁵⁵, o Projeto do Pólo Palmas. Os demais foram assinados em 30/11/1999 e publicados no Diário Oficial da União em 02/12/1999⁵⁶.

⁵⁵ Diário Oficial da União, 09/11/1999, Seção III, p. 1 e 2.

⁵⁶ Diário Oficial da União, 06/12/1999, Seção III, p. 34.

À UNITINS coube a assinatura dos cinco distintos convênios e a assunção de suas prerrogativas junto ao MDA, através do INCRA-TO, com apenas o aceite da proposta por um movimento social rural, conforme critérios de elegibilidade do Programa, entre os demais, citamos:

(...) A proposta de Projeto incluirá uma carta de aceite e integração com os movimentos sociais (BRASIL, 1998, p. 26).

(...) A universidade e demais IES concorrentes ficarão responsáveis pelo recebimento e administração dos recursos, assumindo respeitar as orientações e administração dos recursos, assumindo respeitar as orientações dadas pelo convênio a ser assinado (Ibid., p. 26).

3.1 – Operacionalização do Programa/Projeto – a gestão, o financeiro e o administrativo ou, os entraves iniciais no processo de execução

De início, é possível se visualizar a operacionalização do Programa do seguinte modo: o princípio é a apresentação de uma proposta pedagógica à Coordenação Nacional, com sede em Brasília, que se vincula a um Conselho Deliberativo Nacional. Em decorrência da aprovação da proposta, estabelece-se uma cota de alfabetizando para o proponente. As questões operacionais de custos são elaboradas pelos proponentes a partir de valores estabelecidos *a priori* pelo Manual de Operações sob orientações do setor financeiro do INCRA. Vinculadas à Coordenação Nacional temos duas Comissões: uma Administrativa e outra Pedagógica.

Aprovados os orçamentos dos Projetos regionais organizou-se, a partir dos parceiros envolvidos no estado, o Conselho Deliberativo Estadual e a Coordenação Estadual, compostas de membros efetivos e suplentes e regulamentado pelo INCRA-TO. A Portaria que constituiu, oficialmente, o Conselho e a Coordenação com suas respectivas atribuições foi publicada no Diário Oficial da União⁵⁷. Novos Projetos deverão ser apresentados à Coordenação Estadual para, após aprovação, serem encaminhados à Coordenação Nacional. Cabe à Coordenação Estadual, entre outras atribuições, a avaliação e acompanhamento das atividades desenvolvidas no âmbito do estado, bem como o estabelecimento de parcerias.

No processo de execução dos Projetos organizam-se em cada pólo, as Coordenações Locais responsáveis diretamente pela execução do Projeto e pelo estabelecimento de parcerias com instituições e órgãos locais. A estas Coordenações cabem ações que garantam a aquisição da infra-estrutura básica para a realização das atividades, visto que o Programa não prevê, em seu

⁵⁷ Portaria/INCRA/SR-26/Nº 24, de 29 de fevereiro de 2000.

orçamento, a aquisição de material permanente, como carteiras, quadro-giz, construções, reformas, transporte para os alfabetizandos, gás para lampiões, merenda escolar etc.

No Tocantins, em função da descentralização das ações que resultaram na operacionalização de cinco distintos convênios, tivemos a configuração de Coordenações Regionais não previstas no Manual de Operações. Estas Coordenações assumiram atribuições no limiar das previstas para as Coordenações Estaduais e Locais. Por força dos convênios, todas as cinco Coordenações Regionais foram lideradas por um professor da UNITINS e, em cada uma delas, os convênios envolveram diferentes parceiros. Em algumas havia uma representação maior de movimentos sociais rurais, em outras a presença de outras IES e órgãos oficiais, como a Secretaria de Estado da Educação.

Cada Coordenação Regional vinculava-se a um Campus Universitário da UNITINS e atendia assentamentos localizados nos municípios de sua área de abrangência, contando com a assessoria do Setor de Administração e Finanças do Campus. Apesar de multi Campi a Administração e Finanças da UNITINS é centralizada. Os Campi são administrados com recursos repassados em forma de Suprimentos de Fundos para pequenas despesas. Sendo assim, a UNITINS designou um dos Coordenadores Estaduais para, também, assumir junto à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, a função de Secretária Executiva com a função de acompanhar as ações administrativo-financeiras do processo de execução dos convênios.

Por força do convênio, o INCRA descentralizava os recursos financeiros para cinco distintas contas bancárias da UNITINS, abertas exatamente para tal fim, e em nome do ordenador de despesas da Instituição. As Coordenações Regionais possuíam uma conta bancária para repasse de recursos sob a forma de Suprimentos de Fundo, a partir das solicitações das Coordenações. As despesas com pagamento de pessoal ou compras que, por seu valor precisassem ser licitadas, eram pagas diretamente pela Execução Financeira da

Pró-Reitoria de Administração e Finanças da UNITINS. Cada conta bancária dos Pólos possuía dois supridos pertencentes aos quadros de servidores da UNITINS, conforme regulamentação interna.

Pelo emaranhado dos caminhos pelos quais percorrem a gestão, o financeiro e o administrativo do Programa, e considerando as condições nas quais se encontra a maioria dos assentamentos rurais deste país, facilmente antevemos os problemas decorrentes da total incompatibilidade entre esses trâmites e as reais necessidades em vista da execução do Programa. O processo de descentralização dos recursos pelo INCRA-TO e os repasses a conta gotas aos Pólos Regionais, por si só são suficientes para se descrever os inúmeros problemas. Tais dificuldades estão largamente registradas nos Relatórios Trimestrais encaminhados pelos Pólos ao INCRA-TO, como podemos ilustrar:

Os atrasos na descentralização e no repasse dos recursos financeiros exigiram de nós forças (...) para, como os nossos alfabetizandos, não desistirmos da empreitada... (Relatório Final – Pólo de Palmas/Porto Nacional/Fevereiro/2001, p. 23).

Muitas foram as frustrações acumuladas, diante dos desgastes vividos para providenciar a devida liberação dos recursos para execução do programa (Relatório Final – Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 8).

As matrículas abertas pelo PRONERA–Tocantinópolis permaneceram abertas até o início de 2001 (as atividades de execução iniciaram em janeiro de 2000), tendo em vista a descontinuidade e dispersão das turmas em função dos atrasos no repasse de auxílio financeiro aos monitores – alfabetizadores (Ibid., p. 12).

Os alunos universitários dedicaram-se ao tempo das atividades (...) ultrapassando-se muitas vezes a carga horária prevista (...) Os sucessivos atrasos de repasse do auxílio – financeiro desmotivou a equipe selecionada e, aos poucos, cada um foi desligando-se do programa a partir de setembro de 2000 (Ibid., p. 28).

Outra dificuldade significativa é o atraso no repasse dos recursos financeiros, o que acarreta descontinuidade na construção do programa, chegando à paralisação em alguns pólos e colocando este em insegurança e descrédito, por parte dos envolvidos, e especialmente os assentados (3º Relatório Trimestral – Pólo de Gurupi/Novembro/2000, p. 10).

Registre-se, aqui, o desencontro entre a proposição de gestão, a dotação orçamentária do Programa e a realidade na qual se inserem os assentamentos rurais. Mesmo que entre os critérios para se contemplar um assentamento tenha sido a existência de condições de acesso e de infra-estrutura básica, não havia, para tais, recursos orçamentários. Como compreender a inexistência de recursos para os necessários deslocamentos dos representantes das Coordenações Estadual, Regionais e Locais para a realização das atribuições elencadas no Manual de Operações?

É certo que o Programa prevê o estabelecimento de parcerias; no entanto, tais parcerias somente isentam o governo federal de arcar com despesas que garantiriam aos trabalhadores rurais o acesso ao que lhe é de direito: acesso à educação escolar, ao ensino fundamental. Em relação a política de descentralização do atual governo federal, Shiroma et alli afirmam que a mesma “onera (...) a população e desresponsabiliza o Estado (...)”⁵⁸ (2000, p. 13).

Há que se considerar que o PRONERA foi executado a partir de parcerias entre organizações historicamente conflitantes (INCRA-MST-FETAET-CPT-Universidades-SEDUC). Deveria haver, portanto, frente ao propalado discurso

⁵⁸ As autoras afirmam ainda que quando “Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República, afirma que há que se substituir a ‘ação estatal’ – burocrática e ineficiente – pela ‘ação pública’, baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão (...) incorre em um dos mais graves pecados políticos indicados por Weber: a irresponsabilidade associada à falta de objetividade. Weber, tão citado pelo Presidente, lembra que muitas vezes por vaidade o demagogo se obriga a contar com o ‘efeito’. Corre o risco de tornar-se um ator, bem como o de ver com leviandade a responsabilidade das conseqüências de seus atos, passando a interessar-se apenas pela ‘impressão’ que causa” (Shiroma et alli, 2000, p. 15) (grifos das autoras)

de sua gestão democrática, a previsão orçamentária que propiciasse o encontro entre os diversos parceiros para se estabelecer vínculos, diálogos em busca de novas parcerias. Em estados que possuem mais de um Projeto em execução, a Coordenação Estadual tem um papel relevante na medida em que, também, poderá promover a troca de experiência e se munir dos resultados para desencadear as parcerias. No entanto, além de não possuir recursos para tal, os membros recebiam pouco apoio de suas instituições/organizações e órgãos por trazerem somente despesas e nada de recursos para as mesmas⁵⁹.

Uma outra questão vinculada ao administrativo financeiro é que, após a descentralização dos recursos os mesmos ficavam sob a custódia da UNITINS. Neste caso, os movimentos sociais se sentiam aliados do processo. Defendendo a gestão democrática do PRONERA, exigiam a participação de seus representantes como correntistas das contas bancárias – PRONERA.

Se até então se evidencia o distanciamento entre a gestão PRONERA e as reais necessidades e realidades dos assentamentos rurais, tem-se ainda a registrar os constantes atrasos tanto na descentralização dos recursos, como no pagamento dos Suprimentos de Fundos aos Pólos. Muitos são os fatores que propiciaram tais atrasos; porém, chama a atenção o fato que, por força do convênio, caso a UNITINS não consiga cumprir seu objeto, deverá devolver todo o recurso recebido até então e corrigido monetariamente. Caso o INCRA não cumpra com o Cronograma de desembolso a ele cabe autorizar a prorrogação do período de execução do convênio.

A *desmobilização dos assentamentos* foi a pior conseqüência dos atrasos dos recursos. Por mais que o período de execução pudesse ser prorrogado,

⁵⁹ A maioria dos Programas do governo federal prevê contrapartida para os proponentes custearem com *despesa de material permanente e de consumo*. Como os mesmos já possuem infra-estrutura, esses recursos, na maioria das vezes, são acoplados ao seu orçamento. No caso do PRONERA, não existia previsão orçamentária nem mesmo para materiais de consumo porventura utilizado pelas Coordenações Estaduais e Locais. O objeto dos convênios era alfabetizar um número X de assentados e só, e somente só, ao alcance deste objeto os recursos financeiros deveriam ser aplicados; do contrário, se configuraria como uso indevido de dinheiro público. Até reuniões de avaliação das ações não eram consideradas como ação vinculada ao alcance do objeto.

como ocorreu em todos os convênios da UNITINS, não havia garantia de que os assentados retornassem às atividades pedagógicas. O Pólo Tocantinópolis iniciou suas atividades com 43 salas e, ao término, contabilizava apenas 31 salas. O aluno PRONERA é, também, um trabalhador rural; durante o dia lida com suas diversas atividades de trabalho e, à noite, precisa percorrer às vezes até mais de 10 quilômetros para chegar à sala de aula. Mesmo que se garantam metodologias específicas e valorização do saber trazido pelo camponês, o problema "das vista" se apresenta como outro determinante na desistência, quando a maioria dos assentamentos não possui, além de estradas, energia elétrica. Ademais, lampião e gás não podiam estar previstos no orçamento...

3.2 – As parcerias – as atribuições de cada segmento envolvido na execução do Projeto ou, as limitações no processo de execução do Projeto

O Projeto contou com diversos parceiros em cada um dos Pólos – ASMUBIP, CNS, COOPTER, APA-TO, MST, CPT, COMSAÚDE, Escola Família Agrícola de Colinas, FAFICH, CEULP/ULBRA, SEDUC, INCRA-TO, IFAS, FETAET.

Os proponentes parceiros são agrupados a partir dos segmentos: IES, movimentos sociais rurais e INCRA-TO. A cada grupo definem-se atribuições específicas, porém articuladas. Às IES coube coordenar a elaboração do Projeto, estabelecer diretrizes e executar o processo de escolarização e capacitação dos monitores. Somente a FAFICH e a UNITINS atuaram durante todo o período de execução do Projeto, como já afirmado neste trabalho. Todo o trâmite burocrático ficou a cargo da UNITINS, pois coube a ela firmar os compromissos diante do objeto do convênio – alfabetizar trabalhadores rurais provenientes de assentamento da reforma agrária. Para tal empreitada, a UNITINS disponibilizou

até metade da carga horária dos docentes envolvidos na Coordenação Administrativa do Projeto; atividade não remunerada pelo Programa. Os alunos universitários que se ocupavam da capacitação pedagógica dos monitores, o Coordenador Pedagógico e os docentes das disciplinas específicas do ensino fundamental recebiam auxílio-financeiro pelas horas/aulas de dedicação ao Projeto. A FAFICH disponibilizou um professor com dedicação exclusiva ao projeto, assumindo, no Pólo de Gurupi, a Coordenação Pedagógica.

Os movimentos sociais rurais tinham como atribuição precípua a mobilização dos trabalhadores rurais e a definição dos monitores e coordenadores locais a partir de uma escolha democrática no interior das comunidades assentadas. A este segmento coube a indicação dos assentamentos que seriam contemplados com o Programa. Articular as parcerias para garantir a infraestrutura necessária para o funcionamento das salas de aulas e acompanhar o trabalho dos monitores assegurando a freqüência às aulas de alfabetização também foram atribuições deste segmento.

Ao INCRA coube divulgar e implementar o Programa no âmbito da Superintendência e junto a suas Unidades Avançadas e acompanhar a execução dos Projetos, através da análise dos relatórios trimestrais, de visitas e através da análise das prestações de contas.

Como não poderia ser diferente, foram grandes os embates protagonizados pelos movimentos sociais rurais junto à UNITINS e ao INCRA. As diferenças e os embates com o INCRA são históricos. As diversas experiências com a UNITINS têm uma de suas expressões mais significativas na atuação do Campus Universitário de Gurupi que oferta cursos na área de agrárias. São experiências interessantes do ponto de vista do fortalecimento do trabalho dos movimentos sociais rurais, no que se refere à capacitação técnica e atividades de pesquisa voltadas para o fortalecimento da agricultura familiar enquanto alternativa à

agricultura empresarial de exportação⁶⁰. Neste sentido, não tivemos, no Pólo de Gurupi, nenhum enfrentamento com os movimentos sociais rurais por já existir uma relação de aproximação e de confiança. Porém, se considerarmos as representações dos movimentos sociais do centro – norte e região norte do estado, o enfrentamento demarcou as relações estabelecidas com a UNITINS, resultando inclusive em acusações verbais, públicas, por parte do então Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colinas junto ao Superintendente do INCRA-TO, de que a UNITINS estava desviando recursos ou aplicando-os no mercado financeiro, indevidamente, quando a Instituição não liberou o pagamento de Suprimento de Fundos a Pólos que estavam devendo algum procedimento burocrático, como o Plano de Trabalho e/ou Relatório Trimestral.

O enfrentamento dos movimentos sociais com o INCRA não foi significativo, em decorrência do modo como este esteve presente no processo. Na maioria dos Pólos, a participação do INCRA-TO foi apenas formal.

Somente depois do Projeto aprovado pela Coordenação Nacional do PRONERA é que foi possível contar com a presença do Superintendente Regional e dos Chefes das Unidades Avançadas em duas reuniões estaduais. Aliás, era comum a referência a este fato, pelos parceiros, nas reuniões realizadas no início das atividades de execução do Projeto, mesmo com o apoio do INCRA-TO na disponibilização de suas viaturas para a mobilização dos trabalhadores.

O fato de o INCRA-TO não possuir, em seu quadro de servidores, profissionais vinculados à educação, dificultou uma participação mais efetiva do órgão. A presença maior do INCRA-TO deu-se no Pólo de Palmas com a participação de duas servidoras que, à época, haviam sido cedidas pela Delegacia do MEC, recém fechada no estado. Mas, mesmo assim, a presença do INCRA-TO sempre teve um caráter fiscalizador, no que se referia à aplicação dos recursos.

⁶⁰ Ver Anais dos I e II Congressos Científicos da UNITINS (Palmas, 1996 e 1998) e Anais das Jornadas anuais de Iniciação Científica 1994 a 2002 (Palmas -TO).

As Coordenações dos Pólos esperavam, no engajamento do INCRA-TO, um canal de fortalecimento das parcerias com as Prefeituras e os Órgãos de Assistência Técnica estaduais, o que efetivamente não se consolidou. As Prefeituras viam o Programa como **do** INCRA-TO, assim como vêem os assentamentos. Para as administrações municipais, cabe ao INCRA-TO toda a responsabilidade sobre o assentamento e a garantia dos direitos dos trabalhadores rurais. O que, efetivamente, a maioria dos municípios oferta são as séries iniciais do ensino fundamental; não cumpre sequer com a oferta do ensino fundamental completo e obrigatório.

O Programa, no Tocantins, não conseguiu, portanto, estabelecer parcerias significativas com as administrações locais, parcerias consideradas estratégicas para o fortalecimento da educação rural, na medida em que, por exemplo, os nossos monitores poderiam ser contratados como professores.

Mesmo pontual, outro parceiro importante no processo foi a Secretaria de Educação do Estado, via Gerência de EJA. Através desta parceria, conseguiu-se quadro-giz para todas as salas do Pólo Palmas e uma assessoria no que se referiu à elaboração da Proposta de escolarização dos monitores apresentada e aprovada na íntegra pelo Conselho Estadual de Educação⁶¹. Os monitores dos Pólos que apresentaram a documentação exigida nas Delegacias Regionais de Educação já estão com seus certificados de conclusão em mãos.

O embate maior entre os parceiros ocorreu no período inicial das atividades de execução do Projeto. O processo de aproximação⁶² havido entre os diferentes agentes, representantes dos diversos segmentos, arrefeceu os ânimos quando, se enfrentou muitas dificuldades de compreensão do processo de tramitação da burocracia, de modo que se pudesse ter acesso aos recursos

⁶¹ Ver Resolução nº 053/2000 do Conselho Estadual de Educação do Tocantins.

⁶² As dificuldades maiores no estabelecimento de uma gestão colegiada/participativa deveram-se ao fato do Programa não ter alocado recursos para o custeio das atividades das Coordenações e dos Conselhos, como já afirmado.

financeiros. As divergências ou insatisfações explicitadas situaram-se no campo da operacionalização do Programa e não de seus pressupostos e princípios.

O exercício e a aprendizagem da gestão participativa foi muito difícil, especialmente no que concerne ao sentido de co-responsabilidade dos parceiros. Avalio que o engajamento do INCRA-TO foi precário, não só por não possuir servidores da área de educação em seus quadros, mas por não compreender que suas ações são educativas por mais que não estejam vinculadas a escolas. Não houve, no interior da SR e, principalmente, nas Unidades Avançadas, um fluxo de informações sobre o Programa, seus objetivos, suas ações e as atribuições do INCRA. No geral, a postura de alguns representantes de setores do movimento social explicitava a incoerência entre uma defesa exacerbada do Programa, atribuindo a eles próprios a sua conquista e a responsabilidade pelas pressões para a liberação de recursos pelo governo federal, e a delegação da maior parte das iniciativas e responsabilidades à UNITINS, relativas à proposição metodológica e às questões administrativas. Por outro lado, o quadro de docentes que assumiu atividades no Projeto, em sua maioria, tinha pouco ou nenhuma familiaridade com a questão agrária e a educação rural. Para a maioria dos professores, era a primeira vez que lidava com questões administrativas.

3.3 – A organização e concepção pedagógica ou, o pedagógico visto a partir da escolarização

O Manual de Operações afirma que a proposta de EJA baseia-se no princípio da educação popular básica, voltada para atender às necessidades de alfabetização e escolarização de uma significativa parcela de brasileiros que têm estado, historicamente, excluída do processo educacional e social. Afirma, também, que a:

preocupação fundamental é resgatar a dignidade de jovens e adultos que vivem no meio rural e que não têm como responder às necessidades elementares diante da sociedade contemporânea (BRASIL, 1998, p. 20).

Sendo a oferta da EJA o carro chefe das ações de educação do Programa, a afirmativa acima explicita uma visão do trabalhador rural despossuído de um saber social⁶³ forjado nas relações de trabalho, nas quais o trabalhador se constrói enquanto sujeito de sua história.

O mesmo documento propõe que a metodologia a ser adotada nos projetos esteja, antes de tudo:

voltada para a percepção da realidade dos assentamentos de reforma agrária, da realidade agrária brasileira e de uma concepção de educação recuperadora da cidadania do trabalhador (a) rural (Ibid., p.. 20).

Aponta, ainda, cinco pressupostos exigidos pelo Programa aos Projetos dos proponentes, quais sejam: 1. organizar o saber a partir de situações-problema usando eixos temáticos e palavras-chaves; 2. integrar as necessidades dos trabalhadores assentados aos estudos da escolarização do ensino fundamental e às práticas em sala de aula; 3. desenvolver os conteúdos de forma interdisciplinar, relacionando várias áreas de conhecimentos; 4. levar à participação do aluno, de forma ativa, na elaboração pedagógica dos pontos mencionados acima; 5. adequar os conteúdos programáticos às orientações legais no que se refere a conteúdos mínimos, carga horária e avaliação.

⁶³ Entende-se por saber social, com Cândido Grzybowski: “(...) o conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses. Trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e luta” (1986, p. 50). Ver também, entre outros que trabalham com esse conceito, Cruz, 2000 e Damasceno, 1993.

O compromisso de respeitar os pressupostos teórico-metodológicos é um dos critérios de elegibilidade das propostas que deveriam ser encaminhadas à Coordenação Nacional. No Projeto do Tocantins, encontra-se na proposição metodológica a compreensão de que a:

educação escolar é a organização que a sociedade instituiu para trabalhar os conhecimentos adquiridos e já sistematizados, passando assim a desempenhar o papel de auxiliar no processo de formação do cidadão do campo, através da alfabetização e da educação continuada (UNITINS, 1998, p. 12).

Nesta perspectiva, afirma o texto do Projeto, que:

as ações devem se encaminhar para proporcionar aos alunos situações didáticas articuladas com a realidade social e analisadas a partir do levantamento de problemas contextualizados, evidenciando as questões sociais, políticas e culturais (Ibid., p. 12).

Significa, portanto, a promoção de uma relação mais próxima entre a educação do campo e a cidadania.

Assim, o processo pedagógico foi organizado a partir das seguintes atividades básicas:

- ensino fundamental: oferecido na modalidade de EJA, aos monitores e coordenadores locais, ministrados por docentes das áreas específicas;
- capacitação pedagógica aos monitores e coordenadores locais: ofertada pelos alunos universitários sob a coordenação de docentes da área pedagógica e

- curso de alfabetização: ofertado nas comunidades pelos monitores e acompanhado pelo coordenador local.

O período previsto de execução do Projeto foi de 14 meses, mas, em decorrência dos atrasos na descentralização dos recursos financeiros, foram estendidos para 17 meses. A carga horária do processo de escolarização e capacitação equivaleria a 1.800 h/aulas, assim distribuídas: 1.200h/aula presenciais (800 h/a para a escolarização e 400 h/a para a capacitação) e 800 não-presenciais (400 destinadas à escolarização e 200 h/a à capacitação)

A carga horária da alfabetização totalizava 400 horas, distribuídas em 10 h/semana. A organização das horas semanais foi definida pela turma a partir da disponibilidade dos alfabetizandos, da necessidade de locomoção e dos constantes deslocamentos dos monitores para as aulas de escolarização e capacitação pedagógica, além das condições de infra-estrutura das salas. Muitas turmas funcionavam durante o dia e em finais de semanas, em virtude da falta de energia e dos problemas de "vista".

As preocupações em relação à continuidade do processo pedagógico, visando minimizar a evasão, foram atropeladas pela falta de infra-estrutura básica e a descontinuidade em decorrência dos constantes atrasos na descentralização dos recursos financeiros.

Com a descentralização do processo de execução, a criação de uma Comissão Pedagógica Estadual, que acompanharia o processo pedagógico e assessoraria a Coordenação Estadual na elaboração de materiais didáticos específicos, não vingou. Cada Pólo Regional, a partir das diretrizes metodológicas apontadas no Projeto, deveria elaborar seu fazer pedagógico no que se referia à escolarização e capacitação dos monitores.

A maioria dos Pólos não elaborou materiais didáticos específicos no que se refere ao processo de capacitação dos monitores, quer seja pela falta de tempo necessário para tal, quer seja pelos poucos recursos. A adoção dos materiais

didáticos do primeiro segmento de EJA, elaborado pela ONG Ação Educativa e distribuído pelo MEC e os materiais do MST, foram utilizados como orientações aos monitores no sentido de que não se restringissem ao seu uso em detrimento, por exemplo, de se problematizar a realidade rural. A realização de um trabalho pedagógico emancipatório tornava-se mais difícil quanto menor a formação política do monitor e dos coordenadores locais. As aulas do processo de escolarização garantiam a relação entre os conteúdos mínimos obrigatórios e a problematização da realidade na qual se inserem os assentados, a política fundiária, a importância da participação política, entre outros.

Apesar das resistências iniciais por parte dos monitores e coordenadores locais, o Pólo de Tocantinópolis conseguiu elaborar formas diferentes de intervenção resultando na elaboração de dois Cadernos de Atividades, construídos pelas experiências vivenciadas no processo de escolarização e nas discussões e orientações trabalhadas no processo de capacitação. O Pólo utilizou, de modo significativo, textos de formação pedagógica do Instituto Paulo Freire, do MST, da ONG ação Educativa, entre outros.

Em síntese, os Pólos não possuíam uma unidade político-pedagógica clara e orientadora que permitisse uma avaliação dos resultados. Os constantes problemas administrativos e financeiros fizeram com que as questões pedagógicas fossem atropeladas, cabendo às Coordenações Regionais "resolvê-las". Se, no geral, não havia prioridade às discussões pedagógicas no que se referia à oferta da EJA e ao curso de alfabetização, há poucos registros de discussões sobre a problemática da educação rural. Como o Programa prioriza os projetos de EJA; a sua tradução passou a ser a oferta de EJA; pouco espaço foi destinado a discussões acerca da educação para o meio rural a partir da valorização das características culturais do homem rural. Implicitamente, a concepção de ruralidade presente assenta-se na compreensão do rural como atrasado e que precisa ser domesticado, tal qual a compreensão que perpassava a Extensão Rural (Fonseca, 1985).

Situado, portanto, em linhas gerais o processo de gestão do Projeto de EJA para áreas da reforma agrária no Tocantins, bem como a estrutura, o funcionamento e a sua gestão, conforme as diretrizes do Manual de Operações do PRONERA, passarei a uma leitura do texto do Projeto, na perspectiva da análise da concepção de ruralidade contida em seu interior, explícita ou implicitamente. Em seguida, os documentos referentes à execução do Pólo de Tocantinópolis serão tomados em análise, em vista do mesmo objetivo.

Tomarei como referência, o que se denomina Projeto Estadual⁶⁴. As diferenças entre os Projetos de cada Pólo pautam-se somente na relação dos assentamentos contemplados, as parcerias efetivadas, o quantitativo de alfabetizando e, em decorrência deste, os recursos orçamentários, conforme afirmado anteriormente.

A versão do texto, ora em análise, data de 1998, elaborada em Miracema do Tocantins, sob a coordenação da UNITINS e representantes do IFAS, FETAET, ULBRA, COOPTER/LUMIAR, CPT, EFA-Colinas do Tocantins e EFA-Porto Nacional.

Tomar um Projeto desta natureza para análise implica compreendê-lo como um documento histórico em que instituições e movimentos sociais rurais diversos registram a síntese de suas concepções sobre o tema em discussão, no caso, a educação rural. Os questionamentos aqui delineados têm a pretensão de analisar um Programa de educação para o meio rural, no qual se insere o Projeto – *Educação do campo: a riqueza de sua produção*. Não pretendo expor as diferenças havidas entre os diferentes parceiros, mesmo que no decorrer do processo de execução os embates tenham sido travados de forma aberta, como já apontado. A intenção vincula-se a uma discussão, a partir do olhar da pesquisadora, sobre o objeto em investigação – o PRONERA no Estado do Tocantins - a partir, neste momento, de uma leitura do texto do Projeto.

⁶⁴ Ver Anexo I.

Tenho clareza das limitações que envolvem a apresentação de projetos a órgãos oficiais, pois muitas vezes exigem que os proponentes "rezem em suas cartilhas". Mas, penso não ser o caso do PRONERA⁶⁵. Comungo com análises de que o Programa traz em seu bojo concepções políticas-pedagógicas vinculadas às defendidas pelo MST (Silva, 2001). Neste sentido, comporta a aprovação de projetos com boa margem de questionamentos da política neoliberal implementada no país e com possibilidades de formação política dos monitores que partam do questionamento da edição, pelo Estado, de programas emergenciais, assistencialistas.

O texto do Projeto o apresenta do seguinte modo:

O presente Projeto está inserido no PRONERA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos para áreas de reforma agrária, (...) tem com princípio propiciar o fortalecimento da educação de trabalhadores rurais, jovens e adultos, residentes em assentamentos de Reforma Agrária através do caráter interativo, multiplicativo e participativo (UNITINS, 1998).

Duas questões, inicialmente poderão ser levantadas: a primeira se refere à necessária discussão da realidade escolar no meio rural, notadamente em áreas de assentamentos rurais. Que educação pretende o Projeto fortalecer? É presente, na literatura especializada, que a preocupação maior do Estado com o meio rural não tem sido com a escola em si, mas com a produção agro-pecuária como subsídio para o processo urbano-industrial. A escola e as ações educativas destinadas ao meio rural, no geral, estão a serviço do capital. Vimos, com Fonseca (1985) e Leite (1999), que ações educativas no campo, mediante a instalação de mecanismos de educação comunitária, como a Extensão Rural, por exemplo, promoveram o esfacelamento da escola formal-tradicional e a negação de uma

⁶⁵ Lembrando ao leitor que esta pesquisa analisa somente a documentos que dão diretrizes ao PRONERA editados até junho de 2001.

escolaridade voltada para a práxis dos camponeses. A prática escolar existente no meio rural foi abandonada em função da urbanização dos valores e dos comportamentos, como afirma Sérgio Celani Leite (1999):

No meio rural, excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sócio-cultural especificamente campesinas (Leite, 1999, p. 111 e 112).

Portanto, falar em fortalecimento da educação rural exige que se aponte a problemática na qual esta se insere, de modo a demarcar que tipo de educação se pretende fortalecer: ou o quadro acima apontado, ou a proposição em voga da nucleação⁶⁶ imposta à comunidade, ou a reinvenção da escola a partir das especificidades do meio rural, por exemplo, compreendendo que o aluno do meio rural é, antes de tudo, um trabalhador e que seu tempo disponível para a escola é sensivelmente reduzido diante da prioridade do trabalho produtivo como necessário à reprodução familiar como discutem, entre outros pesquisadores, Ederlina Pimenta de Azevedo e Nilcéia Moraleida Gomes (1991).

Uma outra questão refere-se ao caráter multiplicativo e participativo apresentado tanto no Manual, como no Projeto do Tocantins. No que se refere ao aspecto da multiplicação, vê-se que essa perspectiva pedagógica, em voga, na década de 1970, no período de hegemonia do tecnicismo, tinha uma vinculação direta com a minimização dos custos. Nessa perspectiva, era mais barato capacitar os Coordenadores, por exemplo, e estes repassariam, multiplicariam o

⁶⁶ O termo nucleação refere à estratégia utilizada pelos municípios em que várias escolas do meio rural são desativadas e os alunos são agrupados em escolas consideradas como Núcleo na região; na maioria das vezes estas escolas localizam-se na zona urbana. Conforme Pessoa, "generalizadamente se vem desativando as escolas rurais e fazendo o transporte das crianças e adolescentes para as escolas urbanas e, alardeando isso como a revolução da educação. (...) Muitos dos alunos que são transportados da zona rural para a cidade estão é 'aproveitando a condução' para fazer tratamento dentário, para tomar aula de volante (...). A escolarização que lhes está sendo oferecida na cidade acontece no tempo que sobra de tudo isso" (1999b, p. 88) e, por conta da distância que precisa ser percorrida, muitos alunos saem de casa na madrugada.

conhecimento que lhes fora transmitido aos professores que atuavam em sala. Este, em maior número, encareceria os projetos com suas presenças. Constatase que, a partir de então, muito se produziu acerca do processo de aquisição do conhecimento e novas perspectivas de formação de professor apontam como este é singular e não ocorre, necessariamente, a partir da transmissão de conhecimentos, mas a partir da problematização das questões que envolvem o fazer pedagógico: ensinar e aprender. É certo que esta perspectiva, tal qual descrita, refere-se, principalmente, ao processo de formação continuada de professores, mas não inviabiliza a discussão na medida em que, se o Projeto diz possuir, também, um caráter participativo, poderia propor uma metodologia que possibilitasse a participação dos envolvidos em seu processo de aprendizagem.

Em seguida, ainda na Apresentação, afirma-se que o:

desenvolvimento do Projeto dar-se-á a partir do processo de escolarização, sob a modalidade supletiva, e capacitação pedagógica de monitores que desencadearão o processo de alfabetização de jovens e adultos residentes nos assentamentos da reforma agrária (UNITINS, 1998).

O termo supletivo nos remete ao que Sérgio Haddad (2000) e outros discutem do caráter compensatório da educação destinada aos que a ela não tiveram acesso em "idade própria". Falar em Educação de Jovens e Adultos e ensino supletivo, como sinônimos, poderá incorrer no risco de se estar resgatando um modelo de ensino superado até do ponto de vista legal no que se refere à modalidade de EJA, mesmo considerando que pouco ou nenhum avanço a legislação garantiu aos trabalhadores pouco ou não escolarizados. A oferta da modalidade EJA, no interior do Programa, aponta a realidade ainda presente nos sertões sem fim e nas zonas urbanas: ausência, ao menos de uma pessoa com escolaridade mínima para coordenar o processo de alfabetização de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na chamada idade própria – 7 a 14 anos. Muitos outros programas governamentais de cunho profissionalizante prevêem a

garantia da escolaridade do Ensino Fundamental, pois, do contrário o pretendo candidato será impedido de se profissionalizar por não possuir escolaridade mínima, exigida pela própria legislação.

Por fim, a apresentação do Projeto afirma que o sentido da sua elaboração é o de aprofundar e refletir sobre a EJA, numa vivência de trabalho em equipe e comprometida com a educação do campo, buscando

contribuir para a conquista da emancipação social, cultural, econômica e política, através do exercício da cidadania, de uma parte da comunidade dos assentamentos rurais do Estado do Tocantins (UNITINS, 1998).

Não há, no corpo do texto do Projeto, nenhuma problematização relativa à questão agrária no país. Onde o Projeto fala de assentamentos da reforma agrária, refere-se a um lugar sem nenhuma caracterização específica, tanto histórica, quanto política e social. Tanto podem estar à 50 quilômetros da sede do Município de Itaguatins, quanto na periferia da Capital. Portanto, não é educação rural. Limita-se a apresentar os assentamentos rurais como produtos da Reforma Agrária, senão vejamos:

(...) envidando esforços para minimizar as carências sociais referentes às necessidades básicas do ser humano, da população dos assentamentos da Reforma Agrária (...) (Ibid., p. 11). (grifos meus)

(...) fortalecimento da educação nos assentamentos da Reforma Agrária no Estado (...) (Ibid., p 11). (grifos meus)

No item Introdução há uma ampliação de algumas das questões até então apresentadas. O texto apresenta, rapidamente, uma caracterização da realidade da educação rural, atribuindo tal quadro a questões políticas, econômicas e culturais sem maiores detalhamentos. Evidencia-se a visão do rural atrelado à

área de carências básicas⁶⁷ e de muitas dificuldades, ressaltando a necessidade do "delineamento da concepção de educação elaborada pelos envolvidos no processo educativo, que atenda às especificidades sócio-culturais que se identificam no campo brasileiro" (UNITINS, 1998, p. 2). Parece indicar a necessidade da elaboração de uma concepção de educação que contemple o campo.

O homem do campo não se constitui enquanto sujeito, da mesma forma que os cidadãos? Das concepções de educação existentes atualmente e das quais o próprio Projeto faz uso quando afirma "a educação escolar no contexto sócio-cultural rural, tanto quanto urbano, deve considerar o aluno como um ser histórico, social e político" (UNITINS, 1998, p. 2), afirmando a necessária relação que deve existir entre o saber sistematizado e a experiência vivida, de se considerar, portanto o aluno como sujeito ativo; não seria esta a concepção de educação que contemplaria a formação do sujeito?

Não é possível haver "entretantos" quando se lida com a questão da educação rural. As condições nas quais se encontra a oferta de escolarização têm mais em comum uma relação com o modelo excludente no qual se encontra inserido, do que com "as especificidades do contexto sócio-cultural do campo"; negando o saber social produzido nas relações sociais e de trabalho no meio rural. Pois, quando há oferta de educação escolar, esta é desvinculada das necessidades do campesino de se reproduzir enquanto sujeitos, com suas características culturais. *O saber social, no caso, é um saber gestado no cotidiano do trabalho e da luta camponesa; é a expressão concreta da consciência desse grupo social; um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente pelos camponeses* (Cruz, 2000; Damasceno, 1993; Grzybowski, 1986).

⁶⁷ Miguel Gonzáles Arroyo (1982, p. 1 e2) afirma que caracterizar o homem do campo como carente é uma prática histórica do Estado para justificar a proposição de políticas compensatórias, assistenciais para suprir carências de saúde, educação, etc. As conseqüências, ainda segundo esse autor, de se considerar o homem do campo entre as "categorias sociais carentes condicionou sempre, na origem, os limites de toda política de educação rural".

Conforme Grzybowski, "a problemática educacional é inteligível quando integrada e articulada com a estrutura e o processo de desenvolvimento do capitalismo entre nós" (1986, p. 52), porém, em nenhum momento, o texto do Projeto, ora em análise, faz referência explícita às bases materiais e sociais da produção e, ao propor uma educação que leve em conta "as especificidades do contexto sócio-cultural do campo", nenhuma reflexão é realizada em torno do processo histórico que gestou a existência dos assentamentos na região para daí estabelecer a ponte com a necessidade da articulação com o saber produzido cotidianamente.

Ora, senão veja-se; como é possível elaborar uma proposta de educação, quer seja para áreas rurais ou áreas urbanas, de alagadiços, de periferia, se não se tomar como referências as relações contraditórias das quais as mesmas emergem? Neste sentido, a proposta pedagógica, em que esteja presente a proposição de um modelo de educação baseado em uma referência cultural, deveria propor uma pedagogia considerando que a mesma brota das tessituras sociais nas quais os assentados constroem/reconstroem suas vidas, a luta pela terra, enfim, a construção de si mesmos como sujeitos.

Constatou-se que a região à qual pertence, atualmente, o estado do Tocantins, concentrou na região do Bico do Papagaio, no período de 1979 a 1986, 61,43% dos conflitos pela posse da terra no estado. O antigo estado de Goiás, ao qual a história do Tocantins se vincula, esteve, portanto, no período de maior acirramento dos conflitos pela luta da terra, entre os primeiros cinco estados mais conflitivos da União. Os municípios mais conflitivos foram aqueles em que havia maior concentração de terras: Itaguatins, Tocantinópolis e São Sebastião, todos localizados na região do Bico do Papagaio. Nenhuma referência a esse processo encontra-se no texto do Projeto que indica uma proposição pedagógica vinculando o saber científico ao saber social.

Apreende-se com Grzybowski que,

assim como é impossível pensar o trabalho independente da forma social determinada em que ele se exerce, do mesmo modo não dá para pensar a educação em abstrato, sem considerar as condições que dão significado econômico e político à diversidade de formas de educação, de conteúdos e de pedagogias (Grzybowski, 1986, p. 51).

Para pensar educação no contexto rural é necessário partir da constituição e do desenvolvimento das práticas sociais educacionais. O desenvolvimento destas práticas educativas se dá como resultado de uma disputa social. Neste sentido, é importante considerar o processo de constituição que gestou a ocupação da região e tem gestado os sujeitos que nela fazem a história em qualquer que seja a proposta de educação destinada aos camponeses.

As laudas que se seguem, são dedicadas à discussão teórica acerca dos estudos no campo da leitura e da escrita, considerados importantes na medida em que:

uma visão conjunta da importância da escrita e da leitura para o mundo (...) que propicie uma alteração em seu (indivíduo ou grupo) estado ou condição, referentes aos aspectos sociais, culturais, políticos, cognitivos etc. (UNITINS, 1998, p. 3).

Apesar da visão externada do rural como área de carência e de muitas dificuldades, a proposição do Projeto é justificada pelo marcado desenvolvimento econômico e tecnológico em que o Estado do Tocantins está inserido, "consciente de que a economia rural é contribuinte" (UNITINS, 1998, p. 4), exigindo a formação de profissionais competentes e competitivos. O quadro privilegiado dos assentamentos selecionados oferece, segundo o Projeto,

condições mínimas para a realização das atividades necessárias à implantação das ações propostas:

uma vez que o interesse dos assentados e dos profissionais envolvidos evidencia a educação como um dos mecanismos possíveis para a melhoria da sua qualidade de vida" (UNITINS, 1998, p. 5).

Entre as condições mínimas, estão as parcerias que serão firmadas com as prefeituras, a existência de salas de aula e o sistema viário. As estradas que dão acesso aos assentamentos apresentam dificuldades por não serem pavimentadas, afirma o texto, mas, por possuírem manutenção, minimizam as dificuldades de deslocamentos até as avenidas que ligam o assentamento à sede dos municípios, estas, em sua maioria, são asfaltadas.

O quadro acima descrito apresenta dados que não expressam as verdadeiras condições nas quais se encontram os assentamentos do estado, no que se refere ao acesso por vias pavimentadas ou em manutenção. Na análise do processo de execução pude observar as dificuldades enfrentadas pelos Pólos, em especial o Pólo de Tocantinópolis, no que se refere à ausência das condições mínimas de se realizar as ações previstas. Poderia questionar o não conhecimento da equipe envolvida nas primeiras ações do PRONERA, do desconhecimento das reais condições, ou seja, da ausência do Estado na garantia do acesso aos bens públicos mínimos aos cidadãos. Porém, a política da descentralização das ações e o estabelecimento de parcerias do Governo Federal foram traduzidas no Manual do PRONERA com a exigência de que os assentamentos contemplados devessem possuir condições de infra-estrutura necessária para o desenvolvimento das ações do Programa, como fácil acesso, espaço de sala de aula, quadro-giz, carteiras, entre outros. Portanto, diante da possibilidade de o estado do Tocantins não possuir assentamentos em quantidade suficiente para contemplar a demanda autorizada pela Coordenação Nacional, é possível que tenha havido um consenso

frente à necessidade de afirmar que os mesmos possuíam as condições exigidas no Manual de Operações. No orçamento do Programa não havia previsão de recursos para aquisição de material permanente, como afirmado anteriormente.

No item Avaliação, o texto afirma que a mesma terá como princípio básico o auxílio na melhoria do ensino e na orientação da aprendizagem do aluno,

(...) a avaliação assume o caráter de simultaneidade com o processo de ensino e de aprendizagem, portanto, deve ser praticado enquanto o programa estiver em vigência (...) (UNITINS, 1998, p. 19).

Mesmo enfocando que serão avaliados a dinâmica curricular e o contexto (*compreendido como condições de infra-estrutura, corpo docente, corpo discente, coordenação, espaço físico, equipamentos, infra-estrutura de apoio acadêmico, recursos financeiros*), percebe-se que a avaliação privilegiará, de certo modo coerente com a proposição, as condições de ensino e de aprendizagem envolvendo as condições materiais ou ausências das mesmas no processo. Não há indicação de uma avaliação global do Programa no que se refere à melhoria da qualidade de vida e produção econômica do assentamento, conforme propõe o Projeto.

Por fim, indica a avaliação formativa e somativa e a auto-avaliação como subsídios a uma prática democrática de participação no processo, permitindo coletar informações de todos os parceiros, subsidiando os encaminhamentos e a melhoria do processo. Aponta, também, a utilização das técnicas de observação, questionários, entrevistas e relatórios. Porém, não remete a nenhuma referência bibliográfica e/ou instrumento indicativo da proposição de avaliação.

Não há projeção de uma avaliação do Programa inserido na propalada Política Agrária do Governo Federal; mesmo porque, como ressaltado, o Projeto não contextualiza a questão agrária, ainda que se trate de uma proposta

de educação para o meio rural. Não há nenhuma referência bibliográfica que enfoque a avaliação de políticas e/ou projetos sociais e educacionais.

Observando ainda a bibliografia indicada no Projeto, apenas um título toma questões vinculadas ao mundo rural. Predomina uma bibliografia que trata somente com as questões do ensino e da aprendizagem e, embora o Projeto enfoque a EJA, não há nenhuma referência atualizada acerca do tema em vista da ampliação do debate e dos estudos desta problemática (Di Pierro, 2000).

O Projeto afirma que a:

UNITINS, em parceria com mais quatro entidades: IFAS, MST, FETAET, CEULP/ULBRA, está envidando seus esforços para minimizar as carências sociais referentes às necessidades do ser humano (qualidade de vida e de trabalho), da população dos assentados da Reforma Agrária no Estado, através da implantação do *Núcleo de Educação Rural do Tocantins* (UNITINS, 1998, p. 5). (grifos dos autores)

Em conformidade com a até então estrutura do Projeto, a sede deste Núcleo seria em Miracema – TO, distante 76 KM da capital do estado. Porém, em nenhum outro documento há referências às atividades do Núcleo. A descentralização do processo de execução e a implantação das Coordenações regionais inviabilizaram a articulação da Coordenação Pedagógica Estadual e da Coordenação Estadual, reforçada com a falta de orçamento para o custeio de suas atividades. Neste sentido, inviabilizou, também, a concretização do Núcleo. Parece-me que o viés burocrático do Programa sufocou uma iniciativa advinda das discussões iniciais quando da elaboração da proposta pedagógica. A concretização do Núcleo possibilitaria um espaço de discussão da educação para o meio rural no Tocantins.

Por fim, percebe-se que o texto do Projeto assemelha-se ao caráter técnico presente no Manual de Operações. No decorrer da análise nota-se o

quanto o texto é genérico quando trata de educação para o meio rural e mesmo enfocando a EJA não o faz considerando as singularidades do público "beneficiado". A proposição desvincula-se do contexto ao qual se destina. Mesmo apontando a vinculação entre o saber científico e o saber do camponês, a visão do pedagógico limita-se ao processo de escolarização e de acesso ao saber sistematizado, tradicionalmente ofertado nas escolas.

A maioria dos assentamentos contemplada pelo Projeto é produto, conforme Pessoa, da nova página da história do campesinato brasileiro, escrita a partir dos anos 70, quando posseiros e desabrigados de barragens começaram a se organizar em torno de ocupações e constituição dos assentamentos rurais. Afirma ainda que é possível até se falar da existência de um novo camponês por explicitar em meio a um processo conflitivo, a superação da concepção patronal de terra que o acompanha desde as primeiras sesmarias (1998, p. 79). Mesmo com uma vasta bibliografia⁶⁸ que estuda, a partir de diversos temas, a realidade rural no estado, nenhuma referência é feita no corpo do texto e nem mesmo na bibliografia. Percebe-se, portanto, que subjacente ao texto, encontra-se uma compreensão de rural como área de carência, caracterizado somente pela produção agro – pecuária. A necessidade da educação no meio rural vincula-se de modo explícito à possibilidade de alargar as trocas e a produção econômica.

A função da educação escolar de ensinar e proporcionar ao homem do campo mecanismos de interpretação da realidade que o envolve, tornando-o cada vez mais consciente de seu papel de cidadão e realizador da história da sociedade não foi enfatizada, de modo explícito, pelo texto. Entende-se, portanto que o meio rural não foi tomado em análise considerando sua dinamicidade e o papel dos sujeitos que forjam, no seu cotidiano, um saber social que o instrumentalize em sua organização e luta (Grzybowski, 1986).

⁶⁸ Aldigueri (1991), Aguiar (1986), Cruz (2000), Ferraz (1998), Koscho (1981) Lopes (2001), Le Breton (2000), Góí (1995), Pereira (1990), Pinho (1995), entre outros.

Executado a partir das orientações contidas no Projeto estadual, teria o Pólo de Tocantinópolis uma atuação voltada para as reais necessidades dos assentados? Um olhar mais acurado ao processo de execução do Projeto a partir do Pólo de Tocantinópolis justifica-se por compreender que o mesmo, por atender um quantitativo significativo de assentamentos com história marcante no processo de luta e conquista da terra, possibilitaria a efetivação do Programa com uma coerência maior em detrimento das lacunas apontadas nas orientações provenientes do Projeto Estadual e do Manual de Operações.

Neste sentido, buscaria identificar a concepção de ruralidade que norteou a execução do Pólo a partir do seguinte percurso metodológico: caracterização e análise das ações do Projeto no Pólo de Tocantinópolis e da atuação dos parceiros consubstanciadas na documentação que registra a execução das atividades no Pólo e das entrevistas realizadas com os monitores e coordenador local do Assentamento Reis. A compreensão do rural como dinâmico, dos camponeses como sujeitos singulares que forjam, no cotidiano, um saber que lhes dê condições para a luta e para a sua própria reprodução enquanto camponês, teria perpassado as ações do Pólo de Tocantinópolis?

Constata-se que o Programa não evidencia preocupações com as especificidades das relações sócio-culturais do meio rural e compreende-se que é no processo de operacionalização, contando com a participação dos camponeses e considerando as aprendizagens, que eles acumularam no processo de luta pela terra, que se encontrará a efetivação de uma educação rural, não só no que se refere a organização do tempo escolar em função das atividades produtivas, mas no fortalecimento da identidade cultural e do saber do camponês, como afirma Pessoa:

desde o início da luta pela terra, passando pelo difícil processo de organização social e política com outras famílias de trabalhadores, até o enfrentamento da dificuldade em se relacionar com o mercado, um *longo processo de*

aprendizagem vem sendo vivido pelos trabalhadores rurais.
(Pessoa, 2000, p. 11). (grifos meus)

A realização do Projeto, principalmente em assentamentos forjados na luta pela terra, se constituiu enquanto um espaço de instrumentalização e fortalecimento deste aprendizado que vem sendo vivido pelo trabalhador rural no seu cotidiano. É esse pressuposto que me orientou na escolha do Pólo de Tocantinópolis, pois o mesmo atendeu assentamentos do extremo norte do Estado, região conhecida como Bico do Papagaio, palco de luta pela terra.

As atividades de execução do Pólo de Tocantinópolis foram antecedidas de uma grande mobilização envolvendo docentes e alunos da UNITINS-Campus de Tocantinópolis, do INCRA-TO (Unidade Avançada de Araguatins) e representantes de vários movimentos sociais rurais. A fala do coordenador local, quando questionado sobre como entrou em contato com o Programa, evidencia essa afirmativa:

(...) A primeira fala do PRONERA a gente teve aqui numa reunião. O pessoal do APA-TO veio aqui e veio um representante junto com a equipe do LUMIAR. Eles vieram aqui e falaram sobre o PRONERA, que o PRONERA ia acontecer na região e precisava de pessoas pra levar o PRONERA à frente como professor e como coordenador. (...) Uma pessoa que era muito ligada aqui ao assentamento, que mora no assentamento e que era muito ligada a esses movimentos, (...) me falou (...) porque eu não me apresentasse como candidato a candidato, né? Ai eu aceitei de imediato, que eu sempre gostei de trabalhar com o povo. Depois que eu cheguei aqui neste assentamento eu aprendi a conviver em "sociedade", de organizações. Por que na cidade cada um por si e Deus por todos, aqui é diferente. Então, eu achei muito gratificante e imediatamente aceitei a ser candidato a candidato, então eu fui selecionado entre uns 10 candidatos. Teve a reunião, teve as votações e venci como candidato. Passei a ser candidato a Coordenador e passei a participar das reuniões e não foram poucas, foram várias, foram seis meses de reuniões: Tocantinópolis, Axixá, Sítio Novo, por ai a fora (...). (Coordenador Local/ Assentamento Reis/Itaguatins-TO - Pólo de Tocantinópolis/ Dezembro/2001). (grifos meus)

Percebe-se, na fala do coordenador, a presença dos movimentos sociais nas articulações iniciais para a implantação do Programa. A Coordenação do Pólo de Tocantinópolis foi a que contou com o maior número de movimentos sociais: COOPTER, CNS, STR's, APA-TO, FETAET, CPT e ASMUBIP, mas não se encontra registrada uma participação expressiva no decorrer do processo de execução, principalmente no que se refere às decisões metodológicas e administrativo-financeiras. Os movimentos sociais estiveram à frente do processo de mobilização inicial do Projeto e, também, no esforço de organizar as matrículas e articular parcerias na garantia das condições de infra-estrutura mínima para as salas de aulas da alfabetização. Em relação à organização das turmas de alfabetização e à participação do movimento social, registra a equipe:

As especificidades de cada situação encontrada nos assentamentos demonstraram a capacidade de organização dos assentados e respectivas associações, já que em alguns casos, pela distância, não foi possível realizar reuniões: fizeram-se visitas para garantir que as informações chegassem até as localidades mais longínquas. (...) O relato dos monitores demonstra que as parcerias com o Sindicato e (...) movimento social organizado (...) também viabilizaram a formação de turmas nos assentamentos, reafirmando o compromisso com o programa, assumindo desde o início da luta para a realização do PRONERA (3º Relatório - Pólo de Tocantinópolis/Fevereiro/2000, p. 14).

A participação dos representantes dos movimentos sociais, no decorrer do processo, ficou ao encargo dos que assumiram atividades permanentes no Projeto como monitores e/ou coordenadores locais. Porém, não há registro de desistências devido ao acúmulo de atividades no Projeto e nas diversas ações do movimento social, como registrado em outras pesquisas sobre o PRONERA (Di Pierro, 2000; Fragoso, 2000 e Silva, 2001). De total de quatorze Atas que registram as reuniões da Coordenação Regional, durante o período de junho de 2000 a março de 2001, em somente uma há registro da presença de um

representante do CNS e ASMUBIP. E o processo de seleção dos alunos universitários não contou com a participação dos movimentos sociais. A comissão de divulgação, seleção e avaliação dos candidatos ficou ao encargo do Conselho Consultivo de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus de Tocantinópolis. Os casos omissos, segundo as Disposições Gerais do Edital, seriam resolvidos pela Comissão e pela Direção do Campus, ouvindo, se necessário, a Congregação de Curso⁶⁹. Nem mesmo à Coordenação do Pólo coube atribuição.

Na documentação a que tive acesso e que registrou as atividades anteriores à execução do Projeto, em apenas um, a Carta Aberta⁷⁰ veiculada pelo Pólo em 16 de dezembro de 1999, há uma observação de que um representante do INCRA vem acompanhando assiduamente os encontros a despeito da ausência do mesmo no encontro que resultou na Carta Aberta. No período de execução, os relatórios registram a ausência de participação do INCRA:

(...) não foi possível realizar as visitas aos Projetos de Assentamentos, entre outros reafirmamos que comprometeram o trabalho: não desembolso da verba e a falta de apoio do INCRA na disponibilização de transporte. (...) Por diversas vezes a Coordenação do Pólo procurou a Regional do INCRA em Araguatins e a resposta encontrada sempre foi negativa (3º Relatório - Pólo de Tocantinópolis/Agosto/2000, p. 13).

(...) a superintendência regional do Incra (...) indiferentes à ansiedade tantas vezes expressas pelo movimento popular como pelos alunos universitários quanto ao andamento dos trabalhos (Relatório Final-Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 08).

(...) neste Pólo ficou evidente a ausência do INCRA no acompanhamento dos trabalhos e na falta de sensibilidade para com as atividades do PRONERA – Tocantinópolis: a

⁶⁹ No período de realização do Projeto, o Campus oferecia o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. À época, nenhuma disciplina e/ou atividades de pesquisa ou extensão contemplava a educação para o meio rural.

⁷⁰ Esta Carta Aberta foi produto do IV Encontro da Coordenação Regional realizado no município de Sítio Novo. Nela os Coordenadores expressavam preocupações relacionadas à morosidade para o início do processo de alfabetização e escolarização, bem como as conseqüências advindas, como a desmobilização e a incredulidade dos assentados frente à realização do Programa.

busca de saídas para melhorar instalação das salas ficou restrita às saídas encontradas pelos coordenadores locais e monitores alfabetizadores (Relatório Final - Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 15).

Além do arrefecimento da participação dos movimentos sociais na coordenação dos trabalhos, a equipe sofreu alterações de coordenadores administrativo e pedagógico, de alunos universitários, de professores da escolarização e de monitores. As alterações que atingiram mais diretamente as ações do Pólo referem-se à troca de monitores. A paralisação parcial das atividades no período de julho a dezembro/2000⁷¹ sobrecarregou os monitores; a maioria continuou com as atividades de alfabetização sem receber o auxílio financeiro, mas outros tiveram que buscar alternativa de trabalho como fonte de remuneração.

Durante o processo, alguns monitores desistiram de participar do Projeto por diversos motivos: dificuldades de acompanhar a escolarização e/ou a condução dos trabalhos de alfabetização, mudança de domicílio, ausências mensais (por até 20 dias seguidos) de sua residência para participar dos encontros em Tocantinópolis, distâncias que precisavam percorrer para os deslocamentos diários para ministrar aulas e/ou para se deslocarem até Tocantinópolis. No entanto, as constantes interrupções das atividades do Projeto e os constantes atrasos nos pagamentos do auxílio financeiro foram as causas que mais resultaram em desistências. Em relação às alterações sofridas, registra a equipe em Relatório:

Ao longo dos meses de execução e prorrogação (...) o pólo passou por contratemplos que desarticularam alfabetizandos, alfabetizadores (...) modificando a equipe envolvida (...) Apesar dessa modificação, todos os participantes mantiveram o compromisso inicial com o programa, especialmente no que diz respeito ao enfrentamento do

⁷¹ Período regulamentar de execução das atividades do Pólo-dezembro/1999 a fevereiro/2001. Em decorrência de atraso na descentralização dos recursos financeiros o período de execução foi prorrogado, pelo INCRA-TO, para maio/2001 e, por solicitação do Campus de Tocantinópolis, para mais 45 dias para que pudessem concluir a carga horária da escolarização.

analfabetismo nos assentamentos. (Relatório Final - Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 04).

Em relação às constantes interrupções das atividades, encontramos registros em Relatórios e na fala do monitor:

(...) o grupo do Pólo tentou organizar-se no sentido de preparar o encontro seguinte (...). Entretanto não foi possível (...), pois o desembolso não foi creditado (...). Neste mês de junho apoiamos-nos principalmente nos coordenadores locais que acompanharam (os monitores) (...). No entanto, no mês de julho, já sentíamos o prejuízo da falta dos encontros, tanto de capacitação, quanto de escolarização (3º Relatório - Pólo de Tocantinópolis, Agosto/2000, p. 4 e 5).

Ao final do trimestre (outubro) não havia sala em funcionamento. Quando os monitores entravam em contato com a Coordenação, não havia possibilidade de exigir a continuidade das atividades, pelo tempo em que os monitores estavam sem receber auxílio-financeiro. Portanto, mesmo os monitores que continuaram as atividades, executaram "por conta própria". (...) o desgaste foi inevitável, cujo resultado surgiu através da suspensão das aulas nos assentamentos (4º Relatório-Pólo de Tocantinópolis/Novembro/2000, p. 02).

Onde perdeu muito o incentivo do programa foi ter paralisado (...) adormecido (...) 6 meses. E a gente não ficou 6 meses sem dar aulas, a gente ficou 3 meses. Os outros 3 meses a gente lecionou normalmente, mas uma coisa solta. (Os encontros da escolarização e da capacitação pedagógica estavam suspensos) (...) É a mesma coisa da gente assistir uma aula só oral, se você assiste uma aula só oral e se amanhã você esqueceu alguma coisa você não tem onde refletir, então é preciso que além do oral você tenha (...) alguma coisa fixa pra quando você precisar refletir você ir lá e buscar alguma coisa. O programa em si perdeu muito o incentivo, por ter adormecido (Monitor 1/Assentamento Reis/Itaguatins-TO-Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

No tocante às alterações no quadro de professores da escolarização, afirmam em relatório que as mesmas ocorreram:

em vista disponibilidade de horário, o compromisso com o Programa, bem como a identificação com a proposta do Pólo (...). (5º Relatório do Pólo de Tocantinópolis/Março/2001, p. 06).

Conforme as indicações do Manual de Operações e do Projeto do Tocantins a metodologia de trabalho envolveu, em síntese: atividades de capacitação e de escolarização dos monitores e atividades de alfabetização. No Pólo as atividades foram assim realizadas:

(1) Grupos de Estudo: conforme registro, consiste no estudo de temas referentes a EJA por professores e alunos universitários em vista da preparação dos encontros de escolarização e capacitação de monitores e coordenadores locais. No primeiro encontro:

consolidou-se (...) a proposta de trabalho com a perspectiva Freiriana em EJA e, mais especificamente em alfabetização (...)" (1º Relatório - Pólo de Tocantinópolis/Fevereiro/2000, p. 5).

As referências bibliográficas indicadas como principais na discussão pela equipe podem ser agrupadas em: documentos que regulamentam o Programa; literatura sobre EJA – teoria e experiências com ênfase na alfabetização; sobre Paulo Freire – obra e método de alfabetização e publicações metodológicas do MST. No que se refere à questão rural e à educação rural, especificamente, os Relatórios só apontam os Cadernos do MST⁷² como referência bibliográfica que foram tomadas em estudo e temas, como: reforma agrária, agricultura familiar, movimentos sociais e a questão da terra⁷³ e em alguns

⁷² Não encontramos nenhuma referência mais direta e/ou citação desta bibliografia na documentação à qual tivemos acesso.

⁷³ Ver 5º Relatório - Pólo de Tocantinópolis/Março/2001, p. 6.

momentos há registros e não discussão ou problematização acerca da educação para o meio rural. Vejamos alguns:

Essa atividade (*Grupo de estudo*) favorece o compartilhamento das questões que envolvem o desenvolvimento do projeto propiciando o aprofundamento e a articulação da educação no *contexto sócio-cultural do campo*. (1º Relatório- Pólo de Tocantinópolis/Fevereiro/2000, p. 3). (grifos meus)

O papel (...) (dos) alunos universitários está diretamente ligado a entender as necessidades de EJA no meio rural, que são peculiares quanto a questão educacional, a organizar o processo de capacitação de alfabetizadores, *subsidiados de estudos voltados para a questão do campo* (1º Relatório-Pólo de Tocantinópolis/Fevereiro/2000, p. 8). (grifos meus)

(...) percebemos que aprofundou-se no conhecimento relativo à educação e cidadania no *contexto sócio-cultural do campo* bem como deu-se continuidade às discussões sobre os princípios norteadores do trabalho de alfabetização que contribua na *implantação da educação do campo* (...). (Relatório Final-Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 5). (grifos meus)

(...) várias reuniões de trabalho foram realizadas para organizar o processo de capacitação dos alfabetizadores, buscando-se garantir que a prática alfabetizadora (...) voltasse para as *questões do campo* (...) (Relatório Final - Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 09). (grifos meus)

Em todos os relatos das atividades desenvolvidas pelo Pólo há referência ao meio rural, à educação no campo, mas percebe-se que estas apresentam o rural no mesmo tom formal encontrado no texto do Projeto. A compreensão de meio rural ou de uma concepção de educação rural não é explícita. A ênfase recai sobre a questão da EJA, ou melhor, sobre a alfabetização de jovens e adultos, ou seja, os processos que implicam na aquisição da leitura e escrita pelo jovem ou adulto pouco ou não escolarizado. Em todos os Relatórios é dedicada grande parte ao registro das atividades e/ou dos pressuposto que dão sustentação à alfabetização.

(2) Oficinas pedagógicas: consistia em atividades visando o desenvolvimento das habilidades didático-pedagógicas dos professores, alunos universitários e monitores. Eram realizadas em concomitância com a capacitação dos monitores:

sem perder de vista a perspectiva Freiriana de trabalho e alfabetização, mas também confeccionando materiais úteis a proposição de atividades nas salas dos (...) Assentamentos. Dentre as oficinas realizadas (temos) o trabalho com o texto através de cartazes, mapas e outros materiais que já usávamos em sala (...) recursos (...) facilitadores no processo de alfabetização (...) (5º Relatório-Pólo de Tocantinópolis/Março/2001, p. 18).

(3) Escolarização: oferta de ensino fundamental na modalidade de EJA aos monitores ministrado por professores com formação em diferentes áreas do conhecimento. Dos 43 monitores, que iniciaram as atividades, somente 05 haviam concluído o ensino médio e 19 alcançaram apenas até a 5ª série do ensino fundamental⁷⁴.

Apesar das alterações havidas na equipe de professores, ao final do Projeto, à exceção do professor de língua estrangeira que era um Pedagogo com inglês fluente e professor da rede pública de língua estrangeira, todos da equipe trabalhavam na rede pública de educação básica ou superior em sua área de formação: mestre em história, especialista em educação matemática, licenciado em letras/português, licenciado em biologia e uma pedagoga especialista em artes e em educação.

Os Relatórios do Pólo estão ajustados a uma formatação em que pouco espaço foi destinado ao registro do processo de escolarização dos monitores e coordenadores locais. Limitam-se apenas a enumerar o quantitativo de horas/aulas cumpridas, relação nominal de professores com suas respectivas

⁷⁴ Ver 5º Relatório - Pólo de Tocantinópolis/Março/2001, p. 19, 20 e 21.

formações acadêmicas e níveis de atuação: se educação básica ou superior⁷⁵.

Se já apontara que os registros pouco indicam sobre realização de estudos relacionados à educação rural; no caso do processo de escolarização não encontrei, na documentação consultada, registro da participação dos professores nos grupos de estudo acerca da educação rural e/ou EJA. A experiência da escolarização não obteve espaço significativo nos registros de atividades do Pólo. Quando encontramos, por exemplo, a afirmativa abaixo vinculada ao processo de escolarização, nenhuma problematização em torno da mesma é realizada:

(...) Apesar de cumpridas as horas de escolarização e capacitação (...) a escolaridade precária recebida antes do PRONERA não facilitou o trabalho dos professores (...).(Relatório Final - Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 09). (grifos meus)

Compreendo que carecia de uma discussão acerca não só dos sujeitos "beneficiados" pelo Programa – sua história de vida, suas experiências de escola, seus saberes -, mas também uma discussão do direito negado a esses trabalhadores de terem acesso à educação fundamental, dever do Estado, em "idade própria".

Mas, em relação ao processo de escolarização, a formação e a experiência dos professores, a voz dos monitores e os motivos registrados que justificaram as alterações do quadro de docentes – o compromisso com o Programa e a identificação com a proposta pedagógica do Pólo - apontam a qualidade do trabalho em detrimento de cursos telepresenciais, apontados por Frgaoso(2001) como a opção de grande número de Projetos no âmbito do

⁷⁵ Observa-se que, dada a formatação de se registrar as atividades desenvolvidas pelos "sujeitos envolvidos no processo", enumeram-se nos Relatórios do Pólo: coordenação estadual (sic!); coordenação local, assessorada pela coordenação do Pólo; coordenação administrativa e pedagógica; alunos universitários e monitores. A despeito de haver um Guia para apresentação de Relatórios de execução de Projetos (MDA/INCRA/PRONERA, 2000) não se encontra no mesmo nenhuma orientação quanto a essa formatação adotada pelo Pólo.

PRONERA em vários estados, ou até mesmo a realização de exames supletivos que ainda atraem um grande público no Tocantins em "busca da recuperação do tempo perdido".

A possibilidade de concluir o ensino fundamental, apesar das dificuldades enfrentadas, representou a força de que os monitores careciam para suportarem as discontinuidades, as intempéries e permaneceram no Projeto.

(...) (O) PRONERA (...) dava condições pra gente de estudar. Porque hoje se fosse como as outras salas de aulas que foram implantadas em outros locais não vão pra frente. O PRONERA pagava pra você estudar, os outros programas não. Mesmo que eles botem as salas de aulas ele não tem como levar você pra sala de aula porque hoje em dia a coisa é braba. Eu, como Coordenador tive a oportunidade de estudar. *Eu sem o PRONERA não tinha e nem tenho como estudar* porque não posso largar meu trabalho pra estudar no período que eu estou: pai de família, não tem como largar pra ir estudar. Então o PRONERA só veio enriquecer e *dar oportunidade pra pessoas que não podiam estudar* (Coordenador Local/Assentamento Reis/Itaguatins-TO-Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001). (Grifos meus)

Foi bom também pra nós pela oportunidade (de estudo), se não fosse, (a escolarização) a gente não teria aprendido tanto assim. *Eu agradeço ao PRONERA, isso aí é uma oportunidade que ele deu pra nós* (Monitor 2 Assentamento Reis/Itaguatins-TO-Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

(...) uma oportunidade de voltar a estudar e além de ensinar estou aprendendo muito, sinto muita falta de não ter o 2º grau (Monitor 2/Assentamento Reis/Itaguatins-TO-Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

(...) estou muito feliz em participar desse programa de escolarização, (...) tendo uma grande oportunidade de concluir o meu 1º grau, obtendo profundos conhecimentos em todas as matérias. Nunca pensei que depois de 21 anos sem freqüentar uma sala de aulas eu pudesse ter uma oportunidade como essa (...) (Monitor 1/Assentamento Reis/Itaguatins-TO - Pólo de Tocantinópolis Reis. Atividade escrita de avaliação do Projeto no Curso de Escolarização).

(4) Capacitação pedagógica dos monitores: realizada pelos alunos universitários sob a orientação do coordenador pedagógico. É o momento da formação pedagógica dos monitores em vista do processo de alfabetização.

Com a descentralização do processo de execução, a criação da Comissão Pedagógica Estadual, que tinha como função acompanhar e assessorar a Coordenação Estadual na elaboração da proposta de capacitação e de materiais didáticos específicos, não se concretizou. E, em decorrência, como afirmado anteriormente, não foi destinada, nos encontros estaduais e nas articulações regionais, a devida atenção ao processo pedagógico em função das questões administrativas. A maioria dos Pólos não apresentou uma proposta político-pedagógica clara e orientadora que explicitasse os pressupostos e metodologia da capacitação dos monitores e pouco investiu na produção de materiais didáticos específicos.

O Pólo de Tocantinópolis, mesmo não apresentando formalmente uma proposta pedagógica, em outubro de 1999, veiculou entre os Pólos um documento no qual afirma que a organização da alfabetização de homens e mulheres do campo consiste, para a equipe, um grande desafio. Afirma, também, que vem realizando estudos de diferentes propostas de alfabetização, mas que nenhuma atende às peculiaridades do meio rural. Propõe a elaboração de uma proposta considerando as "características da clientela e do ambiente". Para tanto, apresenta alguns procedimentos que pouco avançam no sentido da construção de uma proposta de formação de monitores para atuar no meio rural:

- o contato próximo do alfabetizador com os alfabetizandos, as visitas, as conversas, resgate de valores de histórias;
- partir dos conhecimentos que os alunos já sabem, fazer diagnóstico, discutir o cotidiano, partir de conhecimentos anteriores;
- o trabalho com o nome deve ser a tarefa principal nos primeiros encontros;

- o uso de palavras geradoras faz-se necessário, elas podem ser levadas pelo alfabetizador ou escolhidas pelo grupo, desde que sejam significativas;
- os materiais didáticos serão variados, elaborados (...) em conjunto com os alfabetizadores garantindo uma metodologia dinâmica, dialogal, diversificada;
- a elaboração própria da escrita de cada alfabetizador deve ser garantida com, também, a presença constante de referenciais de leitura (O pensar de uma proposta pedagógica, PRONERA/Tocantinópolis/Outubro/1999).

Denominando os assentados de "clientes" e o assentamento de "ambiente" os procedimentos elencados traduzem em procedimentos para a alfabetização e pouco enfocam as peculiaridades do meio rural, exceção ao primeiro item.

No período em que efetivamente se inicia a execução, observa-se que a equipe afirma sua proposta de formação baseada no pensamento de Paulo Freire. No primeiro encontro para estudos, em janeiro de 2000, com o objetivo de discutir os princípios norteadores para a implantação do Projeto e, conseqüentemente, a elaboração dos planos de trabalhos, a equipe afirma em Relatório:

Esse momento consolidou-se (...) entendendo a proposta de trabalho com a perspectiva Freiriana em EJA e, mais especificamente em alfabetização, viabilizando assim (...) os encontros de capacitação" (1º Relatório Pólo-Tocantinópolis /Fevereiro/2000, p. 5).

A opção pedagógica do Pólo se assenta na noção de que a educação não é uma atividade para o educando, mas com o educando. Um processo no qual o indivíduo vai se tornando agente de sua formação e transformação cotidiana, formando sua cidadania consciente e crítica pela mediação do diálogo e da relação interpessoal com os demais. Vários formulários de acompanhamento, de avaliação das atividades e entrevistas sistematizadas foram realizadas, exemplos que

denotam as premissas da participação em uma proposta de educação libertadora como a equipe a define.

Elencar palavras geradoras com a participação dos monitores não garante, por si só, a discussão do mundo rural, mesmo que evidencie uma percepção do homem rural como sujeito, capaz de aprender e ensinar.

(...) (Os monitores) têm apresentado uma leitura cada vez mais articulada e crítica sobre a realidade em que se encontram inseridos aproximando-os muito mais de uma preocupação com a construção de uma vida com maior qualidade (...) (Relatório Final - Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 09).

A centralidade da capacitação é a formação de alfabetizadores de jovens e adultos, não há registros que problematizem a educação rural, quando há, são esporádicos, vejamos:

(...) consideramos que os monitores (...) têm adotado (...) práticas avaliativas que contribuem no *crescimento e fortalecimento do saber do homem do campo* (Relatório Final - Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 7). (grifos meus)

O papel desempenhado pelos alunos universitários está diretamente ligado a entender *as necessidades de EJA no meio rural, que são peculiares quanto à questão educacional*, organizar o processo de alfabetização, subsidiados de estudos voltados para as questões do campo "(Relatório Final - Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 8)". (grifos meus)

A afirmativa abaixo aponta a importância da identidade do monitor com a luta pela terra na construção do alfabetizador para áreas de assentamentos, mas a ênfase está na descrição de dificuldades.

Um outro fator que inicialmente dificultou o trabalho é a imaturidade de alguns monitores, especialmente devido a idade. (...) mais jovens e dissociados da luta pela terra não demonstravam tanto envolvimento com o trabalho, especialmente quanto ao compromisso social e a seriedade que requer a tarefa de alfabetizar (1º Relatório - Pólo de Tocantinópolis/Fevereiro/2000, p. 23,24).

Os monitores e o coordenador local do Assentamento Reis são unânimes em ressaltar a qualidade da capacitação. Não se percebe, em suas falas, uma distinção entre a escolarização e a capacitação, mas as ações e conclusões resultantes das mesmas:

(O) PRONERA (...) (é) um Programa que além de ensinar ler e escrever (...) conscientizava as pessoas, então ele veio a fortalecer os movimentos como os sindicatos e associações e até as próprias pessoas pra saber como reivindicar as coisas (...). A gente na sala de aula (de escolarização e capacitação), nas visitas do coordenador (coordenador regional e aluno universitário) (...) era instruído pra que a gente fizesse dinâmicas de apresentações, de cobrança, apresentação de teatro, pra pessoas aprender se expressar, pra cobrar, saber seus direitos e seus deveres também, então eu acho que até aí só teve ganhos as pessoas que participaram do PRONERA. (Coordenador local/ Assentamento Reis/Itaguatins-TO, Pólo de Tocantinópolis/ Dezembro/2001).

(...) A gente madureceu mesmo, começou a trabalhar o nós aqui. O pessoal tava meio adormecido. Como eles (professores, alunos universitários) trabalhou bem isso lá (nos Encontros em Tocantinópolis) com a gente, nós trabalhamos muito aqui também. Por isso acho que o programa foi pensado pra nós de assentamentos. (Monitor 2/ Assentamento Reis/Itaguatins-TO, Pólo de Tocantinópolis/ Dezembro/2001).

(5) Alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais: este é o objeto dos convênios firmados entre a UNITINS e o INCRA. É a concretização do Programa. A alfabetização é compreendida pela equipe do Pólo de Tocantinópolis como um processo, cuja característica predominante consiste:

ser um processo contínuo de conhecimentos da escrita, considerando as suas múltiplas representações, formulando hipóteses de escrita, na tentativa de solucionar conflitos necessários para o desenvolvimento no processo, até que desenvolva a base alfabética da escrita. Permeia o processo de alfabetização, as leituras do sujeito, desde a leitura de mundo - suas vivências, memória, História, das palavras e textos significativos - palavras geradoras até a decodificação do sistema alfabético (5º Relatório do Pólo - Tocantinópolis/Março/2000, p. 7).

Apesar do índice de analfabetismo não havia, na maioria dos assentamentos, salas de EJA. Exceção a alguns nos quais, em 1999, funcionava o Programa de Alfabetização do Governo Estadual, denominado ABC da cidadania.

A carga horária total de 400h/a da alfabetização buscou atender a orientação do Manual de Operações de distribuição em 10h/a semanais. A organização do tempo de aulas deveria ser de exclusiva decisão da turma visando garantir a continuidade do processo pedagógico. Porém, em virtude das dificuldades enfrentadas pelos monitores e alfabetizandos, a distribuição ocorreu muito mais para garantir as condições mínimas do que a continuidade pedagógica. Por exemplo: durante o dia, por falta de energia elétrica, distante da maioria dos alunos, pois foi o único lugar disponível etc.

A organização das turmas de alfabetização atendeu, no possível, os critérios da proximidade física das residências da maioria dos alunos e/ou as possibilidades de infra-estrutura disponível que tanto poderia ser a escola municipal, um barraco de reuniões da associação, a casa de um dos moradores ou do próprio monitor, igrejas evangélicas, casas desocupadas etc.

A dificuldade maior para implementar as turmas referiu-se à inexistência de espaço físico e infra-estrutura. Como vimos, o Programa não previu a aquisição de materiais permanentes. Os mesmos deveriam ser adquiridos a partir das parcerias estabelecidas com OnG's, Igrejas, Poder Público Municipal e Estadual, Associação de assentados etc. No 1º Relatório-Pólo de Tocantinópolis

/Fevereiro/2000 a equipe registra as diferentes estratégias utilizadas para instalar e equipar as salas de aula, vejamos:

(...) uma sala foi instalada na casa do monitor, pois os alunos moravam nas proximidades (...) (p. 13).

(..) salas foram instaladas em igrejas evangélicas, visto que os alfabetizandos freqüentam a mesma, bem como o monitor (...) (p. 13).

(...) sala funciona na sede da associação, já que o espaço só era utilizado para reuniões nos fins de semana (p. 13).

(...) salas foram instaladas de forma improvisada e provisória, já que são "barracos", casas desocupadas, locais não muito adequados para sala de aula (p. 14).

(...) os próprios assentados organizaram-se para construir o espaço, os bancos e providenciar lâmpadas (p. 15).

A descrição das estratégias utilizadas pela equipe do Pólo, para instalar e equipar as salas de aulas denuncia a inexistência da escola no meio rural na região do Bico do Papagaio, como afirma Góí:

o Estado, mesmo possuindo (...) mais da metade (da população) ligada ao setor rural em suas atividades de trabalho, organiza a educação rural de forma a não atingir os objetivos inclusivos da educação escolar (Góí, 1995, p. 56).

A ausência de espaço físico para abrigar as salas de alfabetização nos assentamentos denuncia a desativação das mesmas em favor da nucleação⁷⁶,

⁷⁶ Sobre a política de nucleação ver nota nº 69.

política implementada pelo poder público municipal visando diminuir os custos, já tão escassos para a educação do trabalhador.

Em pesquisas sobre o Programa (Di Pierro, 2000; Fragoso, 2000 e Silva, 2001), em documentação de registro do Pólo de Tocantinópolis e/ou informativos do próprio movimento social rural, os dirigentes dos movimentos sociais rurais afirmam que o Programa é uma conquista do movimento social rural e, mais, foi criado por trabalhadores rurais. No entanto, quando nos deparamos com a realidade do espaço físico e da necessidade de se equipar as salas, os monitores, oriundos do movimento social rural, afirmam:

O PRONERA foi criado por trabalhadores rurais, nós já sabemos disso. Agora, quem aprovou ele não foi trabalhador rural, quem aprovou ele tirou as coisas necessárias pra ter um bom andamento do PRONERA. Por exemplo, o PRONERA não poderia pagar nada permanente. Dentro da zona rural é difícil ter um lugar pra que se fizesse a sala de aula, então aqui não tinha sala de aula e nem o PRONERA contemplava pra que se fizesse uma sala de aula então as coisas foram improvisadas: casa de palha, de tábuas outras em tempo aberto... (...) a verba do PRONERA não cobria estas despesas. Isso foi uma dificuldade porque a gente tinha que correr atrás de prefeitura e nem sempre dava certo, algumas não apoiavam porque se sentiam enfeitados quando foi criado o PRONERA. Eles achavam que, quando foi planejado o PRONERA teríamos que ter consultado eles, ter levado ao conhecimento do PRONERA. Por não ter acontecido isso, eles não deram muita atenção para o PRONERA isso foi uma grande dificuldade (Coordenador Local/ Assentamento Reis /Itaguatins-TO - Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

Acho que esse programa não foi assim tão voltado para uma área de assentamento, pra uma área rural, devido a visão de quem fez o programa. Por que eu acho que quem fez lá tinha uma visão de que a gente iria encontrar uma sala de aula com carteiras, mesas, quadros, filtros, merenda (...) e a gente não encontrou isso não (Monitor 1/Assentamento Reis/Itaguatins-TO, Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

O programa em si colaborou muito para que não tivesse continuidade (...). Porque se dependesse de quem teve (...) (a) visão de criar, (...) eu acho que cada um dos aprendizados teria que comprar um maço de vela, uma lamparina e acender ali do lado. Principalmente a iluminação, a iluminação lá não passou na visão de ninguém. Então (...) descredibilizou, não favorecia, não dava ânimo para que o aprendizando fosse a sala de aula. (...) (Monitor 1/Assentamento Reis/Itaguatins-TO, Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

Além das dificuldades com a infra-estrutura, e principalmente a falta de luz elétrica nos assentamentos, a maioria dos alunos e monitores tinha problemas de "vista", problemas oftalmológicos. Todas as tentativas de parcerias frente a esse problema não tiveram êxito. Além do que, nas regiões longínquas do Bico do Papagaio não se encontra sequer essa especialidade médica. Em todas as avaliações do Programa, essa dificuldade era apontada frente aos altos índices de evasão dos alfabetizandos. Para ilustrar o quanto políticas isoladas enfrentam dificuldades para se efetivar, observe-se a manifestação abaixo, encontrada no Diário de classe de um monitor do Assentamento Reis:

Vários alunos deixaram de ir à escola por falta de óculos. Um óculos tem servido pra três, na hora da escrita eles ficam trocando para poderem escrever e isso dificulta muito e a gente perde muito tempo. (Monitor do Assentamento Reis – abril de 2001 – Pólo de Tocantinópolis)

Outras dificuldades advinham das condições das estradas e a necessidade de perfazer longos deslocamentos, após o dia de trabalho:

(Em alguns assentamentos) o colégio era deslocado do setor que morava o pessoal a uns 4 (...) a 5 quilômetros. Muito difícil em época de inverno, tanto para os alunos como para os professores, era muita lama. A gente foi várias vezes (...) e vimos que a coisa era muito difícil, o deslocamento era difícil (Coordenador local/Assentamento Reis/Itaguatins, Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

Percebe-se que as políticas públicas precisam ser editadas e executadas de modo conjugado. Para minimizar, por exemplo, o problema do analfabetismo nos assentamentos da reforma agrária seria necessário a previsão de ações, no mínimo, nas áreas de transporte e saúde.

Considerando a direção teórica dada à execução do trabalho, tanto no que se refere ao processo de escolarização e de capacitação, quanto ao processo de alfabetização, os sujeitos do processo reconhecem que o Projeto atendeu às necessidades dos assentados. Em que pese toda a dificuldade enfrentada pelos assentados, ainda assim, os monitores afirmam da importância do Projeto:

No sentido de ler, escrever e de crescer o cidadão, o Programa foi muito bomNesse lado ai deixou **muito** a desejar, no lado de material, de colégio, da compra de botijão que não podia, desse lado deixou. Mas eu falo que ele atingiu (seus objetivos) no sentido de ler e escrever, no sentido de crescer o cidadão, no sentido de formar cidadão, formar pessoas, formar no sentido de você chegar e conversar, defender seus direitos... A orientação, nesse sentido ai, foi bem, agora no sentido de material ficou muito a desejar, por exemplo, as carteiras. Acho que não pensaram desse lado, pensou de um lado do pedagógico. (Monitor 2/ Assentamento Reis/Itaguatins-TO, Pólo de Tocantinópolis/ Dezembro/2001).

Em relação à direção teórica que o Pólo imprimiu às suas ações, verifiquei que, em detrimento de toda sorte de dificuldades, houve, por parte dos monitores, uma atuação coerente com a mesma. Vejamos as anotações, em Diários de classe, dos monitores:

DESCRIÇÃO DE CONTEÚDOS ESTUDADOS NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO.

- Leitura compartilhada do texto As propriedades rurais no Brasil e a discussão oralmente do texto e, desde quando vem a luta pela reforma agrária.

- Leitura compartilhada do texto *Maria vai com as outras*. A grafia das palavras e a conscientização da liberdade.
- Reflexão do Programa Linha Direta (rede Globo) do dia 22/03 e a grafia dos nomes dos personagens envolvidos naquele fato.
- Retomada do texto *Gente sem terra e os conflitos de 1964 até 1985*.
- O perfil do assentamento. Quais as prioridades e o que fazer para melhorar (Monitor 1/Assentamento Reis Itaguatins-TO, Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

As aulas foram trabalhadas na forma do que manda o regulamento do mesmo, aula que não só o monitor tinha vez de falar, e sim, todos alunos tinham o espaço livre para fazer perguntas e debater o assunto que se encontrava em debate, posso afirmar que as aulas transcorreram de forma legal e aproveitável (...) (Monitor - Pólo de Tocantinópolis).

A questão central que justifica a descrição e análise de ações que caracterizam o processo de execução do Projeto: *Educação do campo: a riqueza de sua produção* no âmbito do PRONERA, tomando com referência as ações e a direção teórica da equipe do Pólo de Tocantinópolis, é o de investigar se há uma concepção explícita de ruralidade nas ações de execução. Como afirmei, no decorrer do texto, os registros das ações do Pólo em nenhum momento verticalizam questões referentes à educação rural; apontam aqui e ali afirmativas que nos remetem a um conceito implícito de rural, de homem camponês, de seu saber. Em contrapartida, não encontramos registros que atribuam ao rural o status de atrasado e aos camponeses o de ignorantes. A força dos assentados em superar as barreiras na execução de um projeto que consideram como conquista de seu movimento organizado, o aprendizado, produto de sua vida cotidiana e das relações com os pares, é ressaltado pela equipe como compromisso com a educação no campo. No entanto, quando se referem à educação, a ênfase recai sobre a educação escolar.

A valorização do rural, a presença do sujeito coletivo e o saber social do camponês podem ser observados quando do levantamento dos fatores que

facilitavam a realização da alfabetização no interior do Projeto. Entre outras, é apontado pela equipe:

- histórico da luta pela terra e garantia dos direitos;
- o uso de metodologia de trabalho, a partir da realidade do campo e do assentamento;
- os monitores serem membros das comunidades onde estavam localizadas as salas;
- o compromisso dos monitores/coordenadores locais, mesmo no período de paralisação e falta de verbas;
- a participação dos alfabetizados nas associações dos assentamentos e sindicatos dos trabalhadores rurais;
- o incentivo das associações e do movimento social da região;
- o espaço de discussão de diversas temáticas (5º Relatório - Pólo-Tocantinópolis/Março/2001, Pólo de Tocantinópolis).

A equipe partiu de um conhecimento e de uma ação fortemente calcada na idéia de um aluno universal, tanto no que se referia aos monitores/coordenadores locais quanto aos alfabetizados; a opção pela filosofia de Paulo Freire instrumentalizou os monitores na realização de um trabalho que, de forma empírica, percebeu a si como sujeitos e também a seus pares. Os monitores e o coordenador local do Assentamento Reis são unânimes em reconhecer os ganhos que tiveram com a execução do Projeto na comunidade, e esse ganho não se refere estritamente ao acesso à escolaridade ou ao processo de aquisição da leitura e da escrita: quando questionados se o Projeto teve como referência as necessidades dos assentamentos, do meio rural, afirmam:

*No sentido de ler, escrever e de crescer o cidadão o Programa foi muito bom ... Nesse lado ai deixou **muito** a desejar, no lado de material, de colégio, da compra de botijão que não podia, desse lado deixou. Mas eu falo que ele atingiu (seus objetivos) no sentido de ler e escrever, no sentido de crescer o cidadão, no sentido de formar cidadão, formar pessoas, formar no sentido de você chegar e*

conversar, defender seus direitos... A orientação, nesse sentido aí, foi bem; agora no sentido de material ficou muito a desejar, por exemplo, as carteiras. Acho que não pensaram desse lado, pensou de um lado do pedagógico (Monitor 2/Assentamento Reis/Itaguatins-TO, Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001). (grifos meus)

Como afirmado, a equipe de docentes que esteve à frente do Projeto possuía pouco ou nenhuma familiaridade com projeto deste porte, no que se refere ao número de sujeitos envolvidos, à questão financeira e ao conhecimento das especificidades do mundo rural e, em particular, da educação rural. O conhecimento da equipe de Tocantinópolis em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita com base na teoria da psicogênese da linguagem sobrepôs a proposição filosófica de Paulo Freire. Em relação ao processo pedagógico os monitores entrevistados fizeram referência a palavras geradoras, espaço para a conversa, troca de idéias... Chamou-nos atenção o modo como traduzem círculo de cultura como conversa, círculo de conversa... A gênese do pensamento de Freire assenta-se exatamente no conceito de cultura. A mesma referência teórica na qual baseiam os pesquisadores no estudo do processo de reprodução do camponês a partir da lida com a terra, nas relações de trabalho e familiares. Enfim, o conceito de rural com espaço singular e ator coletivo.

O aprendizado construído pela lida com os entraves e as limitações do Projeto, aliado com a experiência de trabalho com os sujeitos do meio rural, levou a equipe, mesmo que enfatizando a educação escolar, à seguinte avaliação:

A possibilidade de proporcionar aos alfabetizandos(as) situações didáticas, articuladas com a realidade social e analisadas a partir do levantamento de problemas contextualizados, evidenciando as questões sociais, políticas e culturais do campo, permitiu, mesmo considerando as condições objetivas encontradas na execução do Projeto no Pólo, entender os elementos constituintes do processo de alfabetização na Educação Rural, apontou as limitações do projeto, por exemplo, o fato de não ser institucional e portanto atuar apenas na alfabetização e não no Ensino regular (1ª a 4ª série), permitiu também vivenciar e

entender a luta pela terra, pela moradia, pela dignidade, pelo direito (5º Relatório - Pólo de Tocantinópolis/Maio/2001, p. 4 e 5).

Sobremaneira a execução do Projeto no Pólo de Tocantinópolis, mesmo não trazendo explícita uma leitura do meio rural e das modificações que estão ocorrendo em seu interior, se distanciou das orientações formais do Manual de Operações e do Projeto Estadual. Por mais precária que tenha sido a escolaridade recebida anteriormente pelos monitores e coordenadores locais, por maiores que tenham sido as dificuldades enfrentadas no processo de execução do Projeto, são unânimes quando avaliam a validade da experiência:

(...) a gente vê que as pessoas têm vontade de progredir. Até por uma questão de espaço. O ser humano precisa de espaço, se ele não tiver espaço ele não progride na vida. Isso é muito importante (Coordenador Local/Assentamento Reis/Itaguatins-TO, Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

(...) os conhecimentos foi bem, eu cresci **muito** com o PRONERA, eu agradeço muito o PRONERA (...). Mas na parte do material ficou muito a desejar, né? (Monitor 2/Assentamento Reis/Itaguatins-TO, Pólo de Tocantinópolis/Dezembro/2001).

Convidado, pela equipe do Pólo de Tocantinópolis, a escrever sobre a experiência de coordenador local abordando as dificuldades, limitações, expectativas, aprendizagens que a tarefa de acompanhar o trabalho de alfabetização nos assentamentos lhe proporcionou, assim escreve um coordenador local, com 4ª série de escolaridade, dirigente sindical:

Trabalhar como coordenador local do PRONERA tem sido para mim uma experiência muito rica e imensamente gratificante, em que pese as dificuldades enfrentadas desde o início, como infraestrutura precária das salas de aula, estradas intransitáveis principalmente no período das chuvas,

atraso na liberação dos recursos financeiros Por parte do INCRA e a falta de apoio por parte dos municípios.

Ao escrever sobre o assunto, me ocorrem sentimentos de ORGULHO, SATISFAÇÃO, REALIZAÇÃO, EXPECTATIVA e, também de PREOCUPAÇÃO.

- ORGULHO, por participar de projeto tão importante;
- SATISFAÇÃO, por perceber o quanto esse Programa tem contribuído e pode contribuir para que ocorram mudanças muito positivas na vida das pessoas dos Assentamentos;
- REALIZAÇÃO, por ver que essas mudanças estão de fato ocorrendo, na medida em que as pessoas estão se CONSCIENTIZANDO da sua importância como indivíduo na sociedade e no meio em que vivem;
- PREOCUPAÇÃO e DÚVIDAS, diante das incertezas sobre as possibilidades de essas pessoas continuarem estudando, e também quanto a que tipo de ensino receberão.

Termino minhas considerações afirmando que, por tudo, e apesar de tudo me entusiasma a idéia de continuar esse trabalho de semeador, pois, "QUEM SEMEIA LETRAS, COLHE CIDADANIA" (Tocantinópolis, 06/04/2001). (grifos e destaques do autor)

Considerações Finais

Neste trabalho, procurei analisar as políticas de educação rural a partir do estudo de um programa de educação para áreas de assentamentos de reforma agrária, de modo a identificar e discutir o sentido de ruralidade nele presente, em sua concepção e execução. A investigação foi suscitada a partir das inquietações vivenciadas por mim quando participei, no período de 1999 a 2001, do processo de execução do PRONERA no estado do Tocantins. Como o Projeto de execução do Tocantins ocorreu descentralizado em cinco Pólos fiz a opção de focar, nesta investigação, as atividades realizadas no Pólo de Tocantinópolis, região do extremo norte do estado, conhecida como Bico do Papagaio. Esta opção justifica-se pela história de luta e conquista da terra da qual a região foi palco, resultando na maior concentração de assentamentos rurais do estado.

Editado pelo MDA em parceria com o CRUB, movimentos sociais rurais, UNESCO e UNICEF, os documentos do PRONERA registram como objetivo o fortalecimento da educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos na área de educação através da utilização de metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento sustentável no Brasil.

Sendo, portanto um Programa de educação editado, exclusivamente, para áreas da reforma agrária o estudo que ora concluo considerou-o como política de educação rural, embora não tenha encontrado em sua documentação tal definição. O que o define, com maior ênfase, é a oferta da escolarização na modalidade de EJA. Compreendo, inicialmente, educação rural aquela planejada e organizada sistematicamente para o meio rural, considerando as suas especificidades e as características do homem rural; bem como as práticas educativas decorrentes das relações cotidianas de vida e trabalho do campesino que garantem sua reprodução material e cultural.

No entanto, quando me refiro à educação escolar rural compreendo como função da escola o de socializadora de conhecimentos sistematizados; conhecimentos estes construídos historicamente pelos homens e, em decorrência, deve proporcionar ao homem mecanismos de interpretação da realidade que o envolve, tornando-o cada vez mais consciente de seu papel de cidadão e realizador da história da sociedade. No entanto, em análise da oferta da escola rural pelo Estado, assim sintetiza Leite:

(...) a escola rural teve seus "momentos". A preocupação maior com o campo e as populações camponesas não foi a escola em si, mas a produção agro-pecuária ali realizada, como subsídio fundamental para o processo urbano-industrial. O que fica claro para nós é que, ao longo do desenvolvimento do processo econômico moderno-liberal brasileiro, independente da época ou da estrutura do Estado, a escola no meio rural esteve a serviço do capital e dos capitalistas. Esses, indiretamente, agiram no campo e sobre a vida dos rurícolas, mediante a instalação de mecanismos informais de educação comunitária (a Extensão Rural, por exemplo), promovendo, assim o esfacelamento da escola formal-tradicional e a negação de uma escolaridade voltada para a práxis dos rurícolas (Leite, 1999, p. 111).

Neste sentido, na história da educação brasileira, quando houve a presença do poder público na oferta de educação no meio rural e, inclusive, com significativos recursos financeiros, ocorreu numa relação direta com os interesses dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para as esferas de caráter sócio-cultural especificamente camponesas em detrimento de, no mínimo, a oferta do ensino fundamental obrigatório.

Excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo no meio rural não se caracterizou como uma possibilidade de reprodução sócio-cultural do camponês. A escolaridade rural exige um tratamento diferenciado, com base em um contexto próprio, em um processo sócio-histórico genuíno, paralelo, porém não semelhante ao processo urbano

(Leite, 1999). Do contrário, a organização escolar será negadora do trabalhador rural, como afirmam Azevedo e Gomes:

A organização escolar na área rural tem como padrão a organização da escola urbana e não considera um aspecto fundamental: o fato de que, na verdade, o aluno da escola rural, antes de mais nada, é um trabalhador, inserido no processo de trabalho desde a mais tenra idade. O seu tempo disponível para as atividades escolares é sensivelmente reduzido diante da prioridade do trabalho produtivo como necessário à reprodução familiar. (...) O calendário escolar, o tempo de horas/aula diárias, a ordenação dos conteúdos curriculares, o tempo previsto para a aprendizagem dos conteúdos, o próprio padrão de disciplinamento do corpo e do espaço imposto a estes alunos, dentre outros aspectos, traz subjacente a idéia do "aluno universal", sem levar em conta a problemática específica da criança e do jovem na área rural. Modificações no padrão oficial de organização e funcionamento das escolas rurais, como a multisseriação, apenas funcionam com elementos dificultadores da aprendizagem e apenas funcionam para conter os gastos públicos com a educação (Azevedo e Gomes, 1991, p. 34 e 35).

Mas, Pessoa (1999b, p. 98) afirma que, apesar de todas as críticas que se faz a LDB, em seu Artigo 28 a educação básica passa a ter amplas possibilidades de se adequar às peculiaridades da vida rural, à natureza do trabalho e às necessidades e interesses dos seus sujeitos. O Artigo 28 tem o seguinte texto:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias 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 adequações do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em relação ao saber construído no cotidiano de vida e trabalho do camponês, Leite, após registrar a luta pela terra no sudoeste do Mato Grosso, aponta a dimensão educativa, ou o conteúdo pedagógico, que tal luta comporta, apontando o fortalecimento e a construção da cidadania que os movimentos sociais proporcionaram na área em estudo e conclui que:

parte dos camponeses (...) se mostram mais habilitados, mais amadurecidos para continuar enfrentando as adversidades sociais, políticas e econômicas que lhes são colocadas. Por isso, pode-se afirmar que a luta para a conquista e permanência na terra tem um conteúdo pedagógico, tem uma dimensão educativa. Ela tem ajudado na construção e consolidação da cidadania das massas marginais do campo (Leite, 1993; p. 186).

A educação, portanto, não se limita à oferta da educação regular e, no caso específico da educação rural, vimos a importância das práticas político-educativas no processo de reprodução do camponês. Há duas décadas o meio rural brasileiro tem convivido com mudanças que, objetivamente, colocam em questão as teses que previam o seu fim a partir de sua incorporação espacial e cultural pelo meio urbano. Teses que olhavam o rural a partir da cidade. Atualmente, muitas são as análises que buscam explicar/compreender a revitalização por que passa o rural no Brasil e em muitas regiões do mundo. A revitalização que aqui nos interessa não se limita a identificar o fortalecimento do rural no que se refere à sua inserção no mundo capitalista, ou à sua subsunção às leis do mercado, ou à inversão populacional em decorrência dos graves problemas de segurança nas cidades, ou até mesmo na garantia da preservação ambiental no meio rural, também em função da garantia da qualidade de vida, sobretudo às cidades.

Interessa-nos compreender as novas relações que se estabelecem entre os rurais que, após um processo intenso de lutas, garantiu o direito à terra,

que já lhes pertencia de fato, a partir da institucionalização dos assentamentos rurais e, em decorrência, o revigoramento dos movimentos sociais rurais. A educação reivindicada pelos trabalhadores rurais não prescinde da escola formal, porém deverá ser:

(...) um modelo de educação que englobe todos os saberes do seu cotidiano de vida e de trabalho e que compreenda também uma escola que fale dessa história, que retire de sua experiência de luta e de esperanças os elementos constitutivos do seu processo de construção de conhecimento e de comunicação desse conhecimento (Pessoa, 1999b, p. 88).

Como pensar o PRONERA neste confronto, sendo o mesmo considerado uma política pública de educação e editada por uma parceria, considerada estratégica entre o MDA, os movimentos sociais rurais e o CRUB?

Compreender uma política de educação para o meio rural, dirigido para áreas de assentamentos da reforma agrária, de modo a identificar se há, de forma explícita, um sentido de ruralidade e, se há, qual a natureza deste sentido, foi objetivo do presente trabalho. Ou seja, qual sentido de ruralidade nele presente, em sua concepção e em sua execução? O questionamento do sentido de ruralidade presente no Programa, ora tomado como objeto de estudo, justifica-se pela compreensão central de que o mesmo deveria ser um programa de educação rural, visto que fora editado especificamente para áreas de assentamentos rurais; e em segundo lugar, como pensar a educação e negligenciar o contexto ao qual ela se destina? As mudanças que estão ocorrendo nas relações sócio-econômicas no mundo rural têm mobilizado toda uma rediscussão de conceitos anteriormente formulados que, em síntese, previam o fim do mundo rural, como afirmado anteriormente. A própria edição de Programas com a natureza do PRONERA, ora em análise, também são produtos destas mudanças estruturais e conceituais acerca do mundo rural abordadas na introdução do presente trabalho.

A realização do estudo ocorreu a partir de meu envolvimento no processo de execução do PRONERA no Tocantins e através de revisão da literatura sobre a questão agrária, o mundo rural e a educação em seu interior; sobre o caráter das políticas públicas no contexto atual e a análise de documentos que regulamentam e registram as ações do PRONERA, em específico, na região do Bico do Papagaio, além dos depoimentos dos monitores e coordenador local do Assentamento Reis, localizado no Município de Itaguatins, sobre a experiência vivenciada e sobre o Programa.

Mesmo com o objetivo de fortalecer a educação no meio rural, com uma proposta de gestão participativa presente em seu planejamento e execução, o PRONERA não comportou, em seu interior, um conceito explícito de ruralidade. Ou seja, as mudanças que estão ocorrendo no mundo rural, bem como as características sócio-culturais e as demandas por educação que caracterizam a revitalização por que passa o meio rural não foram condutoras do planejamento do PRONERA enquanto política e Projeto de execução. Como se pode propor planos de ação participativa sem se atentar para mudanças estruturais na direção tomada pela sociedade onde estas experiências e os programas se efetivaram ou se efetivam? No Manual de Operações, documento que orienta os proponentes, a necessidade do Programa limita-se ao significativo número de analfabetos contabilizados no I Censo da Reforma Agrária; e a necessidade de alfabetizá-los vincula-se, fundamentalmente, enquanto uma ferramenta que auxiliará no desenvolvimento econômico dos assentamentos; mesmo que aponte uma direção metodológica próxima à direção teórica adotada pelos movimentos populares, a ênfase na escolarização não foi voltada para a práxis dos camponeses.

No Projeto do Tocantins a negligência, no texto escrito, à história de luta e conquista da terra não pode ser justificada como uma estratégia de se garantir a aprovação do Projeto no interior do INCRA; à época os movimentos sociais rurais propalavam aos "quatro cantos" que o PRONERA era conquista do movimento, desde o plano nacional até o estadual:

Desde a concepção inicial do PRONERA (...) podemos afirmar que ele é fruto da semente plantada pelos movimentos sociais, porque nasceu do nosso sonho coletivo e, acima de tudo, da nossa esperança (...). (Boletim Informativo da FETAET, ano 3, Nº 013- jan/mar de 2000, Palmas- TO, p. 1).

Porém, parceiros da UNITINS e responsáveis pelas primeiras articulações do PRONERA no estado, os movimentos sociais rurais não garantiram o registro da história em que os mesmos, também, foram protagonistas: elevação do "marginal" à condição/consciência de cidadão. No Projeto, a idéia de "aluno universal" (Azevedo e Gomes, 1991, p. 35) esteve presente, tanto na revisão de literatura do processo de aquisição da escrita, como no processo de execução no Pólo de Tocantinópolis. A compreensão das características sócio-culturais que definem o rural como singular e histórico, a natureza do trabalho e das relações familiares foi apreendida no decorrer do processo de execução do Pólo; não tendo sido, portanto, definidora das ações planejadas e implementadas.

Neste sentido, a conclusão de Calazans, em um estudo retrospectivo da educação rural no Brasil, é ilustrativo:

A ação educativa implícita nos programas e projetos desenvolvidos nas áreas rurais do Brasil parte de uma falsa noção do que costuma chamar-se de "atraso cultural". Para os formuladores desses programas o "atraso cultural" se referiria àquelas regiões caracterizadas pela agricultura de tipo pré- capitalista. Desta falsa concepção decorre como consequência natural falsas soluções em termos de proposta: educação rural. A educação rural é vista pelos formuladores como sendo um processo pedagógico que visa a transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola (Calazans, 1981, p. 164).

Por fim o PRONERA, mesmo editado a partir de uma parceria estratégica não se constitui como uma política de educação rural, sendo mais uma

política compensatória, educação emergencial. Em seu planejamento, através da análise de documentos, identifica-se uma distância das especificidades que deveriam caracterizar a educação rural. Na execução – Assentamento Reis/Pólo de Tocantinópolis – é traduzido com EJA, especificamente como alfabetização de jovens e adultos. Mesmo fazendo uso da pedagogia de Paulo Freire não enfoca as especificidades do mundo rural e nem do sujeito camponês. O caráter educativo e pedagógico da luta e permanência na terra não foi tomado a bom termo como condutor da educação ofertada, mesmo que emergencial, aos monitores. O trabalho desenvolvido pelos monitores aponta uma valorização do saber social do camponês, gestado no seu fazer cotidiano, atribuindo aos conhecimentos dos alunos-alfabetizados a experiência de vida em relação à idade vivida e não propriamente às experiências vividas em decorrência de sua reprodução como camponês. Os monitores entrevistados não apontaram a existência de conteúdo pedagógico presente na luta pela posse e permanência na terra. Mesmo encontrando nos registros de Diários de classe discussão sobre os conflitos agrários, não há registros que evidenciem a discussão do conteúdo pedagógico das mudanças aferidas em decorrência da mesma.

Os quatro sujeitos entrevistados são de origem rural. Mesmo com as atividades no PRONERA continuaram com suas atividades produtivas no assentamento. À exceção do coordenador local, os três monitores participaram diretamente do processo de ocupação da Fazenda Reis. E, mesmo que tenham migrado para diferentes cidades, o fizeram em decorrência das dificuldades na produção, notadamente agrícola, e com a expectativa de retornar ao campo, como fizeram. Mesmo o monitor com maior vivência na região do Bico do Papagaio, quando questionado de sua origem e do porquê a família ter migrado do Maranhão para o antigo norte do Goiás, responde de modo a transparecer uma análise lacunar, mas intuitiva do contexto histórico do qual faz parte a constituição do Assentamento que hoje vive, estando presente a identidade de agricultor.

Eu sou natural do Maranhão e viemos pra Goiás (...) em 1974. A gente chegou em Axixá, passamos um ano lá e em 75 mudamos para o Alto da Cruz que é um povoado aqui perto. Desde lá a gente fica sempre nesta região aqui. O meu pai era maranhense e minha mãe era cearense. Eu não tenho muita certeza do que trouxe eles pra cá, (...) eu acho que o que trouxe a gente pra Goiás, naquele tempo, foram as dificuldades, principalmente as financeiras (...) dificuldade a gente sempre teve... na educação e muitas outras dificuldades, mas eu acho que a dificuldade maior era financeira, a condição de trabalho. Acho que o Maranhão não oferecia uma grande condição de trabalho dentro do que a gente queria, o que a gente pretendia fazer... Porque trabalho há de muitas espécies, *mas a gente era agricultor como a gente é até hoje* (Monitor 1/Assentamento Reis/Itaguatins-TO - Pólo Tocantinópolis/Dezembro/2001). (grifos meus)

A análise dos documentos e as entrevistas com os autores do processo de execução do PRONERA no Pólo de Tocantinópolis (monitores e coordenador local) conduziram-me ao encontro de um conceito subjacente de ruralidade, à medida que a realidade dos assentamentos rurais, o processo de luta pela posse da terra, as necessidades e as contradições do processo produtivo no interior do Assentamento, nortearam as atividades de alfabetização dos assentados. Porém, isso não ocorreu de modo intencional, mas em decorrência do fato de que, em contato com o conhecimento sistematizado e na constante troca entre os monitores e os assentados, houve um alargamento do saber social no sentido de compreender, com maior clarividência, a realidade que os envolve.

Conclui-se, portanto, que o rural, visto como espaço singular e histórico, permeou o processo de execução do projeto, enquanto que no bojo de seu planejamento e concepção, mesmo considerado como a tradução da proposta de educação do MST (Silva, 2001), o Programa não trata propriamente de educação rural, como afirmado na introdução deste trabalho.

Diante das conclusões que fecham essa investigação, questiono: na atual conjuntura é possível a edição de uma política, verdadeiramente pública, de educação rural? Calazans afirma que não se nota nos programas de educação rural

uma preocupação de detectar as ressonâncias obtidas pelos esforços despendidos. Ao contrário, como uma avalanche, os programas são "despejados" em uma determinada região, simultânea ou sucessivamente, sem que seus efeitos sejam cientificamente avaliados (...). Os "critérios" técnicos se esgotam no planejamento e execução. Não há retorno. Quando determinado programa se expira, às vezes por inanição de verbas, quase sempre por conveniência política, outro mais adiante vem lhe suceder, sem atentar para as experiências passadas e, tediosamente, repetindo e reforçando seus "erros" e "acertos" (Calazans, 1981, p. 167).

Política de educação rural, verdadeiramente pública, voltada para a práxis dos camponeses; com possibilidades de se adequar às peculiaridades da vida rural, às necessidades e interesses de seus sujeitos, não tem possibilidade de ser editada sem que haja uma articulação real com o referencial pedagógico construído na experiência do movimento social rural. A política educacional é parte de uma totalidade, seu planejamento articula-se com o planejamento global da sociedade e se realiza por meio do Estado, refletindo assim as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade, sendo, pois estratégias de manutenção do modelo econômico.

Porém, é à luz das forças sociais e tendências opostas que se constitui a sociedade; então, a proposição de políticas educacionais resulta de uma disputa social. Na medida em que o Estado apresenta/edita políticas/programas que visam adequar os trabalhadores aos interesses do capital, ou seja, reafirmar o projeto de sociedade em curso ou da sociedade que se pretende implantar, contraditoriamente os trabalhadores poderão se apropriar de conhecimentos que possibilitarão uma reflexão desta relação em decorrência, inclusive, da problematização a partir do saber gestado no cotidiano das relações de vida e de trabalho.

Como afirmado, penso que o Programa, ao resultar do "compromisso, empenho e responsabilidade" do Estado frente às necessidades da

educação no meio rural, tende a neutralizar as ações de educação popular existentes a partir dos próprios movimentos sociais rurais, pois os mesmos ficam presos às vicissitudes do forçoso planejamento das ações em decorrência do prazo de execução, da burocracia, da liberação de verbas, das tensões frente à necessidade de dar respostas estatísticas e cumprir com uma prestação de contas a partir de referências que não comportam a realidade rural. Neste contexto de descontinuidades, de limitação da educação à escolaridade, em detrimento da valorização do saber social (Grzybowski, 1986, Calazans, 1993), encontramos o sentido das políticas educacionais que definem o cenário educacional brasileiro na década de 1990.

Porém, nesta primeira década do século XXI, inaugura um tempo histórico inédito na história do Brasil. Em que algo novo se descortina para o Brasil. Uma esperança que se estende à questão agrária e, em seu interior, a educação rural, porque à frente da legenda vitoriosa do pleito eleitoral para presidente da república, ocorrido em 27 de outubro de 2002, elegeu-se um homem com uma trajetória sofrida de exclusão social – como os camponeses acampados e assentados país afora. E é um homem sensível aos apelos populares, sem ser, entretanto, populista. Ademais, o Partido dos Trabalhadores que toma a direção administrativa do país nasceu do movimento social e sindical, fortalecido pelo movimento dos trabalhadores rurais país afora... Estamos vivendo um momento em que a “esperança venceu o medo”.

No Tocantins são 233 assentamentos rurais em 75 municípios, englobando 18 mil famílias, totalizando 90 mil pessoas⁷⁷. O meio rural do Tocantins precisa ser alvo de políticas públicas conjugadas, de ações concretas que fortaleçam a rica reconstrução de vida e de trabalho do camponês, e:

⁷⁷ Jornal do Tocantins, 27/11/2002, p. 6, Palmas-TO.

é imprescindível perceber que, no meio rural, empreender uma luta pela Escola só fará sentido se esta Escola estiver articulada aos movimentos sociais já organizados pelos trabalhadores do campo.(...) Pensar o ensino rural é buscar, junto com os professores e trabalhadores rurais, seu sentido e sua gênese; seus compromissos; seus limites e suas possibilidades (Fonseca, 1987, p. 119).

Este estudo, que ora concluo, deixa com certeza muitas lacunas a descoberto e coloca novas questões para a pesquisa sobre o tema. Não foi minha pretensão esgotá-lo. Defini o estudo das políticas de educação para o meio rural a *intenção era de que os resultados possam contribuir na discussão e na implementação de políticas de educação para o meio rural no Tocantins*. Neste sentido, ressalto a necessidade de estudos sobre os assentamentos rurais do estado do Tocantins. No interior da UNITINS há a necessidade de formação de grupo de pesquisadores nesta área, articulado a redes de pesquisadores no país, em decorrência, inclusive, da realidade rural do estado e do papel da Universidade.

Inicialmente, aponto como questão para futuras investigações as mudanças ocorridas no interior do PRONERA, os avanços ou recuos havidos, bem como a segunda etapa de execução, no Tocantins, sob a responsabilidade de uma Fundação Municipal de Ensino Superior, vinculada a uma administração popular e com o apoio do Campus da UNITINS, localizado em Tocantinópolis.

Ainda em relação ao PRONERA, aponto a necessidade de estudo acerca do papel dos movimentos sociais enquanto mediadores no processo de gestão do Programa e as possibilidades de fortalecimento ou não dos mesmos no interior do processo de execução, temas que, por fugir do objetivo deste trabalho, não foram aprofundados.

Como problemas para novas investigações aponto a averiguação dos conceitos de alfabetização e educação básica subjacente à organização do processo de ensino-aprendizagem ocorrido no processo de execução do Programa, a partir da hipótese de que esses programas representam uma expansão de oportunidades educacionais, implicando um dimensionamento mais preciso do

atendimento escolar, uma avaliação rigorosa das aprendizagens realizadas pelos educandos e seus impactos sobre outras esferas da vida pessoal e social do camponês.

O posseiro, assentado, é proprietário da terra, mas essa conquista durou mais de duas décadas de luta e centenas de vidas ceifadas. O que restou dessa luta, além da conquista da terra de trabalho? Quem são hoje os camponeses que vivem em terras em que a conquista rendeu assassinatos, prisões e torturas de vizinhos, familiares, dirigentes, padres, missionários? Quais as aprendizagens adquiridas desta experiência, considerada como prática educativa? Qual o significado que os camponeses atribuem a essa etapa de suas vidas? Qual o sentido desse aprendizado, dessa luta para os jovens que não a vivenciaram? Esse aprendizado, que resulta na construção e fortalecimento de um novo camponês carece de estudos. E a esse desafio lanço-me ao concluir esse trabalho.

Referências Bibliográficas

1- DOCUMENTOS:

Atas de reuniões da Coordenação Regional – PRONERA Tocantinópolis – período de junho/2000 a março/2001.

BRASIL, MEPF/INCRA. Manual de Operações. Brasília, 1998.

BRASIL, MDA/INCRA/PRONERA. A escola do campo. Relatório de atividades 1998/99, 1999.

BRASIL, MDA/INCRA/PRONERA. Guia para apresentação de relatórios de execução de projetos, 2000.

BRASIL, Presidente. *Dois anos de mudanças*. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

_____. Reforma Agrária: compromisso de todos. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Diário Oficial da União, 09/11/1999, Seção III, páginas 1 e 2.

Diário Oficial da União, 06/12/1999, Seção III, página 34.

Jornal da FETAET – Ano 3, Nº 13, jan/mar de 2000, Palmas-TO.

Manual dos assentados e assentadas da Reforma Agrária. INCRA, Brasília, s/d

Portaria/ MEPF/Nº10 de 16 de abril de 1998,.

Portaria/MDA/196 de 27 de agosto de 2001.

Portaria/INCRA/Nº 837 de 30 de agosto de 2001.

Processo de criação do Projeto de Assentamento Reis – INCRA-TO/SR/26 – UA/ARAGUATINS/Nº 306/95.

Relatórios de Execução de Projetos – PRONERA – TO - Pólo Tocantinópolis - 1º, 3º, 4º, 5º e Relatório Final.

Resolução nº 053/2000 – Conselho Estadual de Educação – TO.

UNITINS. Projeto: *Educação do campo: a riqueza de sua produção* Campus Universitário de Miracema, 1998.

UNITINS. Proposta de Escolarização de monitores do PRONERA – TO. Palmas, 2000.

Relatórios, textos e Diários de classe dos Monitores – Assentamento Reis.

2 - DISSERTAÇÕES/TESES

AGUIAR, Maria do Amparo Albuquerque. *Expansão Capitalista e a incorporação de novas áreas* – o Norte de Goiás. Tese de Mestrado, USP, 1986.

ALDIGUIERI, Mário. *Josimo: uma vida no conflito do Bico do Papagaio*. Dissertação de Mestrado em História das Sociedades Agrárias. Instituto de Ciências Sociais e Letras. UFG, 1991.

CAMPOS, Itami Francisco. *Questão Agrária* – Bases Sociais da Política Goiana. 1930 – 1945. Tese de Doutorado, USP, 1985.

CRUZ, José Adelson. *Luta pela terra, práticas educativas e saberes no médio Araguaia-Tocantins*. Dissertação de Mestrado. UFG, Faculdade de Educação, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985-1999*. São Paulo: PUC/SP, 2000. Tese Doutorado.

FRAGOSO, Maria Beatriz. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da universidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2001.

GÓI, Lourdes Lúcia. *A relação educação, sociedade civil e estado na área rural: um estudo exploratório da fazenda Ouro Verde no Tocantins*. Dissertação de Mestrado. UnB – Faculdade de Educação, 1995.

LAGARES, Rosilene. *Educação municipal, descentralização política: a experiência de Ponte Alta do Tocantins*. Dissertação de Mestrado. UFG. Faculdade de Educação, 1998.

LEITE, José Carlos. *Resistência e transformação do campesinato no sudeste mato-grossense: aspectos educativos da luta pela terra. O caso do Assentamento Mirassolzinho – Jauru/MT*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, 1993.

LOPES, Alberto Pereira. *Depois da terra, o desafio para permanecer: o assentamento Muricizal – Muricilândia – TO*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Geografia, 2001.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus Sepúlveda. *Os conflitos pela terra na região do Bico do Papagaio – TO na década de 1980*. Dissertação de Mestrado em História das Sociedades Agrárias. Instituto de Ciências Humanas e Letras. UFG, 1990.

PINHO, Maria José. *Prática Pedagógica e conflitos de Terra: um estudo junto a professores de escolas públicas da região do Bico do Papagaio – TO*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação, 1995.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. *Práticas educativas dos assentamentos no sudoeste paulista: um olhar sobre o PRONERA – Programa Nacional de Educação na*

Reforma Agrária. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 2001.

3 - LIVROS/ARTIGOS

AZEVEDO, Ederlina Pimenta de e GOMES, Nilcéia Moraleida. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola. *Cadernos Cedes*, nº 11, Campinas: Papyrus, 1991.

BERGAMASCO, Sônia M. e NORDER, Luis A. Cabello. *Assentamentos rurais*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRANDÃO, C. R. *O trabalho do saber*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – Traços de uma trajetória. In: THERRIER, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. (Coords.) *Educação e escola no campo*. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. 5ª ed. SP: Duas Cidades; Ed.34, 2001.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. *A revolta camponesa de Formoso e Trombas*. Goiânia-GO: Ed. da UFG, 1986.

CARNEIRO, Maria José. *Do rural e do urbano: uma nova terminologia para uma velha dicotomia ou a reemergência da ruralidade*. (versão preliminar) II Seminário sobre o novo rural brasileiro. NEA _ Instituto de Economia – UNICAMP, 2001.

_____. *Ruralidade: novas identidades em construção*. In: Estudos Sociedade e Agricultura, UFRJ/CPDA, out de 1998, nº 11, p. 53-75.

CARVALHO, Horácio Martins. A interação social e as possibilidades de coesão e de identidade sociais no cotidiano da vida social dos trabalhadores rurais nas áreas oficiais de reforma agrária no Brasil. *Disponível em: <http://nead.org.br/portugues/home/inter.php> Acesso em 21.11.2002.*

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973) Goiânia-Go, CEGRAF/UFG, 1991.

DELORS, Jacques (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo:Cortez, 1999.

DOLLES, Dalisia E. Martins. *A primeira fase da ocupação agrícola de Goiás: 1890-1945*, Goiânia, Caderno de Ciências Humanas, nº 1 – Instituto de Ciências Humanas e Letras-UFG, 1988.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brasil: 500 de luta pela terra*. Site <http://www.incra.gov.br>

FERRAZ, Siney. *O movimento camponês no Bico do Papagaio*. Sete Barracas em busca de um elo. Imperatriz-Ma: Ética Editora, 1998.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. *Pensando o ensino rural*. In: Inter-Ação, Rev. da FE/UFG, Vol.11 nº 1/2. Goiânia, jan/dez de 1987,113-122.

_____. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986

GIRALDIN, Odair (Org.) *A (trans) formação histórica do Tocantins*. Goiânia: CEGRAF/UFG; Palmas: UNITINS, 2002.

GRZYBOWSKI, C. *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural*. Contexto e Educação, Editora Unijuí, ano 1, nº 4, out/dez 1986, p. 47-59.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canesin. *Formas de Organização camponesa em Goiás (1954/64)* Goiânia-GO: CEGRAF/UFG, 1988.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, Nº 14.

IANNI, Octavio. A utopia camponesa In: *Dialética e capitalismo*. 3ª ed.,Petrópolis: Vozes, 1988, p. 64-79.

KOLLING, Edgar, Jorge; NÉRY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KOTSCHO, Ricardo. *O massacre dos posseiros*. Conflitos de terras no Araguaia-Tocantins. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LE BRETON, Binka. *Todos sabiam: a morte anunciada do Padre Josimo*. Araguaína-TO: CPT, São Paulo: Loyola, 2000.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: *Capitalismo e tradicionalismo*. São Paulo, Pioneira, 1975.

_____. *Expropriação e violência*. (a questão política no campo) São Paulo: Hucitec, 1980.)

MEDEIROS, Leonilde Servolo de & LEITE, Sérgio (orgs.). *A formação dos assentamentos rurais no Brasil*. Porto Alegre/RJ: Ed. Universidade/UFRGS/CPDA, 1999.

_____. *Os impactos dos assentamentos rurais: dimensões econômicas, políticas e sociais*. Site ANPOCS 98GT1421. Acesso em 2001.

MINAYO, M^a Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3^a ed., São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

PALACIN, Luís. *Coronelismo em Goiás*. Goiânia, Ed. Oriente, 1979.

PEREIRA, Elvio Quirino. A política agrária e os movimentos sociais do campo. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org.) *Movimentos sociais e cidadania: um enfoque multifacetado*. João Pessoa: Idéia, 2000.

PÉREZ, Edelmira. Hacia una nueva vision de lo rural. In: GIACARRACCA, Norma. (Compiladora) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires:CLACSO, enero de 2001.

PESSOA, Jadir de Moraes. *A revanche camponesa*. Goiânia. Editora UFG, 1999a.

_____. *Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás*. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999b, nº10.

_____. *O B-A, Ba do Brasil: (des) caminhos da educação no meio rural*. IFAS.Candeia nº1 – 2ºsemestre de 2000.

PIÑEIRO, Diego E. Población y trabajadores rurales enel contexto de transformaciones agrarias. In: GIACARRACCA, Norma.(Compiladora) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO, enero de 2001.

SARACENA, Elena. *O conceito de ruralidade: problemas em escala europeia*. Instituto de Economia – Universidade de Campinas. Download rurano. Acesso em 13/11/2001.

SCHMIDT, Benício Viero, MARINHO, Danilo Nolasco C. e ROSA, Sueli L. Couto. (Orgs) *Os assentamentos do Brasil*. Brasília: Editora UnB, 1998.

SIQUEIRA, Deis e OSÓRIO, Rafael. O conceito de rural. In: GIACARRACCA, Norma. (Compiladora) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires:CLACSO, enero de 2001.

TEUBAL, Miguel. Globalización y nueva ruralidad en América Latina. In: GIACARRACCA, Norma.(Compiladora) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires:CLACSO, enero de 2001.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. *Um novo modelo para educação no século XXI*. São Paulo:José Olímpio, 1999.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIACARRACCA, Norma. (Compiladora) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires:CLACSO, enero de 2001.

*A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o "rural" como espaço singular e ator coletivo.*In: Estudos Sociedade e Agricultura, UFRJ/CPDA, out de 2000, nº 15, p. 87-145.

ANEXO I

**MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA - MEPF
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA**



PRONERA

**PROGRAMA NACIONAL
.....
DE EDUCAÇÃO NA
.....
REFORMA AGRÁRIA**

MANUAL DE OPERAÇÕES

Presidente da República
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Ministro de Estado Extraordinário de Política Fundiária
RAUL BELENS JUNGSMANN PINTO

Presidente do INCRA
MILTON SELIGMAN

Diretor de Assentamento
FRANCISCO ORLANDO COSTA MUNIZ

Coordenador do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
JOÃO CLAUDIO TODOROV

MANUAL DE OPERAÇÕES

**Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONERA**

Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária - MEPF

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA

Brasília, Brasil, 1998

MEMBROS DO CONSELHO DELIBERATIVO NACIONAL DO PRONERA

Representante do Ministério Extraordinário de Política Fundiária - MEPF
Representante do Ministério da Educação e do Desporto - MEC
Representante do Ministério do Trabalho - MTb
Representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA
Representante do Programa Comunidade Solidária
Representante da Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais - ABONG
Representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG
Representante da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil - CNBB
Representante do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB
Representante do Fórum Nacional Contra a Violência no Campo - FNV
Representante do Fórum Nacional pela Reforma Agrária - FNRA
Representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF
Representante do Fundo da ONU para a Educação, a Ciência e Cultura - UNESCO
Representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
Representante da União Nacional dos Estudantes - UNE
Representantes das Comissões da Coordenação Nacional do PRONERA

COORDENAÇÃO NACIONAL DO PRONERA

Prof. João Cláudio Todorov - **Coordenador Nacional**

COMISSÃO PEDAGÓGICA

Profª. Ângela T. S. Therrien - **Universidade Federal do Ceará - UFCE**
Profª. Mônica Castagna Molinã - **GT-RA - Universidade de Brasília - UnB**
Prof. Robinson James - **Universidade Estadual Paulista - UNESP**
Profª. Sônia Fátima Schwentler - **Universidade Federal do Paraná - UFPR**
Profª. Sônia Meire S. A. de Jesus - **Universidade Federal de Sergipe - UFSE**
Cleia Anicê M. Porto - **Representante da CONTAG**
Edgar Jorge Kolling - **Representante do MST**
Maristela Abad - **Gerente Administrativo**

COMISSÃO EXECUTIVA

Prof. João Cláudio Todorov - **Presidente da Comissão**
Prof. Carlos Alberto Torres - **Assessor de Planejamento**
Maristela Abad - **Gerente Administrativo**
Profª. Mônica Molina - **Representante da Comissão Pedagógica Nacional**
João Luiz Guadagnin - **Representante do INCRA**
Profª. Sueli L. Couto Rosa - **Representante do CRUB**
Cleia Anice M. Porto - **Representante da CONTAG**
Elfi Fenske - **Representante do MST**

COMISSÃO ADMINISTRATIVA

Maristela Abad - **Gerente Administrativo**
Antônio Manoel de Oliveira - **Assessoria de Comunicação Social**
Ana Maria Silva Rodrigues - **Secretária**

Assessoria Técnica e Administrativa

Cláudia Couto Rosa Lopes
João Rezek Júnior
Luciana de Almeida Queiroz
Maria Alice Vieira Freitas Lima

SUMÁRIO

I - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA

Apresentação.....	05
1 - Antecedentes.....	08
2 - O Que é o Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária - PRONERA?.....	09
3 - Quais são os Objetivos do PRONERA?.....	10
3.1 - Objetivos Gerais.....	10
3.2 - Objetivos Específicos.....	10
4 - Quem são os Beneficiários do PRONERA?.....	11
5 - Quais são os Princípios Básicos dos Projetos do PRONERA ?.....	11
5.1- Caráter Interativo.....	11
5.2 - Caráter Multiplicador.....	11
5.3 - Caráter Participativo.....	12
6 - Como Funciona a Estrutura Administrativa do PRONERA?.....	12

II - Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária - EJA

1 - Quais são os Pressupostos Teóricos Metodológicos do EJA?.....	20
2 - Quais são as Atividades Básicas do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos - EJA nos Assentamentos de Reforma Agrária?.....	22
2.1- Alfabetização de Jovens e Adultos Residentes em Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária.....	22
2.2- Ensino Fundamental sob a Modalidade Supletiva e Capacitação Pedagógica de Monitores(as).....	22

2.3- Formação de Coordenadores Locais (Agentes Dinamizadores) de Processos Comunitários.....	22
3 - Como Funciona o Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos Assentamentos de Reforma Agrária?.....	23
4 - Como Apresentar as Propostas de Projetos de Educação de Jovens e Adultos - EJA?.....	25
4.1- Critérios de Elegibilidade.....	26
5 - Como Tramitam e são Julgados os Projetos do EJA?.....	27
6 - Como se dá o Processo de Implementação dos Projetos?.....	27
7 - Quais são os Critérios de Seleção dos Monitores?.....	28
8 - Divulgação do PRONERA.....	28
9 - Diretrizes para Elaboração dos Projetos.....	29

ANEXOS

Formulários para apresentação do Plano de Trabalho.....	32
Formulário para Cadastro do Alfabetizador - Monitor(a)/Coordenador Local.....	44
Formulário para Cadastro do Aluno Universitário.....	45
Formulário para Cadastro do Alfabetizando.....	46
Fluxograma do Processo Pedagógico.....	47

1 - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

APRESENTAÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA é a expressão de uma parceria estratégica entre o Governo, as Universidades e os Movimentos Sociais Rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo para Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos de Reforma Agrária.

Coube ao Ministro Extraordinário da Política Fundiária - MEPF, com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, o Ministério da Educação e Desporto - MEC e o Ministério do Trabalho - MTb a iniciativa de articular e incorporar o Governo Federal a essa parceria com as universidades e com os movimentos sociais rurais. Outros parceiros fundamentais como as igrejas, organizações não-governamentais, associações e cooperativas de produção vêm prestando o seu apoio ao PRONERA.

Frente à constatação revelada pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil, que mostrou a baixa escolaridade dos assentados e o alto índice de analfabetismo entre eles, chegando em alguns estados a 70% e registrando uma média nacional de 43%, o PRONERA é um instrumento para responder, com metodologias específicas, às demandas sociais por educação dos assentados.

As exigências do mercado agrícola cada vez mais tecnificado e globalizado, tornam absolutamente inaceitáveis estes índices de analfabetismo, sendo que a sua permanência é um obstáculo capaz de inviabilizar o sucesso do projeto de Reforma Agrária do Governo Federal. Como diz o próprio documento da

Presidência da República: Reforma Agrária - Compromisso de Todos - "não basta dar terra. É preciso assegurar programas e ações articuladas de diversos ministérios e instituições públicas que promovam a sobrevivência dos assentamentos: crédito subsidiado para lavouras e para a construção de moradias, estradas, armazéns, escolas, postos de saúde, alimentação das famílias, criação de cooperativas, entre outros. Em outras palavras, o grande desafio da reforma agrária hoje está em garantir a viabilidade econômica do assentamento".

É necessário enfrentar com urgência não só o analfabetismo, mas o baixo nível de instrução e formação em que se encontra a imensa maioria dos assentados, para que os esforços desencadeados pelo governo federal possam surtir maiores efeitos .

Para atacar este problema, aproveitando a rica experiência advinda entre o Gabinete do Ministro Extraordinário da Política Fundiária - MEPF, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, o Ministro Extraordinário da Política Fundiária conclamou as universidades e os movimentos sociais rurais a assumirem, em parceria com o governo federal, o desafio de erradicar o analfabetismo nos assentamentos de Reforma Agrária de todo o país.

A idéia básica é que professores e alunos das universidades brasileiras se responsabilizem pela capacitação de monitores(as) que trabalharão nos assentamentos, realizando a alfabetização de jovens e adultos.

Os sujeitos que receberão esta capacitação deverão ser do próprio assentamento; eles realizarão o processo de alfabetização dos trabalhadores(as) assentados(as), evitando-se assim, os prejuízos pela descontinuidade e interrupção do trabalho.

As Instituições de Ensino Superior - IES, em parceria com os movimentos sociais da região onde se situam, as Organizações Não-Governamentais - ONG's, as igrejas e cooperativas, realizarão cursos para capacitar estes monitores(as) que farão a alfabetização, mantendo também, além de momentos presenciais, a permanente formação destes monitores(as) por meio da utilização da metodologia da educação à distância.

Este Manual de Operações apresenta o que é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA seus objetivos, princípios teórico-metodológicos, linhas básicas de ação. O seu objetivo é orientar as universidades/movimentos sociais sobre os procedimentos para a apresentação de projetos de educação de jovens e adultos - EJA.

Antes de iniciar a elaboração de um projeto para o PRONERA é necessária a leitura atenta de todos os itens deste Manual. Após a elaboração dos projetos, os mesmos deverão ser encaminhados ao seguinte endereço:

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
SBN Q. 01 - Bloco "D" - Sala 700 - 7º Andar
Edifício Palácio do Desenvolvimento - Asa Norte
70.057-900 - Brasília - DF
Fones: (061) 411-7200 / 7216 / 7209 - Fax: (061) 328-0061
E-mail: pronera@incra.gov.br

1- ANTECEDENTES

Em julho de 1997, por meio de uma parceria realizada entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, representado pelo seu Setor de Educação e a Fundação das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, que contou com a participação de mais de vinte universidades brasileiras.

Durante o I ENERA, as universidades presentes identificaram inúmeros projetos afins na área de educação na Reforma Agrária, envolvendo diferentes frentes de atuação: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais etc. A imensa demanda dos movimentos sociais para educação no meio rural indicou a urgência de uma articulação efetiva entre os trabalhos já desenvolvidos por algumas universidades visando a sua multiplicação e adoção por outras Instituições de Ensino Superior - IES.

Formou-se uma coordenação responsável para encontrar os caminhos de viabilização desta proposta de inserção das universidades, no enfrentamento do analfabetismo nos assentamentos rurais. Essa coordenação ficou incumbida de apresentar ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária a proposta para que a Educação se tornasse a terceira fase da parceria entre o Ministério Extraordinário da Política Fundiária - MEPF, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB.

No III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária, o conjunto das universidades participantes elegeu a Educação como a atividade seguinte naquela parceria e o Ministro Extraordinário da Política Fundiária convidou o ex-reitor da Universidade de Brasília, professor João Cláudio Todorov, para assumir a coordenação de um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Desde então, os parceiros discutiram as bases do programa, o qual foi construído par e passo com os interesses de todos os grupos envolvidos.

A formulação dos termos conceituais, dos princípios metodológicos e pedagógicos e a elaboração deste manual de operações, foram realizadas conjuntamente, respeitando o caráter participativo e democrático, elementos fundamentais dentro da estrutura do PRONERA.

2- O QUE É O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA?

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA é uma política pública específica do governo federal, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de Educação nos assentamentos de Reforma Agrária.

O PRONERA é a instância, que a partir do Gabinete do Ministro Extraordinário da Política Fundiária - MEPF e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, vai articular diferentes ações referentes às demandas por Educação nos assentamentos de Reforma Agrária, nas seguintes frentes:

- educação de jovens e adultos - EJA;
- formação continuada e escolarização (média e superior) aos educadores(as) do ensino fundamental;
- formação técnico - profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural;
- produção de materiais didático-pedagógicos a partir das demandas dessas frentes.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA foi escolhida como a primordial para se dar início ao processo, embora outras frentes possam ser propostas a qualquer momento em que os parceiros assim o desejarem.

A estrutura de funcionamento do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA é específica deste programa, tendo sido inspirada nas experiências bem sucedidas dos projetos de alfabetização e de escolarização supletiva que vêm sendo desenvolvidos no Brasil.

3- QUAIS SÃO OS OBJETIVOS DO PRONERA?

3.1. Objetivo Geral:

Fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil.

3.2. Objetivos Específicos:

1- Desenvolver um Projeto Nacional de Educação de Jovens e Adultos - EJA, incluindo a formação e escolarização dos monitores (as);

2- Oferecer formação continuada e escolarização (média e superior) aos educadores(as) do ensino fundamental;

3- Oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural;

4- Produzir materiais didático-pedagógicos, em todas as áreas prioritárias, a partir das discussões do Programa.

4- QUEM SÃO OS BENEFICIÁRIOS DO PRONERA?

a) **Beneficiários diretos:** trabalhadores(as) rurais jovens e adultos dos assentamentos de Reforma Agrária, agentes comunitários locais e alunos(as) universitários(as).

b) **Beneficiários indiretos:** comunidades assentadas, comunidades ao redor dos assentamentos e os movimentos sociais.

5- QUAIS SÃO OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DOS PROJETOS DO PRONERA ?

5.1- Caráter Interativo: os projetos do PRONERA visam estabelecer parcerias entre os órgãos governamentais, as universidades e outras Instituições de Ensino Superior - IES, os movimentos sociais e sindicais, e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre estes atores sociais, pela via da escolarização continuada.

5.2- Caráter multiplicador: os projetos do PRONERA deverão apresentar, na sua proposta pedagógica, a perspectiva multiplicadora da educação dos assentados jovens e adultos, de modo a que se amplie não só o número de alfabetizados como o número de monitores(as) e de agentes dinamizadores dentro dos assentamentos.

5.3- Caráter participativo: os projetos do PRONERA devem priorizar atividades que venham ao encontro das necessidades da comunidade assentada. Estas necessidades devem ser identificadas pelo conjunto da comunidade beneficiária do Projeto, que deverá estar envolvida em todas as fases de sua elaboração, execução e avaliação.

6- COMO FUNCIONA A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO PRONERA?

O PRONERA será operacionalizado por um **Conselho Deliberativo Nacional e Conselhos Deliberativos Estaduais**, uma **Coordenação Nacional, Coordenações Estaduais e Coordenações Locais**.

1- Do Conselho Deliberativo Nacional

O Conselho Deliberativo Nacional é formado pelos representantes de entidades parceiras, ou seja, governo, universidades e movimentos sociais e orientará sobre as decisões da Coordenação Nacional do PRONERA, sendo estes:

- 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 ;
- 1 membro da Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais - ABONG;
- 1 membro da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG;
- 1 membro da Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO;
- 1 membro da Fundação das Nações Unidas para Infância - UNICEF;
- 1 membro da União Nacional dos Estudantes - UNE;
- 1 membro da Conferência 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 Solidária.

O Conselho Deliberativo Nacional e a Coordenação Nacional serão presididos por um representante designado pelo Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária - MEPF. O Conselho Deliberativo Nacional se reunirá ordinariamente duas vezes ao ano e poderá ser convocado em caráter extraordinário. A inclusão de representantes de outras instituições será apreciada e decidida pelo Conselho.

2- Da Coordenação Nacional

A Coordenação Nacional, que está distribuída em três instâncias, abaixo discriminadas, é o órgão de direção executiva superior do PRONERA tendo como competência articular as suas atividades.

A Coordenação Nacional se reunirá ordinariamente a cada dois meses e extraordinariamente todas as vezes que for necessário, para atender às exigências do Programa. Será convocada pelo seu Presidente, que convocará todas as demais instâncias, e/ou por dois terços dos membros da Coordenação Nacional.

A Coordenação Nacional do PRONERA é composta por membros permanentes tendo como sede a cidade de Brasília, 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;
- homologar a criação dos Conselhos Deliberativos Estaduais.

2.1- A Comissão Executiva

A Comissão Executiva do PRONERA é um coletivo ao qual compete a execução e administração do PRONERA.

São atribuições da Comissão Executiva:

- a) execução das atividades de planejamento, implementação, monitoramento, avaliação e retroalimentação dos projetos financiados pelo PRONERA;

b) supervisão geral das atividades de gerência nas diferentes áreas: financeira, técnica e de apoio administrativo;

c) assessoria técnica à Coordenação Nacional;

d) analisar os projetos concorrentes quanto ao cumprimento dos requisitos formais;

e) integração com as demais áreas da Estrutura Administrativa, parceiros e órgãos do PRONERA.

A Comissão Executiva é composta de oito membros, sendo eles:

- um representante do Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária, que a presidirá;

- um representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA;

- um representante do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB;

- um representante da Comissão Pedagógica Nacional;

- dois representantes de movimentos sociais, (CONTAG /MST);

- o Gerente Administrativo do PRONERA;

- o Assessor de Planejamento da Coordenação Nacional.

Os membros constitutivos da Comissão Executiva serão indicados pelas suas instituições e deverão ter um suplente permanente que substituirá o membro titular, na sua eventual ausência.

A periodicidade das reuniões da Comissão Executiva será mensal e extraordinariamente, de acordo com as necessidades e exigências administrativas do PRONERA, sendo sempre convocadas por seu Presidente.

2.2 - A Comissão Pedagógica

A Comissão Pedagógica é composta de oito membros e tem como atribuições e competências:

- fazer parte da Coordenação Nacional do PRONERA;
- coordenar as atividades didático-pedagógicas do PRONERA;
- definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação;
- localizar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos 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.

São membros da Coordenação Pedagógica:

- um representante da Comissão Executiva;
- cinco representantes de universidades;
- dois representantes de movimentos sociais (MST e CONTAG);

Na sua primeira fase as Universidades representadas são: Universidade Federal de Sergipe - UFSE, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Universidade Federal do Ceará - UFCE, Universidade Federal do Paraná - UFPR e Universidade de Brasília - UnB.

2.3- A Comissão Administrativa

A Estrutura do PRONERA ainda se compõe de uma Comissão Administrativa, responsável pela organização administrativa e financeira do PRONERA.

3 - Dos Conselhos Estaduais

Conselho Estadual será formado pelas entidades parceiras que atuam no Estado e que representam o governo, universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais, cada um com um membro. O Conselho Estadual será presidido por um representante do INCRA local ou por um outro membro do Conselho Estadual, eleito em assembléia geral.

O Conselho Estadual orientará as ações do PRONERA no Estado. As reuniões do Conselho Estadual serão realizadas em caráter ordinário duas vezes ao ano e extraordinariamente sempre que convocadas por seu presidente ou por metade mais um dos seus membros. Os participantes do Conselho Estadual não serão remunerados.

3.1 - Das Coordenações Estaduais

Constituem extensão da Coordenação Nacional as Coordenações Estaduais e Coordenações Locais.

A Coordenação Estadual será composta de:

- 2 professores universitários;
- 2 representantes dos movimentos sociais;
- representantes das superintendências do INCRA, da Delegacia Estadual do Ministério da Educação e do Desporto - DEMECs, da Secretaria Estadual de Educação, igrejas, pastorais, ONG's, dentre outras.

Os professores universitários e os representantes dos movimentos sociais deverão estar envolvidos em projetos de EJA. Além daquelas atividades, como membros da Coordenação Estadual deverão desenvolver atividades de planejamento, implementação e execução conforme orientações específicas contidas no documento "Manual de Procedimentos" das Coordenações Estaduais.

A composição da Coordenação Estadual deverá ser comunicada à Coordenação Nacional, incluindo todas as composições das Coordenações Locais no estado, no prazo de 30 dias após suas constituições e início das atividades.

Será sua atribuição divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades do Programa no âmbito estadual.

Além disto deverá:

- mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às universidades e demais Instituições de Ensino Superior do Estado;
- avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu Estado;
- promover parcerias entre organismos do governo do estado e dos municípios, igrejas, ONG's, movimentos sociais, universidades e demais IES.

A Coordenação Estadual se reunirá mensalmente e extraordinariamente quando for necessário.

4- Das Coordenações Locais

A Coordenação Local é composta de :

- 3 monitores(as);
- 1 estudante universitário;

- 1 agente de movimentos sociais (coordenador local);
- demais representantes dos parceiros locais.

No âmbito local (nos assentamentos), serão suas atribuições: divulgar, coordenar, articular, implementar, fazer o acompanhamento pedagógico, supervisionar e avaliar as atividades do Programa.

O estudante universitário e o agente do movimento social serão remunerados pelas atividades que executam, cabendo-lhes também as seguintes atribuições:

- efetuar a distribuição de material didático-pedagógico para os professores, monitores (as) e alunos(as);
- avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas.

Obs.: Se constituirá 1 (uma) Coordenação Local para cada 10 turmas de 20 alunos.

II – PROJETO DE EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA - EJA

1- QUAIS SÃO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS DO EJA?

O EJA se baseia no princípio da educação popular básica voltado para atender às necessidades de alfabetização e escolarização de uma significativa parcela de brasileiros que têm estado, historicamente, excluída do processo educacional e social do país. A preocupação fundamental é resgatar a dignidade de jovens e adultos, que vivem no meio rural, e que não têm como responder às necessidades elementares e essenciais diante da sociedade contemporânea.

Portanto, a metodologia a ser adotada nos projetos do EJA deverá, antes de tudo, estar voltada para uma percepção da realidade dos assentamentos de reforma agrária, da realidade agrária brasileira e de uma concepção de educação recuperadora da cidadania do trabalhador(a) rural.

Os princípios metodológicos do Projeto EJA são:

1. princípio do eixo norteador/eixos temáticos/palavras chaves: o processo educativo se desenvolve a partir das várias áreas de conhecimento em eixos temáticos. Isso se concretiza na organização do saber a partir de situações-problema, temas e palavras-chaves fundamentados na história e prática corrente da comunidade e dos indivíduos que a compõem;

2. princípio da integração: as atividades de educação formal, monitoria (prática pedagógica) devem se integrar às

necessidades identificadas nos assentamentos. Nesse sentido, a metodologia deverá fornecer a interrelação entre os estudos de suplência, a prática em sala de aula e as necessidades dos trabalhadores assentados. Os cursos de formação deverão capacitar os monitores para a atuação em salas de alfabetização de jovens e adultos assim como propiciar sua escolarização, integrando os conteúdos de acordo com as necessidades das comunidades locais;

3. princípio da interdisciplinariedade: os conteúdos, tanto do processo de alfabetização dos jovens e adultos quanto do processo de escolarização dos monitores, devem ser desenvolvidos a partir das relações entre as várias áreas de conhecimento, estabelecidas pelo eixo-norteador e pela relação dialógica entre os sujeitos atuantes no processo;

4. princípio da participação ativa do aluno, numa relação dialógica onde a dinâmica da aprendizagem/ensino seja construída pelos sujeitos envolvidos no processo.

Para tanto, deverá fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos básicos da educação popular, ou seja, pensar um programa de ensino que comportaria três etapas:

1. investigação de temas geradores; eixos temáticos ou palavras-chaves;
2. codificação/decodificação dos problemas levantados, contextualizando-os (visão crítica);
3. ação concreta visando a superação de situações limites.

Os conteúdos programáticos dos cursos sempre obedecerão às orientações e exigências legais, no que se refere a conteúdo mínimo, carga horária e avaliação.

2- QUAIS SÃO AS ATIVIDADES BÁSICAS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA ?

2.1- Alfabetização de jovens e adultos residentes em áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

A alfabetização de jovens e adultos se propõe a criar condições para que os assentados(as) dominem a leitura e escrita, além de conhecimentos básicos de matemática e de estudos da sociedade e natureza.

2.2- Ensino fundamental sob a modalidade supletiva e capacitação pedagógica de monitores(as).

O Ensino Fundamental será ministrado aos monitores(as), visando prepará-los(as) para atuar como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos de Reforma Agrária.

2.3- Formação de coordenadores locais (agentes dinamizadores) de processos comunitários.

A formação dos coordenadores locais será realizada concomitantemente aos cursos de formação e capacitação e se propõe a preparar lideranças comunitárias capazes de atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

3- COMO FUNCIONA O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

Os assentamentos que participarão do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA serão aqueles selecionados pelos movimentos sociais e universidades, considerando:

- um número significativo de assentados(as) analfabetos(as) ou semi-analfabetos(as) identificados;
- o número necessário de monitores(as) que possa atender às exigências pedagógicas do Projeto;
- que apresentem as condições mínimas de infraestrutura para se constituir uma sala de aula.

Os trabalhadores(as) rurais da comunidade assentada serão previamente selecionados como monitores(as), desde que atendam aos critérios de seleção propostos neste Manual. Aqueles escolhidos serão capacitados formalmente para desenvolverem projetos de educação de jovens e adultos em sua comunidade. Contarão com o apoio e o acompanhamento de professores e alunos universitários da instituição de ensino superior daquela região, que tenha elaborado o seu projeto em parceria com os movimentos sociais.

O espaço físico necessário como sala de aula, espaço para secretaria local e demais condições de infra-estrutura deverão ser viabilizados pelos parceiros, ou seja, movimentos sociais, prefeituras, igrejas, ONG's etc, dentro de uma proposta de agilização e baixo custo. O Programa fornecerá recursos para aquisição de parte de material de consumo, segundo orientações deste Manual.

O processo de alfabetização a ser realizado nos assentamentos deverá integralizar no mínimo 400 horas presenciais.

A oferta do ensino fundamental e a capacitação pedagógica dos monitores(as) deverá integralizar 1.200 horas presencias mediante encontros, cursos e oficinas e 600 horas à distância.

Convém ressaltar que a quantidade de horas (400 horas) estabelecidas para o processo de alfabetização está relacionada à própria concepção de Educação de Jovens e Adultos que tem o projeto. A meta básica é que estes Trabalhadores Rurais ao término do processo, possam, não apenas ler e escrever o próprio nome, mas compreender e dominar o processo de construção do conhecimento de modo a ser capaz de produzir um pequeno texto minimamente articulado, a partir do seu próprio vocabulário.

No primeiro ano do projeto 100 professores(as) atuarão como orientadores(as) pedagógicos de alfabetização e capacitação de 5.000 monitores(as) auxiliados por 500 alunos(as) universitários, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico, e 500 coordenadores(as) locais. Os monitores(as), que devem ser integrantes dos assentamentos de Reforma Agrária, receberão acompanhamento e a formação pedagógica durante todo o ano, dos professores(as) e alunos(as) das instituições de ensino que participam do projeto.

Há uma distribuição proporcional de pessoal que respeitada, viabilizará o programa, ou seja: cada professor universitário de alfabetização terá sob sua responsabilidade 5 (cinco) alunos(as) universitários e 5 (cinco) coordenadores(as) locais sendo que cada aluno(a) capacitará 10 monitores(as) e cada monitor(a) alfabetizará 20 assentados(as). O que estabelece a seguinte cadeia pedagógica:

1 professor universitário = 5 alunos(as) universitários = 5 coordenadores(as) locais = 50 monitores(as) = 1.000 alfabetizandos.

Todavia, serão aceitos projetos para análise que contenham no mínimo 200 (duzentos) alfabetizandos.

Tal estrutura visa permitir que a meta e os procedimentos operacionais do programa sejam viabilizados e monitorados de forma eficiente e com efeito multiplicador.

Além desta estrutura haverá uma outra, em paralelo, que complementar a formação dos monitores(as) na educação supletiva fundamental, ou seja, estarão também envolvidos até 65 orientadores especialistas para atender todos os estados e até 625 professores especialistas para atender às turmas locais distribuídas pelo país.

A equipe pedagógica que coordenará o projeto deverá inserir no processo de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos assentamentos dois elementos básicos:

a) um caráter sistemático, envolvendo planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação/ação reflexiva;

b) um caráter intencional, que supõe uma direção política a favor de uma melhoria das condições de vida do assentado.

4- COMO APRESENTAR AS PROPOSTAS DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA?

Poderão participar as universidades e demais Instituições de Ensino Superior que apresentarem um projeto pedagógico para Educação de Jovens e Adultos assentados e para os cursos de escolarização e capacitação de monitores(as), em parceria com organizações não-governamentais e movimentos sociais envolvidos com trabalhos nos assentamentos.

Os interessados em participar do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA deverão formalizar o pedido em correspondência assinada pelo dirigente ou representante legal e

dirigida à Coordenação Nacional do PRONERA. As propostas de projetos devem atender às orientações deste Manual e aos critérios de elegibilidade definidos a seguir.

4.1- Critérios de Elegibilidade

1. As universidades e demais IES concorrentes deverão se articular com coordenadores locais/movimentos sociais dos assentamentos de reforma agrária mais próximos da sua instituição, para a elaboração da proposta pedagógica do Projeto. A proposta de Projeto incluirá uma carta de aceite e integração com os movimentos sociais.

2. As universidades e demais IES concorrentes deverão comprovar intencionalidade e disponibilidade de recursos humanos (docentes, alunos(as), especialistas) para desenvolver o projeto de alfabetização/escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos.

3. Professores e alunos envolvidos no Projeto deverão dispor de uma carga horária mínima, sendo esta de 40 horas mensais para o professor e 80 horas mensais para o aluno, em que se dedicarão ao projeto, para o qual estarão sendo remunerados, monitorados e avaliados.

4. Deverão se comprometer em respeitar a estrutura administrativa e pressupostos teórico-metodológicos do Programa.

5. A proposta pedagógica do projeto deverá incluir todas as informações solicitadas no Formulário de Projeto.

6. A universidade e demais IES concorrentes ficarão responsáveis pelo recebimento e administração dos recursos, assumindo respeitar as orientações dadas pelo Convênio a ser assinado.

5- COMO TRAMITAM E SÃO JULGADOS OS PROJETOS DO EJA?

Após recebidos os projetos, eles serão avaliados pela Comissão Executiva quanto ao cumprimento dos requisitos formais e esta convocará a reunião da Comissão Pedagógica, que os analisará e expedirá o Parecer Técnico do Projeto. A Coordenação Nacional julgará os pareceres e comunicará às universidades sobre o Parecer Final do projeto.

6- COMO SE DÁ O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS PROJETOS?

Os recursos necessários a implantação dos projetos serão repassados em até duas parcelas à Instituição indicada no Plano de Trabalho, ficando a mesma responsável pela administração e prestação de contas de acordo com os termos contidos no convênio a ser firmado.

O projeto deverá estar sob a responsabilidade de um Coordenador/professor e de um Coordenador/agente dos movimentos sociais, que se responsabilizarão, junto à Instituição Executora, pela implementação, acompanhamento e controle técnico-operacional do mesmo, diante de um Plano de Trabalho e Plano de Desembolso. Deverão responsabilizar-se, também, pelo acompanhamento do Plano de Trabalho e Relatórios Técnicos e Finais exigidos pela Coordenação Nacional do PRONERA.

7- QUAIS SÃO OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS MONITORES?

Os Critérios de Seleção dos monitores são:

- 1- Que seja indicado pelo assentamento e que tenha maior escolarização, com preferência para quem tem curso de magistério;
- 2- Que revele compromisso com a comunidade e apresente liderança;
- 3- Que se submeta a uma avaliação escrita/oral aplicada pela universidade;
- 4- Que tenha disponibilidade para o trabalho pedagógico e para participar de cursos de capacitação e escolarização.

8- DIVULGAÇÃO DO PRONERA

A Coordenação Nacional manterá um Informativo para a circulação das decisões e orientações do Programa. O Boletim PRONERA será editado e atualizado via Internet e distribuído às Universidades pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Ministérios envolvidos, INCRA e Movimentos Sociais Rurais.

A Assessoria de Comunicação Social (ACS) do PRONERA produzirá pautas, notícias e reportagens para rádio, jornal e televisão, acompanhando o desenvolvimento do Programa. A ACS divulgará também o PRONERA programando entrevistas e artigos de opinião dos seus dirigentes nos Meios de Comunicação Social.

Durante a realização do Programa serão editadas publicações sobre o seu histórico, com destaque para aspectos do trabalho realizado pelo INCRA, Universidades e Movimentos Sociais Rurais nos assentamentos.

O desenvolvimento do Programa será registrado em imagens para uma edição especial sobre toda a sua implantação e realização.

9- DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DOS PROJETOS

INSTRUÇÕES GERAIS

Para se candidatar ao PRONERA / EJA, a Instituição deverá encaminhar um Plano de Trabalho de acordo com o modelo a seguir. O Plano de Trabalho deverá obedecer aos parâmetros metodológicos e orçamentários indicados neste Manual, ou seja, não será coberta nenhuma solicitação de recursos e de atividades que fuja a estes parâmetros.

As Coordenações Estaduais do PRONERA trabalharão para concretizar esses parâmetros como critério desejável de agregação a ser buscado para Projetos no âmbito Estadual. Admite-se, entretanto, que um dado Projeto possa ser apresentado para julgamento com um mínimo de 200 (duzentos) alfabetizando.

1- O órgão ou entidade proponente refere-se à Instituição que estará concorrendo. Esta responderá pelos resultados pedagógicos, administrativos e financeiros do Projeto. O professor coordenador será o responsável com o aval de um coordenador local do Movimento Social.

2- Na justificativa da proposição deverão estar descrita(s) a(s) localidade(s) onde ocorrerá(ão) as atividade(s). Deve-se incluir

o(s) números de turmas, assentamento(s), município, distância da universidade aos assentamentos, condições de acesso, e demais informações complementares. Também deverá constar a disponibilidade de recursos humanos envolvidos, incluindo o número de professores, de alunos universitários, monitores e alfabetizandos. Deve-se destacar ainda a disponibilidade de espaço físico conseguido pela comunidade para realização do Projeto (salas de aula, sala de secretaria, existência de energia, demais condições existentes).

3- Os objetivos gerais, específicos e a metodologia deverão estar pautados nos pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA / EJA. Deve-se apresentar uma descrição sucinta dos passos metodológicos e atividades a serem desencadeadas no processo. Caso se opte por atividades específicas e metodologias inovadoras, descreva-as. Deve-se incluir os instrumentos de acompanhamento e avaliação previstos.

4- No Cronograma de Execução deverão estar discriminadas todas as etapas previstas na metodologia, indicadores de resultados, incluindo os períodos de realização dos cursos de capacitação, alfabetização, encontros e oficinas, bem como a carga horária e os locais onde se efetivarão.

5- Os Recursos que cobrirão as atividades de Coordenação Estadual serão apresentados diretamente por estas à Coordenação Nacional, não fazendo parte, desta forma, deste Plano de Trabalho.

6- Nas páginas nº 41, 42 e 43 apresentamos os formulários de cadastro do Monitor/Coordenador Local, Alfabetizando e do Aluno Universitário. Os formulários deverão ser preenchidos para fins de pagamento e cadastramento, e encaminhados à Comissão Estadual no prazo máximo de 30 dias a contar da data de aprovação do projeto pela Coordenação Nacional.

7- Para a apresentação dos custos do Projeto, deverão ser preenchidos os quadros orçamentários contidos às páginas nº 32 a 43 que seguem de orientações detalhadas para melhor compreensão do proponente.

PLANO DE TRABALHO

1 - DADOS PESSOAIS			
Órgão/Entidade/Proponente			C.G.C.
Endereço			
Cidade	U.F.	CEP	DDD/Telefone
Conta Corrente	Banco	Agência	Praça de Pagamento
Nome do responsável (Reitor ou Diretor)			C.P.F.
CI/Órgão Expedidor	Cargo	Função	Matrícula
Endereço			Cidade
Professor Coordenador		Responsável do Movimento Social	

2 - TÍTULO DO PROJETO	3 - PERÍODO DE EXECUÇÃO

4 - JUSTIFICATIVA DA PROPOSIÇÃO (local, público-alvo e infraestrutura disponível)

5 - IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO (Objetivos Gerais e Específicos)

6 - METODOLOGIA

7 - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Etapa	Período	

8- COMO APRESENTAR OS ORÇAMENTOS DOS PROJETOS

Para cada Projeto deverão ser preenchidos os quadros contidos às páginas 32 a 40 deste Manual. O orçamento do Projeto concentra-se na consecução das atividades do processo pedagógico: Educação de Trabalhadores Rurais, Capacitação e Escolarização de Monitores, Coordenação e Avaliação (através dos Encontros Regionais e Nacional).

Os custos do Projeto devem ser apresentados nas seguintes categorias: Despesas com Pessoal, Materiais Pedagógicos, Viagens para Treinamento, Despesas Administrativas e Infra-estrutura.

1. DESPESA COM RECURSOS HUMANOS

QUADRO I					
Processo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos					
Discriminação	Nº de Pessoas no Projeto (1)	Remuneração Bruta p/hora (2)	Nº de horas por mês (3)	Remuneração Bruta Mensal (4) (4)=(1)x(2)x(3)	Remuneração Bruta Anual (5) (5)=(4)x12meses
Alfabetizandos no Projeto	(a)				
Monitores	(b)	3,00	40		
Alunos Universitários	(c)	3,00	80		
Coordenadores Locais	(d)	3,00	80		
Professores Universitários		10,50	(e)		
Processo de Capacitação e Escolas de Monitores					
Professores Capacitação e Escolas	(f)	10,5	30		
Total de Recursos Necessários					
Total Geral					

Obs.: No quadro acima devem ser preenchidos apenas os campos em branco. Os parênteses dos campos em cinza foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA. 1. As linhas relativas aos Professores para Capacitação e Escolas de Monitores, só devem ser preenchidas se o Projeto for capaz de formar turmas com pelo menos 40 monitores. 2. Os alunos universitários serão remunerados sob a forma de bolsa, os monitores e os coordenadores locais através de contratos temporários de trabalho e os demais professores universitários envolvidos sob a forma de prestação de serviços.

8.1 - INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUADRO I

Para o preenchimento dos campos [a], [b], [c], [d] e [e], referentes ao **Processo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**.

Estes itens, de [a] a [e], são calculados de acordo com a cadeia pedagógica definida na página 23 deste manual, que estabelece a relação:

1 professor universitário = 5 alunos universitários = 5 coordenadores locais = 50 monitores = 1.000 alfabetizandos.

Item [a]. Corresponde ao número de trabalhadores rurais que serão objeto do trabalho pedagógico de alfabetização e educação; este é o ponto de partida para o dimensionamento dos recursos humanos do projeto.

Item [b]. Corresponde ao número de monitores que serão responsáveis diretos pelo trabalho de educação dos trabalhadores rurais; seu número é igual ao número de alfabetizandos dividido por vinte ($[b] = [a] \div 20$); seu número é, também, igual ao número de turmas, cada uma constituída com 20 alunos.

Item [c]. Corresponde ao número de alunos universitários que participarão da capacitação dos monitores; seu número é igual ao número de monitores dividido por dez ($[c] = [b] \div 10$); seu número é igual ao número de Coordenações Locais, cada uma constituída por 10 turmas de 20 alunos.

Item [d]. Corresponde ao número de coordenadores locais, oriundos dos movimentos sociais, que serão contratados para participar da articulação e organização das turmas de alfabetizandos e educandos; seu número é igual ao número de alfabetizandos no projeto dividido por duzentos ($[d] = [a] \div 200$); este número é, também, igual ao número de Coordenações Locais que serão criadas no projeto, cada uma responsável por 200 alfabetizandos.

Item [e]. Corresponde, para um mês, ao número de Horas de Professor Universitário no Projeto (HPUP). Seu valor é calculado multiplicando o número de alfabetizandos pela constante 0,08 ($HPUP = 0,08 \times [a]$). Se o resultado for inferior a 40 hs., o campo deverá ser preenchido com o valor de 40 hs., garantindo uma remuneração mínima de 40 hs. Deve-se notar que o Projeto tem a liberdade de contratar com as HPUP resultantes um ou mais professores, respeitando o limite máximo individual de carga horária mensal de 80 hs. remuneradas, e apresentando esta composição em quadro anexo. Note que se [a] for igual a 1.000 alfabetizandos, HPUP é igual a 80 hs., que é a carga horária mensal admitida pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA para um professor que assuma a responsabilidade por 1.000 alfabetizandos, de acordo com a cadeia pedagógica acima mencionada.

Note, também, que a Remuneração Bruta Mensal dos Professores Universitários na coluna (4) é dada pela multiplicação do valor na coluna (2) pelo valor na coluna (3).

Para o preenchimento dos campos [f], referentes ao **Cursos de Capacitação e Escolarização de Monitores**.

Cada grupo de 40 monitores constituirá uma turma de capacitação e escolarização de monitores. **Caso o projeto específico não apresente o número de monitores citado acima, este quadro não deverá ser preenchido.** Neste caso, cabe a Coordenação Estadual do PRONERA, juntamente com as Universidades e demais envolvidos, articular ou unificar um ou mais projetos no Estado com a finalidade de compor as turmas.

Item [f]. Corresponde ao número de professores a serem contratados para a atividade de capacitação de monitores. Seu número é igual ao número de monitores dividido por quarenta multiplicado por cinco ($[f] = [b] \div 40 \times 5$) (quarenta monitores e cinco professores por turma). Se [b] de um Projeto específico não for maior do que 40 monitores, fica clara a necessidade de articulação juntamente com a Coordenação Estadual para compor as turmas de monitores.

As Despesas com Pessoal dos Coordenações Estaduais não entrarão no Projeto e serão apresentadas em quadros específicos a serem preenchidos pelas mesmas.

2- MATERIAIS PEDAGÓGICOS

QUADRO II Discriminação	Alfabetização	Capacitação * Escolarização	Valor total Anual	
	Valor Unitário(6)	Valor Unitário (7)	Alfabetização (8)	Capacitação (9)
Kit Alfabetizando (p/aluno)	10,00	-	[g]	
Kit Monitor (p/monitor)	30,00	10,00	[h]	[i]
Kit Escola (p/Turma de Aluno ou Monitor)	50,00	50,00	[j]	[k]
Material Impresso (p/Aluno e Monitor)	30,00	30,00	[l]	[m]
Total				

OBS.: 1. No quadro acima devem ser preenchidas apenas as colunas (8) e (9), em branco. Os parâmetros das demais colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA; 2. Os valores dos parâmetros e as totalizações correspondem a valores anuais

Item [g]. Corresponde ao total das despesas com o Kit para Alfabetizando. Seu valor é igual ao número de alfabetizandos (item [a] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário do kit (R\$10,00);

Item [h]. Corresponde ao total das despesas com a aquisição do Kit para o Monitor, na sua condição de alfabetizador. Seu valor é igual ao número de monitores (item [b] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário do kit (R\$30,00);

Item [i]. Corresponde ao total das despesas com a aquisição do kit para o monitor na sua condição de aluno do curso de capacitação. Seu valor é igual ao número de monitores (item [b] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário do kit (R\$10,00);

Item [j]. Corresponde ao total das despesas com aquisição de materiais pedagógicos específicos de secretaria para o curso de Alfabetização. Seu valor é igual ao número de monitores (item [b] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário do kit (R\$50,00);

Item [k]. Corresponde ao total das despesas com aquisição de materiais pedagógicos específicos de secretaria para o curso de Capacitação de monitores. Seu valor é igual ao número de monitores (item [b] do quadro I) dividido por 40 e multiplicado pelo valor unitário R\$50,00. Este item só deverá ser preenchido se o número de monitores (item [b] do quadro I) for igual ou superior a 40;

Item [l]. Corresponde ao total das despesas com materiais impressos para o curso de Alfabetização. Seu valor é igual ao número de alfabetizandos (item [a] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário da coluna 6 do quadro II(R\$30,00);

Item [m]. Corresponde ao total das despesas com materiais impressos para o curso de Capacitação de Monitores. Seu valor é igual ao número de monitores (item [b] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário da coluna 8 do quadro II(R\$30,00).

3. DESPESAS COM DESLOCAMENTOS

Para os quadros III, IV, V e VI do itens **3.1 e 3.2** que se referem às **viagens de treinamento**, devem ser especificadas em anexo as descrições dos trechos de viagens, bem como o número de viagens em cada trecho.

3.1- Viagens De Treinamento - Alfabetização e Educação de Trabalhadores Rurais:

Nas colunas (11) e (15) deverão ser apresentadas as estimativas de viagens e diárias, numa base terrestre, exclusivamente para treinamento, e de acordo com o plano de ensino e sua programação.

3.2- Viagens de Treinamento - Capacitação e Escolarização dos Monitores

Se o projeto não atingir o número de 40 monitores (uma sala de capacitação e escolarização), os quadros V e VI não devem ser preenchidos.

3.1. VIAGENS DE TREINAMENTO – ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES RURAIS

Quadro III Passagens	Origem	Técnicos (10)		Nº de Viagens por Mês (11)	Valor Unitário (12)	Total Mensal (13)	Total Anual (14)
		Destino					
Professores							
Alunos							
Monitores							
Total							

Quadro IV Diárias	Nº de Diárias por Mês (15)	Descrição da Atividade (16)	Valor Unitário (17)	Nº de Pessoas (18)	Total Mensal (19)	Total Anual (20)
Alunos			qtd 15,00			
Monitores			qtd 15,00			
Total						

Obs.: Nos quadros acima devem ser preenchidas somente as colunas em branco. Os parâmetros das demais colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

3.2. VIAGENS DE TREINAMENTO - CAPACITAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS MONITORES

Quadro V Responsável	Origem	Técnicos (2)		Nº de Viagens por mês (22)	Valor Unitário (23)	Total Mensal (24)	Total Anual (25)
		Techos (2)	Destino				
Professores							
Alunos							
Monitores							
Total							

Quadro VI Planos	Nº de Diárias por mês (26)	Descrição da Atividade (27)	Valor Unitário (28)	Nº de Feriados (29)	Total Mensal (30)	Total Anual (31)
Alunos			016 15,00			
Monitores			016 15,00			
Total						

Obs.: Nos quadros acima devem ser preenchidas somente as colunas em branco. Os parâmetros das demais colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

Nas colunas (22) e (26) deverão ser apresentadas as estimativas de viagens e diárias, numa base terrestre, exclusivamente para treinamento, e de acordo com o plano de ensino e sua programação.

3.3. VIAGENS DE COORDENAÇÃO

Quadro VII Pessoalmente	Trechos (32)		Nº de Viagens por Mês (33)	Valor Unitário (34)	Total Mensal (35)	Total Anual (36)
	Origem	Destino				
Coordenação Local						
Total						

Quadro VIII Díctas	Nº de Díctas por Mês (37)	Destinado da Atividade (38)	Valor Unitário (39)	Nº de Pessoas (40)	Total Mensal (41)	Total Anual (42)
Total						

Obs.: Nos quadros acima devem ser preenchidas somente as colunas em branco. Os parâmetros das demais colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

4 - DESPESAS ADMINISTRATIVAS

As Despesas Administrativas do Projeto deverão ser preenchidas para as Coordenações Locais, conforme quadro abaixo:

Quadro IX Discriminação	Valor Máximo Mensal (43)	Valor Total Mensal (44)	Valor Total Anual (45)
Material de Consumo	50,00	[n]	
Material de Secretárias	150,00	[n]	
TOTAL			

OBS.: No quadro acima deve ser preenchida somente a coluna em branco. Os parâmetros da outra coluna foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

Os valores da coluna (43) são para custeio de cada Coordenação Local. Cada Coordenação Local manterá com este valor suas respectivas secretárias.

Item [n]. Corresponde ao valor total para todas as Coordenações Locais de cada projeto. Seu valor é igual ao número de coordenações locais (de acordo com o item [d] do quadro I) multiplicado pelo valor da coluna 43 do quadro IX ([n] = [d] x [valor da coluna 43]).

As Despesas Administrativas com as Coordenações Estaduais não serão consideradas no Projeto e serão custeadas à parte.

5 - INFRA-ESTRUTURA

O custeio da Infra-estrutura do Projeto considerará apenas as aquisições das Coordenações Locais, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro X Discriminação	Valores Máximos (46)	Mês de Aquisição (47)	Valor Total (48)
Equipamentos	2.050,00		[o]
Ajuda p/Móveis e Utensílios	500,00		[o]
Material bibliográfico	200,00		[o]
Total	2.750,00		

OBS.: No quadro acima devem ser preenchidas somente as colunas em branco. Os parâmetros das demais colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

Os valores máximos da coluna (46) deverão ser respeitados e, em equipamentos, podem ser adquiridos itens tais como computador, impressora, mimeógrafo, desde que comprovadamente necessários.

Item [a]. Corresponde ao valor total a ser disponibilizado para aquisições de todas as Coordenações Locais do Projeto. Seu valor é igual ao número de Coordenações Locais (de acordo com o item [d] do quadro I) multiplicado pelo valor da coluna (46) do quadro X ([a] = [d] x [valor da coluna 46]).

Os valores e a discriminação das aquisições devem ser discriminados em anexo.

Os gastos com infra-estrutura das Coordenações Estaduais não serão consideradas no Projeto e serão custeadas à parte.

6. ORÇAMENTO GLOBAL

Este é um quadro síntese dos custos do Projeto. Seus dados devem ser extraídos dos quadros anteriores.

Quadro XI Discriminação	Valor para 12 Meses (47)
Despesas com Pessoal	
Material Pedagógico	
Despesas com Viagens	
Despesas Administrativas	
Infra-estrutura	
Total	

CADASTRO DO ALFABETIZADOR - MONITOR(A)/COORDENADOR LOCAL

1- Nome: _____			
2- Sexo: 1- Mas <input type="checkbox"/> 2- Fem <input type="checkbox"/>	3- Data de Nascimento: ____/____/____	4- Naturalidade: _____	5- Estado Civil: <input type="checkbox"/> 1- Cas 2- Sol 3- Div 4- Outros
6- Nº de Filhos _____	7- Carteira de Identidade _____	8- C.P.F. _____	9- Grau de Escolaridade: <input type="checkbox"/> 1- Alfabetizado 2- Não-alfabetizado 3- Primeiro incompleto
10- Assentamento/Endereço: _____ Telefone p/ Contato (_____) _____			
11- Município: _____	12- Estado: _____	13- CEP: _____	
14- Renda individual: <input type="checkbox"/> 1- Menos de 100\$ (Quatro salários) 2- 100\$ 3- 2 a 7 100\$ 4- Sem Renda	15- Origem da Renda: <input type="checkbox"/> 1- Salário 2- Apoio de Outro 3- Aposentadoria 4- Agricultura 5- Sem renda	16- Profissão: <input type="checkbox"/> 1- Agricultor(a) 2- Estudante 3- Professor(a) 4- Outros	
17- Já Alfabetizou outros? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
18- Onde? _____			
Onde irá atuar			
19- Grupo: _____			
20- Horário de funcionamento: _____			
21- Endereço do funcionário (e não endereço do funcionário): _____			
22- (*) Motivo: _____			
23- Entidade: _____			
<small>(*) Baseado no por menor e menor que tenha a ser receber no grupo de alfabetização</small>			
Disciplinas que serão ministradas			

Observação			
Solicitamos atenção no preenchimento correto dos dados			

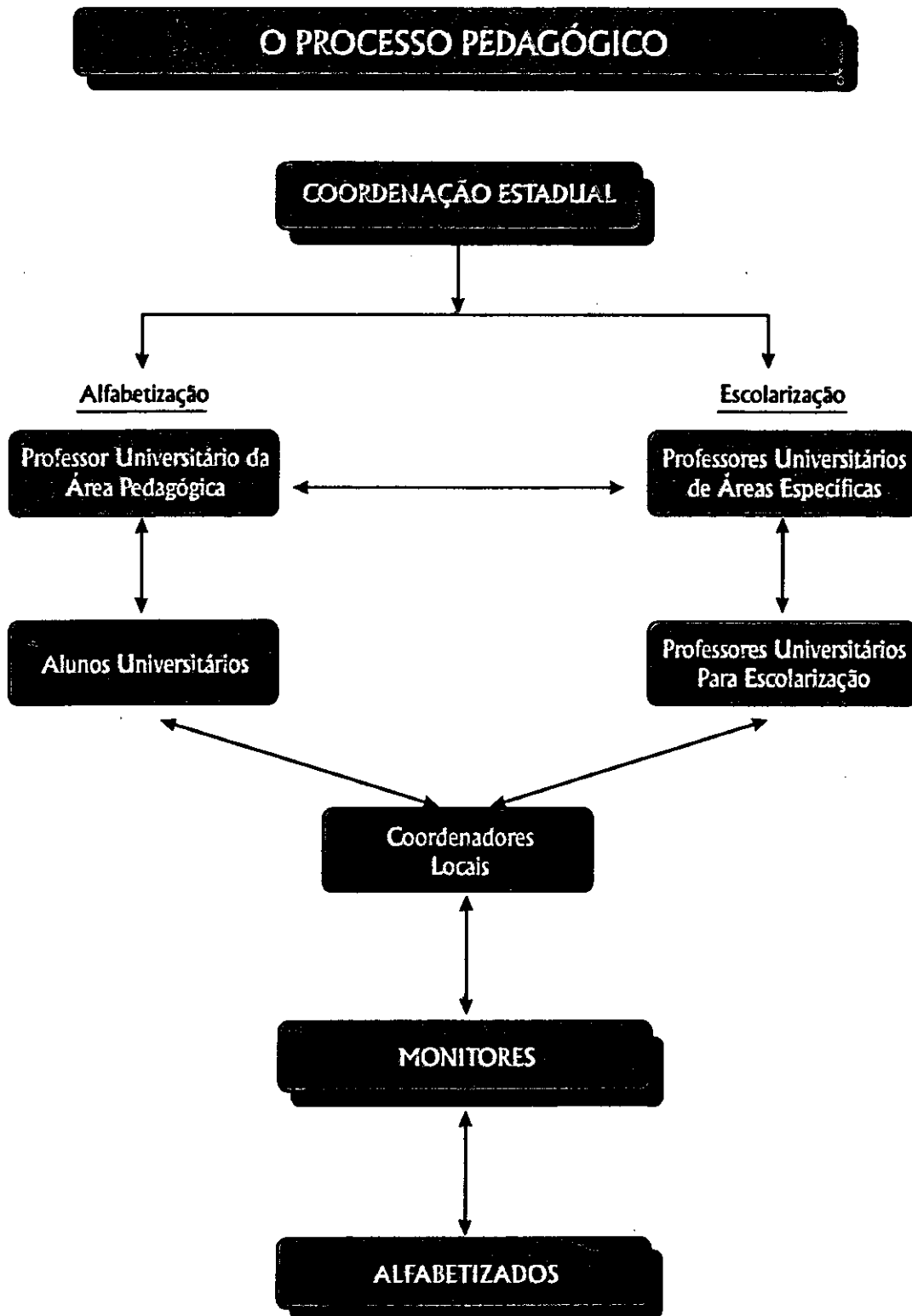
CADASTRO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO

1- Nome: _____			
2- Sexo: 1- M <input type="checkbox"/> 2- F <input type="checkbox"/>	3- Data de Nascimento: ____/____/____	4- Naturalidade: _____	5- Estado Civil: <input type="checkbox"/> <small>1- Cas 2- Sol 3- Div 4- Outros</small>
6- Carteira de Identidade _____	7- C.P.F. _____	8- Grau de Escolaridade: <input type="checkbox"/> <small>1- Graduação 2- Superior 3- Médio 4- Outros</small>	
9- Endereço: _____		Telefone p/ Contato () _____	
10- Município: _____	11- Estado: _____	12- CEP: _____	
13- Renda individual: <input type="checkbox"/> <small>1- Até 2- Até</small>	14- Origem da Renda: <input type="checkbox"/> <small>1- Salário 2- Renda de Imóveis 3- Renda de CDB's 4- Outros</small>	15- Data Provável de Conclusão do Curso: _____	
16- Nome do Curso: _____		17- Número de Matrícula: _____	
18- Já Alfabetizou antes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		19- Onde? _____	
Onde Irá Atuar			
20- Grupo: _____			
21- Horário de funcionamento: _____			
22- Endereço do funcionário (e não endereço do funcionário): _____			
23- (*) Motivo: _____			
24- Entidade: _____			
<small>(*) Baseado no perfil e interesse que levou o aluno a se inscrever no grupo de alfabetização</small>			
Disciplinas que serão ministradas			

Observação			
<small>Solicitamos atenção no preenchimento correto dos dados</small>			

CADASTRO DO ALFABETIZANDO

1- Nome: _____			
2- Sexo: 1- M <input type="checkbox"/> 2- F <input type="checkbox"/>	3- Data de Nascimento: ____/____/____	4- Naturalidade: _____	5- Estado Civil: <input type="checkbox"/> 1- Co 2- Sol 3- Div 4- Outro
6- Nº de Filhos _____	7- Carteira de Identidade _____	8- C.P.F. _____	9- Grau de Escolaridade: <input type="checkbox"/> 1- Sem Instrução 2- Alfabetizado 3- Pós-alfabetizado 4- Ensino completo
10- Assentamentos/Endereço: _____ <div style="text-align: right;">Telefone p/ Contato _____</div>			
11- Município: _____	12- Estado: _____	13- CEP: _____	
14- Renda individual: <input type="checkbox"/> 1- Menos de 1 Mil (Cento Mil reais) 2- 1 Mil 3- 2 a 3 Mil 4- Sem renda	15- Origem da Renda: <input type="checkbox"/> 1- Salário 2- Ajuda de Custo 3- Aposentadoria 4- Aposentado 5- Sem renda	16- Profissão: <input type="checkbox"/> 1- Agricultor 2- Semilar 3- outro	
SITUAÇÃO EDUCACIONAL			
17- Frequentou algum curso antes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
18- Qual? _____			
19- Sabe ler? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		20- Faz o Nome? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Onde foi Aluno			
21- Local de Funcionamento (e não endereço do funcionário) _____ _____			
Outras Informações			
_____ _____ _____ _____			
Observação			
Solicitamos atenção no preenchimento correto dos dados			





Impresso na Gráfica do INCPA
DAV - 3 / INCPA / BRASÍLIA DF

ANEXO II

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA**

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
PRONERA**

**PROJETO
EDUCAÇÃO DO CAMPO:
A RIQUEZA DA SUA PRODUÇÃO**

**Miracema do Tocantins
1998.**

MEMBROS DO CONSELHO DELIBERATIVO ESTADUAL

Representante do Sindicato dos Trabalhadores da Educação – SINTET
Representante da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos – SEDUC
Representante da Cooperativa dos Trabalhadores do LUMIAR – COOPTER
Representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA
Representante da Comissão Pastoral da Terra – CPT
Representante da Alternativa 'a Pequena Agricultura do Tocantins – APATO
Representante da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Tocantins – FETAET
Representante do Instituto de Formação e Assessoria Sindical Sebastião Rosa da Paz – IFAS
Representante da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – EFA – COMSAÚDE
Representante da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS
Representante do Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas – ULBRA
Representante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Gurupi – FAFICH
Representante do Movimento dos Sem Terra – MST

COORDENAÇÃO ESTADUAL

Vânia Maria Araújo Passos
UNITINS - Fundação Universidade do Tocantins

Paulo Henrique Costa Matos
IFAS - Instituto de Formação e Assessoria Sindical Sebastião Rosa da Paz

Terezinha Dias Ferreira
FETAET - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Tocantins

Lourdes Lúcia Góí
ILES/ULBRA - Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA**

Educação Do Campo: A Riqueza Da Sua Produção

Professora Coordenadora

Vânia Maria Araújo Passos
UNITINS - Fundação Universidade do Tocantins

Equipe Colaboradora

Paulo Henrique Costa Matos
IFAS - Instituto de Formação e Assessoria Sindical Sebastião Rosa da Paz

Terezinha Dias Ferreira
FETAET - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Tocantins

Lourdes Lúcia Góí
ILES/ULBRA - Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas

Adelma de Souza
Projeto LUMIAR

Diavani Ferreira de Souza
CPT - Comissão Pastoral da Terra

Élvio Quirínio Pereira
UNITINS - Fundação Universidade do Tocantins

Eonilson Antônio de Lima
EFA - Escola Família Agrícola de Porto Nacional - EFA

Erialdo Augusto Pereira
EFA - Escola Família Agrícola de Porto Nacional

Maria Leci Bessa Mattos
IFAS - Instituto de Formação e Assessoria Sindical Sebastião Rosa da Paz

Sérgio Antônio de Paula
IFAS - Instituto de Formação e Assessoria Sindical Sebastião Rosa da Paz

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

I -	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	01
II -	CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO	01
III -	INTRODUÇÃO	02
IV -	JUSTIFICATIVA	04
V -	OBJETIVOS	11
	V-I. Objetivo Geral	11
	V-II. Objetivo Específico	11
VI -	METODOLOGIA	12
	VI-I. 1º Momento: Encontro para Treinamento	14
	VI-II. 2º Momento: Capacitação Pedagógica e Educação Fundamental supletiva para monitores	15
	VI-III. 3º Momento: alfabetização de Jovens e Adultos	18
VIII -	AVALIAÇÃO	19
VIII -	CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	20
IX -	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	21
	IX-I. Coordenação Estadual	21
	IX-II. Coordenação Local	21
	BIBLIOGRAFIA	22
	ANEXO I	
	ANEXO II	

APRESENTAÇÃO

O presente Projeto está inserido no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária proposto pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MEPF e o Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

O PRONERA tem como princípio propiciar o fortalecimento da educação, de trabalhadores rurais, jovens e adultos, residentes nos assentamentos de Reforma Agrária, através do caráter interativo, multiplicador e participativo.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento do projeto dar-se-á a partir do processo de escolarização, sob a modalidade supletiva, e capacitação pedagógica de monitores que desencadearão o processo de alfabetização de jovens e adultos residentes nos assentamentos da Reforma Agrária.

E, no sentido de aprofundar a reflexão e os conhecimentos sobre a educação de jovens e adultos, através de uma vivência do trabalho em equipe e compromisso com a educação do campo, foi elaborado este projeto “ Educação do Campo: a riqueza de sua produção ,na tentativa de contribuir para a conquista da emancipação social, cultural, econômica e política, através do exercício da cidadania, de uma parte da comunidade rural dos Assentamentos dos Estado do Tocantins.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

PLANO DE TRABALHO

1 - DADOS PESSOAIS			
Órgão/Entidade/Proponente Fundação Universidade do Tocantins			C.G.C. 01.637.536/0001-85
Endereço ARSE 13, Alameda 12 QI K Lote 03/05 Cx.P 173			
Cidade Palmas	UF Tocantins	CEP 77123-360	DDD/Telefone (063) 213-1220
Conta Corrente 80318-9	Banco BB	Agência 1505-9	Praça de Pagamento Palmas
Nome do responsável (Reitor ou Diretor) Prof. Osvaldo Della Giustina			CPF 004.857.809-68
C.I./Órgão Expedidor 466.666 / SSP – TO	Cargo Reitor	Função Reitor	Matrícula D.O. 579-23.01.97
Endereço ARSE 13, Alameda 12 QI K Lote 03/05 Cx.P 173			Cidade Palmas
Professor Coordenador Vânia Maria de Araújo Passos		Responsável do Movimento Social Terezinha Dias Ferreira	

II - CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO

MODALIDADE	PERÍODO DE EXECUÇÃO	CARGA HORÁRIA	NÚMERO DE TURMAS
Encontro para Treinamento*	nov. e dez. de 1998.	80 horas	01
Capac. Pedagógica e Educação Supletiva dos Monitores (escolarização)	jan. a nov. de 1999.	1.200 horas presenciais 600 horas à distância	04
Alfabetização de Jovens e adultos	fev. a nov. de 1999.	400 horas presenciais	156

* Participarão deste evento os professores orientadores, alunos universitários, coordenadores locais e professores da educação supletiva.

III - INTRODUÇÃO

A História da Educação no Brasil revela, através do seu sistema escolar, que as reformas educacionais não conseguiram responder às expectativas da sociedade, ou seja, ainda não alcançaram o parâmetro desejável referente à melhoria da qualidade de vida, de trabalho e do exercício da cidadania, para a maioria de sua população.

Este quadro geral apresenta uma diversidade de aspectos, entre os quais se sobressaem as questões políticas, econômicas e culturais. No âmbito da educação rural, este quadro se torna mais agravante, por evidenciar as carências básicas para o desenvolvimento do processo educacional, tanto da estrutura escolar e da área rural, quanto da prática de ensino (currículo). Associadas a essas dificuldades, ressalta-se o delineamento da concepção de educação elaborada pelos envolvidos no processo educativo, que atenda às especificidades sócio-culturais que se identifica no campo brasileiro. O Estado do Tocantins como uma das mais novas unidades Federativas do Brasil não se exclui deste quadro.

Portanto, a educação escolar no contexto sócio-cultural rural, tanto quanto no urbano, deve considerar o aluno como um ser histórico, social e político. E, ainda, que o saber sistematizado a ser transmitido através dos conteúdos escolares, deve ser articulado com a experiência vivida pelo aluno e trazida para a sala de aula, de modo que o aluno se veja como sujeito ativo, com possibilidades de construir conhecimentos e refletir sobre sua prática social. Ação esta, considerada como ponto de partida para se atribuir um significado concreto ao novo saber (saber escolar), elaborado conjuntamente, num processo de relações interpessoais.

Entretanto, dentre as especificidades do contexto sócio-cultural do campo, registra-se o número de jovens e adultos analfabetos, o que sugere que a ação educativa deve priorizar a formação de professores para atuarem no campo, com a alfabetização de jovens e adultos, educação continuada, educação à distância, entre outras.

Considerar uma pessoa alfabetizada diverge em cada sociedade, assim como em cada época, e envolve uma definição de escrita. Como consequência, ainda está longe de haver uma identidade destas definições, apesar da vasta área de investigações de que já dispõe o tema em questão.

Hoje, o mito da alfabetização e sua valorização, visto como passo central num processo de formação dos cidadãos, ocupa espaço considerável, nas discussões de todos, inclusive da UNESCO, tornando a aquisição da escrita um bem desejável. Efeitos implícitos ou explícitos da

alfabetização no desenvolvimento econômico, social e, até mesmo cognitivo, estão em relação com a perspectiva que recusa qualquer espaço, para formas intermediárias de comunicação gráfica.

O campo de estudo da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais, no pensamento ocidental (história, lingüística, sociologia, educação, antropologia e psicologia). Daí, a complexidade da compreensão dos estudos da escrita. A constituição de um campo de pesquisa da escrita também sofre as tradicionais pressões históricas, de natureza sócio-cultural, que agem sobre os pensadores e pesquisadores. Cada perspectiva leva a resultados diversos.

A primeira reflexão crítica, relativa à escrita na tradição ocidental, data da Antigüidade Clássica, em um texto de Platão, em que seus personagens, Fedro e Sócrates, discorrendo sobre a criação da arte de escrever, pelo Deus Theuth, tratam, respectivamente, das vantagens e desvantagens que ela – a escrita - traria ao mundo. Bergson e Rousseau também tomam uma posição de combate à escrita, alegando que, com ela, começou a separação, a tirania e a desigualdade. Entretanto, estas não são, ainda, senão uma tradição minoritária na cultura européia.

Personalidades de destaque no cenário político e filosófico mundial, posicionaram-se controvertidamente em relação à importância da escrita e seu impacto sobre o desenvolvimento das sociedades. Alguns destes, como: Ghandi, Voltaire e Jovenalle, consideram-na perigosa. Até sua característica íntima, de ser alfabética ou não, foi considerada como fator de sucesso ente as civilizações, dando explicações para vitórias e fracassos, registrados na História.

A partir do final dos anos 50, foram produzidas obras importantes sobre a escrita por autores provenientes de áreas diversas e que produziram um acervo o qual contribuiu consideravelmente para o estabelecimento do que hoje se considera o campo do estudo da escrita.

Modernamente, a Antropologia, a Lingüística e a Sociologia têm se ocupado em analisar a dominação praticada que detêm o controle da leitura e da escrita, propiciando as desigualdades sociais (Luria, 1931; Godoy, 1977) e as conseqüências da escrita sobre as capacidades cognitivas (Olson, 1970; Scribner e Cole, 1981), citados por Gnerre em 1991.

Resultados destes estudos revelaram que a escrita exerce uma influência no conhecimento, na maior parte dos grupos estudados e analisados, permanecendo ainda, porém, muitas questões requerendo novas pesquisas que evidenciem, por exemplo, a reflexão sobre as culturas orais ou ágrafas, bem como sobre “os modos de pensamento” dos que não compartilham, senão de forma reflexa e indireta, das tradições intelectuais baseadas na escrita.

Conclui-se que a análise da escrita e da oralidade- como formas de igual valor para a comunicação – deva ser orientada num campo abrangente que inclua os aspectos políticos, históricos e sócio-culturais.

Faz-se necessário uma visão conjunta da importância da escrita e da leitura para o mundo, bem como uma análise sob uma perspectiva mais crítica, em que se evidencie sua importância para o indivíduo e para o grupo, como forma de desenvolvimento do “ modo de pensamento”, em que propicie uma alteração em seu (indivíduo ou grupo) estado ou condição, referentes aos aspectos sociais, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e econômicos.

IV - JUSTIFICATIVA

O Estado do Tocantins, marcado pelo desenvolvimento econômico e tecnológico, exige uma nova postura frente à formação de profissionais competentes e competitivos na sociedade. E, consciente de que a economia rural é contribuinte para este desenvolvimento, a presente proposta de trabalho pretende desenvolver suas ações na perspectiva de que a educação escolar, a ser proporcionada no campo, deve auxiliar o processo de formação do cidadão para atuar em uma sociedade em que a transição sucessiva de crenças e valores, que se traduzem em padrões ou regras, é uma constante, considerando os conteúdos a serem trabalhados como dinâmicos, concretos e indissociáveis da realidade social em que se situam.

Desta forma, a UNITINS - Fundação Universidade do Tocantins, em parceria com mais quatro entidades: IFAS - Instituto de Formação e Assessoria Sindical, MST - Movimento dos Sem Terra, FETAET - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins e ILES/ULBRA - Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas, está envidando seus esforços para minimizar as carências sociais referentes às necessidades básicas do ser humano (qualidade de vida e de trabalho), da população dos assentamentos da Reforma Agrária no Estado, através da implantação do *Núcleo de Educação Rural do Tocantins*. Esta parceria caracteriza-se por uma experiência piloto, em que o partilhamento das concepções sobre a educação das diversas

entidades envolvidas, revela o compromisso que o grupo assume no desempenho desta iniciativa de valiosa importância para o desenvolvimento do Estado do Tocantins.

Atualmente o Estado do Tocantins conta com aproximadamente 128 assentamentos distribuídos por seus 277.322,9 km² e 123 municípios (FONTE: FETAET - 1998). Registra-se um índice de analfabetismo no estado de 63%, ressaltando-se 85% na região do Bico do Papagaio, extremo norte do estado. (FONTE: Diagnóstico Econômico e Social do Estado do Tocantins – IFAS - Fev/95).

Desta forma, considerada como uma experiência piloto, portanto, algo novo no estado, foram escolhidos 42 assentamentos, em que o nível de escolarização pode ser caracterizado conforme o Quadro I.

O Estado do Tocantins, apesar de estar inserido num processo incipiente de desenvolvimento, apresenta um quadro privilegiado em que os assentamentos selecionados oferecem condições mínimas para a realização das atividades necessárias à implementação do projeto, uma vez que o interesse dos assentados e dos profissionais envolvidos evidenciam a educação com um dos mecanismos possíveis para a melhoria da sua qualidade de vida.

Ressalta-se, entretanto, que a maioria dos assentamentos (28) já dispõem de salas de aula para o funcionamento do programa, e nos demais as salas serão construídas através de um processo de articulação junto às entidades municipais a que estão vinculados, as quais atuarão como parceiras no desenvolvimento do projeto e com a participação dos próprios assentados, em regime de mutirão.

A Fundação da Universidade do Tocantins, apresenta uma estrutura acadêmica e administrativa, em que se registram dez (10) órgãos executivos descentralizados - os Campi Universitários, os quais permite uma proximidade maior entre os assentamentos e a Universidade.

Em conformidade com a atual estrutura da UNITINS, a sede do PRONERA – Tocantins – Núcleo de Educação Rural do Estado do Tocantins - será na cidade de Miracema do Tocantins, distante 76 km de Palmas, capital do Estado.

QUADRO I: Caracterização dos assentamentos.

ASSENTAMENTOS	CIDADE	ANALFABETOS	ANALFABETOS INTERESSADOS	N.º DE TURMAS
		N.º	N.º	
3. Santa Clara	Araguacema	93	88	5
4. Barroca	Caseara	34	34	2
5. União II	Caseara	22	22	1
6. Caiapó	Caseara	28	28	1
7. Consolação	Divinópolis	31	31	2
8. Santa Cruz	Araguatins	460	160	8
9. Ouro Verde	Buriti	107	107	5
10. Marcos Freire	Araguatins	74	60	3
11. Atanásio	Araguatins	34	107	6
12. Padre Josimo	Araguatins	41	98	5
13. D. Eunice	Araguatins	38	60	3
14. São Francisco	Axixá	25	46	2
15. Reis	Itaguatins	53	60	3
16. Camarão II	Praia Norte	13	40	2
17. Praia Norte	Praia Norte	80	40	2
18. São Jorge I	Sítio Novo	35	10	1
19. Vera Cruz	Colméia	108	87	4
20. Marília	Colméia	90	85	4
21. Juari	Pequizeiro	98	95	5
22. Chichacle	Pequizeiro	105	97	5
23. Baião	Chapada da N.	43	38	2
24. Revolução	Chapada da N.	49	46	3
25. Jacubinha	Natividade	48	42	2
26. Gameleira	Figueirópolis	13	89	5
27. Loroty	Lagoa da Confusão	65	322	16
28. São Salvador	Porto Nacional	96	79	4
29. Almécegas	Porto Nacional	64	55	3
30. Santo Antônio	Porto Nacional	69	54	3
31. Palmeiras	Palmeiras	56	120	2
32. Mantiqueira	Piraquê	21	16	1
33. Santa Marta	Piraquê	35	25	2
34. Ventura I	Piraquê	28	18	1
35. Ventura II	Piraquê	35	25	2
36. Penha	Peixe	233	184	9
37. Colorado	Riachinho	70	60	3
38. Extrema	Riachinho	74	74	4
39. Riachinho	Riachinho	68	68	4
40. Casa do Morro	Riachinho	50	45	2
41. Três Irmãos	Riachinho	30	80	4
42. Grotta de Laje	Xambioá	70	75	4
43. Vitória Regia	Araguanã	73	67	3
44. Faz Reunidas	Aragominas	75	69	3
45. Lagoão	Sandolândia	399	115	5
TOTAL		3.333	3.121	156

Entretanto, segue abaixo a caracterização geral das distâncias que serão percorridas:

QUADRO II: Caracterização dos Assentamentos do Polo Centro do Estado.

PROFESSOR ORIENTADOR: INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE PALMAS				
4 COORDENADORES LOCAIS = 41 TURMAS				
MUNICÍPIO SEDE: CASEARA		TOTAL DE TURMAS: 14		
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. Santa Clara	Araguacema	80	358	282
2. Barroca	Casara	35	307	383
3. União II	Casara	35	307	383
4. Caiapó	Casara	35	307	383
5. Faz. Reunidas	Aragominas	25	302	378
6. Consolação	Divinópolis	10	142	218
MUNICÍPIO SEDE: PEQUIZEIRO		TOTAL DE TURMAS: 10		
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. Juari	Pequizeiro	70	341	261
2. Chichacle	Pequizeiro	70	341	261
MUNICÍPIO SEDE: NATIVIDADE		TOTAL DE TURMAS: 7		
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. Baião	Chap.da Natividade	196	400	476
2. Revolução	Chap.da Natividade	18	78	154
3. Jacubinha	Natividade	18	78	154
MUNICÍPIO SEDE: PORTO NACIONAL		TOTAL DE TURMAS: 10		
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. São Salvador	Porto Nacional	45	111	187
2. Almécegas	Porto Nacional	40	106	182
3. Santo Antônio	Porto Nacional	35	101	177

QUADRO III: Caracterização dos Assentamentos do Polo Norte do Estado-Tocantinópolis

PROFESSOR ORIENTADOR:		FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS – TOCANTINÓPOLIS		
4 COORDENADORES LOCAIS = 40 TURMAS				
MUNICÍPIO SEDE: BURITI		TOTAL DE TURMAS: 13		
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. Santa Cruz	Esperantina	60	184	635
2. Ouro Verde	Buriti	70	219	669
MUNICÍPIO SEDE: ARAGUATINS		TOTAL DE TURMAS: 9		
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
3. Marcos Freire	Araguatins	50	164	614
4. Atanásio	Araguatins	50	164	614
MUNICÍPIO SEDE: ARAGUATINS		TOTAL DE TURMAS: 8		
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
5. Padre Josimo	Araguatins	50	164	614
6. D. Eunice	Araguatins	50	164	614
MUNICÍPIO SEDE: SÍTIO NOVO		TOTAL DE TURMAS: 10		
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
7. São Francisco	Axixá	50	115	565
8. Reis	Itaguatins	35	100	550
9. Camarão II	Praia Norte	45	110	560
10. Praia Norte	Praia Norte	45	110	560
11. São Jorge I	Sítio Novo	40	105	560

QUADRO IV: Caracterização dos Assentamentos do Polo Norte do Estado - Araguaína

PROFESSOR ORIENTADOR: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS – ARAGUAÍNA				
4 COORDENADORES LOCAIS: 40 TURMAS				
MUNICÍPIO SEDE: ARAGUAÍNA			TOTAL DE TURMAS: 13	
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. Mantiqueira	Piraquê	25	140	436
2. Santa Marta	Piraquê	12	127	423
3. Ventura I	Piraquê	12	127	423
4. Ventura II	Piraquê	20	135	431
5. Grota de Lage	Xambioá	25	140	436
6. Vitória Régia	Araguanã	30	104	400
MUNICÍPIO SEDE: RIACHINHO			TOTAL DE TURMAS: 19	
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. Extrema	Riachinho	15	144	440
2. Riachinho	Riachinho	15	144	440
3. Casa do Morro	Riachinho	6	135	431
4. Três Irmãos	Riachinho	10	129	425
5. Colorado	Riachinho	10	129	25
6. Palmeiras	Palmeiras	15	144	440

QUADRO V: Caracterização dos Assentamentos do Polo Sul do Estado.

PROFESSOR ORIENTADOR: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS - GURUPI				
4 COORDENADORES LOCAIS: 35 TURMAS				
MUNICÍPIO SEDE: GURUPI			TOTAL DE TURMAS: 14	
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO / KM		
		Município	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. Gameleira	Fiqueirópolis	30	79	317
2. Penha	Peixe	110	195	433
MUNICÍPIO SEDE: SANDOLÂNDIA			TOTAL DE TURMAS: 5	
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. Lagoão	Sandolândia	7	182	478
MUNICÍPIO SEDE: LAGOA DA CONFUSÃO			TOTAL DE TURMAS: 16	
ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	DISTÂNCIA DO ASSENTAMENTO KM		
		Município sede	Campus Universitário	Sede do Núcleo
1. Loroty	Lagoa da Confusão			

Verifica-se, entretanto, que o sistema viário no Estado do Tocantins apresenta deficiências quanto a sua pavimentação, no que se refere às estradas de acesso aos assentamentos, pois todas as estradas são de terra, mas as condições de manutenção em que se encontram permitem que essa dificuldade seja minimizada, não se caracterizando como obstáculo para o desenvolvimento da presente proposta de trabalho. Ressalta-se que os trechos para acesso aos municípios, cujos assentamentos estão vinculados, são asfaltados em sua maior parte da quilometragem, conforme apresentação de mapa em anexo. (Anexo I)

De acordo com a presente proposta serão necessários um total de 20 professores¹, 16 alunos universitários e 04 professores² coordenadores para apoiarem a coordenação estadual no processo de implementação do Núcleo de Educação Rural do Tocantins, assistindo aos 156 monitores e 3.121 alfabetizandos.

¹ Propõe-se a participação de mais professores para o processo de Educação Supletiva (escolarização), em função das distâncias entre os assentamentos, traduzindo-se em mais horas para a escolarização. Ver Quadro I da previsão orçamentária.

² Propõe-se para o Polo Norte o número de 2 professores, em virtude do número de assentamentos e a distância em que se encontra dos outros polos.

Diante deste quadro, a implementação do *Núcleo de Educação Rural no Estado do Tocantins* vem contribuir para a preparação de cidadãos mais críticos, capazes de analisar, refletir e atuar com maior competência sobre sua realidade mais próxima. Com essa instrumentalização (educação escolar formal) pretende-se favorecer o processo de autoconstrução da educação nos assentamentos, o que permite desencadear a melhoria da qualidade de vida e de trabalho no campo e impulsionar o desenvolvimento da produção agropecuária e, conseqüentemente, da economia da atividade rural, nos níveis quantitativo e qualitativo.

V - OBJETIVOS

V-I. Objetivo Geral:

- O PRONERA - Tocantins tem como objetivo geral proporcionar aos trabalhadores rurais, jovens e adultos o fortalecimento da educação nos assentamentos da Reforma Agrária no Estado, garantindo-lhes a oportunidade de escolarização como um meio para conquistar sua emancipação social, cultural, econômica e política, através do exercício da cidadania.

V-II. Objetivos Específicos:

- Propiciar o desenvolvimento da prática coletiva de coordenação, estabelecida pela parceria das instituições envolvidas, tendo em vista o fortalecimento da vivência do trabalho em equipe, da capacitação, do envolvimento e do compromisso com a qualidade do programa;
- Sensibilizar os professores universitários para a necessidade de refletir e aprofundar conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos do campo, de modo a desencadear o processo autoconstrutivo da educação do campo, a partir da realidade rural;
- Promover encontros, cursos e grupos de estudos tendo em vista discutir, com professores, alunos universitários, coordenadores locais e monitores, os elementos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos adequada para os assentamentos rurais, fundamentando-se no princípio de que a aquisição da leitura e da escrita favorece às conseqüências sociais, culturais, políticas, cognitivas e econômicas, dela decorrentes;
- Propiciar o desenvolvimento do caráter multiplicador da educação dos assentados jovens e adultos, através de cursos de capacitação pedagógica e da educação fundamental supletiva de 156 monitores;

- Propiciar o caráter irreversível do programa de alfabetização nos assentamentos da Reforma Agrária no Estado;
- Contribuir para a análise e reflexão dos trabalhadores rurais acerca da qualidade e quantidade da produção e comercialização agrícola, refletindo na melhoria da renda familiar;
- Avaliar a contribuição do Núcleo de Educação Rural do Tocantins na prática educativa desencadeada nos assentamentos.

VI - METODOLOGIA

Desenvolver um projeto que tem como princípio atender às necessidades de Educação de Jovens e Adultos no contexto sócio-cultural rural, significa considerar que a educação escolar, é a organização que a sociedade instituiu para trabalhar os conhecimentos adquiridos e já sistematizados. Assim, ela passa a desempenhar o papel de auxiliar o processo de formação do cidadão do campo, através da alfabetização e da educação continuada.

Nesta perspectiva, as ações devem se encaminhar para proporcionar aos alunos situações didáticas, articuladas com a realidade social e analisadas a partir do levantamento de problemas contextualizados, evidenciando as questões sociais, políticas e culturais do campo, e uma prática de investigação, exploração, descoberta e criatividade, em relação ao objeto de estudo - alfabetização e educação continuada. Isto é, promover uma relação mais próxima entre a educação do campo e a cidadania.

De acordo com este propósito, para que o *Núcleo de Educação Rural do Tocantins* alcance resultados satisfatórios, é fundamental a crença no potencial dos sujeitos envolvidos, em que o partilhamento dos valores e significados da educação no campo se constitui um ponto primordial para a promoção de uma prática produtiva, e que se traduza no entusiasmo e no compromisso de desenvolver este trabalho. Vale dizer, ainda, que o interesse e o entusiasmo pelo trabalho que se desenvolve propiciam a conscientização e emancipação do ser humano.

Entretanto, as atividades serão orientadas por situações didático-pedagógicas, descritas a seguir:

- **Presencial** → participação em aulas ministradas por monitores e professores da educação supletiva;

- **Grupos de Estudos** → consiste no estudo de temas referentes à Educação de Jovens e Adultos que os professores, alunos universitários, coordenadores locais e monitores devem participar. Esta atividade favorece o partilhamento das questões que envolvem o desenvolvimento do projeto propiciando o aprofundamento e a articulação da educação e cidadania no contexto sócio-cultural do campo.
- **Oficina Pedagógica** → consiste numa atividade que permite o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas nos professores, alunos e monitores, e ainda, propiciam uma relação entre o conhecimento sistematizado (formal) e a realidade que os alfabetizados vivenciam (campo).
- **Educação à Distância** → consiste em atividades, propostas para os monitores, cuja orientação terá um caráter auto instrutivo, utilizando-se recursos tecnológicos, quando possível.

Portanto, considerar-se-á este processo como um instrumento de apropriação e produção do saber, em que o estímulo à investigação, à descoberta e à criatividade devem estar presentes no fazer pedagógico, considerando os conteúdos trabalhados como vivos, concretos e indissociáveis da realidade social, sendo abordados em sua forma mais global.

Nesta perspectiva, o professor não deve dar as chaves do conhecimento para o aluno e sim gerar condições para que ele o descubra, evidenciando sua prática enquanto um mediador entre o sujeito (o aluno) e o objeto de conhecimento (o conteúdo), estimulando o partilhamento das informações, através do planejamento de uma intervenção que favoreça a ação educativa do aluno.

Com esses princípios norteadores, as discussões sobre o ensino se encaminham para o desafio de traduzir a visão dos conteúdos de uma forma viva, dinâmica e, portanto, que sugere a investigação, com espaço para a criatividade, na qual a interação social é um elemento fundamental para a argumentação, refutação e formalização do conteúdo.

O seu objetivo principal, o do ensino, é o de proporcionar aos alunos situações didáticas, envolvendo os conhecimentos da matemática, da língua portuguesa, das ciências, da história, da geografia, articuladas com a realidade social e analisadas a partir do levantamento de problemas

contextualizados. Esse objetivo propõe uma instrumentalização que subsidiará o aluno no processo ensino-aprendizagem tendo em vista alterações na prática social. Contudo, essas experiências didáticas evidenciam as questões sociais, políticas e culturais, e uma prática de investigação, exploração, descoberta e criatividade, contrapondo a uma solução de problemas sem obstáculos e questionamentos.

Entretanto, considerado como um projeto piloto, e dadas as condições atuais de escolarização dos assentados, o programa de educação nos assentamentos será desenvolvido em 3 momentos, simultaneamente³:

1º Momento → **Encontro para Treinamento : Educação do Campo: a riqueza da sua produção;**

2º Momento → **Capacitação Pedagógica e Educação Fundamental Supletiva (escolarização) para monitores;**

3º Momento → **Alfabetização de Jovens e Adultos.**

Esta prática permitirá a instrumentalização mais sólida, tanto para os professores orientadores, coordenadores locais, alunos universitários e professores da educação fundamental supletiva, quanto para os monitores, sendo para tanto, necessária a viabilização de recursos, conforme a previsão orçamentária (ANEXO II). Assim, o processo de alfabetização terá continuidade com mais segurança, contribuindo para a emancipação didático - pedagógica dos assentamentos.

VI-I. 1º Momento: Encontro para Treinamento

Este encontro terá como tema geral a *Educação do Campo: a riqueza da sua produção*, cujo objetivo será discutir os princípios norteadores para a implementar a educação do campo nos assentamentos e elaborar os planos de trabalho das equipes locais. Terá uma duração de 80 horas, disponibilizadas em 2 semanas, sendo a segunda semana de novembro e a terceira semana de dezembro, respectivamente.

Deverão participar deste encontro os professores orientadores, coordenadores locais, alunos universitários e professores da educação fundamental supletiva. Por sua vez estes professores e alunos serão selecionados segundo os critérios abaixo discriminados:

³ O encontro para treinamento será anterior ao 2º e 3º momentos.

- Análise Currículo - Identificação de atividades com a Educação do Campo;
- Entrevista;
- Disponibilidade de se deslocar para o assentamento;
- Participar do Encontro de Sensibilização;
- Apresentar um plano de trabalho referente à sua área de interesse.

VI-II. 2º Momento: Capacitação Pedagógica e Educação Fundamental Supletiva para os monitores

Esta etapa considerada como um processo de acompanhamento e escolarização dos monitores, será desenvolvida por alunos e professores universitários das universidades envolvidas - Fundação Universidade do Tocantins e Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas - desencadeando o processo de capacitação e educação continuada dos alfabetizadores (monitores), que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental.

Conforme a opção metodológica descrita anteriormente, os conteúdos serão desenvolvidos num ambiente que se caracteriza pelo estímulo à busca do conhecimento, a partir do levantamento de problemas cotidianos provenientes de situações reais e de investigações e refutações do próprio conhecimento.

Por sua vez, o ambiente para a aprendizagem requer um clima favorável ao ensino, ressaltando os aspectos cognitivos e afetivos, em que a cumplicidade didática (contrato didático) é estabelecida entre os envolvidos neste processo, em que o professor encoraja os alunos a propor problemas, explorar possibilidades de caminhos para soluções, justificar seus argumentos e encaminhar suas próprias decisões e posicionamentos, fundamentados no conteúdo trabalhado (objeto do estudo) e vivenciado em sua realidade concreta.

De acordo com este propósito, serão trabalhados os conteúdos fundamentados na versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro ciclo do ensino fundamental, cujos temas centrais serão evidenciados a partir das experiências significativas ressaltadas pelos assentados, sejam eles os alfabetizadores ou os alfabetizados.

Considerando os deslocamentos dos professores e alunos universitários para desenvolver este processo, as aulas presenciais serão distribuídas no período de dez meses, valendo-se dos meses das férias e recessos universitários e finais de semana. As horas-aula de caráter presencial para a educação supletiva (escolarização), para o trabalho dos diversos conteúdos, serão divididas em 5 momentos intensivos de 10 dias e 42 momentos de 3 dias, entre finais de semana e recessos. Dentre estes, serão organizados encontros com o professor orientador e a coordenação local de outros assentamentos, para que se propicie a oportunidade de partilhar as diversas práticas do processo de educação do campo vivenciadas no estado. Os professores das diversas disciplinas farão o planejamento da distribuição das horas destinadas à educação a distância, conforme a caracterização de cada área de conhecimento, bem como o processo de avaliação. Entretanto a distribuição da carga horária das aulas presenciais podem ser visualizadas no Quadro VI.

QUADRO VI: Distribuição da carga horária para capacitação e escolarização dos monitores.

ANO: 1999												
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	Nov	
PRESENCIAL												TOTAL
Escolarização		120	64	64	64	64	160	64	72	72	63	800
Capacitação	80	40	32	32	32	32	32	32	32	32	31	400
Sub-Total												1.200
À DISTÂNCIA												
Escolarização		40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	400
Capacitação		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	200
Sub-Total												600
Total												1.800

O processo de capacitação pedagógica dos monitores, deverá focalizar os aspectos teórico-metodológicos da alfabetização de jovens e adultos, fundamentados nos princípios de que o ato de ensinar ou de aprender a ler e escrever deve propiciar as transformações necessárias para a melhoria da qualidade de vida, no que se refere aos aspectos sociais, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e econômicos, isto é, propiciar o letramento dos assentados jovens e adultos.

A proposta curricular a ser desenvolvida no processo de escolarização e capacitação dos monitores deverá contemplar temáticas pertinentes à realidade social, tais como: educação do campo, educação ambiental, sujeito e cidadania, educação e trabalho, entre outros.

Desta forma, os blocos de conteúdos das disciplinas serão desenvolvidos evidenciando as seguintes composições temáticas:

- Língua Portuguesa
 - ⇒ Linguagem Oral
 - ⇒ Sistema alfabético e ortografia
 - ⇒ Leitura e Escrita de textos explorando as diversas modalidades existentes
 - ⇒ Pontuação

- Língua estrangeira
 - ⇒ Caráter instrumental

- Educação Artística

- Matemática
 - ⇒ Números e operações numéricas
 - ⇒ Medidas
 - ⇒ Geometria
 - ⇒ Introdução à estatística (tratamento das informações)

- Estudo da Sociedade e da Natureza
 - ⇒ O educando e o lugar de vivência (assentamentos)
 - ⇒ O corpo humano, suas necessidades e funções dos órgãos e sistemas
 - ⇒ Cultura e diversidade cultural
 - ⇒ As atividades produtivas e as relações sociais
 - ⇒ Cidadania e participação
 - ⇒ Fundamentos da história na sociedade atual (história geral, do Brasil e dos Assentamentos)
 - ⇒ Relações de gênero
 - ⇒ Saúde

⇒ Tecnologia

⇒ Educação e trabalho

Contudo os monitores serão selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- Indicação dos assentados;
- Análise do Currículo;
- Entrevista;
- Participação no Curso de Capacitação Pedagógica e Educação Fundamental Supletiva.

VI- III. 3º Momento: Alfabetização de Jovens e Adultos.

A língua escrita é um objeto de uso social com uma existência social e não apenas escolar. Por isso, é importante considerar que o alfabetizando não é uma *tábua rasa*, totalmente desprovido de conhecimento e que ele pode participar no processo de construção e produção de um novo conhecimento.

As contribuições trazidas pela Psicogênese da Escrita, recomendam que se leve em consideração a relação entre quem ensina, quem aprende e a natureza do objeto de conhecimento. Esta relação se clarifica num signo lingüístico: objeto/referente-significante-significado; e não se pode dissociar esta trilogia. Assim, o alfabetizador não pode ignorar temas como as diferenças entre a língua que se fala e a que se escreve, as estratégias da leitura, o impacto do letramento sobre a língua falada pelo grupo, o papel da ortografia, etc.

A alfabetização é um longo processo em que passa o indivíduo que tem contato com a escrita. Nesse processo ele formula hipóteses na tentativa de solucionar seus conflitos até que adquira a base alfabética da escrita.

Os alfabetizandos, portanto, elaboram sua própria concepção a respeito da escrita; para analisá-la, é necessário que seja bem delineado em que aspectos a escrita será considerada - nos aspectos gráficos, que dão ênfase à qualidade do traço e à distribuição espacial das formas ou nos aspectos construtivos e os meios utilizados para criar as diferenciações entre as representações.

A necessidade de repensar o eixo das discussões sobre a alfabetização perpassa pela conscientização e resgate da escrita como sistema de representação da linguagem e da concepção do alfabetizando como sujeito cognoscente, que pensa, constrói interpretações, que age sobre o objeto de conhecimento para fazê-lo seu. E, ainda, no processo que se encaminha para o letramento.

Nesta perspectiva, a alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos rurais será desenvolvida no período de nove meses, em aulas semanais (4 dias por semana = 12 horas/aula), totalizando 432 horas.

VII – AVALIAÇÃO

A avaliação de um programa educativo tem como princípio básico auxiliar a melhoria do ensino e orientar a aprendizagem do aluno.

Nesta perspectiva, a avaliação assume o caráter de simultaneidade com o processo de ensino e de aprendizagem, portanto, deve ser praticada enquanto o programa estiver em vigência. Assim, sua dinâmica deve envolver práticas formativas e somativas e modalidades próprias, como avaliação interna (auto avaliação) e externa, em que são focalizados elementos importantes precisam ser evidenciados, no sentido de possibilitar a reflexão sobre o desenvolvimento do programa.

Dentre estes focos, ressaltam-se a dinâmica curricular e o contexto, cujos elementos podem ser assim pormenorizados: condições de infra-estrutura, corpo docente, corpo discente, coordenação, espaço físico, equipamentos, infra-estrutura de apoio acadêmico, recursos financeiros.

Ressaltando-se as modalidades, formativa e somativa, em que a auto-avaliação subsidia uma prática democrática de participação no processo, permite coletar informações sobre as percepções de todos os envolvidos, subsidiando encaminhamentos do programa, para a melhoria do seu desenvolvimento. Acrescenta-se, contudo, as técnicas de observação, questionários, entrevistas e apresentação de relatórios.

IX - ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

IX- I. Coordenação Estadual:

- divulgar os princípios norteadores da proposta de trabalho do Núcleo de Educação Rural, no âmbito da comunidade acadêmica, através de encontros de sensibilização e palestras;
- elaborar uma proposta de avaliação das atividades do programa de educação do Estado;
- supervisionar o trabalho dos professores orientadores, alunos e coordenadores locais, através de reuniões trimestrais, cujo momento será apresentado um relatório das atividades desenvolvidas no período, no sentido de refletir sobre procedimentos adotados; serão realizadas, também visitas às sedes dos assentamentos;
- reunir com os membros da coordenação estadual mensalmente;
- promover encontros e fóruns, a nível estadual, com o intuito de analisar e refletir sobre as práticas de educação rural no estado e desenvolver uma cultura de avaliação;
- elaborar relatório de atividades e de avaliação, subsidiados nos relatórios apresentados pelas coordenações locais.

IX – II. Coordenação Local:

- organizar e efetuar a distribuição de material didático-pedagógico para os professores da educação fundamental supletiva, monitores (as) e alunos (as);
- organizar encontros e fóruns para debate, nos assentamentos, com o intuito de refletir, analisar e avaliar as atividades desenvolvidas;
- reunir quinzenalmente com os monitores para orientar as atividades de alfabetização;

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GILLY, Michel. Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif. In: JODELET, Denise. Les Représentations Sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. 363-86.
- GNERRE, Maurizio. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: Linguagem e Poder. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- JODELET, Denise. Les Représentations Sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. Cap. I: 31-61.
- MORAIS, Regis de. O que é ensinar? São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, Serge. L'ère des Représentations Sociales. In: DOISE E PALMONARI (eds). L'étude des Représentations Sociales. Neuchâtel, Paris: Delachau et Niestlé, 1986. 334-80 (traduzido pela Profª Maria Helena Fávero, IP - UnB).
- _____ Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales: éléments pour une historic. In: JODELET, Denise. Les Représentations Sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. 62-86.
- MOYSÉS, Lúcia. O desafio de saber ensinar. Campinas: Papirus, 1994.
- NIDELCOFF, Maria Tereza. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.
- SPINK, Mary (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.