

II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: ESTADO DE MINAS GERAIS

Relatório de Pesquisa



II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: ESTADO DE MINAS GERAIS

Relatório de Pesquisa



ipea

Governo Federal

Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão

Ministro interino Dyogo Henrique de Oliveira

ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidente

Ernesto Lozardo

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Juliano Cardoso Eleutério

Diretor de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia

João Alberto De Negri

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas

Claudio Hamilton Matos dos Santos

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais

Alexandre Xavier Ywata de Carvalho

Diretora de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação, Regulação e Infraestrutura

Fernanda De Negri

Diretora de Estudos e Políticas Sociais

Lenita Maria Turchi

Diretora de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais

Alice Pessoa de Abreu

Chefe de Gabinete, Substituto

Márcio Simão

Assessora-chefe de Imprensa e Comunicação

Regina Alvarez

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

Ministro Patrus Ananias de Sousa

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

Presidente Maria Lúcia de Oliveira Falcón

Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento (DD)

Diretor César Fernando Schiavon Aldrighi

Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE)

Coordenadora Raquel Buitrón Vuelta

Divisão de Educação do Campo (DDE-1)

Chefe Nelson Marques Félix

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

URL: <http://www.ipea.gov.br>

II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: ESTADO DE MINAS GERAIS

Relatório de Pesquisa

ipea

Rio de Janeiro, 2016

EQUIPE TÉCNICA

EQUIPE DE PESQUISA

Coordenação-geral

Brancolina Ferreira – Coordenação de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/Disoc) do Ipea

Marcelo Galiza – Coder/Disoc/Ipea

Raquel Vuelta – Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania do Incra

Coordenação técnica

Bernardo Mançano Rodrigues – Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

Mônica Castagna Molina – Centro Transdisciplinar de Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB)

EQUIPE TÉCNICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitor

Professor doutor Jaime Arturo Ramirez

Vice-Reitora

Professora doutora Sandra Regina Goulart Almeida

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Professora doutora Juliane Correa

Vice-Diretora

Professor doutor João Valdir Alves de Souza

COORDENAÇÃO GERAL

Professora doutora Maria Isabel Antunes-Rocha

AUXILIARES DE PESQUISA

Antoniell Assis de Oliveira

Camila Zucon Ramos Siqueira

Cristiene Adriana da Silva Carvalho

Fernando Conde

Israel Rossi de Almeida Alves

Marinalva Jardim Franca Begnami

Naiane Dias Nunes

Sônia Maria Roseno

Thalles Lopes Ferreira

A pesquisa que deu origem a este relatório foi conduzida pela Coordenação de Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/Disoc) do Ipea e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no âmbito do Subprograma de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD), Programa de Mobilização da Competência Nacional para Estudos sobre o Desenvolvimento (Promob), Chamada Pública PNPD nº 111/2013.

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	9
2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	14
3 APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	21
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	76
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	79
SIGLAS.....	80
ILUSTRAÇÕES	82
ANEXO A – ROTEIROS DOS INSTRUMENTOS.....	83
ANEXO B	85

FIGURA 1
Assentamentos e seus sujeitos



Elaboração do autor.

APRESENTAÇÃO

Neste relatório, apresentamos o registro e a análise das atividades desenvolvidas no âmbito da segunda fase da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II Pnera), coordenada pelo Ipea, fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, responsável pelo desenvolvimento de pesquisas e suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e a avaliação de políticas e programas de desenvolvimento. Essas atividades foram realizadas no estado de Minas Gerais, no período entre 16 de julho de 2013 e 15 de fevereiro de 2015.

A participação na pesquisa inicia-se com a aprovação do projeto apresentado para a Chamada Pública Ipea/PNPD nº 054/2012, desenvolvida no período entre 16 de julho de 2012 e 15 de julho de 2013, no escopo da fase 1.

Nesta etapa, o objetivo da pesquisa foi recuperar a história do programa em Minas Gerais, sistematizando informações e alimentando o banco de dados DataPronera. Trata-se de dados relativos a: *i*) cursos e projetos já realizados no âmbito do programa; *ii*) professores e disciplinas lecionadas; *iii*) educandos; *iv*) instituições de ensino; *v*) organizações demandantes; *vi*) parceiros envolvidos; *vii*) produção bibliográfica/artística/tecnológica do programa; e *viii*) produção bibliográfica sobre o programa no estado. Após a finalização desta fase, o Ipea manifestou interesse na participação da segunda fase da pesquisa na (qualitativa), visto que o estado de Minas Gerais foi selecionado para compor a amostra. Sendo assim, houve prorrogação do prazo para 15 de fevereiro de 2015, vinculando o pagamento de bolsa e a liberação de recursos ao atendimento da Chamada Pública Ipea/PNPD nº 111/2013. A referida chamada pública apresenta como meta identificar, sistematizar e analisar as repercussões das ações do programa em diferentes dimensões da vida dos assentados: na escola, na dinâmica produtiva e sociocultural do assentamento, no movimento social, na universidade, nos órgãos públicos e nos marcos legais.

Em reunião realizada pela Coordenação Nacional do Pronera juntamente com os pesquisadores estaduais, em 17 e 18 de maio de 2014, definiu-se que cada estado selecionado assumiria um foco para analisar as repercussões. A partir dos dados quantitativos, coube a Minas Gerais verticalizar a *formação de educadores* como indicador analítico para as repercussões.

Para atender ao proposto neste relatório, apresentamos uma breve descrição do contexto de realização da pesquisa, da metodologia elaborada para sua execução, dos resultados alcançados conforme os objetivos propostos e das considerações conclusivas elaboradas a partir dos dados obtidos.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Considera-se relevante apresentar o contexto socioterritorial de realização da pesquisa, uma vez que as repercussões dizem respeito às diferentes dimensões em que os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, esta seção aborda aspectos relativos à questão agrária e aos assentamentos em Minas Gerais, à educação nos assentamentos e à atuação do Pronera, focalizando a formação de educadores.

1.1 Questão agrária e assentamentos rurais em Minas Gerais

O estado de Minas Gerais abrange uma área de 586.528 Km², comportando 16.713.654 habitantes na área urbana e 2.881.655 na área rural, totalizando 19.595.309 habitantes, o que resulta em uma densidade demográfica de 33,24 hab./km² (IBGE, 2010). É o quarto maior estado em extensão, o segundo em população e o primeiro em quantidade de municípios (853) do Brasil. Em termos fundiários, as grandes propriedades ocupam uma área de 14.574.804,19 ha, ou 24,7% do território estadual. As médias propriedades somam 64.889 imóveis e ocupam uma área de 16.706.281,42 ha. Os minifúndios apresentam-se com um total de 535.656 imóveis em uma área de 6.598.273,83 ha (IBGE, 2006).

O estado é dividido em doze mesorregiões, caracterizadas por aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais diferenciados. Observa-se que a distribuição de assentamentos acompanha o perfil socioeconômico das diferentes regiões (tabela 1). Segundo Vieira (2012), “entre 1996 e 2011, as regiões noroeste de Minas, norte e Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba concentraram 78,4% do total de assentamentos do estado”.

TABELA 1
Minas Gerais: assentamentos rurais (1986-2011)

Mesorregiões	Número de assentamentos	Número de famílias assentadas	Área (ha)
Noroeste	113	5.802	291.253
Campo das Vertentes	-	-	-
Norte	109	6.089	449.804
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	86	4.455	121.042
Jequitinhonha	35	1.168	74.136
Vale do Rio Doce	29	808	28.110
Região metropolitana de Belo Horizonte	9	249	3.394
Central Mineira	2	330	15.682
Vale do Mucuri	4	179	6.046
Sul/sudoeste	2	87	2.676
Oeste	1	49	2.411
Zona da Mata	1	29	810
Total	391	19.245	995.363

Fonte: Incra (2010).

O território mineiro, além de abrigar uma parte significativa da produção agrícola brasileira, associada à modernização dos meios de produção na perspectiva da acumulação do capital, com o uso intenso dos bens naturais e da mão de obra assalariada, é também espaço de diversos processos de lutas dos movimentos sociais e sindicais. Estes, por sua vez, produzem demandas por terra e, conseqüentemente, por uma ampliação do número de assentamentos. Isto nos leva a entender os motivos do maior número de assentamentos nas regiões onde o agronegócio está consolidado, como é o caso da região noroeste de Minas, ou em expansão, como na região norte do estado.

Segundo Cleps Junior (2007), registra-se em Minas Gerais atuação de cerca de vinte movimentos sociais e sindicais organizados em torno de luta pela terra. Entre eles podem-se citar: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLSTL); o Movimento de Libertação dos Sem Terra de Luta (MLST de Luta); o Movimento Terra Trabalho e Liberdade (MLT); o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR); o Movimento Terra e Liberdade (MTL) da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (Fetaemg); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); entre outros. Segundo Cleps Junior (2007, p. 897), “alguns movimentos possuem atuação mais regionalizada, mas a maioria tem presença em todas as regiões do Estado”.

1.2 Educação Rural e Educação do Campo: dois projetos para dois modelos de campo

A escolarização dos povos camponeses em Minas Gerais é historicamente marcada pela precarização da oferta na educação, com infraestrutura deficiente, contratação de docentes com pouca formação escolar e com baixos salários, e ausência de escolas – configurando uma situação de não cumprimento do direito básico da população camponesa de acesso à escolarização. Essa é uma condição que permanece nos tempos atuais.

A primeira linha da tabela 2 apresenta o total de 12.144 escolas localizadas no meio rural em 2013. É preciso ressaltar que este número não contempla as classes anexas, isto é, as turmas de ensino fundamental que funcionam no meio rural, mas cuja sede administrativa localiza-se no espaço urbano, bem como as escolas situadas em distritos e as escolas nucleadas, que são registradas no censo escolar como urbanas. Do total de escolas rurais, 63,1% estão paralisadas ou foram extintas. As redes municipais, que compreendem 11.173 escolas rurais, apresentam o maior índice de estabelecimentos que não estão funcionando: 63,4%. A rede estadual de educação contempla 856 escolas rurais, das quais 61% estão com as atividades paralisadas ou extintas.

TABELA 2
Minas Gerais: situação das escolas rurais (2013)

Localização	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Total	10	856	11.173	105	12.144
Extintas	-	371	5.395	50	5.816
Paralisadas	-	151	1.692	12	1.855
Em funcionamento	10	334	4.086	43	4.473

Fonte: Inep (2015).

Registre-se também que a concentração da oferta nas redes municipais evidencia o predomínio dos anos iniciais do ensino fundamental, indicando uma baixa oferta do ensino médio, visto que o número de escolas estaduais rurais responsáveis por esta modalidade corresponde à média de uma ou duas escolas por município.

Considerando-se somente as escolas que ofertam os anos iniciais (rede municipal), podemos nos perguntar onde os alunos egressos das 4.086 escolas rurais de ensino fundamental em funcionamento cursam os anos finais e o ensino médio, visto há somente 334 escolas para recebê-los.

Desse total, extraímos as escolas rurais localizadas em assentamentos (Inep, 2015). Foram identificados 72 estabelecimentos em atividade: deste total, 65 são escolas vinculadas às redes municipais, e sete, à rede estadual. Levando-se em consideração o total de assentamentos no estado (391), temos uma média de uma escola para 5,4 assentamentos. Também foi observada distorção com relação à oferta dos ensinos fundamental e médio. Os estudantes do ensino fundamental, matriculados nas 65 escolas dos assentamentos no estado, só encontram sete escolas em assentamentos para o ensino médio.

A formação de professores, no contexto da educação rural, também vem se constituindo de forma precária. Algumas iniciativas mais estruturadas foram desenvolvidas na primeira metade do séc. XX. A partir de então, tem-se notícias de projetos e programas de curta duração para certificação e/ou atualização dos docentes que atuavam nas escolas rurais. A história da formação docente (Gatti e Barreto, 2009) não faz menção ao assunto, exceto quando sinaliza a criação de cursos emergenciais para professores leigos. Deduz-se que tais cursos são para professores rurais, visto que a maioria dos educadores considerados leigos atuava nesse contexto. O tema permanece ausente dos currículos dos cursos de licenciatura (pedagogia e disciplinas), bem como nas matrizes formativas dos projetos de formação continuada (Antunes-Rocha e Rossi, 2010).

Nesse sentido é que os movimentos sociais e sindicais do campo em luta pela terra iniciam, em meados da década de 1980, o movimento Por uma Educação do Campo, com a compreensão de que o modelo da educação rural não atendia ao projeto de fortalecimento do modo de vida camponês e de que era necessário assumir essa demanda com a força utilizada para a conquista da terra. O movimento configura-se como um conjunto estruturado de princípios, conceitos e práticas, visando opor-se ao modelo da educação rural e, ao mesmo tempo, propor um projeto de educação vinculado aos interesses dos povos camponeses.

O Pronera foi uma das primeiras conquistas do movimento. Segundo Molina (2004, p. 61), “o Pronera e a Educação do Campo fazem parte do mesmo tempo histórico. O Pronera é e vai continuar sendo uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo.”

Em Minas Gerais, o movimento de luta pela Educação do Campo organiza-se em 1998, com a criação da Rede Mineira por Uma Educação do Campo, formada por movimentos sociais e sindicais, organizações de trabalhadores rurais, universidades, pastorais, organizações não governamentais (ONGs) e instituições públicas. Neste mesmo ano, o Pronera passa a integrar a pauta da rede e começa a efetivar-se como a materialidade que concretizava os princípios, os conceitos e as práticas construídos no movimento. Os projetos de alfabetização, escolarização, nível técnico e ensino superior constituíram-se como referência para a ampliação da Educação do Campo para além dos assentamentos da Reforma Agrária.

1.3 O Pronera em Minas Gerais¹

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) de Minas Gerais iniciou as discussões do Pronera em 1998, isto é, no primeiro ano de implantação, conforme os registros de reunião constantes no arquivo do programa. Em 27 de fevereiro de 1998, a Assessoria Especial de Governo para a Reforma Agrária (Aera), a Comissão Operacional da Reforma Agrária (Cora) e o Incra realizaram a primeira reunião para a implantação

1. Para a reconstrução da história do Pronera em Minas Gerais, contamos com o apoio de Ivanilda da Silva Rocha Ribeiro, atual asseguradora do Pronera em Minas Gerais, de Sônia da Silva Rodrigues e de Néelson Marques Félix, ex-asseguradores do Pronera em Minas Gerais.

do Pronera. Ao longo de 1998 foram realizadas reuniões com periodicidade mensal e foi criado o conselho estadual.

O Pronera iniciou-se sem estrutura física e operacional dentro do Incra. O programa era ligado diretamente ao Gabinete da Superintendência. Quando foi criada a Divisão de Suporte Operacional, o Pronera passou a fazer parte dessa divisão, junto com o cadastro de imóveis, a seleção de famílias, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) e o Crédito Pronaf.

Como fim dessa divisão, as atividades que a compunham foram desmembradas, e, assim, o Pronera e o Núcleo de Educação do Campo e Cidadania (Necc) foram organizados na Divisão de Desenvolvimento de Projetos de assentamento, demonstrando a importância do programa em termos institucionais. Com essa inserção, ele ampliou seu espaço físico, logístico e político na instituição, e, em termos políticos, ampliou os canais de diálogos com movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino e outros órgãos públicos.

Um programa no formato do Pronera, com suas propostas de gestão participativa, acaba por gerar, no campo jurídico, diversas tensões quanto ao processo de operacionalização das suas ações. Um destaque a ser feito refere-se à proibição, por meio do Acórdão nº 2.653/2008, do Tribunal de Contas da União (TCU), da participação dos movimentos sociais e sindicais no planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas pelo programa. Outra restrição refere-se à publicação da Norma de Execução Incra da Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamentos (DD) nº 73, de 30 de maio de 2008, que, ao mesmo tempo que estabeleceu um novo valor unitário por aluno/ano referente à execução dos projetos, proibiu o pagamento de bolsas.

Nessa fase de impedimentos jurídicos, a partir de 2008, o Pronera/MG buscou encontrar alternativas para se manter em ação. Foram realizadas reuniões da Comissão Gestora Estadual para a elaboração de alternativas que viabilizassem a continuidade dos projetos em andamento, a promoção e a participação em audiências públicas, entre outros. Em 24 de agosto de 2010, o Colegiado Executivo Estadual do Pronera encaminhou uma carta de repúdio ao Acórdão nº 2.653/2008 do TCU, já que seu conteúdo impossibilitava a continuidade das ações do programa no estado. Em virtude dessa paralisação das ações, também foi realizado no Incra, no dia 25 de outubro de 2010, o Ato Público Reforma Agrária e Educação, visando fortalecer as ações do Pronera no estado de Minas Gerais. Outra atuação inovadora foi a implementação de um processo licitatório que garantiu o apoio logístico aos alunos do curso de administração oferecido em parceria com a Universidade Metodista entre os anos de 2009 e 2011, haja vista a proibição de se realizarem novos convênios, determinada pelo Acórdão nº 2.653/2008 (Brasil, 2008).

Apesar de todos os impedimentos legais e institucionais, o Pronera conseguiu implantar 25 cursos, em diferentes modalidades de ensino. Um total de 8.741 assentados ingressou nos cursos de alfabetização; 3.433 nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental; 21 nos anos finais; 145 no nível médio; e 398 na educação superior, totalizando 12.738 participantes diretos do programa. Numa análise preliminar, calcula-se que esse conjunto de projetos pode ter alcançado cerca de 80% dos assentamentos localizados em Minas Gerais.

Levando-se em consideração que Minas tem aproximadamente 19,2 mil assentados, e que, segundo o Censo da Reforma Agrária (2002), cerca de 60% dos assentados no estado estão situados na faixa etária de 25 a 50 anos, e ainda que, conforme apontado pelos dados do

Inkra (2010), os índices de acesso à educação escolar são baixos, pode-se deduzir que o desafio para o programa é ampliar e garantir o direito de jovens e adultos assentados à educação.

1.4 Atuação do Pronera em Minas Gerais: foco na formação de educadores

Em Minas Gerais, observa-se que, do total de 25 cursos ofertados, 22 focalizaram a formação de educadores. Somente dois cursos, o de técnico profissional, do projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio, e o de administração, de nível superior, não desenvolveram ações específicas para formação de educadores assentados (Antunes-Rocha e Martins, 2009). Do total de 22 cursos que trabalharam com formação de educadores, onze oferecem formação continuada (monitores para alfabetização e séries iniciais e finais do ensino fundamental); um promoveu formação em nível médio (magistério); e dez cursos de nível superior ofereceram formação inicial.

Na tabela 3, é possível visualizar os cursos segundo as instituições de educação superior (IES) ofertantes, os movimentos sociais e sindicais envolvidos, a modalidade oferecida, o período de vigência e o número de educadores. Estiveram envolvidas sete IES: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); a Faculdade Tecsona; a Universidade do Estado de Minas Gerais (Ueng); a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); a Universidade Federal de Viçosa (UFV); o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia (IFET Machado e Fafidia); e cinco movimentos sociais e sindicais – Comissão Pastoral da Terra (CPT), Fetaemg, Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e MST.

TABELA 3
Minas Gerais: cursos de formação de educadores – Pronera (1999-2014)

IES	Projeto e curso	Movimentos sociais e sindicais	Modalidade	Vigência	Educadores
UFMG	Alfabetização – ferramenta para construção da cidadania	Fetamg	EJA-alfabetização	Setembro de 1999 a janeiro de 2001	44
	Licenciatura em Educação do Campo – habilitação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental	MST, CPT, MPA, MMC	Educação superior	Dezembro de 2004 a fevereiro de 2011	60
	Licenciatura em Educação do Campo – habilitação para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na área de línguas, artes e literatura	MST, CPT, MPA, MMC	Educação superior	Dezembro de 2004 a fevereiro de 2011	16
	Licenciatura em Educação do Campo – habilitação para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na área de ciências da vida e da natureza	MST, CPT, MPA, MMC	Educação superior	Dezembro de 2004 a fevereiro de 2011	14
	Licenciatura em Educação do Campo – habilitação para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na área de ciências sociais e humanidades	MST, CPT, MPA, MMC	Educação superior	Dezembro de 2004 a fevereiro de 2011	17
Faculdade Tecsona	Licenciatura em Educação do Campo – habilitação para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na área de matemática	MST, CPT, MPA, MMC	Educação superior	Dezembro de 2004 a fevereiro de 2011	13
	Semeando Cidadania – educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais	Fetaemg	EJA-alfabetização	28 de outubro de 2002 a dezembro de 2003	39
	EJA – Educação do Campo e Consciência Cidadã	Fetaemg/MST	EJA-alfabetização	Dezembro de 2000 a fevereiro de 2002	54
	EJA – Educação do Campo e Consciência Cidadã	Fetaemg/MST	EJA-alfabetização	dezembro de 2002 a janeiro de 2004	42
UEMG	EJA – Educação do Campo e Consciência Cidadã, primeiro segmento do ensino fundamental	Fetaemg/MST	EJA-alfabetização	Fevereiro de 2005 a dezembro de 2006	64
	Educação do Campo e Consciência Cidadã – segundo segmento do ensino fundamental	Fetaemg/MST	EJA – segundo segmento	Fevereiro de 2005 a dezembro de 2006	19

(Continua)

(Continuação)

IES	Projeto/curso	Movimentos sociais e sindicais	Modalidade	Vigência	Educadores
Unimontes	Educação e capacitação de jovens e adultos nas áreas de Reforma Agrária.	Fetaemg	EJA-alfabetização	Agosto de 1999 a dezembro de 2000	54
	A escola que lê e escreve a vida para a vida: letramento inicial	Fetaemg	EJA-alfabetização	Dezembro de 2005 a dezembro de 2007	63
	Escola que lê e escreve a vida para a vida: educação contextualizada e formação técnico profissionalizante no magistério do campo	Fetaemg	EJA-médio	Dezembro de 2005 a fevereiro de 2011	41
	Alfabetização, campo e cidadania	Fetaemg	EJA-alfabetização	dezembro de 2007 a novembro de 2011	60
	Pedagogia do Campo	Fetaemg	Educação superior		60
UFV	Educação em movimento: interagir e aprender em busca da cidadania EJA	Fetaemg	EJA-alfabetização	Dezembro de 2005a dezembro de 2007	130
IFET Machado	EJA – Educação para a cidadania: escolarização de jovens e adultos assentados e/ou acampados da Reforma Agrária no primeiro segmento do ensino fundamental	Fetaemg	EJA-alfabetização	Dezembro de 2007 a maio de 2011	137
Fafidia	Letras	Fetaemg	Educação superior	2006 a 2013	45
	Pedagogia do Campo	Fetaemg	Educação superior	2006 a 2013	45
	História	Fetaemg	Educação superior	2006 a 2013	45
	Matemática	Fetaemg	Educação Superior	2006 a 2013	45
Total					1.107

Elaboração dos autores.

Os cursos do Pronera formaram cerca de 1.100 educadores, seja por formação continuada, para se constituírem como alfabetizadores e/ou coordenadores pedagógicos, seja na formação inicial em cursos de graduação. Desses, 687 foram formados nos cursos de alfabetização e segundo segmento da modalidade EJA; sessenta, no magistério da modalidade EJA médio; e 360, nos cursos de graduação de Pedagogia do Campo e licenciatura em Educação do Campo.

É importante registrar que a realização dos cursos foi possível em função da parceria entre as universidades, os movimentos sociais e sindicais e o Incra. A oferta desses cursos contou com o apoio de parcerias como fundações, rede dos centros de formação por alternância (Ceffas), institutos federais, Secretaria Estadual de Educação (SEE)/MG e secretarias municipais de educação (Antunes-Rocha e Martins, 2009).

2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi estruturada em etapas, conforme proposta de Minayo (2004). A fase exploratória do objeto definiu as variáveis a serem analisadas. Em seguida, foram estabelecidos a relação com o trabalho de campo e o recorte empírico. Por fim, foi decidida a forma de tratamento das informações recolhidas. Sendo assim, visando atender aos objetivos propostos, organizamos a execução da pesquisa em cinco etapas: planejamento, implantação, execução, sistematização e análise dos dados, e análise dos dados e elaboração do relatório final.

2.1 Planejamento

No plano de trabalho foram propostas: organização da equipe; leitura e análise do relatório da pesquisa quantitativa; estruturação do campo empírico; reuniões e seminários com a coordenação nacional da pesquisa; e contato com o Incra e as organizações demandantes e

ofertantes, objetivando apresentar a pesquisa e solicitar a participação nesta. Nesta etapa, foram realizadas três reuniões de âmbito nacional – 17 e 18 de março de 2014, 17 e 18 de maio de 2014 e 15 e 16 de agosto de 2014.

Nas reuniões nacionais, encaminhou-se o processo de consulta aos dados da fase 1, referente à pesquisa quantitativa, à apresentação das equipes nacional e estaduais de pesquisa, à construção dos referenciais teóricos e das categorias de análise da fase 2, à definição dos procedimentos e instrumentos de pesquisa, à padronização das estratégias de registro, à elaboração do cronograma e orientações para uso e prestação de contas dos recursos de custeio, e à estrutura do relatório final.

2.1.1 Instrumentos de produção da informação

Na elaboração dos instrumentos de pesquisa, considerou-se a possibilidade de garantir a presença dos egressos, das lideranças dos movimentos sociais e sindicais, dos professores das instituições de educação superior, bem como dos técnicos do Inkra envolvidos com a gestão do Pronera. Para cada instrumento elaborou-se um roteiro de pesquisa (anexo A). Foram definidos também os instrumentos e os recursos a serem utilizados para o registro audiovisual das informações produzidas na e pela pesquisa.

2.1.2 Formação de equipe

O processo seletivo para a contratação dos auxiliares de pesquisa foi realizado por meio de edital. Este foi enviado por e-mail para redes de contatos vinculadas às universidades, ao Inkra e aos movimentos sociais e sindicais. Foram selecionados nove auxiliares de pesquisa a partir de setembro de 2014. Estes pesquisadores atuaram no apoio ao trabalho de campo, na gestão administrativa, na conferência dos dados, no registro audiovisual, na pesquisa na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na pesquisa da produção bibliográfica, na confecção de mapas, na produção de DVDs, na análise dos dados e na produção do relatório final.

2.1.3 Orientação teórico-metodológica

Para Molina e Jesus (2011), o Pronera é uma política pública elaborada no âmbito da contra-hegemonia. Nesse sentido, uma pesquisa sobre suas repercussões em diferentes aspectos relacionados à produção e à reprodução da vida das pessoas e das instituições envolvidas terá como objetivo conhecer como o conjunto das práticas desenvolvidas contribui para a construção de um projeto de campo e de sociedade. Para Fernandes e Molina (2006), a pesquisa e, portanto, a produção de conhecimento na Educação do Campo precisa assumir como ponto de partida sua vinculação ao paradigma da questão agrária, isto é, com teorias, metodologias e análises que possam contribuir para descrever, analisar e propor informações e técnicas na perspectiva de fortalecer o modo camponês de produção da vida.

Sendo assim, buscou-se construir um conjunto de referências que pudesse compreender o processo histórico de construção da formação de educadores, dos movimentos sociais, dos assentamentos, da escola, da universidade, dos órgãos públicos e dos marcos legais na perspectiva vinculada ao modelo social-hegemônico. Tais referências visavam compreender como as atividades desenvolvidas nos diferentes níveis de repercussão contribuíram ou não para operar mudanças em torno da construção de um projeto vinculado aos interesses dos camponeses. Com essas referências, as orientações para o desenvolvimento da pesquisa em

tela visaram construir uma linha de análise que buscasse explorar as contradições inerentes ao desenvolvimento do programa no contexto em que se inseria. Nesse sentido, foram construídas duas categorias analíticas: *imposição de limites* e *ampliação de possibilidades*. Este par de categorias ancora-se na perspectiva apontada por Boschetti (2012, p. 6) quando este sugere que, para uma análise dialética de uma política pública, faz-se necessário “explorar devidamente as contradições inerentes aos processos sociais e, em consequência, reconhecer que as políticas sociais podem ser funcionais quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital”.

Desse modo, traçaram-se duas linhas de análise: estabelecer os limites que as ações do Pronera imprimem aos processos educativos que inibem ou excluem o campo e os seus sujeitos do direito à educação; e como essas ações contribuem para criar e ampliar possibilidades, visando expandir e fortalecer as possibilidades de acesso e permanência desses sujeitos no sistema educativo.

Nesse sentido, considera-se que em última análise avaliar como o Pronera contribui para impor limites ao avanço da educação rural (aqui considerado como o território da exclusão) e para ampliar e fortalecer a Educação do Campo (considerada como o território de acesso ao direito à educação).

2.1.4 Estrutura do campo empírico

Na análise da pesquisa quantitativa do *Relatório de Pesquisa*, observou-se que a oferta de um curso não se limitava ao atendimento de uma única região. Sendo assim, decidiu-se por ter o curso/IES como referência. Da mesma forma, constatou-se que a formação de educadores não se deu exclusivamente por meio dos cursos de nível médio (magistério) e de educação superior (licenciatura). Nos cursos de alfabetização, coube às universidades, entre outras atividades, promover a formação de educadores.² É preciso destacar que no *Manual de Operação*³ consta, como critério de seleção dos educadores que atuam nas turmas de EJA-alfabetização, o fato de serem oriundos(as) das áreas de Reforma Agrária, devendo estar entre os assentados e os acampados(as) com maior nível de escolaridade na comunidade (Inkra, 2012). Levando-se em consideração esses dois aspectos, considerou-se importante incluir na pesquisa os cursos de alfabetização de jovens e adultos.

Na pesquisa qualitativa, considerou-se a oferta de cursos concluídos entre 1998 e 2014. Sendo assim, foram incluídos os cursos de Pedagogia do Campo, desenvolvidos pela Unimontes, e os cursos de pedagogia, história, matemática e letras, desenvolvidos pela Fafidia.

2.1.5 Seleção dos assentamentos

Para a seleção dos assentamentos foram utilizados os seguintes critérios:

- presença do maior número de egressos da educação superior, da EJA e do nível médio e magistério;
- indicação pelos representantes dos movimentos sociais e sindicais;

2. Em alguns casos, totalizando uma média de 240 horas de aula para cada educador.

3. O *Manual de Operações* é um conjunto de normativas organizadas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) que orientam a confecção dos projetos que chegam ao Pronera. Desde 1998, o manual sofreu três atualizações e revisões, chegando à sua quarta versão em 2012. Esta última versão é considerada estruturante, pois consegue normatizar a participação dos movimentos sociais junto ao programa, participação esta que foi questionada em 2008 pelo Acórdão nº 2.653, do TCU, que proibia a participação dos movimentos sociais durante o planejamento, a execução e o acompanhamento do Pronera.

- indicação pelos professores das IES; e
- indicação pelos técnicos do Pronera/Inkra.

No cruzamento dos quatro indicadores, fizeram parte da pesquisa:

- assentamento Primeiro de Junho – município de Tumiritinga;
- assentamento Oziel Pereira – município de Governador Valadares;
- assentamento Nova Nazaré – município de Pintópolis; e
- assentamento Jambeiro – município de Paracatu.

Todas as IES que ofertaram cursos com formação de educadores, movimentos sociais e sindicais e o Incra foram incluídas na pesquisa.

2.2 Trabalho de campo

Organizamos o trabalho de campo com visitas a quatro assentamentos. Nesse tempo-espaço de pesquisa, foram realizadas as entrevistas e as rodas de conversa. As entrevistas com professores, técnicos do Incra e lideranças dos movimentos sociais e sindicais aconteceram nos espaços de trabalho dos sujeitos. Apresentamos uma síntese do perfil dos assentamentos e sujeitos que compuseram a amostra da pesquisa, bem como o registro da produção audiovisual (mapa B.1). Foram solicitados os memoriais e realizados o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e o registro audiovisual.

2.2.1 Assentamentos

Assentamento Primeiro de Junho

O assentamento Primeiro de Junho está localizado a 2 km da sede do município de Tumiritinga, na mesorregião do Vale do Rio Doce, a 381 km da capital Belo Horizonte. O acesso ao assentamento é feito a partir da cidade de Tumiritinga, atravessando a estrada de ferro Vitória-Minas. O processo de organização social que originou o Primeiro de Junho tem raízes nos anos 1980, especificamente em junho de 1988. A partir das ações de vistoria da Superintendência regional do Incra em Minas Gerais (SR-06), as terras das fazendas Califórnia e Califórnia da Limeira, com área total de 3.011,4973 ha foram desapropriadas para fins de Reforma Agrária. Todavia, em junho de 1993, cinco anos após o decreto de desapropriação, outras famílias ocuparam as áreas. Tratava-se de um grupo de cerca de cem famílias de trabalhadores rurais ligados ao MST, formado por famílias excedentes do Projeto de Assentamento Santa Rosa/Córrego das Posses, no município de Itaipé, do Projeto de Assentamento Aruega, no município de Novo Cruzeiro, além de famílias dos acampamentos Lajinha e Marambaia. Em função da organização e do poder de pressão do movimento, os trabalhadores ligados ao MST conseguiram realizar o assentamento de 82 famílias numa área de 2.608,13 ha; desse total de famílias assentadas no Primeiro de Junho, 45 eram excedentes do assentamento Aruega, também coordenado pelo MST. O assentamento Primeiro de Junho foi organizado em formato de agrovila, centralizando escola, posto de saúde e escritórios. Lá, foram realizadas quatro entrevistas e uma roda de conversa.

Assentamento Oziel Alves Pereira

O assentamento Oziel Alves Pereira está localizado na cidade de Governador Valadares, na mesorregião do Vale do Rio Doce, a cerca de 320 km da capital mineira. O assentamento, criado em 1996, teve sua primeira ocupação no ano de 1994, demorando mais de dois

anos para que esta conquista se concretizasse. Nesse período, duas ocupações e dois despejos foram efetuadas. Em 1996, foi realizada uma marcha para Belo Horizonte, a fim de reivindicar a posse da terra. Nessa marcha, aconteceram confrontos de grande repercussão com a polícia, o que fez com que o governo entregasse a fazenda, uma Estação Experimental de Governador Valadares, com uma área de 1.942,04 ha. O nome dado ao assentamento é em homenagem a Oziel Alves, assassinado no massacre de Eldorado dos Carajás, fato ocorrido no dia da marcha que levou à conquista da terra. Hoje, vivem nesse assentamento 68 famílias, muitas das quais atuaram no início do MST em Minas Gerais, dado considerado de grande importância e representação para o movimento. Nele, é sediado o Centro de Formação do MST de Minas, o qual proporciona a realização de muitas atividades formativas.

No assentamento Oziel Alves Pereira, foram realizadas seis entrevistas e duas rodas de conversa. Na primeira, participaram seis pessoas e, na segunda, sete.

Assentamento Nova Nazaré

O assentamento Nova Nazaré está localizado na cidade de Pintópolis, na mesorregião do norte de Minas, situado a 3 km da sede do município. Com uma área de 991,61 ha, tem 24 famílias assentadas. A formação do assentamento, a partir da desapropriação da fazenda Boa Vista, em 1998 pelo Incra, tem ligação direta com o MSTTR, responsável por fazer o cadastro das famílias. O assentamento tem como principal atividade econômica a agricultura familiar, mas os assentados estão iniciando a implantação do projeto de uma pequena fábrica coletiva para produção de poupa de frutas.

No assentamento Nova Nazaré, foram realizadas seis entrevistas e duas rodas de conversa. Na primeira, participaram dezesseis assentados, e a segunda contou com oito participantes.

Assentamento Jambeiro

Localizado no município de Paracatu, mesorregião do noroeste mineiro, o assentamento Jambeiro fica a 65 km da sede do município e a 483 km de Belo Horizonte. A antiga fazenda Jambeiro, com uma área de 10.898,86 ha, foi desapropriada em 1999, com o assentamento de 176 famílias. Hoje a comunidade conta com uma escola, construída em 2012, que atende aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio.

O assentamento está na região que tem como bioma o cerrado, sendo cercado por estabelecimentos do agronegócio dedicado à monocultura de milho e soja. Tem como principal atividade econômica a agricultura familiar com produção de agropecuária leiteira e plantação de milho, feijão e soja. Em 2010, o assentamento foi atingido pela construção da barragem Batalha (Aproveitamento Hidrelétrico Batalha) no rio São Marco, fato que levou ao remanejamento de cerca de vinte famílias, reassentadas em um novo projeto: o assentamento São Cristóvão, na Fazenda São Cristóvão, em Paracatu.

No assentamento Jambeiro, foram realizadas três entrevistas e uma roda de conversa, com o total de dezesseis pessoas.

2.2.2 Síntese das entrevistas e das rodas de conversa

No total, foram seis rodas de conversa e dezenove entrevistas com egressos. Participaram das rodas 53 pessoas, 21 homens e 32 mulheres. Foram entrevistados cinco homens e quatorze mulheres, totalizando dezenove pessoas, sendo quinze residentes no assentamento

e quatro no espaço urbano, ocupando funções ou cargos públicos. Atuam na escola doze sujeitos, dez dos quais trabalham em estabelecimentos situados dentro do próprio assentamento (tabela 4).

Com relação às rodas de conversa, considerou-se, para análise dos resultados, apenas uma por assentamento, exceto no caso do Pintópolis, onde, por haver egressos residentes em vários assentamentos, foram consideradas duas rodas de conversa como fonte de informação. Para a seleção da roda de conversa do assentamento Oziel Alves Pereira, adotou-se como critério aquela com maior número de participantes. Os dados produzidos no assentamento Jambeiro não foram considerados para análise, tendo em vista a orientação da coordenação de pesquisa para que somente três assentamentos fossem analisados.

TABELA 4
Entrevistas e rodas de conversa

Municípios	Assentamentos	Entrevistas		Roda de conversa			Total
		Homens	Mulheres	Quantidade	Homens	Mulheres	
Tumiritinga	Primeiro de Junho	2	2	1	1	4	5
Governador Valadares	Oziel Alves Pereira	-	5	1	2	4	6
				1	1	6	7
Pintópolis	Nova Nazaré	3	4	1	8	8	16
				1	4	4	8
Paracatu	Jambeiro	-	3	1	5	6	11
Total	4	5	14	6	21	32	53

Elaboração dos autores.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores das seguintes instituições; uma da UFMG, uma da Fafidia, uma da UEMG, uma da UFV, duas da Unimontes e uma da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado (Fadema). As IES pesquisadas possuem em comum o fato de terem ofertado mais de um curso, geralmente iniciando com EJA e, ao longo do tempo, ampliando a modalidade de oferta (tabela 3). A Fadema foi a exceção dessa regra, mas o professor dessa instituição, responsável pelo curso do Pronera, havia participado da coordenação de um curso EJA na UFV. Na Unimontes, os alfabetizadores de EJA com titulação em ensino fundamental foram matriculados no EJA ensino médio, modalidade magistério, e os alfabetizadores com titulação em ensino médio foram matriculados no curso de pedagogia do campo. Modelo semelhante foi implantado na UEMG. Os alfabetizadores do EJA-alfabetização constituíram-se como educandos do EJA segundo segmento do ensino fundamental. Ressalte-se que, em termos da educação superior, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) do Ministério da Educação é considerado referência.

Nessa etapa, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com lideranças dos seguintes movimentos: MST (duas mulheres e um homem), Fetaemg (uma mulher e um homem), CPT (uma mulher e um homem) e MMC (uma mulher).

No Inkra, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, sendo duas com mulheres e uma com um homem. Entre estes entrevistados, houve dois técnicos que já atuaram no programa em Minas Gerais e uma técnica que atualmente exerce a função de asseguradora.

Nos registros fotográficos, buscou-se construir o panorama dos assentamentos, seus locais de referência, como escolas, igrejas, postos de saúde, quadras, salão de reuniões da associação e locais de produção. As entrevistas foram gravadas e as rodas de conversa,

gravadas e filmadas. Em relação às entrevistas narrativas, tentou-se, na medida do possível, elaborar o registro fotográfico como criação da memória desse momento de pesquisa. No assentamento Primeiro de Junho foram produzidas 347 fotos e quatro vídeos; no assentamento Oziel Alves da Silva, 184 fotos e cinco vídeos; no assentamento Nova Nazaré, foram produzidos 185 fotos e dez vídeos; e no assentamento Jambreiro, foram produzidas 316 fotos e um vídeo.

Foram solicitados três memoriais, embora estes não tenham sido entregues em tempo hábil para o relatório.

O acervo da pesquisa bibliográfica e documental, juntamente com a produção audiovisual foi disponibilizado em DVD e encaminhado como anexo a este relatório.

2.3 Sistematização e análise dos dados

No total, foram produzidas dezenove entrevistas narrativas, cinco rodas de conversa, e também foram aplicadas dezoito entrevistas semiestruturadas. Para análise dos resultados, consideraram-se dezesseis entrevistas narrativas, três rodas de conversa e dezoito entrevistas semiestruturadas. As entrevistas e as rodas de conversa foram gravadas e transcritas entre janeiro e fevereiro de 2015. Após a transcrição e a leitura, constatou-se que era possível delimitar indicadores para cada nível de repercussão, e a partir desse entendimento foram recortados os trechos de falas relativos aos indicadores de cada nível de repercussão.

Para a repercussão na trajetória pessoal, foram utilizadas como fontes as entrevistas com egressos, cujo teor narrativo concentrou-se no percurso formativo e de vida de cada um. Para a repercussão nas escolas, utilizaram-se como fonte as entrevistas com egressos que atuam como docentes e/ou gestores na instituição escolar. As rodas de conversa foram utilizadas como fonte para a repercussão nos assentamentos. Para a repercussão nos movimentos sociais e sindicais, utilizamos como fontes as informações produzidas a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as lideranças. Para as repercussões nas instituições de educação superior, utilizaram-se como fontes as informações obtidas a partir das entrevistas semiestruturadas feitas com professores que atuaram como coordenadores de cursos no Pronera. As informações produzidas pelas entrevistas semiestruturadas, realizadas com os técnicos do Incra, foram utilizadas como fonte para as repercussões no Incra. Para as repercussões nos marcos legais utilizaram-se como fontes as referências feitas ao tema pelos sujeitos, seja nas entrevistas, nos questionários, nas rodas de conversa, e nas pesquisas em documentos.

2.4 Dificuldades encontradas e considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa

Com relação aos desafios, ressaltamos que o tempo previsto para realização da pesquisa não foi compatível com as metas e os produtos propostos no edital. Acrescente-se o fato de que o orçamento previsto não foi suficiente para garantir as despesas, notadamente aquelas relacionadas ao deslocamento e à aquisição de materiais.

A produção audiovisual demandou equipamentos, como gravadores, pilhas, máquinas fotográficas, filmadoras, microfones, concedidos por empréstimo interno pela UFMG para realização desta atividade, além dos materiais dos próprios pesquisadores. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa demanda situações que a princípio podem não estar

no planejamento. Sendo assim, considera-se que as normas para realização das despesas restringem as possibilidades, notadamente no que diz respeito à contratação de pessoal. Enfim, registre-se o acervo de informações gravadas em áudio e vídeo, bem como a produção bibliográfica acerca dos assentados, dos assentamentos, dos movimentos sociais e sindicais, das universidades e dos órgãos públicos envolvidos na execução do Pronera. Esse acervo, se liberado pelo Ipea, certamente se constituirá em fonte primária para futuros pesquisadores.

3 APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Para a sistematização, apresentação e análise dos dados, adotaram-se como referência os níveis de repercussão propostos no escopo da pesquisa: trajetória pessoal, movimentos sociais e sindicais, assentamento, escola, IES, órgãos públicos e marcos legais.

3.1 Repercussões na trajetória pessoal

Uma identidade camponesa, na qual os trabalhadores e trabalhadoras do campo não são objetos das políticas, são sujeitos que lutam, produzem, organizam e dão vida ao campo brasileiro (Rocha, 2010, p. 165).

Para apresentar e discutir as repercussões na trajetória pessoal dos egressos dos cursos do Pronera desenvolvidos em Minas Gerais, utilizaram-se como fonte de informação as entrevistas. Do total de dezenove entrevistas, consideramos aquelas em que o entrevistado focalizou, em sua trajetória, aspectos relacionados a escolaridade, inserção no meio socioprofissional, participação sociopolítica, autoestima/relações interpessoais e afetivas, e permanência no território camponês. Entre os entrevistados, selecionamos seis sujeitos que, em suas narrativas, apresentavam uma centralidade na trajetória pessoal. Visando à consistência e à regularidade das informações, foram utilizadas duas entrevistas por assentamento.

Para a análise dos dados, consideramos que, ainda que haja um caráter contraditório – e é fundamental ressaltá-lo – inerente aos processos de ampliação dos direitos sociais no âmbito das políticas públicas no Estado capitalista, entendemos que, em tais políticas, também reside a possibilidade de impor limites às formas geradoras de exclusão dos direitos vivenciadas pelos camponeses. Podem também estar presentes conquistas que fortalecem as lutas pela construção de formas de produção e reprodução da vida, numa perspectiva alternativa às regras dispostas pelo modelo hegemônico.

3.1.1 O que dizem os egressos

Zenilda narra sua trajetória anunciando que o interesse pela escola está vinculado à sua inserção no MST. Tinha 21 anos, mas havia cursado somente até o segundo ano do ensino fundamental, finalizado, posteriormente, no EJA no assentamento. Isso indica que essa possibilidade só ocorreu porque o movimento já empreendia esforços para garantir a oferta do curso no assentamento. Nesse espaço de tempo, Zenilda anuncia a relação entre a luta pela terra, pela escola e pela conquista da ampliação de sua escolaridade:

sou assentada há 21 anos, mas eu participei da primeira ocupação no estado de Minas Gerais, Fazenda Aruega, e a minha inserção nesse movimento começa desde a primeira ocupação. Desse momento pra cá que eu entrei na luta (...) o que também me despertou foi o interesse de retomar a escola. Na verdade, esse despertar pra necessidade mesmo do estudo foi a partir das vivências do assentamento, os desafios que ele colocava... Quando chegamos aqui, foi a luta pela escola. Os educadores nossos não podiam dar continuidade porque não tinha formação; isso tudo meio que instigou em mim a necessidade e também o interesse pelo estudo. Quando eu vim para o

movimento, eu só tinha o segundo ano primário; a escola que eu vim era essa escola que a gente vê muito, sendo contada como é que era, escola de fazenda, sem estrutura; a professora era esposa do fazendeiro. Eu vim e foi aqui que eu retomei quando cheguei no Primeiro de Junho.

Na sequência, a entrevistada narra seu ingresso no Pronera, descreve a formação em nível magistério, o envolvimento com os cursos de alfabetização como docente e o ingresso no curso de licenciatura em Educação do Campo. Para além da ampliação da escolaridade, Zenilda indica sua inserção no meio socioprofissional; primeiro como alfabetizadora de adultos nos cursos Pronera, depois como auxiliar de serviços gerais na escola. Após sua admissão na educação superior, assume a função de docente em uma sala de aula. O que significa dizer que a ampliação de sua escolaridade tem uma relação direta com as novas funções profissionais que assume:

no ano seguinte, em vez de dar continuidade aqui, eu ingressei no curso de magistério no Iterra, que também era um curso pelo Pronera. Minha formação média e técnica, o magistério foi no Rio Grande do Sul. Diante desse processo, eu ingressei no curso, terminei em 2002 (...) quando terminei eu já estava fazendo essa experiência de alfabetização pelo Pronera, e minha atuação foi tanto no período que tinha o Pronera trabalhando com os adultos e quando não tinha também eu dava continuidade pra não ficar interrompendo e eles não ficarem desmotivados. Quando eu ingressei na licenciatura em 2005, eu já trabalhava na escola, nos serviços gerais da escola e também trabalhava com EJA. Eu comecei a licenciatura e logo também fui pra sala de aula. Comecei a licenciatura em 2005 e em 2006 mudei de função, fui pra sala de aula.

Zenilda informa que suas habilidades pessoais e a capacidade de desempenhar tarefas foram ampliadas, assim com o acesso à formação escolar. O envolvimento com as tarefas no assentamento reforçava a necessidade de estudar:

até fazer uma ata de uma associação era difícil. Quando eu fui secretária da Associação, por exemplo, eu tinha que fazer rascunho e pedir ajuda para poder fazer a ata definitiva no livro pra ser assinada.

Zenilda tem uma trajetória pessoal que contradiz o que estava previsto para pessoas como ela: sem-terra, na fila da migração para assumir tarefas marcadas pela relação de subalternidade nos centros urbanos. Ao ingressar no movimento social, ocupa a terra, conquista o direito à escolarização, ampliando suas possibilidades de inserção socioprofissional e atuação política.

Armando, por sua vez, narra a sua trajetória como aluno de uma escola rural. Para concluir os anos iniciais do ensino fundamental, era necessário deslocar-se para a cidade. Na quinta série, deixa a escola, atendendo às expectativas esperadas para um sujeito com sua origem e condição social. A diferença, neste caso, é o retorno ao campo – o esperado era que ele ingressasse em algum trabalho urbano que exigisse pouca escolaridade, em cidades do interior ou em uma grande metrópole.

Iniciei com meus sete anos de idade, lá na escola da comunidade de Ribeirão Santa Cruz, e fiz o que naquela época chamava-se primeira série, segunda série, só que na roça não tinha até o quarto ano sequer. Nem concluía o ciclo do ensino fundamental. Era só o primeiro, segundo e terceiro, só. Para concluir, o quarto já tinha que se deslocar para a cidade. E a gente morava a oito quilômetros da sede do município. Bem, fui repetente lá um ano, no primeiro ano (não passei do primeiro para o segundo ano), repeti o primeiro, novamente. Mas depois eu ingressei e não tive mais repetência. Chega o momento de dar continuidade; estudando na cidade, me desloquei, saí da casa de meus pais e mudei pra casa do meu irmão, para estudar. Assim, eu fiz a quarta série, e iniciei a quinta série, mas não concluí. A dificuldade de ficar fora de casa, e eu era o filho único que morava com meus pais, aquela dificuldade toda. Principalmente financeira, até para ir em casa nos finais de semana, ia sempre a pé, e dava cerca de uns dez quilômetros. Com essas dificuldades todas, eu acabei me desmotivando e saí. Isso foi pelos anos de 1975, mais ou menos.

O retorno ao campo significa a convivência com as questões econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas no território camponês. Um convite que se entrelaça, certamente, com a trajetória de uma família já inserida na luta social – trajetória que vai se construindo com entradas, saídas e tentativas de retorno, marcada pelo insucesso e pela falta de perspectiva.

Em 1979, surge um convite pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais [STR] de Poté, para a gente vir cursar, continuar os estudos em Teófilo Otoni, na escola chamada Internato Rural, uma escola agrícola. Uma escola muito boa, por sinal. Eu fiquei na dúvida, não tinha costume de ficar fora assim, longe de casa, mas topei (...) jovem, com treze anos de idade mais ou menos. Então, saio do Internato, fiquei só dois anos, voltei pra casa e fiquei um grande período sem voltar aos bancos da escola, e por mais que a gente tentou fazer supletivo, até mesmo no Internato Rural, voltei lá em outros momentos, para fazer supletivo. Não concluí o ensino fundamental.

Mudanças nesse percurso vão acontecer quando Armando, aos 38 anos – já tendo ingressado no MST, participado de diversas ocupações e já em seu lote – depara-se com a determinação da companheira, que está na luta pela ampliação de sua escolaridade.

Na verdade, fiquei desse período até meus 38 anos, que eu já estava aqui em Tumiritinga, quando de repente, muito inspirado na coragem e determinação da companheira que já tinha se desafiado, falei: algo não está batendo, acho que eu estou ficando para trás, e é por falta de determinação. Voltei a estudar. Assumi, então, com mais determinação e garra, o supletivo, em Governador Valadares.

Desse ponto, a luta pela terra e a inserção no movimento social entrelaçam-se à luta pela escola. Armando envolve-se na reconstrução de sua trajetória, projeto agora não mais de superação individual, mas coletiva.

Nessa história toda, em 2003 quando foi no final, no Encontro Nacional, no Paraná, eu tive a melhor notícia, que eu esperava há muito tempo da nossa organização MST. Nesse momento que entra, de forma mais efetiva, a participação do movimento nessa minha formação, que foi quando o nosso coordenador do setor de educação nos provoca para participar da EJA lá no Rio Grande do Sul. Os companheiros de lá tinham feito uma grande turma, com mais de setenta militantes, tinham feito a EJA fundamental. E ia iniciar, em fevereiro de 2004, a EJA médio. E nós topamos. O MST fez uma discussão política muito bacana, foi o marco na história do MST em Minas, na questão da educação para militantes, priorizando os militantes. Tomamos a decisão que íamos participar, e íamos participar com um número grande de pessoas (...) Doze militantes.

A formatura no EJA médio no Pronera abre as portas para a educação superior. O ingresso na licenciatura em Educação do Campo reafirma e amplia a autoestima e a disposição para estudar, condições ameaçadas pela experiência até os 38 anos. A experiência em um processo que lhe traz a compreensão de que a educação dos camponeses é um direito a ser conquistado.

E nessa altura do campeonato, eu já estava na lista para fazer o vestibular da UFMG, para ingressar na turma, na primeira turma de licenciatura que começava em 7 de novembro, menos de oito dias depois eu vou pra UFMG fazer o vestibular. Passei, assim como tantos outros companheiros. E iniciamos a turma de licenciatura (...) Outra oportunidade que eu jamais esperava ter na minha vida, que foi ter primeiro o privilégio de um curso superior, junto com vários companheiros, e cursar na UFMG. Uma universidade de muito respeito. Digo isso, agora, assim, como uma forma de reconhecimento mesmo. Um reconhecimento da grandiosidade que é a Universidade Federal de Minas Gerais e, mais do que a instituição, as pessoas que nos receberam, naquele contexto, naquele momento, momento de dúvidas ainda, de conflitos, chamaria até de perseguição. O nosso vestibular, a imprensa em cima.

Ao ingressar na educação superior, encontra possibilidades de ampliar sua atuação socioprofissional. Ao assumir a função docente em uma escola localizada na área urbana, mas que atende a crianças e jovens oriundos do meio rural, encontra a profissão docente.

Após o meu ingresso no curso de licenciatura, em 2007, que passou a ser obrigatório nos currículos escolares os conteúdos de sociologia e filosofia (...) não tendo aqui no município ninguém formado nessa área, eu fui convidado, pela escola Luiz de Camões, aqui em Tumiritinga, pra que eu lecionasse essas matérias. No início, eram duas aulas, três aulas semanais. Foi muito bacana porque, também no curso, eu estava precisando me encontrar com minha profissão de professor. Em 2009 não trabalhei e só retornei em 2010, que foi, inclusive, depois de ter [me] formado. Consegui conquistar e ser respeitado por meus colegas, enfim, por todo o corpo docente.

A formação por área do conhecimento possibilitou também ampliar o acesso às vagas do concurso por área específica, já que, assim, foram alargadas suas possibilidades de assumir diferentes disciplinas – no caso de Armando, a área de ciências sociais e humanas (filosofia, sociologia, história e geografia), tendo em vista a importância da permanência próxima às áreas do assentamento. Sendo assim, Armando é, atualmente, professor efetivo na rede pública estadual de Minas Gerais. Demonstrando a importância da permanência próxima às áreas do assentamento, ele diz:

eu me inscrevi no concurso pra geografia, passei em primeiro lugar. Ocupei essa vaga. Tomei posse no dia 24 de maio de 2013 e estou em pleno exercício do meu estágio probatório. Esse meu vínculo agora passa a ser um vínculo um pouco mais seguro, hoje eu sou efetivo.

Armando se define e reafirma sua identidade como um assentado, agricultor e professor:

começo, então, dizendo a partir da minha identidade. Em primeiro lugar eu me considero e insisto que eu seja conhecido como agricultor e professor. Primeiramente, eu sou um agricultor, sou assentado. Cumpro com meus deveres de assentado, cuidando do meu lote. Não perdi esse vínculo, continuo nos pequenos tempos que tenho de tá ali na roça, produzindo, e isso desde a minha infância. Sou agricultor.

O reconhecimento das repercussões de sua participação nos cursos do Pronera situa-se em uma esfera mais ampla que a inserção socioprofissional. Faz referência ao movimento social como o lócus de origem que lhe permitiu assumir a condição atual.

O Pronera proporcionou pra mim, como pra diversas outras pessoas, algo de mais sagrado no ser humano e que todos deveriam ter direito, que é o acesso ao conhecimento. (...) quero dizer é o seguinte: esse processo, esse conjunto todo, dessa trajetória minha, que eu falei, é uma somatória de coisas. São essas oportunidades, somando-se com a ajuda, a contribuição familiar e a organização. Jamais estaríamos aqui dialogando com esse conteúdo que estamos dialogando aqui, se não fosse esse espaço, se não fosse essa ferramenta de luta nossa que é o MST. Não estaríamos aqui.

Vanessa é de origem rural. Ingressa na luta pela terra como membro de uma família associada ao STR. Formou-se no ensino fundamental e médio residindo em casas de parentes na cidade.

Moro no assentamento Para Terra I, município de Pintópolis. Sou da região, nasci e sempre morei em área rural, e tem quatorze anos que moro nesse assentamento. O assentamento surgiu a partir do sindicato rural. Na época morávamos na zona rural próximo ao assentamento, meu pai foi comunicado pelo presidente do sindicato que ia surgir esse assentamento e era para pessoas que gostaria de trabalhar e viver do que produzissem. Meu pai aceitou, a partir daí foram várias reuniões, encontros, e no ano de 2000 iniciou. A princípio, moramos nesse assentamento em lonas, não tinha as casas ainda.

Seu ingresso no Pronera, no curso de pedagogia, deu-se em função da sua relação com o sindicato. “Eu me formei em 2005 no terceiro ano, e veio a proposta do vestibular. Em 2006 eu tive a oportunidade de começar a fazer faculdade. Foi assim que me formei”.

O desenvolvimento do curso foi entrecortado por períodos de interrupções devido à publicação das normativas que impediram o pagamento de bolsas, o que restringiu a participação dos movimentos sociais e sindicais como parceiros. Tal orientação provocou avaliações na prestação de contas, que, pela demora, impediu o repasse dos recursos. Ainda assim, a força do grupo se manteve. Foram dois anos de espera. O orgulho ao anunciar a formatura deixa ver o lugar que o curso ocupa na vida da assentada.

O curso ficou paralisado por dois anos, a gente achou que não teria mais, mas a gente sempre lutando, correndo atrás. Ninguém quis fazer outra faculdade. Lutamos por essa, pela Educação no Campo. Depois de dois anos voltou a faculdade de novo, em Diamantina. Ficou dois anos parado e a gente esperando, mas acabou dando tudo certo, [nós nos] formamos em 2011; foi a primeira turma de pedagogia junto com a de história; as outras formaram dois meses depois porque tinha mais módulos.

A inserção socioprofissional de Vanessa evidencia os caminhos da prática docente de um professor nas escolas rurais. Inserida na rede municipal, ela perde o cargo quando não dá apoio político ao prefeito. Consegue reavê-lo quando o sistema municipal se torna mais institucionalizado, o que possibilitou o retorno da assentada à função por mérito.

Eu me formei em outubro de 2011, foi no início de 2012 quando surgiu uma oportunidade de trabalhar na escola do meu assentamento (...). Veio uma questão, a gente trazia aquela imagem de acadêmico, de Educação no Campo, aquela coisa toda, e quando voltamos pra realidade percebemos que não era tão bonito assim (...). Terminaram os três meses de contrato o prefeito da época (...) inventaram um monte de coisas lá, mas eu sei que na verdade foi tudo por questões políticas. Meu pai não apoiava esse atual prefeito, então virou aquela coisa e não trabalhei mais. Quando foi no final do ano teve a classificação, eu fiz pra supervisão e consegui. Fiquei em segundo lugar, eram três vagas para o município.

A situação se reverteu quando o prefeito eleito, por ser um assentado egresso do Pronera, cria condições políticas para fortalecer sua atuação: “hoje eu faço parte de duas comissões. Sou também da comissão de Avaliação de Desempenho”.

Sobre sua relação com o sindicato, Vanessa informa um episódio de impedimento de um funcionário público de ser filiado ao STR. Mas ela afirma-se também que, como camponesa, mesmo não sendo filiada formalmente, continua participando das atividades sindicais.

Eu não sou filiada pelo fato de eu ser contratada. Assim que eu mudei para o assentamento e atingi a maioria, eu me filiei ao sindicato, mas quando fui contratada, automaticamente eu cancelei (...). Eu não sou filiada a nenhum partido. Eu participo muito das reuniões do sindicato por gostar.

Na narrativa de Vanessa é possível observar como o curso é tratado como um dos responsáveis pela formação de um compromisso individual e coletivo com a Educação do Campo.

Esse curso colocou tanta força, tanto amor pelo campo, eu vejo não só pelo que eu sinto, pelo que vejo nos colegas também (...). A gente tinha aquelas ideias de mudança e aquela vontade mesmo de mudar, da Educação do Campo ser vista.

Arguinel nasceu em uma família residente no meio rural. Por ter parentes na cidade, não encontrou dificuldades para o estudo. Em função de pertencer a uma família

camponesa, compôs o grupo selecionado para ingresso nos cursos de educação superior ofertados pela Fafidia.

Eu comecei a primeira a quarta série aqui em Pintópolis; [a] quinta e a oitava, também; estudei os oito anos aqui em Pintópolis. Nós não tínhamos faculdade, outro segmento e tal, e aqui não tinha nem segundo grau. Meus irmãos já tinham saído pra Caio Martins, para seminário, e eu também fui no mesmo segmento, então naquela época, como eu participava muito na igreja, eu tive o privilégio de ir para um seminário. Por lá estudei dois anos, aí acabei desistindo do seminário, terminei meus estudos na cidade de São Francisco, fiz o ensino médio, técnico em contabilidade. De lá eu retornei pra Pintópolis, naquela época era muito difícil a questão de faculdade, e comecei a trabalhar. Na época eu era professor na área rural, foi meu primeiro emprego praticamente, de forma mais ampla. Eu lembro muito bem eu dando aula, na época era só uma parede, uma cobertura de palha, banco, meus alunos sentados no banco.

Uma repercussão anunciada pelo Arguinel diz respeito ao ingresso na vida política. Em sua narrativa, descreve que essa decisão foi tomada pelo grupo de educandos de Pintópolis durante o curso do Pronera.

A candidatura a vereador e prefeito surgiu durante o tempo de escola. Saiu a primeira música da campanha. Ingressei na política há seis anos com cargo público, sempre participando da vida política. Hoje, presidente de partido, ocupando cargo de prefeito no município de Pintópolis, hoje já com dois anos de mandato.

Sua posição política permite uma atuação mais acentuada na Educação do Campo. Sua condição de prefeito não lhe tirou a identidade camponesa, o que lhe permite adotar práticas que favorecem e ampliam o espaço de participação do campo nas políticas públicas municipais.

Dinamizar maior a questão da Educação do Campo, ou seja, os professores rurais. Eu até coloquei como projeto de governo a gente melhorar o salário dos professores da área rural, porque eu fui professor (...). Como professor do estado, eu vi professores... [falando] “Esse aluno é problema do município, da área rural”. Então já acobertava o problema ao município, e ia além, ou seja, aquele problema era porque o aluno era rural. Então é um projeto pessoal meu, da gente encurtar isso, equalizar, colocar todo mundo igual, ou seja, a área rural ter o mesmo poder (...). O que a gente está fazendo? Por exemplo, visitamos todas as escolas, diagnosticamos todas as escolas rurais, inclusive com demandas. Posteriormente, um fato que começou a quebrar isso aí e tornou visível o que eu queria foi que trocamos as carteiras escolares de todo o município. O fato foi que trocamos as carteiras escolares, e as carteiras escolas da zona rural eu fui pessoalmente entregar e trocar (...). Fiz isto primeiro que na zona rural, por quê? Porque primeiramente tudo ia pra zona urbana; só ia pra zona rural depois de amassada. O fogão só ia pra zona rural depois que tivesse sido usado aqui. O resto das carteiras escolares usadas aqui que iriam pra zona rural, então eu invertei a situação, o quadro, troquei. Isto foi meio que impactante. Todo mundo achou bacana isso, a entrega das carteiras pelo prefeito, isso nunca aconteceu.

Sueli, em sua trajetória itinerante, chega ao contexto da Reforma Agrária no assentamento Oziel Alves Pereira, em função dos vínculos familiares. Ao ser demandada para assumir os encargos docentes, a relação amplia-se. Após o magistério, assume a educação infantil e as funções na gestão dos setores de educação do assentamento e do movimento social em âmbito regional.

Através do meu tio, que veio para o acampamento no início, em 2004, na beira da BR (...). Eu morava com meu avô e a minha avó em Belo Horizonte, meu avô veio a falecer, e nós viemos morar com meu tio. Em 2006, tinha recém-terminado a oitava série, no ensino médio. O movimento me convidou para ajudar em uma turma de EJA. E fui fazer o magistério no Rio Grande do Sul, terminei o magistério e já vim para o assentamento assumindo sala de aula. Peguei educação infantil assumindo nove turmas

na educação infantil, mas sempre contribuindo com o setor de educação, coordenação regional; coordenação do próprio assentamento, de núcleos, e os cursos também que tinham do movimento a gente ia fazendo, alguns cursinhos preparativos do Pronera que sempre ajudava a dar oficinas, e acompanhando mais de perto as turmas nas áreas de acampamento e de assentamento.

Sueli cursou o magistério e a educação superior pelo Pronera. “Eu terminei a licenciatura, a primeira turma na UFMG, e voltei pra cá, e fiz uma pós em educação infantil e letramento, e a gente vai fazendo um cursinho aqui outro ali, pra não perder”. Sua condição de mulher, mãe, esposa e professora imprimiam dificuldades para estudar na idade adulta, porém a vivência coletiva amenizou tal condição.

Minha vida escolar, porque eu casei muito cedo e os filhos vieram, e eu no magistério tinha dois, e eu tinha que levar eles, porque ficavam três meses lá no Rio Grande do Sul, e não tinha com quem deixar, era uma jornada dupla, além de dar conta dos estudos, o próprio curso tinha organização que a gente tinha que trabalhar também, e dar conta da atividade extra que eram eles, que também exigia atenção. Mas, tinha muita ajuda, quando eu fui pro Rio Grande do Sul, as companheiras de Minas sempre contribuiu muito, e a licenciatura também, eles já estavam um pouquinho maior, eu levava o çáculinha e os dois maiores ficavam com a minha sogra, com a minha irmã, aqui no próprio assentamento, as pessoas me ajudando a contribuir com eles.

A educadora fala de uma habilidade que aprendeu em sua caminhada com o MST e os cursos do Pronera.

Desperta muito pra essa questão do ler, eu acho que é uma coisa que forma muita gente. As próprias reuniões que a gente tem que direcionar tem que estar ciente das coisas que acontecem no assentamento, as informações. E nós aqui, mesmo que todas as famílias não tenham acesso a ter um computador, ainda é próximo da cidade, internet, telefone, enfim, eu acho que uma das coisas é isso. Desperta o lado para a leitura.

Maurina também chega ao assentamento Oziel Alves Pereira em função dos vínculos familiares. Sua trajetória escolar é marcada pela dificuldade de acesso e permanência, marcas da educação rural. Cursar até o ensino médio em condições precárias faz da sua trajetória uma exceção.

Eu me chamo Maurina, nasci em Alpercata e morei lá até os 26 anos. Lá eu fiz magistério, já estava trabalhando quando me casei com um assentado e vim morar aqui no assentamento. Eu vim pra cá devido a meu casamento. Treze anos já, vai fazer treze anos que estou morando aqui (...). Como eu morei sempre na zona rural, a história da gente de escola na zona rural é uma história bem conflituosa. Eu estudei até o quarto ano na zona rural, com muitas dificuldades, porque era estrada de chão, os professores vinham da cidade dar aula lá na roça, era muito longe, e o período de chuva não tinha jeito do carro ir levar os professores, a gente não estudava no período de chuva, muita dificuldade mesmo. O mais difícil era quando a gente concluía a quarta série, não tinha mais estudo, tinha que parar de estudar. Eu concluí a quarta série com 11 ou 12 anos e parei de estudar. Fiquei até os 17 anos sem estudar. Quando estava com 17 anos surgiu uma nova oportunidade de estudar, o prefeito da cidade na época colocou o ônibus para buscar os alunos lá na roça, eu voltei a estudar. O ônibus passava bem distante da minha casa, mas, como eu queria estudar, me esforcei e consegui voltar a estudar e concluir a oitava série, assim, estudava de manhã. Depois, o ensino médio já era só à noite, o ônibus passava também, mas era distante de casa que o ônibus passava, às vezes não tinha companhia, quase que eu fico sem o ensino médio. Mas eu consegui concluir, fiz o ensino médio, aquele nível de magistério. Quando eu terminei o magistério, no próximo ano, eu trabalhei como professora; no ano seguinte, eu me casei e vim aqui pro assentamento.

É possível perceber uma formação plural advinda do Pronera, uma concepção ampliada, muito além de uma educação escolarizada; em suma, uma educação que pensa a atuação cotidiana dos sujeitos em seus territórios de atuação. O relato prossegue:

eu participei muito de encontro do Pronera, eu lembro de dar acompanhamento às educadoras aqui do assentamento, a gente trabalhava junto com elas, dava apoio a elas, então quando vinha formação do Pronera, a gente participava, às vezes todo o coletivo de educação do assentamento participava do processo de formação do Pronera. E era uma das formas que era a formação que vinha via movimento, que o movimento estava junto, que era fora do que o sistema já propõe, e era uma formação bem parecida com que o sistema já propõe, lidava com o pedagógico, que as professoras do Pronera tinham que aplicar. Então vinha aquela formação pra elas e valia pra qualquer professora. Agora, quando for só assim o grupo do MST que participa, não englobava só esse pedagógico, já é mais questão política, e às vezes contemplava em algumas partes, mas na questão pedagógica lá da sala de aula os encontros do Pronera davam formação bem bacana, era muito bom. Eu me lembro dos cursos ensinando a técnica do Paulo Freire, que desenvolvia o trabalho e tal, a gente participava dos encontros que tiveram aqui no assentamento.

Para Maurina, a formação no Pronera é uma conquista coletiva: as mudanças em sua trajetória pessoal ampliaram-se para o conjunto do assentamento. Amplia-se o respeito a partir da transformação do presente concreto, que tende a tornar-se visível a todos que a circundam. O acesso à educação, nesses moldes, é uma conquista coletiva, como ela discorre no trecho a seguir:

as pessoas que participam de algum curso de formação já têm visão bem diferente, bem mais tranquila de lidar com essa questão de gênero, marido e mulher, divisão de tarefa. Eu sei que eu comparo até com pessoas da minha família mesmo como que eles não têm essa compreensão de gênero como as pessoas que moram aqui no assentamento. Eu acho que a formação ajudou demais. Acho que mesmo quem não foi assim atendido diretamente, só de lidar num meio que as pessoas têm aquele entendimento, todo mundo passa a entender melhor, compreender melhor.

3.1.2 Síntese analítica

Numa tentativa de síntese analítica do que ouvimos dos egressos dos cursos do Pronera, depreendemos que a participação nos cursos trouxe repercussões para suas trajetórias pessoais que podem impor limites ao percurso de exclusão da rede escolar, à inserção em atividades produtivas caracterizadas pela subalternidade, à construção de subjetividades marcadas pela baixa autoestima, à perda de suas identidades e à migração para centros urbanos.

Os entrevistados, com exceção de Arguinel, apresentam trajetória de interrupção no ciclo escolar, dificuldades de acesso e permanência na escola, e, como na situação de Armando, uma introjeção da incapacidade de efetivar a escolarização. A educação rural materializa-se no relato de Maurina. Seu esforço pessoal, apesar das barreiras físicas e políticas, é a única alternativa que a população camponesa encontra para garantir o seu direito à educação. Os dados referentes à extinção e à paralisação de escolas no estado de Minas Gerais (tabela 2) são indicativos de que trajetórias como a dos entrevistados nessa pesquisa estejam se reproduzindo, continuando uma série histórica iniciada com a implantação do sistema público de educação no Brasil (Antunes-Rocha e Rossi, 2010).

Com relação à ampliação da escolaridade, observa-se a presença de sujeitos que construíram um percurso no Pronera. Zenilda, por exemplo, foi alfabetizadora em projetos EJA e cursou o ensino médio e o superior. Armando cursou o ensino médio e o superior. Maurina informa que participou do Pronera nos cursos dados no assentamento, visto que, como professora da escola, acompanhava os alfabetizadores – o que equivale a dizer que a participação no programa se deu por caminhos para além do curso regular.

Os entrevistados, quando do ingresso em um dos cursos do Pronera, estavam envolvidos nos desafios da produção da vida no assentamento e na organização de

movimentos sociais. Maurina iniciou seu percurso por meio dos vínculos familiares. Os demais são integrantes de famílias camponesas que, em algum momento, encontraram-se na condição de sujeitos envolvidos na luta pela terra. O lugar do movimento social nessa mobilização a favor da educação é evidente nas narrativas. Os sujeitos viram-se envolvidos na luta também pela educação, quando foram chamados para atuar como alfabetizadores, cursar o ensino médio, ou participar da seleção para ingresso na universidade.

Na questão de gênero, Maurina e Sueli destacaram o aumento da participação política das mulheres e as transformações nas relações de todos que estão em volta, não somente do sujeito egresso. Zangelmi (2011, p. 416) faz uma análise da participação das mulheres no assentamento Aruega, sobre a qual é possível traçar um paralelo com as experiências supracitadas:

elas passaram por experiências que redefiniram suas noções políticas e princípios organizativos, passando a se ver como sujeitos capazes de construir ativamente seu futuro. Assim, assumiram a organização como princípio fundamental para a construção de um ambiente comunitário, o que trouxe reflexos para a participação atual das mulheres nos grupos organizados no assentamento.

É significativa a centralidade dos movimentos sociais e sindicais na mediação das possibilidades de aumento da escolarização na vida do sujeito cursista do Pronera. A maioria dos entrevistados já não tinha perspectiva de continuar os estudos. Nos relatos, são visíveis as repercussões sobre a ampliação e o fortalecimento dessa atuação. Cada um dos entrevistados registra que ampliou suas capacidades cognitivas, afetivas e instrumentais para atuar em suas organizações sociais. Vale registrar que o sentimento de pertença não se dilui quando existe impedimento legal para esta participação, como é o caso de Vanessa. Por ser funcionária pública, não lhe é permitido se tornar membro do STR. Isto não a impede de continuar participando das reuniões, das mobilizações e das demais atividades desenvolvidas pela entidade. A importância dos cursos como espaço de criação e fortalecimento dos vínculos com o movimento social pode ser vista também nos relatos de Maurina.

Vinculado ao sentimento de pertencimento a um movimento social, encontra-se o fortalecimento da identidade camponesa. Os entrevistados afirmam que o curso contribuiu para o fortalecimento desta identidade. A fala de Armando, afirmando sua condição de assentado, agricultor e professor, é exemplo desta condição. A preocupação de Arguinel em garantir espaço para a população rural nas políticas públicas municipais é outro indício. Nesse sentido, pode-se dizer que os cursos do Pronera vêm contribuindo para ampliar as possibilidades dos sujeitos como construtores do território camponês. Como afirma Roseno (2014, p. 116):

na luta pela terra, existe um conteúdo pedagógico, traçando conceitos entre os sujeitos que dela tomam parte. No entanto, estes sujeitos também são formados na trajetória de vida, antes do acampamento. A trajetória de vida dos camponeses precisa ser levada em consideração ao compreendermos as lutas no campo, pois mesmo em alguns casos, quando se caracterizam por antagonismo, também produzem aprendizados.

Em termos da ampliação das possibilidades para fortalecimento da identidade camponesa, ressalta-se a inserção socioprofissional. A maioria dos entrevistados trabalha como docente, mas a prática não se restringe a esta atuação: eles contribuem na organização do assentamento, na mobilização coletiva local, regional e nacional, assumem funções em órgãos públicos e integram comissões de trabalho, entre outras tarefas. Ainda, agrega-se uma habilidade profissional, com o conseqüente aumento da renda, contribui para que a permanência no território seja mais estável.

O Pronera possibilita ao egresso construir alternativas para permanecer no território camponês, impondo limites ao êxodo, à precarização da vida no meio urbano, à perda da identidade, ao preconceito contra o camponês (na medida em que os egressos se afirmam camponeses com formação superior, eles rompem com o estereótipo de que são ignorantes e atrasados). Isso se torna perceptível quando, após terem cursado uma universidade e se tornado professores, os entrevistados continuam afirmando sua identidade camponesa, já que a dialética (indivíduo e sociedade) do processo de formação permite ao sujeito forjar sua identidade camponesa e de classe trabalhadora na relação entre trabalho e educação.

A história de alguém que mudou sua própria história, seja pela luta pela terra, seja pela luta pela escola. Isto é, o acúmulo de experiências da luta social do MST (personificado no *professor*) pode permitir que os trabalhadores da escola, além de uma relação formativa, identifiquem avanços que podem ser comuns em termos de classe trabalhadora (Conde, 2011, p. 98).

Ao ocuparem funções para além do espaço sociogeográfico do assentamento, com a manutenção e a defesa de sua identidade, os egressos estão construindo o território camponês numa perspectiva de que este seja uma construção política, não restrita ao espaço ou ao lugar físico (Fernandes, 2008). Nesse sentido, Fernandes (2006, p. 35) delimita os processos de territorialização – expansão e/ou criação de territórios, desterritorialização – refluxo e destruição de territórios, e reterritorialização – e reconstrução de territórios.

Pelos relatos, pode-se inferir que os sujeitos que já haviam se (des)territorializado encontram, a partir do ingresso nos movimentos sociais, nos assentamentos e nos cursos do Pronera, novas possibilidades de (re)territorialização da identidade camponesa. Esta condição pode significar ampliação e fortalecimento das lutas no sentido de garantir o alargamento da participação destes sujeitos nas relações sociopolíticas de âmbito local, regional e nacional, na defesa de seus interesses como grupo social.

O ingresso no Pronera não é, por si só, o responsável direto pelas repercussões significativas na ampliação dos níveis de escolaridade, na inserção qualificada no meio socioprofissional, na melhoria da autoestima, da segurança e da autonomia pessoal, do fortalecimento da identidade coletiva, bem como das condições concretas para continuar atuando no território camponês. No entanto, pelos resultados obtidos com as entrevistas, conclui-se que o programa pode ser considerado como um dos elementos centrais na produção desses resultados.

3.2 Repercussões nos movimentos sociais sindicais

Os movimentos sociais estão construindo e expressando uma concepção diferenciada de educação e lutando pela efetivação de uma política educacional diferenciada e específica dos povos do campo (Roseno, 2014, p. 66).

Na identificação e na análise das repercussões dos cursos apoiados pelo Pronera nos movimentos sociais e sindicais do campo, observamos um conjunto de questões que envolvem: *i*) a ampliação dos níveis de escolaridade das lideranças; *ii*) a inserção de egressos na dinâmica de gestão dos movimentos sociais e sindicais; *iii*) a maior compreensão da necessidade de articulação com outros movimentos sociais e sindicais; *iv*) a ampliação de parcerias institucionais para a oferta de cursos; e *v*) a ampliação e o fortalecimento da Educação do Campo na pauta dos movimentos sociais e sindicais.

Para apresentar e discutir as repercussões nos movimentos sociais, utilizamos como fonte de informações oito entrevistas com representantes dos movimentos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, sendo duas com os representantes do movimento sindical de Minas Gerais – uma assessora de educação da Fetaemg e o presidente do STR do município de Pintópolis –, três com lideranças do MST, duas com agentes da CPT e uma com representante do MMC.

O MST está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Para o MST, mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária.⁴ A trajetória do MST em Minas Gerais inicia-se em 1984, com atuação focalizada na região do Vale do Mucuri. Em seguida, houve a expansão para o Vale do Rio Doce, sul de Minas, Jequitinhonha e norte de Minas.

A Fetaemg é uma entidade sindical filiada à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e está organizada:

em doze polos regionais e 515 STRs. Essa organização constitui o MSTTR. Representa a classe trabalhadora rural em seus diversos segmentos, como acampados e assentados da Reforma Agrária, agricultores familiares, assalariados rurais, meeiros, arrendatários, mulheres, jovens e terceira idade, totalizando mais de um milhão de trabalhadores rurais associados à Fetaemg. Fundada em 27 de abril de 1968, a Fetaemg tem o compromisso de defender os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.⁵

A CPT nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e realizado em Goiânia.⁶ Segundo Edvaldo, agente da CPT:

a CPT Minas atua em sete regiões de Minas Gerais: norte, nordeste, Vale do Jequitinhonha, Mucuri, oeste, Triângulo Mineiro e região metropolitana. Tem como prioridade de atuação acompanhamento e assessoria aos povos atingidos, por grandes projetos: mineração, barragens e monoculturas; Reforma Agrária e povos das comunidades tradicionais. Ainda temos outras atividades, como acompanhamento às lutas das populações urbanas por moradia (ocupações), Educação do Campo e outras.

O MMC está organizado em dezoito estados brasileiros.⁷ Entre seus objetivos consta a centralidade na luta das mulheres. O depoimento de Martinha Jorge, membro do MMC, corrobora esta direção:

libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer tipo de opressão e discriminação. Isso se concretiza nas lutas, na organização, na formação e na implementação de experiências de resistência popular, onde as mulheres sejam protagonistas de sua história. Lutamos por uma sociedade baseada em novas relações sociais entre os seres humanos e deles com a natureza.

3.2.1 O que dizem as lideranças dos movimentos sociais e sindicais

Acerca da ampliação dos níveis de escolaridade das lideranças dos movimentos, identificamos alguns depoimentos elucidativos dessa repercussão. Abel, presidente do STR Pintópolis, fez a articulação do Pronera em seu município e foi mencionado inúmeras vezes pelos assentados que participaram da pesquisa. O presidente do STR relata a importância do

4. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/>>.

5. Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/institucional/a-fetaemg/>>.

6. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/-historico>>.

7. Disponível em: <<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/43>>.

syndicato em articular e promover de fato a possibilidade de o Pronera atingir os assentados e a importância para o desenvolvimento do sujeito que o acesso à formação permite. E ainda afirma a participação assídua dos educandos do seu município.

O Pronera veio a calhar com a coisa que mais tem necessidade, e nós não dormimos no ponto. O que eu achei importante foi que nós agimos (...). Não adianta falar que nós ganhamos, ganhamos se a gente não usou. Nós usamos a oportunidade que tivemos e engajamos nosso pessoal, não sei se ficou alguém de fora. Os que começaram, apesar de um que terminou em outra escola, os outros todos completaram o estudo. E foi bom pra nós, e foi melhor para eles que aprenderam.

Sônia, vinculada ao MST, tem sua formação acadêmica realizada pelo Pronera desde a graduação. Formou-se em pedagogia da terra e, em seguida, assumiu pelo movimento a coordenação da licenciatura do campo da UFMG. E prosseguiu nos estudos acadêmicos, fazendo mestrado e doutorado com temáticas associadas ao Pronera.

Eu fui beneficiada com o curso de graduação, o pedagogia da terra, e depois ajudei a coordenar vários cursos, como militante do movimento, em parceria com o Pronera.

Para Edivaldo, agente da CPT, o programa possibilitou a ampliação da escolaridade dos seus agentes.

Atualmente, temos sete agentes liberados em Minas. Destes, cinco fizeram curso de Educação do Campo e, depois do curso, a atuação dos mesmos teve melhora significativa. O aumento da escolarização das lideranças dos movimentos pelo Pronera implicou uma qualificação da atuação em reuniões e conselhos. Além de dois agentes que participaram do primeiro curso de Educação do Campo (Pronera), muitos outros ingressaram nos cursos de licenciatura em Educação do Campo na UFMG e outras universidades, pois tem trazido grande contribuição para os agentes e para a CPT, seja nos acompanhamentos dos(as) camponeses(as), ou [seja] na participação qualificada em reuniões, conselhos e organicidade da CPT em Minas Gerais. Alguns que fizeram curso, mas não estão diretamente na CPT, atuam em escola do campo em seus municípios e em outras instituições afins, como a Joana, que participou da primeira turma, trabalha em Janaúba em uma escola do campo.

Para além da ampliação da escolaridade, o que se observa é uma maior qualificação dos integrantes, o que os leva a ter um maior empenho nas tarefas desenvolvidas no cotidiano das lutas dos movimentos. Uma dimensão importante para os sujeitos é a organização do aprendizado. Pela própria dinâmica dos cursos, ou mesmo pelos contatos com outras pessoas de movimentos, as atividades apresentaram aos participantes novas formas de gestão do trabalho coletivo, como consta na fala de Marta Helena, egressa do Pronera e que atua também no setor de educação do MST:

quando eu entrei para o movimento em 1996, eu tinha feito magistério. O movimento me desafiou na tarefa de contribuir na educação do MST. No meu acampamento, já ajudei a organizar escola. Minha primeira experiência educacional no MST foi contribuir na construção da escola do meu acampamento – eu organizei educação de jovens e adultos – e participar do coletivo. Construímos um coletivo na área e começamos todo um movimento para organizar a educação no acampamento, tanto para as pessoas que não tinham tido direito ainda, as pessoas adultas que não tinham tido acesso, o direito de aprender [a] ler e escrever, e também a escola, para garantir a escola para nossas crianças, (...). E em 1998 o movimento me indicou pra ir pra turma de pedagogia, primeira turma de pedagogia da terra. Eu fui fazer pedagogia na Unijuí [Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul] e nessa experiência de pedagogia da terra pelo Pronera, pra mim, foi uma das maiores escolas da minha vida. Eu era muito nova no MST. No curso, a gente vivenciou muito nas práticas pedagógicas, no jeito de se organizar. Durante o curso, o processo organizacional do curso era também o jeito de organizar do movimento. Lá, eu aprendi muito no processo, aprendi tanto do ponto de vista de estudar as matrizes pedagógicas da formação do ser humano, aprofundar o estudo

das matrizes, como a matriz da terra, da cultura, do trabalho, da luta, dessa dimensão dos direitos, e também a convivência coletiva com os outros. Isso me ajudou muito, vivência em núcleos, esse jeito da gente estar na universidade. Eu aprendi muito, e me ajudou muito para contribuir na organização das escolas, dos assentamentos e dos acampamentos. Por um lado, eu digo que foi uma das maiores escolas, porque eu estava recém entrando e me ajudava muito, as reflexões do tempo-escola me ajudavam muito no meu tempo-comunidade, que era exatamente colocar na prática aquilo que a gente estudava, que era organizar as escolas, as turmas de EJA, de alfabetização de jovens e adultos, e a organização do coletivo, então eu aprendi muito.

Martinha Jorge, já citada, relata as contribuições da formação no Pronera para o aprimoramento de sua atuação como mobilizadora do movimento social do qual faz parte.

Antes de fazer a licenciatura, a gente já desenvolvia educação popular, o jeito de fazer é esse da participação, da coletividade, de envolver as pessoas. E a licenciatura, com certeza, ela vem potencializar isso em termos mais técnicos. Antes eu tinha muito mais facilidade de fazer mais, política mesmo, no sentido da coisa, mas hoje o fato de ter feito já a graduação amplia essa ação mais também pra linha mais técnica (...). Sentia muita falta nos espaços que atuava na parte mais técnica de elaboração, e até de lidar com as pessoas.

Renata nos diz que a experiência da Fetaemg no Protera deu visibilidade e ampliou sua atuação para além do espaço socioterritorial do estado.

Praticamente todos os cursos de formação na área de educação da Contag eu fui convidada para participar. Fui relatora de projetos do [Ministério da Educação] MEC, de formação de professores, também fui, duas vezes fui convidada pelo MEC para poder fazer análise e aprovação de projetos por causa dessa experiência no Pronera.

Samuel, atual coordenador estadual do setor de educação do MST, destaca que não se trata de um ou outro caso de envolvimento direto dos egressos dos cursos do Pronera nos movimentos, mas de um impacto muito profundo no estado de Minas Gerais.

Depois que me formei, trabalhei três anos com educação de jovens e adultos, com formação de educadores no campo e não só MST, mas nas comunidades rurais, mas atendendo essa demanda do campo, e agora estou cumprindo essa tarefa política no MST. Continuo organizando as demandas de cursos, dos jovens, de adultos, das crianças, do MST de forma geral. Isso, se for pegar o meu caso específico; você tem o Amarildo e Antoniel, que estão estudando, estão militando, mas que estão vinculados à Educação do Campo, você tem os educadores que estão lá na ponta, que formaram, que estão fazendo especialização agora na UFMG também, então grande parte da nossa militância, das pessoas que estudaram do MST, posso afirmar que estão contribuindo nos acampamentos e assentamentos, ou na própria organização da luta pela terra.

Uma evidência da ampliação da compreensão da necessidade de articulação entre os movimentos sociais e sindicais é a formação da Rede Mineira de Educação do Campo, que se constituiu como um locus privilegiado dessa articulação. Rosely, assessora da CPT, em Minas Gerais, fala sobre o papel da Comissão na Rede:

a CPT sustentou durante muito tempo, institucionalmente, a Rede Mineira de Educação do Campo: colocava a serviço sua infraestrutura e a assessora, que nesse caso era eu naquele momento. A CPT foi durante mais de dez anos secretaria executiva da Rede, e cumpria um papel de possibilitar o diálogo entre os diferentes movimentos, à medida que estava tratando da formação e educação que cria um campo mais ou menos neutro nas disputas políticas entre os diferentes movimentos do campo.

O Pronera é uma política que surge da articulação dos movimentos sociais e provoca os movimentos a compreenderem a necessidade de aproximação e criação de pautas unitárias para a obtenção de conquistas no âmbito da luta pela terra e pela Educação do Campo.

Na parceria, é diferente de você entrar no projeto sozinho (...). Numa parceria, é isso, você tem que saber lidar com as contradições, mas precisa ter a clareza de que universidade é a universidade, que o movimento social vai ser sempre o movimento social, o Pronera vai ser sempre o Pronera, o Inkra, o Inkra (...). Aqui, tivemos uma proximidade maior com a Escola Família Agrícola, com os quilombolas, com a Fetaemg. Cada movimento é um movimento, mas temos objetivos muito em comum. A gente vê que não estamos sozinhos, que não somos os melhores, nem os piores.

A fala de Renata demonstra que o Pronera provocou o movimento a buscar formas de articulação com as universidades para a oferta dos cursos.

Em 2004 fui convidada a assumir a assessoria de educação [na Fetaemg], pois a assessora tinha ido pra Brasília, que era a Sara, na época foi pra Brasília e logo depois que ela foi fui convidada para assumir, eu já tinha a formação na área da educação. Com isso, o primeiro programa que eu conheci foi o Pronera, que é o primeiro programa que nós trabalhávamos juntamente com a UEMG, e, a partir daí, foi um momento de muito trabalho na Educação do Campo, pois houve, o governo federal investiu muito nessa parte. Então, fizemos capacitação em todo o estado sobre Educação do Campo, principalmente formação de professores, professores de rede municipal, rede estadual, tivemos todo esse trabalho, além do trabalho com o Pronera que, a princípio, era só de alfabetização. Esse trabalho ampliou-se para além da alfabetização de assentados, e ele também partiu para o magistério, nós tivemos cursos de magistério, tivemos alfabetização em segundo segmento, nós trabalhávamos só no primeiro segmento. Praticamente todas as universidades públicas de Minas Gerais estavam nesse processo, de alguma forma, em algum segmento e, depois, chegamos ao curso superior, que foi, primeiramente, com a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina.

Os cursos do Pronera são fruto da participação direta dos movimentos sociais na construção das propostas, na sua concepção. Uma das frentes de luta dos movimentos sociais é disputar o espaço acadêmico, como território de construção de conhecimentos. Uma disputa que vem se mostrando favorável, visto que, como diz Samuel, do início do programa até o momento, as parcerias do MST estão se ampliando, ainda que algumas demandas, como, por exemplo, cursos de alfabetização, não estejam se concretizando.

O curso do Pronera, sem dúvida, foi um experimento pra dentro da universidade. Muita novidade. E o movimento social também, nessa relação com a universidade, quebrando alguns paradigmas, vivenciando algumas contradições entre o movimento social e a instituição universidade, os próprios profissionais que se empenharam bastante, os professores do curso, que na sua grande maioria tinha o vínculo já, de certa forma, com um apreço pela luta pela terra, pelo MST. (...) Nossas parcerias têm só aumentado, com as universidades, de certa forma, aparentemente estamos avançando na constituição dos cursos.

Essa noção de parceria é compartilhada e reafirmada por todos os sujeitos envolvidos com o Pronera. Ainda assim, esses sujeitos afirmam a identidade e as diferenças entre os movimentos, de forma que essa articulação não implica perda de autonomia, ao contrário, ela projeta um prolongamento dos horizontes da luta. Noção afirmada também por Renata:

a gente participava das formações dos educadores dos outros cursos do Pronera, dos educadores da alfabetização na UEMG, então todo momento a gente participava, sempre participei de mesa de debate, às vezes com MST também junto, às vezes a gente participava dessa mesa de debate junto com as universidades.

Os sujeitos, como Marta Helena, constataam tratar-se de um debate de Brasil, de Reforma Agrária e de projeto educativo:

o primeiro aprendizado é que a gente, (...) porque o debate da Reforma Agrária e de educação, ele tem que extrapolar mesmo o seio de cada movimento social, e o respeito das diferenças, a paciência que a gente tem que exercitar com o jeito diferente do outro fazer. E quanto a gente estabelece que quer construir parcerias, a gente tem que ter essa humildade, e partindo desse pressuposto que a gente não tem o poder sozinho, cada um tem o seu saber, e que [é] na construção coletiva que a gente vai construindo outro jeito de fazer diferente. E a parceria é isso, tanto com o Incra, com as universidades, com outros movimentos, sem perder a nossa identidade. Garantindo a autonomia da gente, mas abrindo mão da individualidade, em alguns aspectos, para construir coletivamente, [em nome] de um projeto maior.

Um traço marcante do Pronera é o envolvimento dos sujeitos na totalidade da política pública pela qual são atendidos: este é também proponente e organizador, assim como aquele que executa se envolve nos debates e passa a ser sujeito. E que são atribuições destes a indicação das demandas educacionais das áreas de Reforma Agrária e do crédito fundiário, em conjunto com os demais parceiros, e o acompanhamento e a avaliação do processo pedagógico dos cursos.

Nesse sentido, pode-se dizer que os participantes dos movimentos sindicais envolveram-se na luta, na mobilização e na sustentação do Pronera. O presidente do STR de Pintópolis, Abel, deixa ver um sujeito que, acostumado às lutas difíceis pela terra e pelos direitos dos trabalhadores do campo, vai se envolvendo na luta para garantir o ingresso dos assentados do seu município no curso de graduação.

Nós mandávamos a lista [dos educandos] pra Renata [Fetaemg]; depois teve um problema, Renata chamou para nos colocar a par do que estava acontecendo, e houve uma reunião em Unaí, ela me chamou, eu baixei para lá pra Unaí, pra ir naquela reunião, teve outra reunião em Montes Claros. A gente foi nessas reuniões, nessas reuniões a gente conseguiu engajar os meninos. Eu gostei, muito bom, muito mesmo, foi a oportunidade que eles tiveram (...). Assim que eu recebia, eu transferia a informação para eles.

Os cursos do Pronera constituem uma dessas práticas e políticas inovadoras que fortalecem a Educação do Campo e impulsionam a pauta nos movimentos sociais e sindicais para articulações com setores que tradicionalmente não faziam parte de suas negociações. Como evidencia Renata, há uma consolidação da Educação do Campo como pauta da Fetaemg, muito embora a sua efetivação não dependesse apenas da federação.

Nós tivemos um momento, que nós fizemos um trabalho junto com a Assembleia Legislativa, que a Fetaemg participou, nós até criamos um grupo de discussão, que era o Plano Estadual de Educação. Esse plano nós colocamos essa questão da formação de educadores. Na época, isso foi 2009, que foi o Plano Estadual de Educação, e nós utilizamos essa nossa experiência como formadores de educação para o campo, pra poder inserir isso no Plano Estadual, mas não saiu do papel, não.

Uma das razões pelas quais o Pronera contribui para o fortalecimento da Educação do Campo, como pauta dos movimentos sociais e sindicais, foi o reconhecimento dos movimentos como sujeitos coletivos. O programa demandava que os movimentos debatessem e apresentassem suas decisões como movimento, como um coletivo articulado, como afirma Marta Helena do MST, em entrevista:

porque para dar conta do Pronera você não vai sozinho, você tem que ir como movimento mesmo, porque o Pronera tem essa característica, ele consegue se preservar nessa característica, não dá pra tocar o Pronera como indivíduo, tem que ser como movimento. Esse é o grande ganho que tem com o Pronera, da preservação. Porque, pela característica dele ajuda a preservar essa autonomia dos movimentos, e essa identidade dos movimentos, a gente gesta o Pronera o tempo

todo, trazendo junto essa característica do movimento social e preservando a característica do movimento social. O movimento não some na efetivação dele, a figura do movimento continua e isso é fundamental de ser preservado. Não manteve só quando foi implementado, continua.

É possível notar no relato de Edivaldo da CPT a importância que a educação assume na pauta da CPT:

temos incentivado nossos agentes a partir dos programas de Educação do Campo (entre eles o Pronera). Além disso, a formação advinda dos programas de Educação do Campo tem contribuído com a formação de nossos agentes, pois abordam situações e desafios que encontramos no dia a dia dos camponeses(as), contribuindo diretamente com os trabalhos da pastoral e conseqüentemente, presta um serviço de assessoria aos(as) camponeses(as) de melhor qualidade.

A apropriação pelas lideranças da discussão e a formulação da Educação do Campo evidenciam a inexistência de um locus único de formulação teórico-política do programa – ou seja, a dinâmica de discussão, execução e avaliação coletiva do Pronera fortalecem o próprio programa e os sujeitos que se envolvem. Martinha Jorge diz sobre a dinâmica no seu assentamento:

e o coletivo [de educação] reúne constantemente, outra coisa que eu acho que nós que também tem o Pronera por trás, talvez ele também fica, a gente vai se dar conta só quando vai parar pra poder pensar mesmo, que é o debate da Educação do Campo que nós conseguimos viabilizar aqui no município, que não vai ganhar só o assentamento Oziel, vai ganhar o município inteiro, e nós conseguimos contribuir muito nessa discussão.

Outro exemplo são as demandas de aumento de escolarização para contribuir com os setores de educação dos próprios movimentos. É o que se nota no depoimento de Samuel, da coordenação do setor de educação do MST: “me convidaram pra participar do curso de licenciatura em Educação do Campo, para poder contribuir dentro do setor de educação do movimento, e a partir daí eu entrei organicamente no MST, em 2005”.

3.2.2 Síntese analítica

A trajetória do Pronera é uma ruptura no padrão histórico de planejamento, execução e avaliação de uma política educacional no Brasil. Ao ser criado a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais pelo direito à educação, o Pronera ainda mantém um patamar próximo da conquista de outras políticas. Seu diferencial inicia-se no processo de gestão. A participação dos movimentos sociais e sindicais, além de constar nos instrumentos normativos para execução das ações, vai se constituindo na prática na própria identidade do programa. Essa presença é marcada no *Manual de Operações* do Pronera, quando neste se define que “entende-se por movimentos sociais e sindicais as organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, em âmbito local, estadual e nacional” (Incrá, 2012, p. 24). No Manual está também a qualificação sobre o lugar desses sujeitos na gestão do programa.

O Pronera se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos em uma construção coletiva no acompanhamento e na avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é a condição para a realização das ações. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, além dos governos municipais e estaduais (*op. cit.*, p. 15).

Ao trazer os sujeitos coletivos do campo para uma parceria na gestão de uma política pública, o Pronera vai se constituindo como um território de aprendizagens da participação

da sociedade civil organizada. Na leitura desse processo no contexto educacional, depara-se com os debates sobre a gestão e o controle social democrático. O Pronera, desde a sua criação, no que diz respeito à participação social dos sujeitos a quem destina suas ações, ancora-se nas normativas internacionais e nacionais da educação em geral, bem como da Educação do Campo, especificamente (Santos, 2009).

Nesse sentido, indaga-se em que as ações dos movimentos sociais e sindicais em Minas Gerais vêm contribuindo para impor limites à expansão de modelos de gestão que prescindem da participação social. No mesmo sentido, é possível inferir sobre de que forma os movimentos sociais e sindicais no âmbito do Pronera têm contribuído para a construção de práticas e políticas educacionais marcadas pela gestão democrática. Para Rocha (2010, p. 160), “as práticas coletivas dos movimentos sociais e sindicais colocam limites a um modelo de organização da sociedade, pois, ao colocarem o sujeito coletivo como centralidade, elas interrogam a ênfase no esforço individual”.

Pode-se inferir que as práticas de parceria entre os movimentos sociais e sindicais e as instituições públicas (IES e Incra) constituem um primeiro plano de repercussão em termos da imposição de limites a um modelo de gestão de políticas no qual o Estado ou assume a direção da implementação ou, atuando somente como fiscalizador, repassa essas funções para uma organização social. Nesse plano, pode-se apreender, a partir das entrevistas, a construção de instrumentos relevantes em torno da construção de parcerias.

Os movimentos sociais e sindicais dispõem-se a essa tarefa, colocam-se como favoráveis e dispostos a negociar em torno da construção de propostas comuns. A parceria desdobra-se em “cocoordenação” de cursos, no âmbito estadual, regional ou local, na produção de materiais didáticos, na organização do trabalho pedagógico, na mobilização dos educandos, na luta para garantir a infraestrutura para realização das atividades, na discussão das demandas por políticas públicas. Entretanto, esses sujeitos coletivos integram também os espaços de avaliação, contribuindo para a correção dos rumos e da melhoria na condição dos projetos.

Contudo, a participação dos movimentos não acontece somente na gestão, há também uma presença de suas práticas, dos seus saberes e conhecimentos. Segundo Molina e Jesus (2011, p. 30):

durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos movimentos, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do programa. Foi esta participação que permitiu ao programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil.

Para Rocha (2010, p. 165), a participação, para além da gestão, ancora-se no protagonismo referente aos saberes e fazeres dos movimentos e do contexto econômico, político, social e cultural do qual se originam.

Historicamente, tanto o Estado quanto as instituições de ensino, no que se refere à educação, especialmente as universidades, sempre “souberam” o que as pessoas queriam aprender. Dentro do Pronera, esses saberes, tempos e espaços de formação legitimados e arraigados exigem um novo fazer, um novo pensar; na medida em que os movimentos sociais e sindicais do campo assumem o papel de sujeito social e coletivo, tem mudado essa dimensão do fazer na perspectiva do “fazer para”, alterando para o “fazer com”. Este processo requer repensar e renegociar os saberes e as formas de fazer (muitas vezes cristalizados) dentro do Estado e das instituições de ensino.

Em termos da ampliação e do fortalecimento da sociedade civil organizada na participação do controle social das políticas educacionais, pode-se afirmar que há um protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na construção da Educação do Campo no Brasil, na constituição de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo. Há indícios de transformações em cursos observadas “em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação” (Caldart *et al.*, 2012, p. 257).

Em Minas Gerais, observa-se um avanço no fortalecimento das relações entre os movimentos sociais e sindicais, na relação com as IES e com o Incra. Mas ainda há um caminho a trilhar no que diz respeito à relação com as redes escolares, estaduais e municipais. O ideário centrado na relação escola-família é sem dúvida um desafio a ser superado.

De certa forma, os movimentos sociais e sindicais reconhecem que a participação no Pronera contribuiu para o fortalecimento da organicidade interna, para qualificar a atuação dos seus membros, para incluir a Educação do Campo em suas pautas de lutas, bem como de suas práticas como organizações coletivas da sociedade civil. A construção de parcerias com IES e com o Incra é vista como um espaço de ensino e aprendizagem de trabalho conjunto, de negociação e diálogo em torno de objetivos comuns.

Para movimentos que historicamente são criminalizados pela esfera pública, essa experiência é uma situação incomum e em certo ponto contraditória ao modelo de funcionamento do Estado brasileiro. Assumir ação protagonizada ao ser considerado como parceiro para construção coletiva na área educacional é uma decisão apartada dos encaminhamentos adotados em outras áreas do poder público, seja federal, estadual ou municipal (Arroyo, 2004).

Nesse sentido, pode-se concluir que há uma imposição de limites com relação a uma gestão centralizada e excludente, mesmo que nos limites da esfera escolar, e certamente uma contribuição relevante para ampliar e fortalecer a discussão sobre a gestão e o controle democrático no que diz respeito a discussão, planejamento, execução e avaliação de políticas públicas voltadas para a escolarização dos povos do campo.

3.3 Repercussões nos assentamentos

A questão agrária no Brasil remonta ao período colonial. Desde então a concentração fundiária, aliada à monocultura, como matriz do modelo hegemônico de sociedade, e a pequena propriedade, caracterizada pela diversidade produtiva, como matriz do modelo de agricultura familiar camponesa, disputam o território. No embate, o polo da concentração fundiária vem sistematicamente ampliando e fortalecendo seus espaços políticos, econômicos, sociais e culturais, constituindo-se como parte relevante na manutenção do modelo capitalista. Essa tensão assume diferentes configurações ao longo da história brasileira, mas mantém a marca da exclusão, da criminalização e da expropriação dos direitos como principais armas para combater o polo representado pela pequena propriedade (Canuto, Luz e Afonso, 2004, p. 133). Para Fernandes (2001), a diferença entre os dois modelos expressa-se na paisagem, nas formas produtivas, nas formas de organizar a educação, na cultura; enfim, são dois territórios que se distinguem pelas formas como são produzidas as condições de existência.

Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura

se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses (Fernandes, 2001, p. 1).

No contexto dos assentamentos então criados, observa-se que o acesso à terra não é garantia de permanência no campo. A permanência se vincula também pela conquista de direitos, como moradia, financiamento, estradas, escolas, saúde, cultura, entre outros. Sendo assim, os fundamentos para a territorialização, a desterritorialização ou a reterritorialização das famílias condicionam-se à capacidade delas de lutar, conquistar e manter as condições para produção e reprodução da vida no novo espaço. Os assentados continuam resistindo no campo para não perder sua terra e, com ela, seus modos de vida e trabalho, sua produção material e simbólica. Nestes processos de resistência, vão impondo limites ao capital, desenvolvendo práticas que reafirmam a identidade e o projeto de vida desses sujeitos.

Segundo Fernandes (2013), a presença dos assentamentos, mesmo que estes estejam ainda nas fases iniciais de implantação, provoca profundas alterações nas localidades e nas regiões onde estão inseridos. Em seu conjunto, pensando na totalidade de assentamentos no Brasil, pode-se indagar acerca dos significados que essa nova forma de viver no campo traz para a configuração do conflito agrário e para a totalidade da sociedade. Isto porque a simples presença de um assentamento traz consigo a dinâmica econômica, política, social e cultural da identidade camponesa.

Para apreender as repercussões que o desenvolvimento das ações do Pronera provocou nos assentamentos, utilizamos as rodas de conversa como instrumento de pesquisa. Nas rodas de conversa, o Pronera foi abordado sob variadas perspectivas, mas para essa pesquisa foram selecionados os assuntos em que houve debate e chegou-se a um consenso. Nessa perspectiva, os temas selecionados para discussão foram: *i*) a importância do Pronera para fomentar a discussão sobre educação nos assentamentos, como motivação para os jovens que veem uma possibilidade real de estudar; *ii*) a ampliação da participação política dos egressos no assentamento e nas articulações com as outras comunidades rurais e o espaço urbano; *iii*) a maior autonomia para resolução dos desafios relacionados à documentação das associações; e *iv*) a contribuição efetiva para que os egressos possam permanecer no assentamento, ou mesmo morando em outros locais, mas mantendo sua identidade camponesa.

Participaram das rodas pessoas provenientes de três assentamentos: Primeiro de Junho, Oziel Alves Pereira e Nova Nazaré. Sendo assim, para a análise, consideramos três rodas de conversa, uma em cada assentamento. No total participaram 33 pessoas, doze homens e 21 mulheres. Deste total, doze estão atuando em escolas; cinco, em assessorias políticas junto aos gestores públicos e em espaços municipais; duas trabalham em outros serviços (administrativos e gerais) de uma prefeitura municipal; duas estudam em cursos de nível médio e superior; uma trabalha na secretaria do sindicato; onze trabalham nos assentamentos, em atividades produtivas e de coordenação política.

Em cada roda, os pontos foram discutidos, e as falas, recortadas, para a discussão na pesquisa. Os textos são, na maioria das vezes, conclusões de debates entre os participantes.

Em alguns pontos utilizamos depoimentos por considerá-los esclarecedores da posição do grupo. Sendo assim, optamos por não identificar o autor da fala, visto que ela foi uma produção coletiva, mantendo o nome do assentamento em que ocorreu a roda.

3.3.1 O que dizem os assentados

A terra, ela é sagrada! Nas mãos de quem trabalha a terra! Suor! Vida! Trabalho e terra! O direito à terra é de quem trabalha!⁸

A necessidade de educação foi sentida desde os primeiros momentos de ocupação da terra. A luta pela alfabetização, pela garantia da escola e pela assistência técnica vai ganhando consistência na pauta cotidiana dos assentados.

Quando ocupamos a terra, a maioria das pessoas nunca tinha frequentado uma escola, não sabiam escrever o nome. A preocupação era o que faríamos quando chegasse a vez de assinar o contrato de assentamento. Houve a luta pela escola, mas os professores que vinham, não [se] adaptavam. Começamos a sentir que era necessário que os professores fossem daqui. Os técnicos agrícolas que chegavam aqui não entendiam nada de assentamento (roda de conversa – assentamento Oziel Alves Pereira).

A compreensão de que a luta por educação faz parte de uma luta maior, a da Reforma Agrária, a qual, por sua vez, está vinculada à conquista de direitos, coloca o assentamento como um protagonista crítico no debate educacional. O relato sobre a vivência dos impedimentos pelos quais o programa passou quando se foram ampliando as demandas e as ofertas de cursos superiores na área educacional e tecnológica é fruto dessa reflexão: a conquista da terra não se esgota na posse da propriedade física.

Assim, a gente começa a se lembrar do que é a luta social, a luta pela Reforma Agrária... Que começou a se dar conta que não valia a pena a terra pela terra, quer dizer, é mais do que terra. É a conquista dos direitos mesmo. E aí vem a ideia de reivindicar o direito à educação, no caso, o Pronera. E é incrível como chega um ponto que quem detém o mando, o poder, começa a sentir que a gente está extrapolando os limites. Enquanto reivindica Pronera para alfabetização, tudo bem, mas para após a alfabetização, esse pessoal (...) isso cria um incômodo (roda de conversa – assentamento Primeiro de Junho).

Com a conquista do Pronera, o envolvimento dos moradores e das lideranças na organização das turmas de EJA, na seleção dos alfabetizadores e na indicação dos jovens e adultos que participariam da seleção para os cursos médio e superior nas instituições universitárias é entendido como um tempo de aprendizagem, de envolvimento coletivo e com os assuntos relacionados à educação. O apoio para organizar as turmas, garantir o deslocamento dos educandos para cursar o tempo-escola, colocava o assentamento na condição de participante do Pronera. “Quando o pessoal viajava para estudar em Belo Horizonte o pessoal do assentamento é que cuidava dos filhos, das plantações, da casa, mas valeu a pena” (roda de conversa – assentamento Oziel Alves Pereira).

Vale destacar o depoimento de um pai para assegurar esse direito à comunidade e especialmente à sua filha, que já havia se mudado para a cidade de São Paulo.

Eu saí na casa de todo mundo convidando pra fazer essa prova. Foi onde essa minha menina estava em São Paulo trabalhando, fazia sete meses. Eu ligo pra ela em São Paulo, mas não falei que era para ela fazer a prova, porque senão ela não ia sair de lá, não ia acreditar (...). Eu disse que ela tinha que vim pra assinar um documento senão eu ia perder a terra. Olhe o que eu inventei pra ela (...).

8. Trecho da música *Canto da terra sagrada*, de Paulo Amorim.

Mas o incentivo meu foi esse (...) ela pegou, largou o serviço lá, e veio, e quando ela veio faltava três dias pra fazer a prova (...) a menina foi e passou, largou o serviço em São Paulo e voltou para casa (roda de conversa – assentamento Nova Nazaré).

Nessa caminhada, os assentados perceberam que os moradores do assentamento estavam ampliando a sua escolaridade:

são turmas que conseguem se certificar no processo de alfabetização, pelo Pronera, que já ingressa numa EJA de ensino fundamental e que depois estão lá na cidade ingressados no ensino médio. Nós temos vários aqui. E alguns prosseguiram e fizeram outros cursos, técnicos. Sabe... turmas que saem para fazer licenciatura e de repente estão aqui atuando... É um movimento que realmente causou um impacto (roda de conversa – assentamento Primeiro de Junho).

Para além da ampliação da escolaridade, houve repercussões na autoestima das pessoas.

Ou seja, tanto os sujeitos atendidos nos programas de alfabetização como aqueles que atuavam como educadores e educadoras resgataram o desejo de estudar e viram a possibilidade para darem prosseguimento aos seus estudos a partir do Pronera, quer seja na escolarização ou nos cursos de formação técnica e de graduação (roda de conversa – assentamento Oziel Alves Pereira).

Para os assentados, essa aproximação com a educação despertou os moradores para a possibilidade de acesso à escola. Uma referência desta crescente demanda é que os sujeitos que ingressaram nos cursos de alfabetização passaram a demandar projetos que viabilizassem a continuidade dos seus estudos. No caso de Tumiritinga, houve uma repercussão nos moradores da cidade, que se motivaram a buscar o acesso à escolarização e, com isso, a assumir a necessidade de lutar mais por esta causa.

Em Tumiritinga, hoje, não tenho conhecimento de outros municípios, eu diria para vocês que é um município mobilizado em torno da questão educacional. É muita gente estudando, são muitos jovens que [com] pós-conclusão ensino médio foram à procura do pós-médio ou graduação em Governador Valadares e outras cidades, enfim. E alguns admitem mesmo e fala: *nós aprendemos com vocês, quando vimos que os sem-terra estavam engajados nesse movimento, nós vamos juntos* (roda de conversa – assentamento Primeiro de Junho, grifo nosso).

Os assentados percebem que os egressos estão fazendo a diferença no assentamento. Primeiro, por assumirem as funções docentes (professores, supervisores, secretários), cumprindo assim com uma das expectativas da luta, que era ocupar a escola com a presença de docentes que fossem da comunidade. E segundo, por estarem realizando atividades que demandam domínio de leitura, ou de um maior grau de escolaridade, como as questões administrativas e burocráticas das associações.

Eu vejo que hoje os formados estão fazendo parte da associação. Hoje têm condições de trabalhar na escola, ser professor, ensinar, como também nos orientar dentro da associação, do assentamento. Quando nós temos uma dificuldade numa atitude, eles estão ali com um curso superior pra nos orientar (roda de conversa – assentamento Nova Nazaré).

Percebe-se que a tarefa assumida pelos egressos do Pronera tem uma estreita relação com os debates dos rumos e dos desafios dos assentamentos. Os egressos são, inclusive, sujeitos dos processos de condução destas questões decisivas (dos debates acerca dos rumos e dos desafios dos assentamentos), o que nos permite afirmar que esta atuação contribui para o desenvolvimento local em diferentes aspectos, proporcionando qualidade e eficácia aos projetos das famílias assentadas.

Eles contribuem com os saberes adquiridos nos cursos, orientando e se dedicando para que o assentamento tenha cada vez mais avanços políticos, sociais, econômicos e culturais. Reconhecem a importância do Pronera na sua formação acadêmica, assumindo a responsabilidade nas atividades desenvolvidas, participando e contribuindo nos espaços políticos do assentamento, onde se define os rumos da comunidade. Alguns estão atuando na escola do assentamento, outros estão trabalhando nas prefeituras, atuando em articulações com o governo estadual (roda de conversa – assentamento Oziel Alves Pereira).

Da mesma forma, a atuação desses egressos pode também qualificar os planejamentos das famílias e contribuir com os rumos do assentamento a partir da educação escolar, mas não se restringindo a ela.

O sinal de Educação do Campo está fazendo a diferença. Um exemplo é que pessoas nossas que criticavam nossos cursos (...) de repente, quando eles veem, tem educadores nossos podendo trabalhar legalmente na escola, podendo ir para a cidade trabalhar. Nós somos referência. Ninguém está pleiteando... Mas nós somos referência. Nós que já tivemos a oportunidade de concluir, os que estão ingressando estão sendo vistos da mesma forma. Somos procurados para tirar as dúvidas, somos procurados para ajudá-los em trabalhos de escolas, nas opiniões. Acho que estamos vivendo um período de transição, de volta ao que vivemos antes, mas de forma melhorada (...) e esse momento é o de vislumbrar o horizonte (roda de conversa – assentamento Primeiro de Junho).

A ampliação da atuação dos egressos para além do espaço físico dos assentamentos favorece a relação dos assentamentos com as comunidades vizinhas, municípios, órgãos públicos e universidades. No momento de sua criação, os assentamentos de Reforma Agrária causam muita estranheza na população vizinha. Salvo raras exceções, como pertencentes dessa nova comunidade, as famílias recém-assentadas enfrentam dificuldades para se inserir em vários espaços municipais. Queremos destacar que, na maioria das vezes, as conquistas e os mecanismos que estabelecem um diálogo entre as famílias dos assentamentos e os habitantes das cidades estão relacionados à produção agrícola, pecuária, de artesanatos, enfim, trata-se de uma relação mediada pela produção de bens de consumo. Por isso, a presença de egressos com curso superior cria possibilidades para que o assentamento seja inserido nas relações sociais do município.

Acredito que não tem como deixar de registrar no aspecto positivo e lutar para que isso continue. De repente uma fileira de sem-terra daqui do assentamento Primeiro de Junho começa a se movimentar em prol dessa educação (...) vai estudar e chega aqui certificado a ponto de poder trabalhar, ingressar no sistema educacional do município (roda de conversa – assentamento Primeiro de Junho).

Outro caminho tem sido a presença de crianças, jovens e adultos nas escolas dos assentamentos. Isto porque em função da luta foram conquistadas escolas; em alguns casos, como no município de Tumiritinga, a escola conquistada pela luta dos assentados é a única onde tem EJA – anos finais do ensino fundamental.

Aí, a gente pensou: o pessoal termina essa fase de alfabetização, e aí? Aí foi que nós tivemos a iniciativa de criar aqui a EJA de quinta a oitava para dar essa continuidade (...) No primeiro momento, vieram 22 alunos, só daqui do assentamento, e depois vieram pessoas da cidade. Hoje ainda continua EJA com um grupo daqui e outro grupo da cidade (roda de conversa – assentamento Primeiro de Junho).

O assentamento Oziel Alves Pereira também vivencia experiência positiva de relações com a comunidade a partir das conquistas no âmbito educacional. Ressalta-se também que os egressos empreendem uma contínua luta para levar a Educação do Campo para a rede municipal. Uma ação que já deu resultados positivos, visto que as Diretrizes Municipais de Educação já estão em fase de aprovação no Conselho Municipal de Educação (CME).

Lutamos pela extensão e conseguimos. Os jovens do bairro vizinho vieram fazer o ensino médio aqui (...). O Pronera foi o pano de fundo para o fortalecimento da Educação do Campo no município. São os egressos dos cursos que estão assumindo a função de colocar para dentro das secretarias municipais de educação os princípios e práticas da Educação do Campo (roda de conversa – Oziel Alves de Souza).

Na roda de conversa no assentamento Nova Nazaré, explicitou-se a importância de o grupo ligado aos assentados ter vencido as eleições para prefeito, sendo este um projeto feito com educandos e educandas no período do curso.

A candidatura a prefeito surgiu de uma discussão no curso do Pronera. O nosso prefeito está começando a fazer: dando igualdade às pessoas das escolas do campo em relação às escolas do centro. O material que tem aqui hoje (na cidade) é o material que tem lá (no campo). Antigamente eram as sobras. A biblioteca era o que sobrava das escolas do centro que iam para as escolas do campo. E isso é início de uma abertura que é uma questão que o Pronera começou a desenvolver trabalhos e materiais que satisfazem ao pessoal do campo (roda de conversa – assentamento Nova Nazaré).

Com esse conjunto de repercussões, vê-se que o Pronera vem se constituindo como ferramenta importante na luta pela conquista da terra e para a permanência nela. Um dos fatores estruturantes é conseguir mobilizar os jovens e os adultos para que se reúnam e se organizem em torno do território camponês.

Todo mundo sabe que há muito tempo a vida no campo se resumia em os pais criarem os filhos, permaneciam os velhos na roça, os filhos iam pra cidade ou buscar um serviço, ou estudar, o que aparecer, e se distanciavam. Saiu do campo pra cidade, e acabava que muitas terras continuavam sem produção porque os pais vão ficando velho, e com a vinda desse projeto foi muito bom e está sendo muito bom, porque garante a permanência das famílias no campo e com a mesma qualidade ou até melhor com conhecimento, do que se ele tivesse morando na cidade (roda de conversa – assentamento Nova Nazaré).

Há a compreensão de que não se trata apenas da conquista de uma estrutura física, mas também da conquista de suas práticas, de um projeto pedagógico, dos materiais didáticos, dos docentes. “O Pronera garantiu nesses últimos anos o pano de fundo do debate da Educação do Campo, que a gente faz. Que é essa coisa de valorizar, de potencializar a realidade das nossas comunidades camponesas” (roda de conversa – assentamento Oziel Alves).

3.3.2 Síntese analítica

Em um exercício de síntese das repercussões do Pronera no âmbito dos assentamentos pesquisados, observa-se que os três espaços possuem especificidades e pontos em comum. Implantados na segunda metade da década de 1990, foram constituídos a partir de trajetórias diferenciadas. Os assentamentos Primeiro de Junho e Oziel Alves Pereira trazem as marcas da ocupação, dos embates com proprietários, das lutas pela desapropriação. O assentamento Nova Nazaré foi criado a partir de uma desapropriação; em seguida, aconteceu a mobilização para seleção das famílias. Mas, em que pesem as formas de origem, os assentamentos trazem em comum as marcas da luta empreendida para permanecer na terra. Nesse sentido, as trajetórias se entrecruzam, visto que os desafios para reorganizar os laços de sociabilidade, garantir infraestrutura, estabelecer as condições para o processo produtivo, conquistar direitos, como o acesso à escola, entre outros, são tarefas que exigem uma ação coletiva.

Se nos assentamentos conquistados por ocupação a necessidade da organização coletiva precede a conquista da terra, o mesmo não se pode dizer dos assentamentos conquistados

a partir do acesso por meio de programas públicos. Nesse contexto, a organização coletiva acontece *a posteriori*. Mas nas duas situações compreende-se que sem ação conjunta não se avança nas conquistas. Por isso, a mobilização coletiva é considerada fator principal para a consolidação de um assentamento. Contudo, a inserção do assentamento na perspectiva da agricultura familiar camponesa o coloca na linha de embate com o agronegócio e o ideário que o sustenta. Sendo assim, cabe-lhe criar as ferramentas para uma luta que extrapola os limites locais.

Desse modo, o caminho analítico proposto é compreender como o Pronera contribuiu para que os assentamentos pesquisados se constituíssem como espaços de resistência ao agronegócio, bem como identificar os mecanismos por meio dos quais estão criando e ampliando processos que possam garantir a afirmação de suas identidades, dos seus modos de vida e de trabalho.

Nos relatos das rodas de conversa é possível escutar que o Pronera garantiu ganhos que contribuem para a imposição de limites à forma hegemônica de produção no território do agronegócio e do ideário que o sustenta. A formação de educadores camponeses reafirma a existência de profissionais qualificados para atuar em escolas numa perspectiva de valorização do trabalho, da cultura e dos valores camponeses. A presença no ambiente escolar de saberes e conhecimentos que valorizam outro modelo de campo contribuem para formar e ampliar representações qualificadoras do campo e dos seus sujeitos. Se a princípio a atuação dos professores em escolas situadas no meio urbano pode parecer um ponto de fragilidade, também se constitui em possibilidades. As crianças e os jovens da cidade passam a conviver com um agricultor assentado como professor. Da mesma forma, quando o assentamento conquista uma escola que é a única do município com certo nível e/ou modalidade de ensino, há o processo inverso. São as crianças e os jovens que se deslocam para o assentamento para estudar.

Na perspectiva da contradição, ainda que se fechem escolas, garantir a formação de educadores do campo é condição para a afirmação do território camponês como identidade, projeto de vida, campo, escola e sociedade. Em síntese, compreende-se que uma das contribuições dos cursos de formação de educadores promovidos pelo Pronera diz respeito a garantir a presença de sujeitos camponeses no assentamento ou fora dele com condições para enfrentar o ideário desqualificador que o latifúndio e o agronegócio mantêm como sustentação de suas atividades.

Um programa de educação que cria condições para que a população camponesa possa se escolarizar, construir alternativas socioprofissionais, ampliar sua participação política e se fortalecer como grupo social é sem dúvida uma ação que impõe limites ao modelo do agronegócio. Isto porque os assentados conseguem, por meio da escolarização, mais uma ferramenta para garantir a construção de sua permanência no campo como camponeses. Esta permanência está na contramão do projeto de campo modelado pelo agronegócio. Neste projeto, não é necessária a permanência dos sujeitos, pois, ao se constituírem como assalariados, o indicado é que residam em centros urbanos, dirigindo-se às propriedades nos horários de trabalho.

Os assentados mostraram nas rodas de conversa que o Pronera, ao garantir a escolarização de jovens e adultos, está contribuindo para ampliar o nível de escolarização dos assentados, fortalecer suas práticas organizativas, ampliar suas capacidades de mobilização, melhorar o nível de renda, desenvolver e motivar os demais assentados a prosseguirem nos estudos.

Acrescenta-se a afirmação do assentamento como espaço valorizado pelas comunidades vizinhas, pelas pesquisas acadêmicas e pelos gestores municipais. A experiência desenvolvida com o acúmulo em torno da educação faz com que os assentamentos sejam constantemente convidados para socializar seus conhecimentos sobre o assunto em diferentes contextos. Ressalta-se a experiência dos assentados de Pintópolis, que, mobilizados pelos egressos do Pronera, envolveram-se em um projeto de ocupação de espaços no poder executivo e legislativo: em dois pleitos eleitorais conseguiram eleger vereadores e garantir o posto de prefeito para um assentado, egresso do curso de letras.

Sendo assim, pode-se considerar que o Pronera, como uma política de educação, contribuiu para que os assentamentos pesquisados pudessem se constituir como espaços de resistência ao modelo do agronegócio. Da mesma forma, garantiu o acesso a ferramentas que contribuíram para ampliar e fortalecer os assentamentos como espaços de produção e reprodução da vida das populações camponesas. Nos assentamentos que possuem escolas, observam-se maiores conquistas em termos da inserção dos assentados como docentes, bem como no nível de confiança quanto à estabilidade dos espaços ocupados. A escola parece criar em torno de si uma comunidade, um laço de pertencimento.

3.4 Repercussões nas escolas

Eu quero uma escola do campo onde esteja o ciclo de nossa semente! Que seja como nossa casa! Que não seja como a casa alheia!⁹

Para apresentar e discutir as repercussões na escola dos assentamentos pesquisados a partir das ações desenvolvidas pelo Pronera em Minas Gerais, utilizamos como fonte de informações as entrevistas com os egressos. Do total das entrevistas, consideramos aquelas em que o entrevistado focalizou, em sua trajetória, os aspectos relacionados ao trabalho pedagógico; à contribuição para inserção da realidade do campo e seus sujeitos nas escolas; à participação dos pais e da comunidade no trabalho realizado pelas escolas do campo; e às contribuições para conquista e fortalecimento das escolas do campo.

Na perspectiva de análise das repercussões na escola, utilizamos como referência a possibilidade de a formação obtida no Pronera contribuir para que os docentes possam organizar práticas que imponham limites à expansão do paradigma da escola rural. Atentamos também para os indícios relativos à presença nas práticas de elementos que contribuem para ampliação e fortalecimento da Educação do Campo como um paradigma que articula a escola a um projeto de campo e sociedade numa perspectiva de fortalecimento da agricultura familiar camponesa.

O paradigma da escola rural vincula-se ao modelo escolar que vem produzindo uma educação precária para as populações camponesas. O paradigma da Educação do Campo diz respeito ao conjunto de princípios, conceitos e práticas produzidas pela articulação empreendida entre os movimentos sociais e sindicais, as universidades e os órgãos públicos, tendo em vista a construção de uma oferta escolar no campo na perspectiva do direito e, por isto, comprometida com um projeto (Arroyo, 2004).

Os sujeitos da pesquisa estão inseridos em escolas públicas vinculadas aos sistemas municipais e estaduais. Os egressos atuam em escolas localizadas nos assentamentos e nas áreas urbanas. Duas escolas estão localizadas dentro dos assentamentos. A Escola Estadual

9. *Eu quero uma escola do campo*, música e letra de Gilvan Santos.

Josimar Gomes Silva, localizada no assentamento Oziel Alves Pereira, oferta educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A Escola Estadual Primeiro de Junho, localizada no assentamento Primeiro de Junho, oferece educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e EJA. Estas duas escolas estão vinculadas à rede estadual. Os egressos que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio trabalham em escolas localizadas nos centros urbanos.

3.4.1 O que dizem os egressos

A pesquisa aponta que os egressos estão inseridos em atividades educacionais dentro e fora dos assentamentos – seja em escolas regulares ou na educação de jovens e adultos, seja em secretarias municipais de educação –, assim como em projetos de formação de mulheres e lideranças camponesas. Dos onze egressos escolhidos para discutir as repercussões na escola, quatro atuam como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental: Maurina, Zenilda, Maria Aparecida e Eva. Nélia e Fátima atuam em projetos Escola Tempo Integral. Nivalda e Sueli trabalham com as séries finais do ensino fundamental, e Armando, com o ensino médio. Jairo é supervisor de uma escola que oferece o ensino fundamental, localizada na área urbana. Vanessa atua na coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Com relação ao tipo de vínculo, observa-se que somente dois dos entrevistados são efetivos nas escolas. Os demais possuem vínculo empregatício temporário, isto é, são designados para a função no período de um ano letivo. Esta condição obriga o docente a concorrer, a cada ano, a uma vaga que pode ser alocada em estabelecimento diferente do ano anterior.

O fato de atuar numa escola que pode ser classificada como *do campo*, de acordo com o que dispõe o Decreto nº 7.352/2010, não significa que o egresso esteja impossibilitado de desenvolver atividades segundo sua formação; entretanto, está presente a preocupação com a depreciação dos docentes atuantes em escolas rurais, pelo fato de historicamente serem considerados mais fracos em relação aos que atuam nas escolas urbanas. Eis o depoimento de Jairo sobre o tema:

estou trabalhando na supervisão dessa escola. Pretendo continuar o ano que vem, eu amo meu trabalho, eu amo meus alunos, eu não penso mais minha vida fora da educação, eu acredito que eu sou um apaixonado pela educação e não vejo meu caminho a não ser educação. Mas eu queria atuar onde minha formação fosse completa com meu trabalho. Eu não sinto que meu trabalho aqui, a minha formação para o campo, apesar de eu receber alunos do campo, a minha formação ela é limitada aqui dentro (...). Eu preciso da oportunidade para atuar nas escolas do campo, que são escolas que sofrem uma negligência muito grande e que têm o pensamento assim: se o professor na avaliação de desempenho não foi tão bem, se o professor não tem bons resultados na cidade, e os pais da cidade não aceitam mais que ele trabalhe, e ele é um efetivo do município, eles mandam pro campo (...). É porque na cidade a exigência dos pais que acompanham a educação é muito grande. Por isso quando veem que ele vai causar transtorno na escola da cidade, eles colocam no campo, onde a exigência é menor, a participação da supervisão na orientação do trabalho é [menor]. Muitas vezes tem escolas que é um supervisor para dezessete escolas. E o supervisor, às vezes, vai à escola uma vez no ano.

Ao constituir-se como educador do campo, o docente percebe as contradições que se opõem à sua formação quando se depara com uma estrutura física, pedagógica e administrativa que evidencia a presença hegemônica da educação rural. É o caso de Nivalda.

Tinha uma impressora lá na escola, ela já estava na escola há uns três anos, mas não podia usar porque a energia da escola podia não ser compatível, se ligasse podia estragar o aparelho e perder

a garantia. Eu peguei e falei: “vamos colocar para funcionar, pois já acabou a validade da garantia mesmo”. Então a escola tem estrutura, mas ela não é de acesso para o uso da gente.

As dificuldades de inserção na escola em função da origem e da experiência em práticas sociais de luta por direito colocam o educador em zonas de desconforto no ambiente escolar, é o que nos relata Armando, do assentamento Oziel Alves Pereira.

Eu que, inclusive, venho de trajetória de movimento social, nessa busca contínua pela liberdade, pela liberdade de expressão, pela democracia... Eu entrei em choque com isso. Nas reuniões nossas, de docentes e tal, sempre eu tinha atitudes conflituosas, exatamente, nesse sentido. Eu sempre fiz e continuo fazendo e tem um preço muito alto, de expressar aquilo que eu sinto aquilo que eu acho que deve ser. Coloquei para os professores: “aqui é um espaço das diferenças, e eu venho de um mundo que é um mundo diferenciado do de vocês”.

Mas é um desconforto que não impede o educador – Armando, nesse caso – de atuar como mobilizador de atividades inovadoras na escola, notadamente pelo fato de que atuar em uma escola urbana, como é o caso da experiência no desenvolvimento de um projeto, evidencia o protagonismo, tanto na proposição quanto na temática trabalhada.

Então foi a primeira vez que nós conseguimos no nosso projeto, de 20 de novembro, incluir outros companheiros, outros docentes, outros colegas, da área de geografia, da história, o menino da filosofia e sociologia, enfim... A área de humanas. Fizemos várias reuniões, fizemos nosso projetinho, apresentamos para a escola e foi um processo de preparação muito bacana. Os recursos usados, que nós usamos pra discutir com os alunos, foi um pouco o “tradicionalzão” mesmo: o livro didático, pesquisa na internet, que se usa muito, a onda da internet já estava muito forte... eu ousei extrapolar, que foi muito legal isso, que foi colocar os alunos pra discutir um pouco a história... não me lembro agora o nome que foi dado, mas, em outras palavras, eles tentaram descobrir a origem negra em Tumiritinga.

Nélia, como Armando, está atuando em um projeto social no contexto urbano, mas não perde o vínculo com seu território de origem.

A princípio, eu pensei o que é que eu estou fazendo aqui, porque minha experiência toda é zona rural, é campo, então eu fui lidar com jovens e adultos. Nós conseguimos trazer eles pra conhecer o assentamento, conhecer a nossa realidade, porque eles tinham uma visão totalmente distorcida, do que era MST, o que era assentamento, o que eram as pessoas aqui de dentro. Eles tiveram oportunidade de vir, conhecer as pessoas, conhecer a produção, conhecer tudo o que tem dentro do assentamento, e foi ficando mais fácil de lidar.

Com esses relatos, os educadores demonstram que suas inserções foram e são permeadas por desafios que vão desde a luta por estrutura física da escola em que trabalham até a conquista de espaços e tempos de discussão coletiva que respeitem a experiência de vida e a origem camponesa do educador.

Com relação às práticas pedagógicas, pode-se dizer que este é um tema complexo no que diz respeito à escola do campo. A tensão entre as práticas ligadas à realidade econômica, política, social e cultural do assentamento e do campo e as práticas que ampliam o universo para além do espaço camponês é histórica. Já estava presente na educação rural, caracterizando-se pela dicotomia entre os defensores da ruralização e os da urbanização. Na Educação do Campo, a escola assume outro significado. Não se trata somente de fazer uma escola contextualizada, que aborde temas e aspectos relacionados ao campo. É preciso que estes conteúdos estejam articulados em um projeto de escola, de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora.

Ressalta-se que, em seu relato, Maurina, educadora dos anos iniciais, faz essa trajetória: inicia com discussões sobre o plantio, introduz a crítica aos modelos hegemônicos, valoriza o trabalho e os produtos desse trabalho, bem como articula a educação com atividades relacionadas à sobrevivência cotidiana, como a prática de fazer um bolo.

Na questão da horta, a gente já trabalha dentro dos conteúdos de ciência, tanto a forma de plantar, de cuidar, o uso de agrotóxico que a gente tem que evitar, a higiene com os alimentos, na hora de colher e de fazer. Já fizemos receita do bolo de cenoura com a cenoura que a gente colheu lá, a gente trabalhou a receita e fizemos com ele também, foi até na semana das crianças. Teve um dia uma aula de culinária, a gente pegou a cenoura que a gente colheu na horta e fizemos o bolo de cenoura. A gente trabalha a receita, então envolve aquilo que tá trabalhando com as disciplinas já que a gente já tá desenvolvendo na sala de aula.

Na experiência relatada por Maria Aparecida, o trabalho com artes evidencia a busca da participação efetiva dos alunos no planejamento, na execução e na avaliação das atividades. A educadora tem habilitação em línguas, artes e literatura no curso de licenciatura em Educação do Campo, o que pode indicar uma repercussão de sua formação em sua prática. O tema das profissões remete à preocupação com a continuidade dos estudos, direito negado à população camponesa e pelo qual ela lutou para conquistar. Nesse sentido, a narrativa de Maria Aparecida mostra que sua prática intenciona a busca de fortalecimento da identidade camponesa, não se tratando somente de diversão ou de desenvolvimento de alguma habilidade artística.

Nas aulas de artes, nós fizemos a feira de linguagens. E nós fizemos muitos teatros. Um dos teatros falava sobre as profissões, então assim, teve aluno que ao fazer o teatro, após fazer o teatro, foi dar entrevistas, falar como foi aquele teatro, falar o quanto foi importante o momento de preparação, de realização daquele teatro, que na verdade não era só fazer o teatro, mas estava colocando ali um pouco do sonho, do sonho de suas vidas ali naquele teatro. Dali, então, o intuito de continuar os estudos. Teve gente que até chorou, se emocionou na hora de dar o depoimento. Foi muito significativa essa feira de linguagens que nós fizemos. Foi uma preparação durante um mês inteiro (...). Foi muito bom, muito gratificante eles sentirem a necessidade do estudo pra poder ter sucesso em relação ao trabalho, à sua vida como um todo.

O trabalho com artes, apresentado nas narrativas de Jairo, vai além do aspecto lúdico. Trabalha a comunicação e a expressão, assim como faz interação entre saberes, a exemplo da contação de história, prática que é muito comum nas comunidades camponesas, segundo Jairo.

Mas tem bastante festividade aqui na escola, aqui na educação infantil eu trabalho o contador de histórias, eu trabalho muito isso que eu aprendi lá, de ensinar valores, através do artístico. Eu dramatizo com os alunos, eu conto história, às vezes eles querem que repete aquela história. Eu só tenho um problema, que quando eu faço esse trabalho, por exemplo, com os alunos, desse contador de histórias, eu faço do jeito que eu quero, ainda mais que eu trabalho dramatização. Teve um dia que eu estava lá, contando história, e quando eu estou lá junto com eles, aí antes da minha formação eu fiz um pouco de teatro, então lá naquele momento eu junto tudo que eu tenho de teatro, de conhecimentos pedagógicos e faço um trabalho lá com os alunos.

As experiências de práticas pedagógicas aqui relatadas mostram que os educadores buscam o ensino-aprendizagem contextualizado e interdisciplinar, conforme os relatos de Maurina e Maria Aparecida. Identificam-se também práticas que valorizam o saber popular, a exemplo do trabalho do Jairo com a contação de história, muito comum também nas comunidades camponesas.

Com relação à participação na gestão escolar, observa-se que há um desafio histórico, visto que, no contexto educacional de maneira geral, considera-se que a participação dos

pais, notadamente em reuniões de colegiado, de pais ou de festividades, é o suficiente para caracterizar uma proximidade. Não é diferente do que acontece na escola rural, exceto pelo fato de se considerar que os pais têm pouca condição de exercer esse mínimo de participação. Na Educação do Campo, busca-se o protagonismo da comunidade, incluindo-se as famílias na gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. A comunidade como sujeito coletivo, isto é, com direito à representação no ambiente escolar, constitui-se, nesse contexto, um desafio ainda maior.

Nesse sentido, observa-se que a educadora Sueli, na entrevista, fala sobre o avanço na perspectiva de participação da comunidade.

Aqui, no assentamento, a gente procura muito levar a comunidade para a escola, e a escola pra comunidade, essa troca, e a gente sempre tá fazendo alguns movimentos aqui no assentamento, tipo festa junina, a gente procura envolver a comunidade, a comunidade vai ajudar.

Maurina sinaliza no mesmo sentido. As atividades são voltadas para a comunidade. Busca-se o diálogo com o assentamento como um todo.

E outras práticas, a gente desenvolve várias práticas, uma delas é o chá com poesia, que a gente desenvolve aqui no assentamento(...). Eles produzem, preparam, e a gente faz as preparações, ensaia com eles as apresentações e aí marca o dia pra eles apresentar pra comunidade. Aí, nesse dia, sempre a comunidade ajuda, leva as coisas pra confraternizar lá junto, os chás, alguma coisa pra comer, e a gente faz, tira as pessoas da comunidade pra fazer as quitandas, então dois ou três dias antes do chá com poesia o povo tá movimentando, fazendo as quitandas pro chá.

Trazer uma representante da comunidade negra para as atividades do Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, é um impacto da escola, porque o educador traz para o ambiente escolar sujeitos que, apesar de constarem nos livros didáticos, não necessariamente fazem parte dessa instituição, seja como aluno, seja como educador. Um trecho do depoimento de Armando é reproduzido a seguir.

Conversei com ele [diretor] e falei: “olha, com certeza, os meninos vão trazer pra gente a presença dessa negra idosa aqui da cidade. Eu pretendo homenagear ela, no dia da nossa apresentação”. Foi o maior impacto na escola. Fizemos o 20 de novembro. Pra eu chegar em dona Maria pra convidar, foi por intermédio dessa pessoa que cuida dela... para me levar até lá, pra eu contar pra ela, pra ela topa, pra ela aceitar... aí ela colocou umas exigências: que tinha que comprar roupa nova pra ela, que ela tinha que ir ao cabeleireiro, que tinha que pintar o cabelo... Beleza, nós fazemos isso. Fizemos tudo isso e levamos dona Maria.

Conforme relatos dos educadores, envolver a família e a comunidade na escola é mais que um exercício de cobrança dos pais e dos responsáveis no dever de acompanhamento da vida escolar de seus filhos – previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/1996 –, é pensar estratégias para que esta participação seja efetiva e tenha sentido para além dos dias iniciais do ano letivo e da entrega de boletim escolar.

Os relatos mostram que os educadores tentam, por meio de práticas pedagógicas, estratégias de participação da família e da comunidade, envolvendo-os tanto em atividades da escola quanto da comunidade, como relata Zenilda. O planejamento, conforme relato da Vanessa, foi avaliado como fundamental para que os pais se sintam corresponsáveis pelo acompanhamento escolar dos filhos. Outra estratégia, conforme relatou Armando, é trazer a comunidade e seus sujeitos com seus saberes para a escola. É uma prática de troca de conhecimento, partindo do princípio da educação freiriana, em que todos podem ensinar e aprender.

O protagonismo amplia-se para além da presença física dos sujeitos camponeses. A Educação do Campo nos remete à necessidade de que a realidade camponesa, em sua totalidade, esteja presente na dinâmica da escola, mas esta encontra dificuldades em função de padrões consolidados quanto aos modos de pensar, sentir e agir com relação à população camponesa. Eva relata:

a gente vem da Educação do Campo, ela foi sempre à luta, como lá na minha comunidade, passo um ônibus, e as crianças vêm pra cidade, aqui, então os meninos daqui discriminam os meninos de lá porque eles vêm cheio de poeira, na época de chuva, cheio de barro, e nessa Educação do Campo, vem ajudando a tá informando, né, que não tem um melhor que o outro, não é porque moram no campo, é do campo, que é melhor ou pior que os outros, não.

Em sua atuação, Vanessa mostra alguns caminhos no sentido de colocar o campo na agenda das discussões do CME.

Antes de entrar pra supervisão, teve uma reunião e foi convocada a criação de um conselho pra escolher materiais didáticos. Aí eu falei: “é minha chance. Vou fazer parte dessa comissão...”. No dia da reunião eu percebi que foram convocados professores só da área urbana. Os professores da área rural foram informados que seria em uma próxima reunião. Olha o que acontece... Eles pegam o material didático, livro didático principalmente, aí os professores da zona urbana escolhem os livros. Aí o que sobra é o que vai pra zona rural. Eu falei... “Gente, isto está errado demais! Por que tem que ser assim, por que não é todo mundo junto?” Outra, na secretaria tinha uma comissão que escolhia os livros didáticos. As editoras vinham, apresentavam os livros, daí os professores da zona urbana escolhiam quais livros, quais materiais seriam usados. “Gente, mas e aquilo que eu estudei na faculdade, que a criança da zona rural tem que aprender e tem os mesmos direitos. Ele tem o direito de estudar sob a responsabilidade dele. Cadê as matérias sobre o campo?” Não que eles não tenham que aprender aquilo que tem na zona urbana, mas cadê aqueles direitos iguais? Quando entrou esse novo prefeito e mudou de secretaria, não está sendo feito mais assim. Vem a quantidade pra todos; quando é pra selecionar, pra escolher convoca todo mundo junto; não tem mais tanto problema.

Jairo, na sua atuação como supervisor, sinaliza que essa inserção é um trabalho que exige informar, esclarecer e sensibilizar os docentes para que possam olhar o campo e seus sujeitos como um território de direitos.

No dia a dia da escola mesmo, havia um aluno que, nada de atividades que o professor passava pra ele, ele interessava, ele não era atraído pelo ensino, as atividades que eram dadas, até lúdicas, não interessava, e certa vez nós elaboramos umas atividades que tinham relação com o campo, e tinha relação com o gado, e naquele momento ele se interessou por aquela atividade. Ele gostava muito de boi, e quando tinha alguma coisa que parecia que o envolvia naquela atividade, ele participava. Então, minha conversa com a professora não foi: “professora você precisa direcionar seu trabalho voltado pro campo”, mas eu conversei com a professora no sentido assim, têm coisas que o atraem, você percebe que quando as atividades estão no mundo dele, ele sente nas atividades e ele faz as atividades, então é necessário que as atividades que sejam passadas para ele, e a forma de trabalhar o conteúdo, pra ele que envolva o mundo dele. A professora entendeu essa questão mais como um estímulo psicológico pra ele, não que aquilo se tratava de algo cultural, que não tinha a ver diretamente com a Educação do Campo, mas acredito que essa visão de que o mundo dele é importante, trazer o mundo dele para a escola, ter a escola que o aluno não é um pano branco só pra receber o que a escola tem, que ele traz algo do mundo dele para a escola.

A partir dessas exposições, podemos considerar que o processo de valorização e inserção da cultura camponesa na prática pedagógica das escolas do campo é um desafio que encontra barreiras enraizadas no paradigma da educação rural. Para desenvolver os princípios da Educação do Campo, é relevante que todos os educadores de uma escola estejam dispostos a colocar em práticas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

No entanto, os relatos mostram que, mesmo com os desafios de trabalhar em equipes com ideias diferentes, é possível desenvolver atividades pedagógicas que imponham limites ao modelo de educação rural.

As barreiras são visíveis e recorrentes nas narrativas, principalmente as barreiras do preconceito: à condição de camponês, às experiências da vida camponesa e à convivência em comunidade, como relatam Eva, Jairo e Zenilda. No entanto, as práticas pedagógicas dos educadores que assumem a Educação do Campo têm, como norte da sua ação, contribuído para impor limites a esses preconceitos.

Nessa trajetória, os educadores estão buscando formas para superar a escola rural, criando alternativas para ampliar e fortalecer a escola do campo. A consciência de que a hegemonia ainda é da escola rural coloca os educadores tensos em relação às suas expectativas construídas na luta social e na formação acadêmica. Um trecho do depoimento de Nivalda é reproduzido a seguir:

é uma escola que poderia ser uma escola do campo, poderia não, é uma escola do campo, pela localização, ela é uma, isso é claro para eles, mas, pelo fato de ser dirigida por pessoa que não tem essa dimensão, eles colocam ela como uma escola tradicional. É muito difícil quando a gente tem a formação em Educação do Campo trabalhar em escolas tradicionais.

A falta de diálogo e de gestão democrática é apontada por Armando como uma condição que extrapola a dimensão pessoal, pois se vincula à condição institucional da escola.

É um espaço gostoso, agradável, conflituoso, é óbvio, de muitos conflitos. Consegui conquistar e ser respeitado por meus colegas, enfim, por todo o corpo docente da escola. Mas, além do conflito pessoal, entre os colegas, a gente vive um conflito com a instituição escola, a gente vive certo conflito com a gestão pública das escolas, a forma de eles gestarem as escolas.

Em seus relatos, Jairo destaca que os desafios diante das imposições de um sistema de educação precisam ser enfrentados.

Eu ia ser apenas mais um, mais uma pessoa trabalhando pelo país, mas sem uma ligação direta com a nova geração, com a transformação da nova geração. Atuando na educação, que eu acho um trabalho muito importante, mas tem alguns entraves ainda na luta contra o sistema educacional, com as determinações. Mas eu acredito que tenho muito mais condições, muito mais força de tá mudando a realidade do meu município, do meu assentamento, do meu país.

Os relatos mostram que os educadores têm compreensão da contradição entre a formação como educador do campo e a atuação prática em uma escola rural. Embora seja grande o desafio de enfrentar o sistema educacional hegemônico – pois o que é determinado não abre oportunidade para a participação democrática, para a diversidade –, Jairo não desanima e, pelo enfrentamento, mostra que é possível e necessário impor limites.

Outra contradição é apontada por Nivalda quando identifica desafios como os limites de acesso aos equipamentos para uso do dia a dia do trabalho pedagógico. Mostra que é preciso ter coragem, que sem instrumentos a prática pedagógica deixa a desejar, e que a gestão dos recursos pedagógicos precisa ser de responsabilidade de todos que deles dependem para melhorar sua prática.

Armando mostra o descontentamento com a gestão pública, que também não consegue abertura para pensar um projeto de escola do campo, embora boa parte dos

alunos da escola seja do campo. Apesar de conseguir alguns avanços em suas práticas, o desejo é ver uma mudança mais estrutural e coletiva da escola.

O desafio de se ter uma gestão democrática é recorrente nas escolas. Para Fernandes (2008), que pesquisou a escola do assentamento Oziel, há uma latente tensão entre as professoras e a diretora da escola no que diz respeito às intencionalidades educativas e à concepção de vida, trabalho e sociedade.

3.4.2 Síntese analítica

A partir das narrativas dos egressos que estão trabalhando em escolas, constata-se o desenvolvimento de práticas que aproximam a escola da comunidade, o conhecimento científico do conhecimento empírico, e que valorizam a cultura camponesa em suas diversas formas de expressão.

As inserções dos egressos nas escolas do campo ou dos centros urbanos contribuem para questionar a educação hegemônica desenvolvida nas escolas. O desenvolvimento de práticas pedagógicas, a partir de ensino-aprendizagem interdisciplinar, voltadas para os princípios da Educação do Campo, contribui para a organização do trabalho pedagógico. Práticas que aproximam a escola da comunidade são relatadas por Zenilda, Vanessa e Armando, com atividades desde o seu planejamento envolvem as famílias e a comunidade na sua realização.

As narrativas revelam que a gestão nas escolas do campo localizadas nos assentamentos é mais democrática. No entanto, quando se trata das escolas dos centros urbanos, impor limites à prática de gestão centralizadora e burocrática ainda é um desafio, conforme narrativas de Armando, Jairo e Nivalda. Contudo, os educadores, no esforço de serem visíveis e de fazer visível a Educação do Campo, contribuem para o fortalecimento das escolas do campo e dos centros urbanos onde atuam, com uma postura de educadores engajados na luta por uma educação emancipadora e pela Educação do Campo.

Os educadores, na ação-reflexão-ação da sua vivência, assumem a responsabilidade da multiplicação do conhecimento. Eles se posicionam como educadores em constante exercício nos diversos espaços de socialização e produção do conhecimento. Nesse sentido, pode-se perguntar em que estas práticas estão contribuindo para impor limites ao modelo de escola rural, atualmente em condição hegemônica como proposta para escolarização da população rural.

A infraestrutura precária, marca histórica da escola rural, aparece nos assentamentos pesquisados como uma realidade concreta. Faltam condições materiais básicas para o funcionamento dos estabelecimentos escolares. A invisibilidade dos sujeitos, do campo e da escola, nos centros urbanos, explicitamente no CME, é um alerta para as possíveis consequências em termos do acesso aos direitos básicos, como ao livro didático. Nos assentamentos pesquisados, a oferta é somente das séries iniciais do ensino fundamental, do EJA-alfabetização e da educação infantil, ressaltando que em um deles não há escolas. Sendo assim, depreende-se que as crianças e os jovens ingressantes nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deslocam-se para estudar em escolas situadas em espaços urbanos. Constata-se, nos relatos dos egressos, que as escolas em que eles atuam ou atuaram se aproximam da escola rural em seus aspectos físicos, de gestão, nas modalidades de oferta e nas formas de contratação dos docentes.

Esse panorama está em sintonia com as problematizações levantadas por pesquisadores que estudaram os desafios da conquista de escolas nos assentamentos nos primeiros anos do Pronera. Caldart (1999) nos informa que um dos motivos pelos quais o MST envolveu-se com a formação de professores deve-se às dificuldades para negociar a proposta do movimento com os docentes que trabalhavam nas escolas. Pessoa (1999, p. 82) demonstra que “os trabalhadores rurais em luta pela terra descobriram desde o início uma inadequação da escola à sua condição e aos seus projetos.” A inadequação, segundo este autor, era muito mais complexa que a organização do calendário e do currículo. Stédile (2000, p.74) sintetizou as dificuldades afirmando que a escola, tal como se apresentava, constituía-se como “um latifúndio da educação”.

A partir dos relatos dos egressos, considera-se que os sinais de que suas práticas estão impondo limites ao modelo hegemônico da escola rural situam-se no terreno das práticas pedagógicas, na escola ou nos órgãos de gestão.

Uma aula diferenciada que articula modos de produção aos modos de consumo, com preocupação de sinalizar formas sustentáveis de produzir, é certamente uma intervenção que provoca rupturas na escola marcada pela precariedade pedagógica. O educador que propõe à direção da escola trazer uma mulher negra, idosa, para as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra expande intencionalidades em torno da visibilidade da exclusão e do preconceito. A docente que percebe uma invisibilidade e a ausência da escola rural no momento da seleção e da distribuição dos livros didáticos está, com essa atitude, pautando o direito dos povos do campo diante da comunidade urbana.

Nessa sequência, vê-se que o exercício cotidiano de sensibilizar gestores para a importância da realidade camponesa traz para o educador a responsabilidade de uma luta cotidiana, de se manter alerta para localizar e intervir nas situações de exclusão e/ou de depreciação do campo e de seus sujeitos. Uma educadora que articula as práticas artísticas ao desenvolvimento do desejo de continuidade dos estudos cria um vínculo direto entre o compromisso sociopolítico da escola e as demandas dos seus educandos no sentido de contribuir para ampliar suas ferramentas, visando garantir a produção e a reprodução da vida numa perspectiva sustentável.

Ressaltamos aqui as repercussões do Pronera nas escolas do campo do município de Pintópolis, após a eleição de um assentado para prefeitura. Aparecem nos relatos as dificuldades de pautar a escola do campo, mesmo com as possibilidades advindas do acesso ao Poder Executivo. Levar a efeito ações como garantir acesso ao mobiliário, ao livro didático, entre outras garantias relativas à infraestrutura física e pedagógica, certamente se constituiu como um limite ao avanço da educação rural no município.

Em síntese, a presença de educadores formados em Educação do Campo demandando aos gestores o ingresso nas escolas é um dos sinais da presença do campo e dos sujeitos no contexto escolar. Se existe um educador formado especificamente para atuar nessa escola é porque ela tem materialidade e de algum modo este educador demandará sua inserção profissional.

Mas essas práticas não se traduzem somente pela resistência, pela imposição de limites. Elas também contribuem para ampliação e fortalecimento da escola do campo, entendida como direito. Isto porque a luta desses educadores não é uma ação restrita à organização socioprofissional. Ela se vincula a um movimento social ou sindical que por sua vez coloca a escola em uma luta mais ampla. Para o MST, a escola é um espaço de extrema importância na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo

(Caldart, 1996). A Contag, entidade representativa das federações estaduais e dos sindicatos municipais, considera a educação escolar um elemento estrutural para construir o Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável (Contag, 1999).¹⁰

Com essas reflexões considera-se que a presença dos egressos do Pronera como educadores tem contribuído para se produzir um conjunto de ações que impõe limites, ainda que modestos, ao avanço da educação rural nas áreas de assentamento. Além disso, sinaliza a possibilidade de que estes educadores estejam contribuindo para ampliar e fortalecer os princípios, os conceitos e as práticas da Educação do Campo.

3.5 IES

UFMG! Viemos ocupar o latifúndio do saber! Grito de ordem no ato de abertura do curso de licenciatura em Educação do Campo (UFMG, 2004).

Os cursos apoiados pelo Pronera na área de formação de educadores foram desenvolvidos em sete IES. Deste montante, três são de âmbito federal, duas de esfera estadual, uma é fundação e outra é de natureza privada. Para a pesquisa, foram entrevistados os professores coordenadores dos cursos de seis instituições, visto que em uma delas, de âmbito privado, não foram localizados, na época, os docentes responsáveis pela realização do projeto. Sendo assim, foram realizadas sete entrevistas, com seis mulheres e um homem.

As repercussões podem ser demonstradas nas áreas da extensão, do ensino e da pesquisa, na introdução de novas metodologias, na presença dos movimentos sociais e sindicais como parceiros na gestão dos projetos, no crescente número de professores que ampliam seus estudos no nível de especialização, mestrado e doutorado, bem como no envolvimento das universidades no movimento de luta pela Educação do Campo.

3.5.1 O que dizem os professores

A participação das universidades no Pronera inicia-se pela oferta do EJA-alfabetização, como projetos de extensão. Em seguida, a maioria delas amplia a oferta para outros níveis e modalidades. No caso da UFMG, por exemplo, observa-se que a instituição inicia a participação no Pronera a partir da oferta de um curso de EJA-alfabetização. Na sequência, oferece um curso de licenciatura, em nível de graduação.

Esse conjunto de experiências não passou pela universidade sem deixar suas marcas. Uma das primeiras repercussões diretas nas IES deu-se na área de extensão, isto porque a EJA-alfabetização, curso em que todas as instituições iniciam suas atividades, com apoio do Pronera, era registrada como um projeto de extensão. A alfabetização acontecia nas áreas de assentamento, mas a formação dos educadores era realizada em alternância, na universidade e nos locais de trabalho. Sobre o assunto, Gilvanic Musial, da UEMG, relata:

o Pronera, como um projeto que está articulado à extensão universitária, ele nos possibilitou desde o início articular a extensão com o ensino e com a pesquisa. O Pronera gerou muitos outros projetos. Nós desenvolvemos em 2005 um projeto de elaboração de material didático-pedagógico, que foi outro trabalho fantástico desenvolvido paralelo ao próprio projeto. Temos hoje um programa que é financiado pelo MEC, pelo [Programa de Extensão Universitária] ProExt, com dois projetos de formação de educadores e de gestores, e um terceiro projeto que é um projeto de memória, que é de organização do nosso acervo. A universidade, ela tem cinco programas institucionais, um deles é de Educação

10. Projeto discutido e elaborado pela Contag que tem como meta uma ampla e massiva reforma agrária aliada à valorização e ao fortalecimento da agricultura familiar.

do Campo. O programa está localizado na pró-reitoria de extensão e passa a fazer parte do próprio planejamento da universidade, então isso é muito, muito importante e é fruto dessa trajetória.

No que tange às repercussões na graduação, ressalta-se a criação de cursos para atender aos assentados, à formação dos estagiários, bem como à criação da disciplina sobre Educação do Campo no curso de pedagogia. Segundo Rosa Porcaro, da UFV:

em 2003, houve a criação do assentamento Tapera, que tem uma história de luta. Eles demandaram ao Incra construir uma escola e, a partir de 2004, foram contratados alguns profissionais para trabalhar com o assentamento. Eu fui como pedagoga. Tinha professores com o ensino fundamental inconcluso, até o ensino médio completo. Vimos a possibilidade de articular a EJA-alfabetização com o magistério do campo nível médio e da pedagogia. Então eram sessenta educadores que iriam assumir salas de aulas em 44 assentamentos. Os educadores com ensino fundamental completo foram inseridos no curso magistério e aqueles com ensino médio entraram para o curso de pedagogia (...). Então, nós tínhamos essa discussão, mas uma discussão muito incipiente, tanto é que hoje a disciplina da Educação do Campo foi pra pedagogia, um curso com 36 horas, e agora, no último projeto, ela ficou com 72 [horas], o que é uma coisa incipiente, mas entrou, até porque a discussão entrou.

Porque, pensando em termos de repercussão, por exemplo, quando se fala na formação, a formação dos estagiários (...). Esses estagiários tiveram uma vivência riquíssima, isso eu tenho certeza, fez toda a diferença no currículo deles, delas, eram oito. Eles tiveram um amadurecimento imenso com esse trabalho, com esse projeto. Eu tenho notícias que foram pra mestrados, estão trabalhando, estão atuando.

Vale considerar que o curso de licenciatura em Educação do Campo, criado na UFMG, foi referência para a criação do Procampo no MEC. Na UFMG, foi criado em parceria com o MST o curso de licenciatura em Educação do Campo, em 2004. As repercussões dessa experiência ainda estão por ser pesquisadas. Primeiro, o curso se tornou uma das referências para o MEC elaborar o Procampo. Depois, constituiu-se como oferta regular na universidade. Enfim, o curso criado com o apoio do Pronera é o responsável direto pelo que temos hoje na área do ensino, incluindo-se a especialização e a linha no mestrado profissional em Educação do Campo.

A realização de pesquisas na área da educação rural apresentava índices baixos até o início dos anos 1990 (Soares, 1999), mas, a partir da criação do Pronera, observa-se uma ampliação dessa produção, segundo o depoimento de Gilvanice, da UFMG.

Mas, assim, enfrentamos dificuldades nas negociações, em momentos diferentes, mas também nós fomos conquistando muito respeito, terminou que o [Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos] Nepeja se transformou num núcleo importante dentro da universidade, com uma produção importante, então termina que isso também dá visibilidade ao grupo. Foi um grupo que se qualificou muito rapidamente, então os professores fizeram mestrados, fizeram doutorado, foi um núcleo que teve, digamos assim, que se formou junto com o Pronera, se formou do ponto de vista da própria formação dos professores, dos alunos, como também da produção, então se tornou um núcleo importante dentro da universidade, pela produção, pelo impacto que ele terminou causando impacto na própria avaliação da universidade.

O Pronera, assim como a Educação do Campo, ao longo da sua caminhada histórica, produziu documentos que foram narrando e sistematizando sua prática e história. A preocupação com o registro e a reflexão da experiência resultam em uma expressiva produção que, de certa forma, garante a reflexão e a revisão da prática. Esta atividade emerge quase sempre da necessidade de se criarem procedimentos, materiais didáticos e instrumentos para atender às necessidades dos cursos, visto que a organização dos tempos e dos espaços,

dos conteúdos e de suas intencionalidades demandou dos educadores e dos educandos novos materiais didáticos.

Os dados da pesquisa quantitativa mostram que as produções do tipo cartilha, apostilha, caderno, memória, vídeos e documentários totalizam 158 títulos entre 1998 e 2011. São materiais de cunho didático-pedagógico e/ou que sistematizam a prática cotidiana das ações desenvolvidas. Segundo Afrânio Morais, do IF Sul de Minas:

em termos de produção acadêmica, houve uma série de produções, tanto das estagiárias, dos congressos de iniciação científica da UFV. A gente teve um livreto finalizador, aonde as pessoas colocam seus depoimentos. Foi uma publicação nossa. É um livreto com os relatos nossos de como foi o projeto, do que se tratou, relato de alunos, relatos de professores, relatos dos coordenadores gerais, relato das estagiárias.

Outro tipo de produção refere-se a monografias, dissertações, teses, livros, capítulos de livros e artigos, elaborados numa perspectiva de publicação acadêmica. Na pesquisa quantitativa, chegou-se a um total de 245 itens, excluindo-se as produções monográficas dos egressos dos cursos. Os livros aparecem como um dado relevante no conjunto dessas produções, visto que são elaborados com a participação dos educandos e dos educadores, num esforço de sistematização, reflexão e proposições em torno dos desafios colocados pela realidade econômica, política, social e cultural vivenciada pelos povos do campo.

Agrupando-se as monografias das turmas de educação superior da UFMG, Unimontes e Fafidia, chega-se a um total de 240 monografias produzidas pelos assentados. Benfica (2012), em levantamento sobre as monografias defendidas pelos educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFMG, conclui que os temas abordados – luta pela terra, trabalho, juventude, campesinato, relações de gênero, políticas educacionais, relação família-escola, mística, ciranda infantil, infância, saúde, sexualidade, entre outros – informam da presença do campo na produção científica da universidade.

No estado de Minas Gerais, há um histórico de articulação e parceria entre as universidades e os movimentos sociais e sindicais. O Núcleo de Estudos Rurais que funcionou na UFMG foi um dos principais responsáveis pelo registro, documentação e apoio aos movimentos sociais na luta pela terra entre 1985 e 1996. Observa-se que as ações se caracterizavam como um movimento da universidade em direção aos sujeitos. A valorização da extensão como espaço de deslocamento de professores e alunos em direção à realidade cotidiana sempre foi entendida como uma aproximação da teoria com a prática.

O Pronera criou as condições para inverter essa dinâmica. A realidade veio em direção à academia. Os movimentos sociais e sindicais vieram para a universidade. Chegaram como demandantes, cogestores, co-coordenadores de eventos, com suas bandeiras, místicas, gritos de ordem, práticas de organicidade, saberes e conhecimentos. As parcerias se ampliam também para outras instituições acadêmicas, órgãos públicos, ONGs e prefeituras.

No Projeto de Observatório da Educação do Campo (2009 a 2012), coordenado pela UFMG, estabeleceu-se parceria com UFVJM, UFPA, UFPB, UFC e UNB, e também parcerias para realização de eventos, como no caso do Encontro Mineiro de Educação do Campo (MEC), que envolveu todas as IES que trabalhavam com Educação do Campo em Minas Gerais. Relações acadêmicas em torno da participação em bancas de pós-graduação e de concursos, para publicação de livros e artigos, são exemplos de que o Pronera vem permitindo uma articulação entre as universidades (Antunes-Rocha, 2014).

A repercussão nas trajetórias profissionais dos docentes estende-se também às instituições. As implicações acadêmicas nas produções científicas, na organização de suas tarefas e no âmbito da satisfação pessoal aparecem em todas as entrevistas.

Todo o meu trabalho durante esses anos tem sido voltado para a educação de jovens e adultos. Então, eu acho que a repercussão é no sentido de eu crescer, em relação a essa temática, é (...) o envolvimento com a disciplina de graduação, Educação do Campo. O envolvimento com alguns trabalhos de conclusão de curso (TCC) nessa área. A minha participação no Observatório do Campo. A coordenação de pesquisa de uma aluna sobre a Educação do Campo aqui na nossa região. O próprio envolvimento com os fóruns de EJA. O próprio doutorado (...) porque tudo isso, a Educação do Campo e a educação de jovens e adultos, elas caminham muito juntas. Então eu acho que a participação nesses projetos me deu bagagem para estar envolvida nessas várias áreas (Rosa Porcaro, UFV).

O Pronera foi uma grande escola. Um encontro com os movimentos sociais, a minha formação como professora universitária, como pesquisadora e como professora extensionista, o Pronera fez uma grande diferença na minha trajetória no ensino superior (...). Meu próprio ingresso no mestrado, ele é fruto dessa trajetória que me possibilitou atuar nos três campos de formação universitária, que é o ensino, a pesquisa e a extensão. Eu digo que mesmo no doutorado, que eu pesquisei a história da escola rural, eu digo que só fiz as perguntas que fiz para o passado porque eu pisei no chão do assentamento, porque eu conheci a realidade da educação das populações assentadas e acampadas, das populações rurais desse estado (...). Então eu tenho desde 1998 acompanhado toda a luta da Educação do Campo. (...) passei a integrar a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera (Gilvanice Musial, UEMG).

Realizei-me profissionalmente. Foi uma experiência e tanta, assim, grandiosa, uma experiência que eu vou levar pra minha vida, não só no aspecto acadêmico, quanto pessoal também. Porque, a partir do momento que eu participei do Pronera, eu passei a participar da rede mineira de Educação do Campo, conselho ou colegiado estadual do Pronera, eu tive a oportunidade de participar de vários eventos, então eu ajudei na programação de eventos, seminários, mas tudo voltado para essa Educação do Campo. Cheguei a participar na prefeitura, como até hoje faço parte do CME (Glícia Winders, Fafidia).

Em termos de produção, toda minha produção dentro da Educação do Campo depois disso, e eu acho que a militância, tem uma enorme militância a partir do Pronera, é um divisor, ele realmente faz a diferença, eu tentei mandar outro projeto, mas aí, por questões internas, recursos mesmo, realmente os recursos estão muito pequenos, coisas aí pra luta, mas o Pronera é um divisor (Magda Macedo, Unimontes).

As dificuldades para fazer a gestão dos projetos centram-se em sua maioria nos aspectos relacionados aos instrumentos jurídicos que regulavam o programa, seja no aspecto político (estruturação das parcerias), seja no aspecto administrativo e financeiro.

Eu sinto que o processo se perdeu um pouco. O sistema emperrou, o próprio Incra em Minas Gerais (...) dificultou e muito o nosso trabalho. (...) Nós trabalhamos mais de quatorze anos com o Pronera, nós fomos barrados na legislação, nós nos vimos, realmente, distanciados, cerceados do direito de exercer essa atividade (...), temos projetos elaborados na área de ciências, de geociências, na área de letras, na área de pedagogia, todos prontos, aprovados até pelo Incra, pra gente poder executar, e nós não conseguimos executar. Porque eles não são exequíveis dentro da proposta que está aí colocada de fomento, a gente não consegue fazer isso, e a gente gostaria de fazer, já conversamos várias vezes com o Incra, já entramos várias vezes nas leituras da legislação, de tudo, e não conseguimos fazer (Angela Macedo, Unimontes).

Só para se ter uma ideia, o TCU pedia que a gente licitasse um posto de gasolina apenas para poder abastecer os carros dos coordenadores. O que acontecia? Os coordenadores locais, lá na região, abasteciam seus carros, iam até os assentamentos ver se tava tendo aula, se tava precisando de alguma coisa, o que tava acontecendo, ou até fiscalizar mesmo se as aulas estavam acontecendo,

e nos mandavam os relatórios, e nos mandavam as notinhas do posto tal que abasteceram. O que eles queriam? Que a gente licitasse um posto... Eu te falei a distância. Imagina se a gente licita um posto. O sujeito não dava tempo nem de ir lá. Enche um tanque e não consegue voltar para a terra dele. O problema da burocracia, assim, chegou num ponto que o projeto, no final, teve uma série de entrevistos. Em outra situação, precisávamos de gente para fazer o material didático. No final das contas, precisou contratar uma empresa para fazer o material didático. O problema é que no controle das coisas, nessa burocratização, a empresa fez o material didático fora do nosso controle. Para se ter uma ideia, o método utilizado no projeto era o método do Paulo Freire. A empresa trabalhava com o método de letras. E a gente dizendo que não era assim. Deu tanto problema que quem tomou o poder de fazer outra realidade foi a empresa. No final das contas, nós não tínhamos mais controle (...), e se a gente rescindisse com a empresa, a gente não acabava o projeto (Afranio, IF Sul de Minas).

Nós tivemos uma paralisação, uma paralisação de um ano e meio, mais ou menos, uns três módulos que ficaram pra trás, foi o que atrasou na formatura dos alunos, porque eles iam formar em 2010, 2010-2011, e formaram em 2012-2013, praticamente quase dois anos parados, três módulos depois. Então, assim, houve essa dificuldade, esse momento aí de não ter sido repassado, foi a questão dos repasses com relação ao Incra que nós tivemos muitas dificuldades de concretizar nossas prestações de contas, muitas burocracias foram surgindo ao longo do processo. Coisa que podia antes, na hora que você assustava, já não podia mais, aí já era um entrave na hora de fechar uma prestação de contas. Com isso, com essa paralisação, houve uma evasão muito grande nos cursos, mas depois que retornou pra Diamantina, pra sede da Fafidia, graças a Deus, nós conseguimos concluir. Tivemos ótimas parcerias, tivemos algumas dificuldades com algumas parcerias, mas, concretizamos, nós concluímos o objetivo do programa que era formar esses alunos nesses cursos (Glícia Winders, Fafidia).

3.5.2 Síntese analítica

O Pronera é, sem dúvida, um programa que fez diferença na trajetória dos professores e das instituições universitárias. Por diferentes caminhos e variadas formas, contribuiu para que o campo e seus sujeitos adentrassem o meio acadêmico ocupando os espaços de ensino, extensão, pesquisa e de produção acadêmica em geral. Um movimento que, partindo das IES, chegou aos órgãos centrais, como o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Inep, o Ipea e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outros.

Analisando-se essa trajetória, pode-se afirmar que as atividades desenvolvidas com apoio do Pronera desencadearam ações que impõem limites a um modelo de universidade no qual predomina o interesse de grupos sociais que historicamente detêm o poder econômico, político, social e cultural. Silva Junior (2011, p. 271) revela em seus estudos sobre a educação superior que essa lógica “é parte do intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil em que se insere a reforma do aparelho do Estado brasileiro”,¹¹ iniciada nos anos 1990 e com continuidade nos sucessivos governos. Esta reforma tinha como foco de mudança essencialmente a transferência dos setores sociais para os serviços não exclusivos do Estado. Sobre essa lógica, Chaves (2011) revela que o número de IES privadas apresentou um crescimento de 191% no período de 1996 a 2009; nesse último ano, este setor concentrou 75% das matrículas e 88,7% das IES. As instituições privadas têm contribuído para o acesso das pessoas de baixa renda ao ensino superior por meio de programas de inclusão social, como o Programa Universidade para

11. A reforma pode ser acessada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>.

Todos (ProUni) e o Financiamento do Ensino Superior (Fies), que sinalizam o compromisso do governo com a equidade social.

Esse modelo exclui camponeses, negros, indígenas, portadores de deficiência, mas principalmente os pobres. Em uma perspectiva diferenciada dessas políticas, o Pronera visa à democratização do acesso à educação básica e superior, pautando dois aspectos significativos: a ampliação do acesso e a formação de qualidade. A ocupação da universidade por meio do envolvimento do campo em suas ações precípua – extensão, ensino, pesquisa e produção acadêmica – pode ser considerada um processo que limita a manutenção do modelo hegemônico ao mesmo tempo que sinaliza caminhos para a construção de novas possibilidades.

O envolvimento com os cursos Pronera introduz o espaço acadêmico no universo das lutas sociais camponesas. São os movimentos sociais e sindicais que procuram as universidades solicitando parcerias para realização dos projetos. Trazem consigo uma política pública conquistada com o trabalho de muitos, por isso a consideram de domínio coletivo. Informam que esta política é *dos* camponeses, e não *para* a população rural. Colocam-se como coautores, protagonistas, dispostos ao diálogo, desde que seus princípios, valores e práticas sejam respeitados.

Nesse sentido podemos então considerar que o Pronera contribui para a democratização do acesso dos camponeses ao território universitário. Esta afirmação ancora-se nos relatos dos professores, nos dizeres que evidenciam uma ocupação para além da oferta de cursos, uma ocupação que ecoa nos espaços físicos e simbólicos da instituição acadêmica.

Os cursos de graduação, mesmo ofertados em caráter experimental, deixaram suas marcas. No caso da UFMG, o curso transformou-se em referência para que o MEC elaborasse o Procampo. Desta forma, a instituição faz uma reoferta e na sequência torna o curso regular. A Unimontes, mesmo não ofertando outras turmas, causou repercussões significativas, como a inclusão da disciplina Educação do Campo no currículo do curso de pedagogia. As universidades que ofertaram EJA para alfabetização e escolarização conseguiram ampliar a abrangência do atendimento, incluindo ações que envolvem os assentados e os assentamentos em atividades de organização do acervo, mobilização para novas turmas e fortalecimento acadêmico do EJA na instituição.

Os grupos de pesquisa, a produção de livros, artigos, dissertações e teses são evidências concretas de uma presença massiva e significativa. No levantamento bibliográfico sobre a produção no Pronera, viu-se que em quase todos os programas de pós-graduação do estado de Minas Gerais há produções de pesquisas sobre o Pronera ou sobre algum tema relativo à Educação do Campo.

Entretanto, questiona-se como um programa marcado por contingenciamento de recursos, mudanças de regras e marcos regulatórios sem aviso prévio, que deixou as universidades em situação difícil com os educandos e os professores – visto que em todas houve problemas relacionados à prestação de contas feita pelo Incra – consegue alcançar tamanha magnitude em um contexto historicamente marcado pela meritocracia e pelo vínculo com as classes sociais dominantes? Como os professores conseguiram ocupar este espaço?

Pelos relatos, observa-se que as parcerias com os movimentos sociais significaram a força por meio da qual os docentes resistiram às pressões internas, bem como às advindas dos marcos legais, dos quais o Incra se colocava como executor. Caldart (2002), analisando a relação entre o MST e as universidades nos cursos de pedagogia da terra, nos diz

que a presença dos educandos provocava mudanças, tanto nos movimentos como nas universidades. Segundo a autora, as práticas advindas desse encontro estavam contribuindo para o avanço na democratização do acesso e da construção de uma educação voltada aos interesses dos povos camponeses.

Há claros indícios de que os docentes aprenderam a ficar em movimento, a construir suas místicas, suas palavras de ordem, suas organicidades. Há referências de que o coordenador nunca estava só. Há sempre um grupo, seja na instituição, seja nas articulações com outras universidades. As universidades em algum momento estabeleceram parcerias com grupos de outras instituições, desenvolvendo cursos, produzindo pesquisas, materiais didáticos, realizando eventos. A criação de uma rede, ainda que não formalizada, é sem dúvida um fator de apoio às práticas instituintes com dificuldade de realização no cotidiano acadêmico.

Merecem destaque os estudos posteriores à criação das redes de trocas entre as universidades. Os livros publicados e os anais dos eventos são evidências disso. Há um significativo número de coletâneas com trabalhos de professores, educandos, membros dos movimentos sociais e sindicais, técnicos de órgãos públicos, entre outros, que desenvolvem atividades em diferentes regiões do país. Nos anais dos eventos, mesmo aqueles de âmbito local ou regional, constata-se a presença de trabalhos desenvolvidos em áreas geográficas diferenciadas.

A participação nas instâncias coletivas, como comissões locais, estaduais e nacionais, foi sem dúvida um fator de fortalecimento dos sujeitos. Seminários, encontros e jornadas, instâncias coletivas construídas pelos participantes do Pronera foram momentos de trocas, apoios e críticas, constituindo-se no território que fortaleceu os princípios, os conceitos e as práticas do Pronera. Em Minas Gerais, a realização dos seminários estaduais de Educação do Campo e dos encontros mineiros de Educação do Campo agregam as experiências e os sujeitos. Ressalta-se que cada instituição também promove eventos locais, contando sempre com a diversidade entre os participantes (Roseno, 2010).

Nos últimos anos, observa-se que houve um cessar da implantação de novos projetos. As últimas turmas finalizaram-se em 2013 (concluindo com atraso a formatura). O último projeto de EJA-alfabetização e escolarização encerrou-se em 2007. Desde esse tempo, não foi possível desenvolver novas ações, ainda que as universidades tenham apresentado propostas. Há nas entrevistas referências aos fatores que vêm impedindo o Pronera de alargar sua esfera de atuação no estado de Minas Gerais. Questões ligadas aos marcos normativos relacionados à gestão dos recursos são indicadas como o principal entrave. Nos últimos anos, assistimos à criação de impedimentos de ordem jurídica que proíbem o Inkra e as universidades de estabelecerem formas contratuais para execução das atividades na área da educação.

O que faz a diferença é ouvir nos relatos dos professores o vigor com que o Pronera ainda se mantém como referência política e pedagógica na orientação de suas trajetórias profissionais, bem como na inserção cada vez mais ampliada da Educação do Campo nas universidades. A força propulsora do Pronera criou condições para que os movimentos sociais e sindicais, a luta pela terra, a Educação do Campo e o direito à educação dos povos camponeses ocupassem a agenda das universidades pesquisadas no estado de Minas Gerais.

3.6 Órgãos públicos federais

O latifúndio é feito um inço que precisa acabar!¹²

O Incra foi o principal órgão público que participou da pesquisa. Desta instituição, três pessoas foram entrevistadas: um homem e duas mulheres. Destes três sujeitos, apenas uma mulher presta serviços à Superintendência Regional de Minas Gerais (SR 06) como asseguradora do Pronera. Ela atua no órgão desde 2006, sempre em atividades ligadas ao Pronera. A outra entrevistada trabalha desde 2011 no Incra do estado de São Paulo, mas foi convidada a participar da nossa pesquisa em função de sua atuação no período de 2008 a 2011 na SR 06. O terceiro entrevistado foi convidado para a pesquisa porque trabalhou no Pronera até 2009, junto à Superintendência Regional (SR) de Minas Gerais, quando foi nomeado em Brasília como chefe da Divisão de Educação do Campo, ficando na capital federal até 2013.

O Incra, autarquia federal ligada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), é responsável por executar a Reforma Agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. O Incra tem sua origem relacionada a outras autarquias constituídas a partir de 1954 para gerir a questão fundiária. Estas instituições foram extintas, recriadas, reformuladas e realocadas (Incra, 2011). Atualmente o Incra está implantado em trinta SRs em todo o território nacional.

O Pronera foi criado para assegurar o direito à educação ao público da Reforma Agrária. Ao ser instituído como política de atendimento aos assentados esteve vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias – ministério já extinto que cedeu lugar ao MDA. Depois de criado e com o *Manual de Operações* aprovado, o programa saiu do gabinete deste ministério e passou a ser gerido e conduzido como atribuição do Incra. Ao institucionalizar o Pronera, o Incra passa a incorporar práticas de gestão que antes não eram praticadas por esta autarquia. Este órgão, junto aos seus parceiros, se empenhou na tarefa de estabelecer o funcionamento do programa na perspectiva de atender integralmente aos desafios e às demandas apresentados pelos sujeitos da Reforma Agrária.

3.6.1 O que dizem os asseguradores

No estado de Minas Gerais, as primeiras ações do Pronera provocaram uma agitação dentro da superintendência, em função de não haver ali uma divisão ou setor habilitado para dar o devido acompanhamento à educação. Por este motivo, o programa era manejado por pessoas que conheciam um pouco da área de educação e que se preocupavam com essa temática, mas não havia nomeação desse cargo no Incra.

Mesmo dentro do Incra, existiam posicionamentos de técnicos que não concordavam com a chegada do Pronera à instituição, sob a justificativa de que a educação deveria ser atribuição do MEC, e não do MDA.

Não concordavam que tivesse um programa de educação, porque é uma celeuma dentro do Incra, porque é um órgão que foi criado para a ordenação fundiária do país, e de repente ele passa a ter atividades relacionadas ao desenvolvimento dos assentamentos, e a educação está nesse bojo, o caso do Pronera (Sônia, ex-asseguradora do Incra em Minas Gerais).

12. *Canção da terra*, letra e música de Pedro Munhoz.

Como estratégia metodológica e política, foi criado o NECC, que tinha suas atribuições voltadas para a educação, visando fortalecer este programa e encaminhar suas demandas dentro do Incra. Esta iniciativa contribuiu para promover a consolidação do Pronera com todas as suas especificidades, conferindo-lhe mais estabilidade.

Para os asseguradores que participaram de nossa pesquisa, essa conquista desencadeou melhores relações entre os funcionários e os gestores dos projetos do Incra. Ao se estabelecer como uma política que impunha seriedade e respeito, as pessoas passaram a reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido pelos asseguradores do Pronera.

Fizemos parte desse Núcleo de Educação do Campo e Cidadania, criamos um setor específico, ainda que fosse uma sala aqui dentro da casa. Então aqui é um núcleo de educação, e criamos normas pra ele. Dentro da casa nós até ganhamos certo respeito como núcleo de Educação do Campo, e todos os nossos despachos, processos era como núcleo de Educação do Campo (Ivanilda, asseguradora do Incra de Minas Gerais).

Ao se efetivar dentro do Incra, e com o passar dos anos, alguns projetos foram sendo desenvolvidos, e o Pronera foi ganhando mais corpo, espaço, recursos e sempre com a demanda crescente. A tudo isso aliou-se ainda o trabalho de asseguradores e parceiros, que ousaram na criatividade e atenderam, com projetos inovadores, à demanda da formação de educadores e educadoras para atuar nas escolas dos assentamentos.

O que eu queria falar era o seguinte, quando eu peguei tinha um projeto só. Em 2005 a gente passa firmando um convênio com a UFMG nesses dois anos, final de 2004 para 2005. Em 2005, lá pra setembro, mais ou menos (...) a gente consegue firmar outro convênio com a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, que aí é um projeto com quatro cursos: um curso de pedagogia, letras, matemática e história, são quatro cursos que acontecem dentro do mesmo projeto. Também foi uma coisa assim, a nível nacional, foi o primeiro projeto que foi aprovado com quatro cursos diferentes, porque geralmente a gente até aprova projetos que tenham duas turmas do mesmo curso, mas quatro cursos, esse foi o primeiro (Nelson – ex-assegurador do Incra de Minas Gerais).

Com a propagação dos resultados das experiências pedagógicas e metodológicas desenvolvidas por meio dessa parceria, houve um aumento gradual e sistemático da demanda por cursos de diversas modalidades, com números cada vez maiores de demandantes beneficiários, o que culminou no aumento de projetos apresentados ao Incra e, conseqüentemente, no de projetos executados por esse órgão.

Então, quando as universidades começaram apresentando novos projetos, e aí em 2007 nós tivemos mais uns seis projetos implantados e esse crescimento junto com as universidades. E as universidades criando, nas universidades, salas específicas para o Pronera, com pessoas, com secretária, então, né? Você ia na universidade, você podia chegar na recepção e falar *olha eu quero ir no setor do Pronera*. Então isso ficou muito demarcado na Unimontes em Montes Claros, que sempre teve o departamento do Pronera, dentro da Extensão da Universidade. Tivemos também com a Fafidia, Faculdade de Ciências e Letras de Diamantina, também lá tinha uma sala específica com servidor da universidade para acompanhar e os reitores nos viam como parceiros mesmo (Ivanilda – asseguradora do Incra de Minas Gerais).

Em Minas Gerais, os dois movimentos do campo mais beneficiados, tendo boa parte de suas demandas contempladas – e isso porque cobriam uma maior população de acampamentos e assentamentos do estado – foram o MST e a Fataemg. Estes dois movimentos, participantes da Rede Mineira, apostaram com muitas expectativas na execução de projetos de alfabetização e em cursos de formação de professores. As instituições de ensino parceiras do Pronera desenvolveram projetos que contemplaram grande parte do imenso território do estado de Minas Gerais.

Porque a UEMG trabalhava com os dois movimentos fortes aqui de Minas Gerais, que era com o MST e com a Fetaemg, então ela atendeu mil e pouco pra Fetaemg e mil e pouco pro MST, porque tinha essa demanda (...). E esse da UEMG, ele é interessante porque todo o processo do projeto, toda a fase dele se reunia o grupo de parceiros, junto com os movimentos sociais, porque era todo mundo junto, a universidade estava junto, os coordenadores das universidades, os professores, mais os dois movimentos sociais, mais a gente do Inbra (Nelson – ex-assegurador do Inbra de Minas Gerais).

Foi um período de muitas perspectivas para a ampliação da escolaridade dos povos do campo, de expansão do acesso dos movimentos sociais e sindicais às IES e, sobretudo, foi também um momento de descobrimento de novas relações e de parcerias. Para aqueles que se envolveram neste processo, grandes repercussões marcaram suas vidas.

Pessoas que tem a alma de Pronera, se buscadas, elas vão te ajudar. Então em todos os setores, e nas universidades são esses sujeitos da Educação do Campo, junto com o programa Pronera é que fazem a transformação. Então não é a pessoa, não é o assegurador, não é o professor: é esse coletivo que vai mostrando na prática que aquela política precisa ser respeitada. Ele está sendo vivido, ele está sendo praticado, o conhecimento está sendo testado, literalmente, testado. Então essa relação, todas as universidades que trabalharam com o Pronera foram transformadas, isso sem dúvida (Ivanilda – asseguradora do Inbra de Minas Gerais).

Pode-se afirmar que o papel do Inbra na execução dos projetos, vinculado à articulação e ao fortalecimento das parcerias, foi importante para perceber os novos apontamentos para os avanços da qualidade de vida do campo, atrelados ao desenvolvimento da produção, à qualificação da gestão de recursos públicos, às melhorias e aos investimentos em infraestruturas sociais para os assentamentos, entre outras conquistas. E, também, a aproximação do Inbra com demais parceiros em todo o processo de execução dos projetos sinalizou uma significativa projeção dos sujeitos da Reforma Agrária como detentores de conhecimentos e de condições para participar como agentes e interlocutores dos seus projetos, dos seus interesses, das mudanças sociais e societárias pelas quais lutam.

Quer dizer, a gente percebe claramente que esses assentamentos das pessoas que participam desses cursos do Pronera, você vê que a forma deles trabalharem, dentro do assentamento deles é completamente diferente. Nós temos alunos, ex-alunos que são servidores públicos, que estão dentro de sala de aula dando aula, então eu acho que tem impacto muito importante, quer dizer ele é visível (Nelson – ex-assegurador do Inbra de Minas Gerais).

No campo da política, a elevada dimensão que alcançou o Pronera dentro do Inbra mereceu um destaque maior que aquele que normalmente acontece a esse tipo de programa. Sendo um programa resultante de um período marcado por intensas mobilizações de luta pela terra e, portanto, aprovado e instituído sob pressão, em um momento em que a sociedade exigia do governo uma ação de contenção das ocupações de terra, esperava-se que fosse menos duradouro. Por outro lado, a eficácia da proposta e a convicção dos parceiros que demandavam esse programa deram a ele a necessária continuidade que ainda não lhe estava assegurada.

Um programa que ele passa por dois governos e consegue ficar, ele não é um programa qualquer, ele tem algum resultado. Porque senão ele não continua, porque tem algum resultado e tem assim, o que é o principal dele é a questão da parceria (...). O que eu quero falar é a questão da gestão mesmo do programa, da gestão participativa que são os parceiros que estão, se ele não tem essa parceria, se ele não tem essa especificidade, ele já era. Porque era um programa de governo, porque começou no [governo do] Fernando Henrique, porque ele não investiu nenhum recurso, e aí passa para o Lula. Você sabe que quando troca de governo, acaba com o negócio do outro governo porque eles têm que mostrar outra coisa, nem que modifique o nome, modifique um pouquinho. O Lula

compreende ser esse programa, até mesmo porque ele sabe que esse programa vem da demanda da população que elegeram ele também, e ele passa a entender isso como uma coisa importante, ele coloca o programa lá no alto, entendeu? Investindo recurso, porque também a gente só consegue fazer esse projeto todo, esses convênios todos porque a gente tem recurso, porque o governo investe recurso (Nelson – ex-assegurador do Inkra de Minas Gerais).

Portanto, a instituição das parcerias a partir do Inkra provocou novidades e segurança também na forma convencional com que governos diferentes tratam os programas sociais. Neste caso, os governos compreenderam que o programa produziu melhorias significativas na situação escolar, na vida e no trabalho dos povos de assentamentos de Reforma Agrária, e investiram mais para valorizá-lo como merecia, em vez de substituí-lo ou extingui-lo.

Com a expansão do Pronera, ampliaram-se os recursos para atender aos projetos em execução. No entanto, essa destinação de recursos passou a chamar atenção dos órgãos de controle, que buscaram meios de endurecer as regras e dificultar estes repasses. E, com esse objetivo, vários foram os obstáculos criados para inviabilizar a execução dos projetos e a ampliação do programa. Em 2008, o MEC questiona o Inkra quanto ao pagamento de bolsas por meio de um instrumento legal. Isso foi o primeiro impacto, antes do acórdão. Todos os projetos que a gente tinha aqui em Minas Gerais, eles ficam todos paralisados por um tempo, porque a gente recebe uma ordem dizendo que a gente não pode mais repassar recursos para pagamento de bolsas, então todos os projetos são previstos pagamentos de bolsa, tanto para professor quanto para educador, e para alguns alunos do curso (Nelson – ex-assegurador do Inkra de Minas Gerais).

Vale ressaltar que, para as pessoas entrevistadas, esse período foi de muitas dificuldades, embora ele tenha as estimulado a buscarem os caminhos legais para a continuidade do programa, evitando a interrupção da execução de vários projetos já em andamento.

Então, esses dois marcos legais (o acórdão e a proibição do pagamento de bolsas) caíram nas minhas costas. Eu mal tinha chegado – e o Inkra é uma gama de informações que você tem que entender muito maior do que o governo estadual. Mas, assim, isso afetou um pouco a relação com as universidades e com os movimentos porque veio algo muito maior que não foi a gente (Sonia – ex-asseguradora do Inkra de Minas Gerais).

Mesmo com as tentativas, as portas foram se fechando. Muitos projetos foram interrompidos no período da execução, causando grandes transtornos, inclusive com a desistência de vários educandos e educandas dessas turmas. Outros mecanismos para continuar a execução foram testados, bem como houve tentativas de se criarem novos meios legais para o desenvolvimento de projetos. No entanto, apesar da descontinuidade e da desarticulação das parcerias, a demanda por cursos do Pronera, em todos os níveis de escolaridade, continua grande.

Segundo Ivanilda, mesmo dentro do Inkra o Pronera sofreu um grande refluxo. Profissionais que eram asseguradores foram deslocados para outras funções e mesmo para outros estados da federação. Fato é que, depois desses processos turbulentos, o que restou foi decorrente de chamadas públicas federais, ou seja, nenhum projeto foi aprovado e executado pela SR de Minas Gerais.

E eu sozinha no Pronera. E eles alegam que não tem como aumentar força de trabalho porque nós não temos a materialidade que é convênio. Isso é um fato, se nós não temos materialidade, você não (...). Como você vai colocar mais servidor? O que tem agora sou eu, e eles começam a me colocar nessas outras comissões, porque a materialidade do Pronera está se esvaindo. Isso é um fato nacional. O que nós temos conseguido, no meu ponto de vista, é através das outras, do chamamento público, que deu certo. Os dois nossos, que nós fizemos em Minas são maravilhosos.

Um com o Centro de Ciências Agrárias da UFMG e na Universidade Federal de Juiz de Fora (Ivanilda – asseguradora do Incra de Minas Gerais).

3.6.2 Síntese analítica

A partir da contribuição do Incra destacada nessa pesquisa, podemos apontar que este órgão conseguiu, pela gestão e pela execução de vários projetos que elevaram a escolaridade de sujeitos dos assentamentos, impor limites ao desenvolvimento do capitalismo no campo. Ressalta-se a sua atuação inovadora junto aos parceiros na execução de projetos do Pronera, com um diferente jeito de funcionamento, apropriado a um órgão gestor da política de educação destinada aos sujeitos da Reforma Agrária.

Mas não somente nesse aspecto. Ao fazer tal afirmação, queremos demonstrar a importância que o Incra tem para reafirmar e legitimar os sujeitos que fazem a luta pela terra e pela educação como pressuposto de modelo de campo em disputa com o agronegócio. Isso se justifica pelas profundas repercussões nos envolvidos com os projetos do Pronera e com vários outros projetos, sempre na busca de elevar a qualidade da vida e da autonomia desses sujeitos.

O Incra também contribui para ampliar e fortalecer práticas existentes, na construção de novas possibilidades de realização da vida material e simbólica dos sujeitos do campo a partir de políticas públicas. Assim, as várias dimensões e as formas de expressão dos seus modos de vida e de trabalho são valorizadas e ressignificadas a partir dos processos de formação orientados e possibilitados pelo Pronera.

Os movimentos sociais e sindicais do campo; as instituições de ensino que têm sido parcerias; os servidores do próprio Incra, que por dentro da instituição têm se comprometido com a execução do programa; os aliados nas diferentes esferas da sociedade têm, a partir dos cursos do Pronera, acumulado forças na perspectiva da contra-hegemonia, para a produção da transformação maior exigida para uma efetiva mudança na sociedade brasileira (Molina e Jesus, 2011, p. 60).

Contudo, ao apresentar as possibilidades que substituem os mecanismos convencionais de execução de projetos, agregando novos sujeitos e novas metodologias de controle social, com as parcerias estabelecidas, o Incra inovou na forma de se pensar, aprovar e executar projetos com recursos públicos, envolvendo diversos segmentos da sociedade, empenhados nas mudanças sociais que almejam.

Eu acho que um dos vieses muito importante do Pronera é essa questão, realmente, da parceria; de uma gestão compartilhada da política pública. Porque, se ela não tem essa participação de todos, e se todo mundo não consegue convergir (...). Claro, que cada um fala de um espaço: o funcionário do Incra; o professor é um funcionário da instituição de ensino, ele também tem as regras que ele tem de seguir; e os movimentos. Mas se você não consegue convergir com algumas coisas, você não consegue avançar (Sônia – ex-asseguradora do Incra de Minas Gerais).

Vale destacar ainda as oscilações decorrentes dos processos legais e burocráticos, somadas a eventuais interposições de caráter político que redefiniram os rumos de muitos projetos do Pronera, e em muitos casos inviabilizaram a execução destes, impossibilitando a escolarização de muitas pessoas de assentamentos ou a elevação de seu nível de escolaridade.

Nas entrevistas concedidas pelos asseguradores do Pronera, percebemos o desejo de ver a continuidade dos processos formativos e libertários desenvolvidos pelos projetos do Pronera, como também as angústias decorrentes do período de restrições de execução desses projetos, com excesso de fiscalização, por exemplo.

Olhando a partir das entrevistas, foram várias referências às vidas transformadas e ressignificadas, não somente dos assentados da Reforma Agrária como também de profissionais das instituições de ensino, do Incra, das ONGs, tudo isso proporcionado pelo Incra e seu novo método de enxergar as parcerias.

Assim, as mudanças que acontecem na vida das pessoas, nas relações de trabalho, nas práticas escolares e não escolares, na adoção de cultivos em respeito à natureza, entre outras, experimentadas pelos egressos do Pronera, são características da imposição de limites à expansão do agronegócio no campo. Ao adquirir e incorporar tais mudanças, as pessoas propagam o modelo de campo que defendem, recheado da diversidade de vida, de expressões, cultivos, cores, expectativas de futuro com dignidade e autonomia. E, para isso, o Incra contribuiu com a criação do Pronera, atendendo aos interesses e às aspirações dos parceiros que fizeram desse programa a maior conquista da Reforma Agrária, mudando de fato a concepção de política pública para os sujeitos da Reforma Agrária.

3.7 Marcos legais

Educação do Campo! Direito de todos! Dever do Estado!¹³

Para a pesquisa sobre as repercussões nos marcos legais da Educação do Campo no estado de Minas, empreendemos esforços para buscar na literatura e nos documentos oficiais as informações necessárias para uma análise em que fosse possível compreender o contexto de Minas Gerais na perspectiva da formação de educadores.

Os marcos legais da Educação do Campo apresentam-se no cenário das políticas públicas como um diferencial. A ordenação legal conquistada até o momento, no âmbito federal, estadual ou municipal, traz a marca da luta dos movimentos sociais, sindical, das universidades, de organizações não governamentais e de órgãos públicos, que, organizados no movimento Por uma Educação do Campo, vêm empreendendo esforços para que os povos camponeses conquistem o direito à escolarização.

Segundo Molina e Jesus (2011, p. 41):

o estabelecimento dos marcos legais é passo significativo na exigência do direito à educação dos povos do campo. As práticas desenvolvidas pelo Pronera foram importantes contribuições para o avanço da legislação educacional, como, por exemplo, a conquista das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo [Doebec] e do Decreto nº 7.352/2010, porém, por si, insuficientes. É necessário forte trabalho da sociedade civil organizada, e também do Ministério Público, para pressionar os responsáveis do Poder Executivo, nas diferentes instâncias, a garantir a oferta da educação escolar para materializar este direito aos camponeses. Fazer cumprir a legislação conquistada exige continuidade da organização dos sujeitos coletivos do campo; pressão sobre os órgãos responsáveis; ampliação do imaginário da sociedade sobre a centralidade do desenvolvimento do território rural e da garantia dos direitos aos seus moradores, para efetiva promoção da igualdade e da justiça social no país.

No panorama nacional, vemos que o Pronera vem se constituindo como o espaço onde se materializam as lutas, as proposições e as conquistas em torno da luta pela Educação do Campo, seja no espaço da Reforma Agrária, seja no espaço camponês como uma totalidade. Sabemos que são nas práticas formativas do Pronera que se gestam os conceitos, os princípios, as práticas e as políticas públicas da Educação do Campo. Numa

13. Palavra de ordem do movimento Por uma Educação do Campo.

analogia, pode-se afirmar que o programa é um campo de sementes, produtor de mudas que são distribuídas para fertilizar o território camponês.

3.7.1 Marcos legais em Minas Gerais

O estado de Minas Gerais é de certa forma um protagonista na luta, nas conquistas e na construção de práticas e produção de saberes, e conhecimentos na perspectiva da Educação do Campo. O mesmo não se pode dizer em termos de marcos legais. Entre 1998 e 2014, as universidades, os movimentos sociais e sindicais envolveram-se com políticas nacionais como o Pronera, o Procampo, e com projetos específicos, como o Programa Escola Ativa, gerando uma relação mais próxima com os municípios, o que promoveu significativos avanços em termos legais em alguns deles.

Isto porque a relação com a instância máxima da política pública, a SEE, foi nesse período marcada pela relação pontual com alguns movimentos e/ou universidades, não se configurando assim um compromisso institucional em torno da Educação do Campo como política pública, ou mesmo o reconhecimento da legislação disponível. Destaca-se a parceria com a SEE e a UFMG para realização do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) Saberes da Terra, em 2009, e de um projeto de pesquisa visando destacar informações sobre a educação rural das bases de dados da instituição, além do apoio ao e-MEC em 2010 e 2012, entre outras ações.

Vale registrar a experiência da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (Amefa), que iniciou discussões com a SEE em 1999 as quais resultaram na aprovação de marco regulatório para apoio financeiro às Escolas Família Agrícola (EFAs), por meio da Lei Estadual nº 14.614/2013, aprovada pela Assembleia Legislativa, derrubando o veto do governador Itamar Franco, de dezembro de 2002. Nessa trajetória, o movimento vivenciou a criação de um Grupo de Trabalho (GT) instituído pela SEE que atuou na formulação dos anteprojetos de lei e do decreto posterior de sua regulamentação, que perdurou entre março de 2003 e junho de 2005, quando foi promulgada uma resolução para facilitar o processo da operacionalização da peça orçamentária anual, do repasse dos recursos e da sua prestação de contas.

Um marco legal relevante diz respeito à publicação de um ofício, em 2010, orientando as superintendências regionais de ensino a reconhecerem o curso de licenciatura em Educação do Campo, ofertado no âmbito do Pronera, como habilitação para que os educandos pudessem pleitear acesso a vagas na rede pública estadual de educação. Este documento, pela sua importância política, pode ser considerado um marco legal, pois, a partir dele, a SEE reconheceu o curso como uma habilitação legítima, capaz de formar professores para atuação nas escolas de sua rede. Como consequência, as redes municipais passaram também a considerar a habilitação como legítima.

Em abril de 2011, a partir de uma audiência de diferentes setores do governo do estado – SEE, Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Seapa), Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (Sectes), Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro (Iterj) –, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, com representantes do MST e da Via Campesina, em resposta à demanda de construção de uma política de Educação do Campo, foram iniciadas as articulações para a constituição do GT Educação do Campo em Minas Gerais. O grupo foi instituído por meio da Resolução SEE nº 2.031, de 26 de janeiro de 2012, como um colegiado propositivo, constituído por representantes de movimentos sociais e sindicais, instituições

governamentais e não governamentais, objetivando discutir, pesquisar e propor diretrizes para a Educação do Campo no estado de Minas Gerais. Após um conjunto de atividades, como reuniões, estudos e seminários, o grupo elaborou as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo do Estado de Minas Gerais, assinada na SEE em outubro de 2014. O grupo ainda demanda, porém, aprovação no Conselho Estadual de Educação (CEE) e na Assembleia Legislativa para se constituir como um marco em termos de estatuto de legalidade institucional.

De certa forma, a ausência do governo estadual estimulou a construção de parcerias entre os movimentos sociais e sindicais e as universidades, fortalecendo a Rede Mineira de Educação do Campo como instância de diálogo com os municípios e as escolas. A materialidade do Pronera, com assentados se apresentando como educadores junto às escolas, desafiava os gestores públicos para o entendimento sobre a Educação do Campo. Surgiram demandas para realização de cursos de formação continuada para docentes e gestores, assessoria na elaboração de projetos político-pedagógicos, realização de seminários, entre outras ações.

Em termos legais, pode-se dizer que é possível perceber repercussões dessa trajetória na elaboração de marcos legais em pelo menos três municípios.

No município de Paracatu, os egressos dos cursos superiores do Pronera, realizados pela Fafidia, pautaram a prefeitura no sentido de incluir algum item no edital de concurso público para provimento de cargos efetivos de nível fundamental, médio e superior do quadro de pessoal. A luta gerou a conquista da inclusão no perfil de todos os cargos a serem lotados em escolas, do critério de atuação em zona rural e zona urbana, com exigência de permanência no local de trabalho entre segunda-feira e sexta-feira. O edital estabelece, também, gratificação salarial de um terço incidente sobre o vencimento-base, pelo exercício em unidade escolar localizada na zona rural, desde que o servidor não resida na localidade do estabelecimento de ensino em que atua. O edital não estabelece conteúdos específicos para os cargos das escolas rurais, mas ao realizar as provas na mesma data aumenta as possibilidades de acesso aos candidatos realmente interessados em trabalhar nesse contexto. O Edital é referência em termos normativos, pois desde então é utilizado como exemplo para outros editais (Paracatu, 2012).

O município de Almenara aprovou o Decreto nº 035, de 8 de dezembro de 2012, regulamentando o funcionamento das escolas do campo e a organização do quadro de funcionários efetivos e/ou em estágio probatório da rede municipal de ensino nas escolas do campo. Amparado no decreto, o município publicou edital para concurso explicitando os cargos a serem ocupados em escolas do campo, bem como sinalizando o curso de licenciatura em Educação do Campo como uma das habilidades qualificadas para concorrer aos cargos (Almenara, 2012).

No município de Acaiaca, por meio da mobilização da escola Família Agrícola Paulo Freire, com participação de pais, educadores, educandos, instalou-se, em parceria com a prefeitura, um conjunto de ações visando elaborar diagnóstico sobre a situação das escolas rurais, propor ações de formação inicial e continuada, rever práticas, entre outras iniciativas. Essa mobilização gerou a aprovação da Lei nº 556/2010, instituindo as diretrizes, as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de educação básica do campo (Carvalho, 2009; Acaiaca, 2010).

Um marco legal relevante para Minas Gerais e de certa forma para o Brasil é o reconhecimento do curso de licenciatura em Educação do Campo pelo MEC, cujo documento foi expedido em 2012 pela comissão de avaliadores *ad hoc* do ministério. Com nota 5, o curso foi considerado:

uma experiência pioneira, cujos currículos e sistemática do curso inovam positivamente a efetivação de um curso de licenciatura, considerando a pedagogia da alternância, que se encontra num patamar diferenciado de um curso presencial convencional e de um curso à distância. A articulação entre as diferentes coordenações das áreas pertinentes ao curso através de seus educadores, administração da [Faculdade de Educação] FaE/UFMG, mestrandos e doutorandos foram elementos relevantes, que reforçam a possibilidade de implementação e sedimentação da proposta do curso, percebidos *in loco* (Brasil, 2012).

Em Governador Valadares, por meio da mobilização entre os movimentos sociais e sindicais, em parceria com a prefeitura, instituiu-se um grupo responsável pela construção da política pública de Educação do Campo na rede municipal do município. O GT responsável pela elaboração da política vem conduzindo desde 2013 a realização de um conjunto de conferências, estudos e debates com a comunidade (Governador Valadares, 2014).

Para Martinha Jorge, do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), os editais para contratação de pessoal em Governador Valadares, com os marcos legais, vão priorizar quem tem formação em Educação do Campo, o que coloca a turma habilitada pelo curso superior do Pronera em melhores condições de concorrer.

A gente tá construindo no município [Diretrizes Municipais de Educação do Campo], que fico muito feliz de ser parte desse processo. Ser protagonista mesmo, desde muitos anos, e agora como licenciada na área e com especialização em Educação do Campo, o espaço da gente é ainda mais respeitado, e não tenho dúvida nenhuma de que contribui e muito. Hoje, de acordo com as diretrizes que estão pra ser aprovadas no CME, que vai ser uma resolução municipal, das diretrizes da Educação do Campo pro município, os editais de contratação dos profissionais para as escolas do campo vão priorizar quem tem formação na área, então, se eu tiver que concorrer a algum edital, nas escolas eu tenho prioridade, pelo fato de ser do campo, pelo fato de ter especialização.

3.7.2 Síntese analítica

A conquista de marcos legais é uma característica central da Educação do Campo. O Pronera é uma destas conquistas. A orientação de que a Educação do Campo é um *direito nosso e um dever do Estado* faz parte da pauta das lutas dos movimentos sociais e sindicais. Por isso, na produção do conhecimento sobre o assunto, a tríade *campo, políticas públicas, educação* é matriz estruturante desta construção.

Considera-se que um dos fatores que colocam limites à educação rural é constituir um conjunto de práticas referenciadas em marcos legais como políticas de Estado, evitando-se assim o modelo historicamente centralizado em projetos e programas como políticas de governo. A conquista das diretrizes, do decreto, de resoluções tratando do controle da nucleação, do reconhecimento dos dias considerados como alternância e do fechamento de escolas constituem um conjunto de instrumentos que asseguram a Educação do Campo como um direito. Observa-se que a legislação no âmbito federal vem contribuindo como indutora das políticas nas esferas estaduais e municipais. Ainda que sem força de lei, as normativas existentes estabelecem um contexto de impedimentos e fornecem elementos para subsidiar os debates, as conquistas e as proposições.

Em Minas Gerais, a conquista em termos de legislação educacional na perspectiva da Educação do Campo é ainda incipiente. A resistência ao projeto de educação rural ainda acontece por meio de mobilização, debate e tensionamentos junto aos órgãos públicos. A luta pela Educação do Campo ancora-se nas normativas de âmbito nacional. Apesar de pontuais, essas conquistas vêm contribuindo para a consolidação e a ampliação da Educação do Campo, não só no estado, mas em outras regiões do país. Como exemplo, temos a aprovação do curso de licenciatura em Educação do Campo como curso regular pelo MEC, fato que serviu como referência para muitas universidades aprovarem a implantação de um curso semelhante. O fato de ter um curso aprovado em uma instituição federal deu a esta iniciativa o reconhecimento necessário para que outras instituições se sentissem seguras em ofertá-lo. As conquistas nos três municípios – um número que pode parecer pequeno – são na verdade experiências que estão sendo veiculadas e se constituindo como referências para os debates com outras municipalidades. Pode-se afirmar que a aprovação das diretrizes estaduais abrirá um novo capítulo na trajetória da Educação do Campo em Minas Gerais, visto que dará a ela o respaldo político e o reconhecimento pedagógico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Molina e Jesus (2011), o Pronera é uma política pública elaborada no âmbito da contra-hegemonia. Neste sentido, uma pesquisa sobre as repercussões do programa em diferentes aspectos relacionados à produção e à reprodução da vida das pessoas e das instituições envolvidas terá como objetivo conhecer como o conjunto das práticas desenvolvidas contribui para a construção de um projeto de campo e de sociedade.

Para Fernandes (2006), a pesquisa e, portanto, a produção de conhecimento na Educação do Campo precisam assumir como ponto de partida sua vinculação ao paradigma da questão agrária, isto é, com teorias, metodologias e análises que possam contribuir para descrever, analisar e propor informações e técnicas na perspectiva de fortalecer o modo camponês de produção da vida.

Com essa referência, o desenvolvimento da pesquisa em tela orientou-se para construir uma linha de análise buscando explorar as contradições inerentes ao desenvolvimento do programa no contexto em que se insere. Nesse sentido, foram construídas duas linhas analíticas: uma, para saber os limites que as ações do Pronera imprimem aos processos de organização sociopolítica que inibem ou excluem o campo e seus sujeitos do acesso a direitos e à sua manutenção; e outra, para apurar como estas ações contribuem para criar e ampliar possibilidades de fortalecimento dos modos de produção e reprodução do modo de vida camponês no contexto brasileiro. Por integrar uma pesquisa nacional, coube à equipe do estado de Minas Gerais analisar as repercussões, partindo das atividades relacionadas à formação de educadores.

Sendo assim, buscou-se construir um conjunto de referências que pudessem contribuir para compreender o processo histórico da formação de educadores, dos movimentos sociais, dos assentamentos, da escola, da universidade, dos órgãos públicos e dos marcos legais na perspectiva vinculada ao modelo social hegemônico. Desta forma, visou-se compreender como as atividades desenvolvidas nos diferentes níveis de repercussão contribuíram ou não para operar mudanças em torno da construção de um projeto vinculado aos interesses dos camponeses.

A escuta dos egressos do Pronera permitiu-nos compreender que os percalços individuais, vivenciados por cada sujeito na lógica da educação rural, não constituem um problema particular dos indivíduos. Evidenciam, na realidade, um projeto de nação que se recusou durante um longo período a pensar o campo brasileiro e suas necessidades educacionais. As possibilidades garantidas a partir do Pronera são explicitamente advindas de uma proposta de Educação do Campo construída com parceria entre movimentos sociais, universidades e órgãos públicos. Desse modo, podemos dizer que, a partir de lutas coletivas, foi possível construir avanços na recomposição de *deficit* educacionais.

Os caminhos das mulheres e dos homens que participaram do Pronera evidenciam um esforço de ampliação das possibilidades educativas nos assentamentos, nas famílias e nas escolas. Não se trata de um processo em que o programa, numa relação de causa e efeito, amplia as consciências destes sujeitos, afinal, muito antes de seu ingresso nos cursos, estas pessoas já carregavam tais valores. Trata-se, sim, de um espaço que potencializa e fortalece um grupo que pretende impor limites a um projeto hegemônico de exclusão e precariedade da educação rural. A leitura das trajetórias coloca em evidência o papel desses sujeitos como exemplos de histórias presentes nos diversos assentamentos de Minas Gerais, que, a partir de uma busca conjunta com os movimentos e outros parceiros, dedicam-se a formar e a contribuir com o processo educativo na luta geral pela Reforma Agrária.

O Pronera restitui o espaço da Educação no Campo, garantindo o direito à escolarização a camponesas e camponeses. Como resultado, e em função das sucessivas negações com que estes sujeitos se deparam ao longo da vida, há uma demanda por continuidade de processos como o Pronera e pelo aumento da oferta de escolarização nos assentamentos do país.

Nas entrevistas com as lideranças dos movimentos sociais e sindicais, percebeu-se que o diferencial do Pronera reside na sua matriz geradora: o programa é narrado como *do campo, dos assentados, dos camponeses*. Este sentimento de pertencimento é, sem dúvida, a mais expressiva repercussão nos sujeitos coletivos que fizeram mobilizações, que lutaram, empenharam-se na execução, no acompanhamento dos cursos, nas demandas junto aos órgãos públicos, nas salas de aula como educandos e educadores. Essa intensa participação gera aprendizagens sobre políticas públicas, política educacional, funcionamento dos órgãos públicos e das universidades, saberes e conhecimentos tão relevantes quanto os conteúdos dos cursos.

Dessa maneira, indaga-se: em que as ações dos movimentos sociais e sindicais em Minas Gerais vêm contribuindo para impor limites à expansão de modelos de gestão que prescindem da participação social? No mesmo sentido, é possível inferir sobre as práticas dos movimentos sociais e sindicais no âmbito do Pronera que vêm contribuindo para a construção de práticas e políticas educacionais marcadas pela gestão democrática. Nesse sentido, pode-se inferir que há limites para uma gestão centralizada e excludente, mesmo que no âmbito da esfera escolar, e certamente o programa é uma contribuição relevante para ampliar e fortalecer a discussão sobre a gestão e o controle democrático no que diz respeito a discussão, planejamento, execução e avaliação de políticas públicas voltadas para a escolarização dos povos do campo.

Ao olharmos para as repercussões do Pronera dentro dos assentamentos e a partir das informações coletadas na pesquisa, ficam evidentes as várias formas de contribuição da política para os assentados. Não somente pelo número de beneficiados diretos, sobretudo, mas pela forma pedagógica de envolver os sujeitos de diversas inserções sociais a partir

de programas, visando elevar a escolaridade e, junto com ela, a autoestima, o resgate do sentimento de liberdade e de autonomia, de serem estas pessoas os construtores do próprio futuro. Podemos também fazer referência às pessoas que não sabiam ler e escrever e que, por meio do Pronera, puderam elevar a sua escolaridade, mantendo-se vinculadas ao seu lugar e às suas relações.

Nessa trajetória, é evidente que muitos problemas aconteceram, mas, apesar deles, em todos os depoimentos citados e em todas as observações feitas, em nenhum assentamento pesquisado, foi possível identificar reclamações e negações ao Pronera. Quando houve, normalmente estavam associados à falta de infraestrutura para a execução do programa ou mesmo à sua interrupção. No entanto, havia sempre o sentimento de que esse é o melhor programa de educação para mudar, de fato, a realidade dos sujeitos dos assentamentos.

Outro ponto abordado nessa pesquisa é a mobilização que o Pronera provoca nos assentamentos. Pessoas que chegam e que saem, que se reúnem, viajam, assumem tarefas dentro e fora do assentamento, do município, em espaços que antes não estavam *ao seu alcance*. Agora, capacitados e em movimento, os sujeitos se sentem preparados para contribuir com as definições que lhes dizem respeito, onde quer que seja. E mais: sempre valorizando a participação coletiva, o respeito às pessoas e ao meio ambiente, defendendo o acesso às políticas públicas como meio de ascender socialmente.

Nas narrativas dos egressos que estão atuando em escolas, constatamos que estão inseridos em estabelecimentos vinculados aos sistemas municipais e estaduais de educação, localizados nos assentamentos e nas áreas urbanas. Observa-se que eles estão desenvolvendo práticas que possibilitam impor limites ao avanço do modelo pedagógico da escola rural e também construir e ampliar práticas pedagógicas na perspectiva da Educação do Campo.

Na organização do trabalho pedagógico, os educadores mostram que a luta por direitos acontece em diferentes contextos. Nas salas de aulas do assentamento e da cidade, nos órgãos públicos, nas reuniões com diretores e conselhos, nas atividades festivas, nas reuniões com os pais e a comunidade, nos livros didáticos, entre outros. As inserções dos egressos nas escolas do campo ou dos centros urbanos contribuem para questionar a educação hegemônica desenvolvida nas escolas.

A infraestrutura precária marca a histórica da escola rural e aparece nos assentamentos pesquisados como uma realidade concreta. Faltam condições materiais básicas para o funcionamento dos estabelecimentos escolares. A invisibilidade dos sujeitos, do campo e da escola nos centros urbanos, explicitamente no CME, é um alerta para as possíveis consequências para o acesso aos direitos básicos, como ao livro didático. Nos assentamentos pesquisados, a oferta é somente das séries iniciais do ensino fundamental, EJA-alfabetização e educação infantil, ressaltando-se que em um deles não há escolas. Sendo assim, depreende-se que as crianças e os jovens ingressantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deslocam-se para estudar em escolas situadas em espaços urbanos. Constata-se, ainda, que as escolas mencionadas nos relatos dos egressos parecem ter mais proximidade com o modelo da escola rural em seus aspectos físicos, de gestão, nas modalidades de oferta e nas formas de contratação dos docentes.

Contata-se que essas práticas não se traduzem somente pela resistência, pela imposição de limites. Elas também contribuem para ampliação e fortalecimento da escola do campo, entendida como direito. Isso porque a luta desses educadores não é uma ação restrita à organização socioprofissional. Ela se vincula a um movimento social ou sindical que,

por sua vez, coloca a escola em uma luta mais ampla. Com essas reflexões, considera-se que a presença dos egressos do Pronera como educadores tem contribuído para que se produza um conjunto de ações limitadoras ao avanço da educação rural nas áreas de assentamento, bem como sinalizam-se possibilidades de que estas estejam contribuindo para ampliar e fortalecer os princípios, os conceitos e as práticas da Educação do Campo na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e da cidade.

Para continuidade dos estudos, é necessário elaborar uma cartografia das escolas situadas em assentamentos no estado de Minas Gerais, detalhando-se de forma mais precisa as suas vinculações, o tipo de oferta, a infraestrutura física e pedagógica, na perspectiva de garantir informações que orientem as políticas públicas. Entretanto, há um instigante tema de estudo relacionado à participação da comunidade no cotidiano escolar dos assentamentos. Esta forma de participação sinaliza para uma diferenciação com relação ao histórico modelo da relação família-escola.

Pelos discursos dos professores, observa-se que a presença do Pronera nas instituições contribuiu para que o campo adentrasse o espaço acadêmico ocupando os espaços de ensino, de extensão, de pesquisa e da produção acadêmica em geral. A criação de cursos regulares a partir de um projeto implantado com apoio do programa sinaliza para a presença de forma mais duradoura no cotidiano universitário. Isto porque, quando se trata da pesquisa e/ou da extensão, pode ocorrer uma intensificação da produção em um período e estagnação em outro. Contudo, com a criação de um curso regular, a possibilidade de permanência fica instituída, ampliando-se a presença do campo para a contratação de professores, projeto político-pedagógico, inclusão nos pontos de pauta das reuniões e dos colegiados.

Analisando-se essa trajetória, pode-se afirmar que as atividades desenvolvidas com apoio do Pronera desencadearam ações que impõem limites a um modelo de universidade onde predomina o interesse de grupos sociais que historicamente detêm o poder econômico, político, social e cultural. Este modelo exclui camponeses, negros, indígenas, portadores de deficiência, mas principalmente os pobres. Nesse sentido, podemos então considerar que o Pronera contribuiu para a democratização do acesso dos camponeses ao território universitário, além de colaborar para o avanço e o fortalecimento da presença do universo camponês no espaço acadêmico. O envolvimento com os cursos do Pronera contribuiu para uma maior aproximação com as lutas camponesas. São os movimentos sociais e sindicais que procuram as universidades, solicitando-lhes parcerias para realização dos projetos. Trazem consigo uma política pública conquistada com o trabalho de muitos, por isso considerada de domínio coletivo. Informam que esta política é *dos* camponeses, e não *para* a população rural. Colocam-se como coautores, protagonistas, dispostos ao diálogo, desde que seus princípios, valores e práticas sejam respeitados.

Observa-se, pelos relatos dos assentados, que as parcerias com os movimentos sociais significaram a força por meio da qual os docentes resistiram às pressões internas bem como às pressões advindas dos marcos legais, dos quais o Incra se colocava como executor. Há claros indícios de que os docentes aprenderam a ficar em movimento, a construir suas místicas, suas palavras de ordem, suas organicidades. Todas as universidades, em algum momento, estabeleceram parcerias com grupos de outras instituições, desenvolvendo os cursos, produzindo pesquisas, materiais didáticos, realizando eventos. A criação de uma rede, ainda que não formalizada, é sem dúvida um fator de apoio para as práticas instituintes que encontravam dificuldades para realizarem-se no cotidiano acadêmico. Merece destaque e estudos posteriores a criação das redes de trocas entre as universidades.

O que faz a diferença é ouvir nos relatos dos professores o vigor com que o Pronera ainda se mantém como referência política e pedagógica na orientação de suas trajetórias profissionais, bem como na inserção cada vez mais ampliada da Educação do Campo nas universidades, ainda que no momento não estejam acontecendo projetos voltados para a formação de educadores. Pelos dados obtidos, pode-se afirmar que a força propulsora do Pronera criou condições para que os movimentos sociais e sindicais, a luta pela terra, a Educação do Campo e o direito à educação dos povos camponeses ocupassem a agenda das universidades pesquisadas no estado de Minas Gerais.

Nos últimos anos, observa-se que houve um cessar da implantação de novos projetos. As últimas turmas finalizaram-se em 2013 (concluindo com atraso a formatura). O último projeto de EJA-alfabetização e escolarização encerrou-se em 2007. Desde esse tempo não foi possível desenvolver novas ações, ainda que as universidades tenham apresentado propostas. Há nas entrevistas referências aos fatores que vêm impedindo o Pronera de alargar sua esfera de atuação no estado de Minas Gerais. Questões ligadas aos marcos normativos relacionados à gestão dos recursos são indicadas como o principal entrave. Nos últimos anos, assistimos à criação de restrições jurídicas que impedem o Incra e as universidades de estabelecerem formas contratuais para execução das atividades na área da educação.

Ao nos debruçarmos sobre as repercussões do Pronera no Incra, foi-nos evidenciado que este programa trouxe grandes contribuições para este órgão, no fortalecimento das políticas de atendimento ao público da Reforma Agrária. Essas contribuições podem ser descritas tanto do ponto de vista da mobilização que as envolveu, no estabelecimento de parcerias, na criação de mecanismos gerenciais e administrativos dentro das superintendências, como também a partir das mudanças na concepção dos asseguradores e técnicos acerca do envolvimento dos beneficiários nos processos. Contudo, em todos os casos, era o fortalecimento de um modelo de campo, e, portanto, de sociedade que estava sendo construído com as ações do Pronera.

Apesar de contabilizar várias conquistas, o Pronera também sofreu um grande desgaste ao se deparar com um limite na legislação que o regia na execução de projetos. Este desgaste se estendeu aos seus parceiros, aos beneficiários e aos seus asseguradores. Várias tentativas foram feitas para retomar a execução de projetos, tendo em vista que a burocratização dos mecanismos de gestão e execução inviabilizaram a participação e o interesse das entidades parceiras.

Ao tratar do aumento gradual e sistemático de projetos, esta pesquisa sinalizou o esforço empreendido para garantir a execução destes, cobrindo um número e um território maior que o dos assentamentos do estado; ao mesmo tempo, porém, evidenciou as dificuldades de sua execução física, em função das grandes distâncias e do excesso de burocracia. Para lidar com esta realidade, criaram-se mecanismos que pudessem romper com o formato tradicional de gestão, mas estes se mostraram insuficientes. Fez-se necessário, além de uma estruturação dentro do Incra, criar relações que permitissem aos parceiros ter ciência de todas as situações do programa, participando de muitos espaços para discutir tudo que dizia respeito aos projetos. Mesmo assim, as ações tão reivindicadas deste programa seguem muito distantes do seu público beneficiário.

A conquista de marcos legais é uma característica central da Educação do Campo. O Pronera é uma destas conquistas. A orientação de que a Educação do Campo é um *direito nosso e um dever do Estado* faz parte da pauta de lutas dos movimentos sociais e sindicais. Considera-se que um dos fatores limitadores da educação rural é a constituição

de práticas referenciadas em marcos legais que se configurem como políticas de Estado. Em Minas Gerais, as conquistas, em termos de legislação educacional, são ainda incipientes. A resistência ao projeto de educação rural ainda acontece por meio de mobilização, debate e tensionamentos com os órgãos públicos. A luta pela Educação do Campo ancora-se nas normativas de âmbito nacional.

No conjunto das repercussões analisadas nesta pesquisa, considera-se que o Pronera, nas ações educativas relacionadas à formação de educadores no estado de Minas Gerais, contribuiu para impor limites à perda da identidade camponesa de trajetórias pessoais, à criminalização dos movimentos sociais e sindicais, ao não reconhecimento dos assentamentos como espaços de produção da vida, ao extremado ato de fechar escolas, à elitização das IES, à burocratização de órgãos públicos e ao silêncio dos marcos legais em relação à Educação do Campo.

O Pronera também contribuiu de forma significativa para o fortalecimento da identidade dos sujeitos camponeses, o fortalecimento dos movimentos sociais e dos assentamentos, a entrada dos princípios, dos conceitos e das práticas da Educação do Campo nas escolas, para que os camponeses pudessem ocupar uma fração dos espaços acadêmicos, pautar órgãos públicos quanto ao tema da educação na Reforma Agrária e impulsionar a luta por marcos legais em Minas Gerais.

O que nos permite dizer que as repercussões do Pronera nos diferentes níveis estão em movimento dialético. Elas impõem limites ao avanço das práticas, dos saberes e dos conhecimentos relacionados ao modelo capitalista, que nega a possibilidade de existência do modo de vida camponês. No mesmo movimento, constroem e ampliam as possibilidades de construção de práticas, saberes e conhecimentos vinculados ao fortalecimento do modo camponês de produção e reprodução da vida. Desta tensão, pode-se dizer que o Pronera, em uma trajetória de dezesseis anos, contribuiu com a formação de educadores, para pautar o campo e seus sujeitos nos diferentes territórios por onde aconteceram as atividades do programa.

Realizar a pesquisa foi um desafio e, ao mesmo tempo, abriu muitas possibilidades. Desafio porque o universo dos assentamentos é uma situação nova no contexto camponês. Ver a escola nesse espaço traz muitas complexidades, visto que é preciso articular dimensões como educação, produção, acesso à terra, entre outros. Focalizar na formação de educadores remete ao diálogo com a produção histórica desses processos, visto que não é possível uma análise crítica das repercussões sem a compreensão histórica da produção dos contextos onde elas acontecem. Com relação às possibilidades, confirma-se que uma política pública, conquistada e mantida com a participação ativa dos sujeitos só pode ser compreendida na perspectiva da contradição. Isto porque os camponeses, ao lutarem para conquistar e manter o Pronera, fazem um duplo movimento: colocam limites no modelo da escola rural e a todos os processos vinculados a ela, ao mesmo tempo avançam na conquista e na ampliação de seus direitos.

REFERÊNCIAS

- ACAIAÇA. Lei nº 566/2010. Institui as diretrizes, normas e princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo. Acaiaca: Secretaria Municipal de Educação, 11 fev. 2010.
- ALMENARA. Decreto nº 035, de 8 de dezembro de 2012. Regulamenta o funcionamento das escolas do campo e a organização do quadro de funcionários efetivos e/ou em estágio probatório da rede municipal de ensino das escolas do campo. Almenara, 8 dez. 2012.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Da educação rural à Educação do Campo: construindo caminhos. *In*: CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de (Org.). **Educação rural e do Campo**. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2014. v. 2. p. 13-32.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; ROSSI, Israel A. **Cartografia da educação rural em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010. (Relatório de Pesquisa).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação básica e movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BENFICA, Welessandra. Pesquisas dos educandos e educandas das turmas 2005 e 2008 do LeCampo. *In*: JORNADA DO EDUCAMPO, 1., 2012, Belo Horizonte, Minas Gerais. **Anais...** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2012.
- BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Curso de Serviço Social. Brasília: UNB, 2012. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>>.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 2653/2008. Ata nº 29, de 20 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**, 22 ago. 2008.
- _____. **Relatório de avaliação do curso de licenciatura em Educação do Campo**, UFMG. Brasília: Ministério da Educação, 2012. (Código de Avaliação: 82871).
- CALDART, Roseli Salete. Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 41, 1996.
- _____. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- _____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidades de políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 4).
- CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CANUTO, Antônio.; LUZ, Cássia Regina da Silva; AFONSO, José Batista Gonçalves. (Coord.). **Conflitos no campo**. Goiânia: CPT Nacional, 2004. 228 p.
- CARVALHO, Silésia. **A Educação do Campo no município de Acaiaca em perspectiva: desafios, esperanças e parcerias**. Acaiaca: Prefeitura Municipal de Acaiaca, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-do-campo-no-municipio-de-acaiaca-em-perspectiva-desafios-esperancas-e-parcerias/23069/>>. Acesso em: 2015.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Reforma do Estado e reconfiguração da educação superior no Brasil – tensões ente o público e o privado. *In*: CABRITO, Belmiro G.; JACOB, Vera L. (Org.). **Políticas de acesso e financiamento da educação superior no Brasil e em Portugal, tendências actuais**. Lisboa: EDUC, 2011. (Coleção Organizações Portugal).

CLEPS JÚNIOR, João. Territorialidades da Reforma Agrária em Minas Gerais: uma contribuição para a compreensão das lutas no campo no período 2000-2006. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA, 4. São Paulo: Engrup, 2007. p. 884-911.

CONDE, Fernando. **A dialética produção-consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CONTAG – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA. **Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: Contag, 1999.

FERNANDES, Bernardo M. A ocupação como forma de acesso à terra. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS, 23. Washington: Lasa, 2001.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In*: BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela terra, Reforma Agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____. Educação do Campo e território. *In*: FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; CALIARI, Rogério (Org.). **Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória: UFES; Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

_____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Presidente Prudente: [s.n], 2013. v. 1.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2006.

FETAEMG – FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2015. Disponível em Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/institucional/a-fetaemg/>>. Acesso em: 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294p.

GOVERNADOR VALADARES. **Primeira Conferência Municipal de Educação do Campo: documento referência**. Governador Valadares: Secretaria Municipal; Prefeitura Municipal de Governador Valadares, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário, 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <ibe.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/>.

_____. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, dez. 2010. Disponível em: <www.pqra.incra.gov.br>. Acesso em: out. 2014.

_____. **Histórico do Incra**: principais datas. Rio de Janeiro: Incra, 2011. Disponível em: <<http://canaldacasa.blogspot.com.br/2011/11/historico-do-incra-principais-datas.html>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

_____. **Manual do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera**. Brasília: Incra/Pronera, 2012.

_____. **O Incra**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/node/14454>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Data Escola Brasil**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: jan. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. *In*: ANDRADE, Márcia *et al.* (Org.). **Educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos santos de (Org.). **Memória e história do Pronera**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

PARACATU. **Edital 01/2012**: concurso público para provimento de cargos efetivos de nível fundamental, médio e superior do quadro de pessoal. Paracatu: Prefeitura Municipal Paracatu, 2012. Disponível em: <http://www.acheconcursos.com.br/imagens/concurso_anexo/9621/edital-processo-seletivo-prefeitura-de-paracatu-mg-2014.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2015.

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

ROCHA, Eliene Novais. Protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo no Pronera: referências para construção da Política Nacional de Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice A.; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. dos S. A. (Org.). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p.159-168.

ROSENO, Sônia Maria. **O curso de licenciatura em Educação do Campo**: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. **A práxis educativa do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**: desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Políticas públicas e Educação do Campo no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Waldemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez; Bragança Paulista, 2011.

SOARES, Rosalina Maria. **As pesquisas com a população rural no Programa de Pós-Graduação FAE/UFMG**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999. v. 6.

STÉDILE, João Pedro. **Latifúndio: o pecado agrário do capital**. São Paulo: MST, 2000.

VIEIRA, Wesley A. **Conflitos no campo e Reforma Agrária em Minas Gerais: reflexões a partir do Banco de Dados da Luta pela Terra**. 2012. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2012.

ZANGELMI, Arnaldo José. Papéis femininos em movimento na constituição do Assentamento Aruega. **Sociedade e Cultura**, v. 14, n. 2, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: Secadi; MDA, 2012.

FERNANDES, Bernardo M.; RIBEIRO, Raphael Medina; CLEPS JÚNIOR, João. Questão Agrária, pesquisa e MST: a recente questão agrária e os modelos de desenvolvimento do campo brasileiro. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA, 4. São Paulo: Engrup, 2008. p. 927-951.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Catálogos indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <www.ibge.gov.br/catálogos/indicadores>. Acesso em: out. 2014.

SANTOS, Clarice A.; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. dos S. A. (Org.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SIGLAS

AERA – Assessoria Especial de Governo Para a Reforma Agrária

Aleng – Assembleia Legislativa de Minas Gerais

Amefa – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cedefes – Centro de Documentação Eloy Ferreira Da Silva

Cefa – Cursos de Educação Formação de Adultos

Ceffas – Centros de Formação por Alternância

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

Cora – Comissão Operacional da Reforma Agrária

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Emater – Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural

Enera – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FAE – Faculdade de Educação

Fafidia – Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina

Fetaeng – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais

Fevale – Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia

Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

Lecampo – Licenciatura em Educação do Campo.

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MLST – Movimento de Libertação dos Sem Terra

MLSTL – Movimento Libertação dos Sem Terra

MLT – Movimento Terra Trabalho e Liberdade

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MSTTR – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

MTL – Movimento Terra e Liberdade

NECC – Núcleo de Educação do Campo e Cidadania

Pnera – Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária

PNPD – Subprograma de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Pronaf – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Propex – Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão

PUC – Pontifícia Universidade Católica

Resab – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

Seapa – Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento

SEE – Secretaria de Educação de Minas Gerais

Seplan – Secretaria de Planejamento

TCU – Tribunal de Contas da União

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFV – Universidade Federal de Viçosa

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros

ILUSTRAÇÕES

Figura

- 1 – Assentamentos e seus sujeitos

Tabelas

- 1 – Minas Gerais: assentamentos rurais (1986-2011)
- 2 – Minas Gerais: situação das escolas rurais (2013)
- 3 – Minas Gerais: cursos de formação de educadores – Pronera (1999-2014)
- 4 – Entrevistas e rodas de conversa

ANEXO A

ROTEIROS DOS INSTRUMENTOS

Entrevista semiestruturada – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

- 1) Dados da Superintendência Regional (SR)/Incra.
- 2) Dados do(a) assegurador(a) – nome, trajetória educacional, idade, gênero, etnia, função/cargo, trajetória sociopolítica.
- 3) Dados do projeto – início, planejamento, execução, avaliação, relação com a universidade e os movimentos sociais.
- 4) Repercussões do projeto – na trajetória profissional, educacional e sociopolítica do assegurador.
- 5) Repercussões do projeto na instituição – gestão política, financeira, marcos legais e administrativas, relação com universidades e movimentos sociais.

Entrevista narrativa – educadores

Pergunta geradora: como foi sua experiência como educanda/o do curso?

- 1) Trajetória militante (participação nos movimentos sociais).
- 2) Trajetória escolar (dificuldades, papel da universidade e dos movimentos sociais).
- 3) Trajetória socioprofissional (dificuldades, papel dos movimentos sociais, vínculo trabalhista, condições de trabalho, estratégias de formação continuada).
- 4) Prática pedagógica (narrar uma experiência recente – conteúdos, métodos, princípios educativos, relação com a comunidade, registro, auto-organização, avaliação, materiais didáticos, fontes de consulta).
- 5) Trajetória sociocultural (práticas de leitura e escrita, práticas artísticas).
- 6) Trajetória política (participação em conselhos, comissões, partido político).
- 7) Contribuições concretas do Pronera para transformações nos processos da matriz produtiva/escolares/organização dos movimentos sociais/relações de gênero-geração-étnicas).

Entrevista semiestruturada – Instituições de Educação Superior (IES)

- 1) Dados da IES – localização, número de cursos, alunos, professores, produção acadêmica.
- 2) Dados do(a) coordenador(a) – nome, formação, idade, gênero, etnia, função e cargo, trajetória sociopolítica.
- 3) Dados do projeto – início, planejamento, execução, avaliação, desafios, parceiros, relação com o Incra e os movimentos sociais.
- 4) Repercussões do projeto – trajetória acadêmica, sociopolítica.
- 5) Repercussões do projeto na IES – ensino, pesquisa, extensão, publicações, relações com os órgãos públicos e os movimentos sociais.

Entrevista semiestruturada – movimentos sociais e sindical

- 1) Dados.
- 2) Dados do entrevistado – nome, trajetória educacional, idade, gênero, etnia, função e cargo, trajetória sociopolítica, relação com o curso e o Pronera.
- 3) Dados do projeto – início, planejamento, execução, avaliação, relação com a universidade, os movimentos sociais e o Incra.
- 4) Repercussões do projeto – na trajetória profissional, educacional, sociopolítica do entrevistado(a).
- 5) Repercussões do projeto na organização – gestão política, financeira, marcos legais e administrativa; relação com universidades, Incra e movimentos sociais.

Roda de conversa

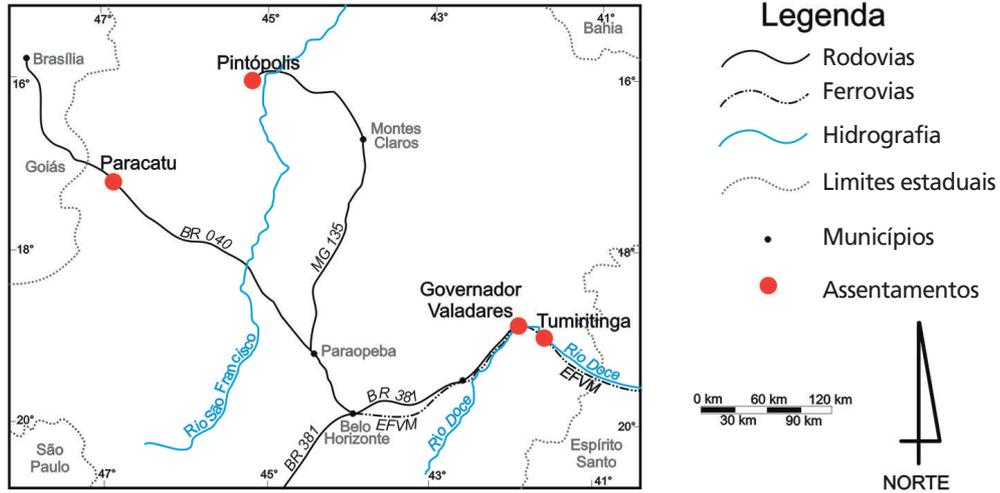
Participantes: no mínimo seis e no máximo dez.

- 1) Perfil:
 - a) egressos (por perfil); e
 - b) pessoas representativas (lideranças, familiares) – ser a última das rodas.
- 2) Roteiro:
 - a) função dos mediadores: registrar, gravar, filmar, mediar as falas, sistematizar;
 - b) objetivos: conhecer, sistematizar e analisar as repercussões do Pronera na escola, na matriz produtiva, na organização coletiva, nas práticas de saúde, artísticas e de comunicação;
 - c) duração: no mínimo 1 hora e no máximo 2 horas;
 - d) estratégias de participação: gênero, monopolização da fala; e
 - e) potencialidades do instrumento: diversidade dos pontos de vista, contradição, aprofundamento e validação.

ANEXO B

MAPA B.1

Minas Gerais: localização dos assentamentos no estado



Fonte: Elaborado com base no mapa rodoviário do estado de Minas Gerais de 2013, Departamento de Estradas de Rodagens (DER).
Elaboração: Fernando Conde.

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

EDITORIAL

Coordenação

Cláudio Passos de Oliveira

Supervisão

Andrea Bossle de Abreu

Revisão

Camilla de Miranda Mariath Gomes

Carlos Eduardo Gonçalves de Melo

Elaine Oliveira Couto

Laura Vianna Vasconcellos

Luciana Nogueira Duarte

Bianca Ramos Fonseca de Sousa (estagiária)

Thais da Conceição Santos Alves (estagiária)

Editoração eletrônica

Aeromilson Mesquita

Aline Cristine Torres da Silva Martins

Carlos Henrique Santos Vianna

Gláucia Soares Nascimento (estagiária)

Vânia Guimarães Maciel (estagiária)

Capa

Andrey Tomimatsu

*The manuscripts in languages other than
Portuguese published herein have not been proofread.*

Livraria Ipea

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES, Térreo

70076-900 – Brasília – DF

Tel.: (61) 2026 5336

Correio eletrônico: livraria@ipea.gov.br

Missão do Ipea

Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.

ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DO
**PLANEJAMENTO,
DESENVOLVIMENTO E GESTÃO**

MINISTÉRIO DO
DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

