

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

SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PRONERA, UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO**

**Fortaleza
2006**

SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO

EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PRONERA, UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Ph.D. Eliane Dayse P. Furtado

FORTALEZA

2006

SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO

EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PRONERA, UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação Brasileira.

Aprovada em: ___ / ___ / 2006.

Banca Examinadora:

Profa. Ph.D. Eliane Dayse Pontes Furtado (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Rosa Maria Barros Ribeiro
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho
Universidade Federal do Ceará – UFC

Aos meus filhos Pedro Vítor, Maíra e Ana Clara, expressão do meu amor pela vida.

Ao meu pai Antônio Carvalho (*in memoriam*) e à minha mãe Doralice Gadelha, luzes constantes no meu caminho.

Ao companheiro Ernandi, pelo carinho e solidariedade que dão sentido ao amor.

A todos que na luta pelo direito à educação e por reforma agrária constroem os sonhos de uma sociedade justa.

AGRADECIMENTOS

À profa. Eliane Dayse Pontes Furtado, pela orientação segura, sugestões e reflexões enriquecedoras; nossa amizade se fortaleceu em tudo que aprendi e na solidariedade confortante e encorajadora nos momentos tão difíceis por mim enfrentados.

Aos demais professores que solicitamente aceitaram participar da banca examinadora: Gema Galgani S. L. Esmeraldo, Mônica C. Molina, Rosa Maria B. Ribeiro, Alba Maria P. de Carvalho, pelas contribuições e disponibilidade. E, ainda, à Profa. Dra. Maria Clara di Pierro, pelas observações sobre o projeto da pesquisa, origem desse trabalho.

A todos os entrevistados, pela colaboração valiosa: Mônica Molina, Eduardo Martins Barbosa, Dorinha Ayres Feitosa, Eliane Dayse, Yolanda Maria, Célia Brito, Paulo Roberto Sousa e Silva, Francisco Antônio Rodrigues (Tony), Francisco José de Souza Martins (Dezim). Ao coletivo estadual de educação do MST, representado por Maria de Jesus, Francisca Maria Ferreira da Silva (Leide) e Maria das Graças Paulino que, em pleno acampamento, reservaram um tempo para nossa conversa.

A todos os moradores do Assentamento Santa Bárbara pela gentil acolhida e disposição para contribuir com a pesquisa: Paulo Sérgio, Sônia, Eronilson, Sheila, Seu João, Sr. Raimundo, Sr. Orlando, Nonato e especialmente Francisco José de Souza Martins e Orcília, com quem, entre tantos deliciosos cafés, muito aprendi.

Aos meus pais Antônio Elesbão de Carvalho (*in memoriam*) e Doralice Gadelha de Carvalho, pelo amor, exemplo de caráter, incentivo aos estudos e presenças constantes na minha vida.

Aos meus filhos Pedro Vítor, Maíra e Ana Clara, pelo carinho que sempre me fortaleceu, e pela tolerância quando não pude estar presente.

Ao Ernandi, companheiro solidário, com quem compartilho a vida, as lutas e sobretudo o amor.

Ao meu irmão Marcos Antônio Gadelha de Carvalho, pela ajuda constante e por ter me recebido tão bem em sua casa, onde pude concluir a redação do trabalho.

Ao meu sogro José Salustiano Mendes e à minha sogra Mirian Nunes Mendes, a quem admiro pela força e perseverança nas adversidades e muito agradeço pelo encorajamento e ajuda com as crianças.

Às minhas cunhadas e cunhados. Maria das Dores e Eduardo, Heitor e Benmunda, Eriberto e Girlene, Ângela e Osterne, Maria do Socorro e Paulo, Humberto e Paloma e Joelma, pelo incentivo e atenção tão carinhosa aos meus filhos durante minhas ausências.

À minha avó Maria Amélia Gadelha e às minhas tias e tios Nair e Leleu, Arília e Misael, Naísa e Pedro, Gracinha e Valderi, tio Ito e Fabiana, Oliveira e Conceição, João, Edílpia, que sempre me incentivaram, rezaram pelo meu êxito e dividiram comigo as atenções e cuidados com o papai, quando ainda enfermo, e depois com minha mãe em nossa saudade e dor.

Às minhas primas Karla, Marilac, Márcia, Amelinha, e, de forma especial, Vladinha, Lourdinha Carvalho e Gilma, Pio e Fernanda, pelo apoio ao longo desta trajetória.

A Lúcia Helena Brito, Lúcia Conde, Rosemary Almeida e Célia Brito, pelos momentos de “terapia acadêmica” quando pude compartilhar incertezas e vislumbrar luzes.

Às amigas Rosete Almeida, Estrela Araújo (Titá), Osmarina Rodrigues, Selma Cavalcante, Zilda Maia e Maria Amélia Teixeira, nossa amizade me anima e conforta.

A Rômulo, Rute, Liana, Mônica, Lucíola Maia, Fatinha, Regina Coele, Dorinha Alves, Eudes Baima, Neíse, Madalena, Auricélia, Tânia Batista, Aerson, Arimatéia, Fabíola, e Catarina e Elizabeth Herssalbath: em nossas lutas os sonhos não envelhecem.

A Hidelbrando Soares, pela solidariedade e encorajamento no período de redação da tese quando lutamos por um “novo tempo” para a FAFIDAM-UECE.

Aos bolsistas Ana Carmem, Pryscylla Aragão, Izabel Larissa, Joseton Silva, que em tantos momentos da pesquisa demonstraram competência e amizade.

A Creuza, pela dedicação e amizade a todos nós, cuidando da casa, da nossa alimentação e das crianças.

Às coordenações do Programa de Pós-Graduação, pela compreensão no percurso que trilhei durante o curso, e a Geísa e Adalgisa, que na secretaria do programa me atendeu com presteza e compromisso.

Ao Dr. Abner Brasil e à Fátima Rocha, pelo atendimento clínico eficaz e solidário à nossa família.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE, na pessoa do Prof. Jackson Sampaio e Célia Sampaio, pela competência determinante na ampliação da pesquisa na universidade.

Se o campo não fosse
propriedade
E fosse um bem comum da
humanidade
Com certeza, o campo venceria a
guerra
Se todos plantassem uma
semente
Teria pão demais prá pouca
gente
E faltaria gente para tanta terra

(Vinícius Santos/Vaine Darde)

RESUMO

O alto índice de analfabetismo nas áreas de assentamento em nosso país levou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a lutar por uma educação do campo expressa em proposta político-pedagógica própria, desde a década de 1990. No tocante à educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da sua iniciativa, constituiu-se em vários Estados brasileiros o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltado para alfabetização de adultos e escolarização dos professores que atuam no assentamento. No Ceará este programa tem sido efetivado em parceria com órgãos governamentais e universidades públicas estaduais e federal. Esta investigação teve como objetivo analisar o PRONERA avaliando em que medida representou uma política pública de EJA no campo, com base na experiência do Assentamento Santa Bárbara, no município de Caucaia, Ceará, no período de 1999 a 2005. Os dados empíricos foram colhidos mediante de entrevista, conversas informais e dinâmicas de grupo com professores, alunos e coordenadores da EJA. Realizaram-se também observação em sala de aula e pesquisa bibliográfica e documental sobre o PRONERA. Conforme constatou-se, nas três salas do EJA no assentamento integradas ao PRONERA, desenvolveram-se as aulas com diversas dificuldades, tais como: locais inadequados, insuficiência de materiais pedagógicos, atrasos nos repasses de verbas no programa e até problemas de visão dos alunos mais idosos. Todavia professores e alunos têm perseverado e refletido coletivamente nas salas sobre os problemas do assentamento, chegando-se a debater sobre os projetos de geração de renda, como piscicultura e apicultura. Com o PRONERA, aconteceu significativo avanço do setor de educação no assentamento, expresso na conclusão do Curso de Pedagogia por oito professores que lá residem e trabalham, isto possibilitou a constituição do Núcleo de Educação Infantil, e a ampliação da oferta educacional de 5ª a 8ª séries em regime supletivo. A parceria vivenciada no PRONERA entre o MST e instituições estatais, como: Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA – Ceará), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) significou aprendizado para todos em relação à vivência dos conflitos, delimitação de papéis e funções, e confrontos de saberes sociais e conhecimentos sistematizados. Evidencia-se o PRONERA como uma política pública em construção, revelando que a relação sociedade civil/Estado instituída nesse processo é fundamental à efetivação da democracia, tanto pela garantia do direito à educação, quanto pela ampliação da esfera pública estatal constituída pela participação dos movimentos sociais na gestão da política.

Palavras-chave: Educação do campo. Assentamentos rurais. Políticas públicas. Movimentos sociais rurais.

ABSTRACT

Since the 1990's, landless workers movement (MST) have fought for rural education guaranteed by a political pedagogical proposal due to the high illiteracy rate in the areas of land settlement in *Brazil*. Regarding the Education of Youth and Adults (*Educação de Jovens e Adultos –EJA*), several Brazilian States integrated the National Education Program in Agrarian Reform Areas (*PRONERA*), which focuses on adult literacy and Basic education of teachers that are working in land settlements. This program has been conducted in partnership with government agencies and State and Federal Universities of *Ceará*. This research aimed to analyze *PRONERA* evaluating how representative it is regarding public policies, specifically *EJA* in Rural Areas. This was based on the experience developed in *Santa Barbara's* rural settlement within the municipality of *Caucaia-Ceará*, from 1999 to 2005. Empirical data were collected through interviews, informal conversations and group activities with teachers, students and coordinators of *EJA*. There were also classroom activities and research on basic literature and documents about *PRONERA*. The diversity of courses was developed with many difficulties, such as: inadequate places, poor teaching materials, including vision deficiencies for the elderly and delays in fund transfers for the program. These problems were observed in three *EJA's* classrooms. In spite of mentioned difficulties, teachers and students have persevered and collectively reflected the land settlement's problems in classroom, such as fish farming and beekeeping for income raising. *PRONERA* has generated a significant improvement in the education of *Santa Barbara's* settlement and has brought the opportunity of eight teachers receiving the degree in the Pedagogy Course. This enabled the creation of the Center for Childhood Education and increased the number of enrollments from the 5th to 8th grade in the supplemental educational system. The partnership among MST and state institutions such as: the Ministry of Agrarian Development (MDA), the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA - *Ceará*), the Federal University and State University of *Ceará* (UFC/UECE) and the Department of Basic Education of *Ceará* (SEDUC), experienced by *PRONERA*, induced a significant learning for all the land settlers. This was expressed in relation to the experience of land conflict, definition of roles and functions, and the confrontation of social and scientific knowledge. It is clear that *PRONERA* as a public policy in development is, in fact, revealing the relationship between civil society and State. This has been crucial to democracy, both guaranteeing the right to education and expanding the public sphere with the participation of State and social movements in policy management.

Key Words: Rural education, rural settlements, public policies, rural social movements.

RESUMEN

La alta tasa de analfabetismo en las regiones de sus asentamientos en Brasil llevó el “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (MST) a luchar por una educación expresa para el campo desarrollando una propuesta político-pedagógica independiente, desde la década de 1990. En la educación de Jovenes y Adultos (EJA), a partir de su iniciativa, se formó en muchos Estados brasileños el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), hecho para la alfabetización de adultos y escolarización de maestros que actúan en la asentamiento. En el Ceará, este programa ha sido efektivado junto a instituciones gubernamentales y universidades públicas estatales y federales. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el PRONERA evaluando en que medida éste ha representado una política pública de EJA en el campo, con base en la experiencia del Asentamiento Santa Bárbara, en el municipio de Caucaia, Ceará, en el periodo de 1999 a 2005. Los datos empíricos fueron recogidos mediante entrevistas, pláticas informales y dinámicas de grupo con maestros, alumnos y coordinadores de la EJA. También se llevó a cabo la observación en el salón de clases e investigación bibliográfica y documental sobre el PRONERA. Se logró constatar, en los tres salones del EJA en el asentamiento integradas al PRONERA, que el desarrollo de las clases ocurre con diversas dificultades, por ejemplo: sitios inadecuados, insuficiencia de materiales pedagógicos, retrasos en las transmisiones de presupuesto en el programa y hasta problemas de visión de los alumnos ancianos. Sin embargo, maestros y alumnos han perseverado y reflexionado colectivamente en las clases sobre los problemas del asentamiento, llegando a debatir sobre los proyectos de generación de ingresos, como piscicultura y apicultura. Con el PRONERA, se logró significativo desarrollo del sector de educación en el asentamiento, de acuerdo a la conclusión del Curso de Pedagogía por ocho maestros que allá residen y trabajan, este permitió la constitución del Núcleo de Educación Infantil, y la ampliación de la oferta educacional del 5º al 8º nivel de la enseñanza fundamental en régimen suplementario. La asociación experimentada en el PRONERA entre el MST y instituciones estatales, como: “Ministerio de Desenvolvimento Agrário” (MDA), “Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária” (INCRA – Ceará), “Universidade Federal do Ceará” (UFC) y “Secretaria da Educação Básica do Ceará” (SEDUC) ha significado aprendizaje para todos relativo a la experiencia de conflictos, división de papeles y funciones, y choques de saberes sociales y conocimientos sistematizados. Se queda evidente que el PRONERA como una política pública en construcción, revelando que la relación sociedad civil/Estado instituida en este proceso es fundamental a la concretización de la democracia, tanto por la garantía del derecho a la educación, cuanto por la ampliación de la esfera pública estatal constituida por la participación de los movimientos sociales en la dirección de la política.

Palavras-chave: Educación del campo. Asentamientos rurales. Políticas públicas. Movimientos sociales rurales.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -	Brasil: Instâncias de gestão do PRONERA.....	123
QUADRO 02 -	Estrutura de gestão do Pronera.....	125
QUADRO 03 -	Valor <i>per capita</i> dos alunos da alfabetização / escolarização do PRONERA.....	153

LISTA DE SIGLAS

ABRA - Associação Brasileira de Reforma Agrária
AEC - Associação de Educadores Católicos
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ALASRU - Associação Latinoamericana de Sociologia Rural
ANAMPOS - Associação Nacional de Oposições Sindicais
ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola
BR - Bancada Ruralista
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPINE - Companhia Agropecuária e Industrial do Nordeste
CEB - Câmara de Educação Básica
CEB - Câmara de Educação Básica
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CENEJA - Comissão Nacional de Jovens e Adultos
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CETRA – Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador
CFRs - Casas Familiares Rurais
CIDE - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CIPAT - Semana Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho
CNA – Confederação Nacional da Agricultura
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
COOPITA - Cooperativa de Pequenos Produtores Rurais de Itapipoca
CPC - Centro Popular de Cultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTE - Centro de Treinamento Educativo
CUT - Central Única dos Trabalhadores

DNOCS - Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
EDURURAL - Educação Rural Básica no Nordeste Brasileiro
EFA - Escola Família Agrícola
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENERA - Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
EPENN - Encontro Nacional de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste
FACED - Faculdade de Educação
FAFIDAM - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FARC-EP - Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo
FETRAECE - Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará
FIAN - Food First Information and Action
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Valorização do Magistério do Ensino Básico
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e
de Valorização do Magistério
GT - Grupo de Trabalho
IAB - Instituto de Arquitetura Brasileiro
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDACE - Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará
IES – Instituição de Ensino Superior
IICA - Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITEMA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa Na Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB - Movimento de Educação de Base
MEAF - Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários

MEC - Ministério da Educação
MEP - Movimentos de Educação Popular
MEPF - Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MIRAD - Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD - Núcleo de Estudos Agrários
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OCEC - Organização das Cooperativas do Estado do Ceará
OCDE – Organização de Coordenação e de Desenvolvimento Econômico
OI – Organismos Internacionais
ONG - Organização não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PAS - Programa Alfabetização Solidária
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCT - Programa Cédula da Terra
PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PPA - Plano Plurianual
PRONAF - Programa de Crédito Rural para Agricultura Familiar
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSD - Partido Social Democrático
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT- Partido dos Trabalhadores
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
RAAB - Rede de Articulação e Apoio à Ação Alfabetizadora Brasileira
RMF - Região Metropolitana de Fortaleza
SBR - Sociedade Rural Brasileira
SEARA - Secretaria da Agricultura e Reforma Agrária

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC - Secretaria da Educação da Básica Estado do Ceará
SENAC - Serviço Social do Comércio
SENAI - Serviço Social de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SEPLAN – Secretaria do Planejamento
SIPRA - Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária
SOF - Secretaria do Orçamento Federal
SSR - Serviço Social Rural
SUPRA - Superintendência de Política de Reforma Agrária
TDA - Títulos da Dívida Ativa
UDN - União Democrática Nacional
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UDR - União Democrática Ruralista
UnB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESP - Universidade Estadual de São Paulo
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UFC - Faculdade Federal do Ceará
UFPb - Universidade Federal na Paraíba
ULTABS - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UVA - Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O OBJETO CONTEXTUALIZADO.	23
1.1 Um começo de conversa ou de como o objeto se fez em minha vida.....	23
1.2 Marco teórico da investigação: principais categorias para acercar o objeto.....	32
1.3 A construção do percurso metodológico: método e técnicas de pesquisa.....	46
1.3.1 Sobre a relação método e objeto	46
1.3.2 Técnicas e procedimentos de coleta de dados	49
1.3.2.1 As dinâmicas como mediações para o conhecimento	49
1.3.2.2 Outros procedimentos na coleta de dados.....	52
1.3.2.3 Pesquisas e eventos: propiciadores da inserção na problemática.....	55
2 SANTA BÁRBARA: VIDAS DE ASSENTADOS NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA	61
2.1 O assentamento: um aprendizado de novas relações	61
2.2 Reforma agrária e assentamentos rurais	73
3 DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA POR UMA ESCOLARIDADE QUE ATENDA AS ESPECIFICIDADES DOS QUE HABITAM AS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL	80

3.1 Aspectos políticos e ideológicos da educação rural brasileira até meados do Séc. XX	80
3.2 Quando novos atores intervieram na cena: redemocratização, movimentos sociais rurais e educação do campo	89
3.2.1 O MST e a educação do campo na Reforma Agrária.....	98
4 PRONERA: Cenários e perspectivas na relação da sociedade civil com o Estado	118
4.1 PRONERA: a constituição em parceria de um programa social.....	118
4.2 Sociedade civil: a atualidade da concepção em Gramsci	128
4.3 Da redemocratização a consolidação do neoliberalismo: Repercussões nas políticas sociais	139
5 O PRONERA, uma política pública de EJA para o campo? A experiência do Assentamento Unidos de Santa Bárbara.....	151
5.1 O PRONERA no Ceará: primeiras experiências.....	152
5.2 Construção da parceria: pedra de toque do PRONERA	175
5.3 PRONERA: Perspectiva de política pública, a partir de 2003	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205
APÊNDICES	217
ANEXOS.....	220

INTRODUÇÃO

A tese **Educação do Campo: Pronera, uma política pública em construção**, foi concebida a partir do meu envolvimento profissional com a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em assentamentos rurais, por meio do trabalho de extensão, pesquisa e leituras, atividades por mim desenvolvidas como professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), no *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Limoeiro do Norte, situado no Vale do Rio Jaguaribe, Ceará.

A oportunidade de participar como aluna do doutorado da pesquisa integrada “A educação do campo: um desafio no contexto dos assentamentos rurais do Ceará”¹, cujo objetivo era analisar a pedagogia da escola e da EJA, possibilitou a definição do campo empírico da minha investigação. Tratava-se de uma prática de pesquisa-intervenção efetivada num projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará - UFC (1999 –2002), no Assentamento Santa Bárbara, localizado no distrito de Sítios Novos, em Caucaia-CE.

À medida que acompanhava as atividades educacionais tanto na escola municipal local, onde eram ministradas aulas das primeiras séries do Ensino Fundamental, como nas salas da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do PRONERA, tive a oportunidade de conhecer os professores e as professoras, os assentados, suas histórias de vida, conquistas e preocupações. Assim, os laços que aos poucos foram se estreitando fizeram-me decidir por esse sítio como lócus da

¹Pesquisa coordenada pela Profa. Ph.D. Eliane Dayse Pontes Furtado, realizada no período de 2000 a 2002.

pesquisa e pela análise do projeto de extensão como política pública, materializando, assim, o meu objeto de pesquisa.

O Projeto de Assentamento Unidos de Santa Bárbara, nome oficial do estabelecimento registrado no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), originou-se da desapropriação por interesse social da Companhia Agropecuária e Industrial do Nordeste (CAPINE), empresa agropecuária que, por motivo de falência, foi disponibilizada pelo proprietário ao INCRA para desapropriação, datada de 10 de novembro de 1995.

A história destes dez anos do assentamento reflete o caminho tortuoso pelo qual vem se dando a reforma agrária no Brasil. De modo geral, os assentamentos rurais têm se constituído como consequência da pressão dos movimentos sociais desde a década de 1980, num contexto de reestruturação fundiária voltada para o agronegócio. São realidades recentes dominadas por alguns pontos em comum, mas muitas especificidades.

Nos marcos do propósito de sustentabilidade dos assentamentos, insere-se a preocupação com a educação como requisito essencial aos novos projetos produtivos. Luta-se por educação para viabilizar atividades da produção que requerem habilidade de leitura, escrita, matemática; luta-se também contra o “latifúndio da educação”², ou seja, pelo acesso a um direito, marcado por conotações político-ideológicas na constituição do cidadão; pela inserção do sujeito no mundo letrado, por meio de documentos sobre o próprio assentamento, da associação, dos bancos, das escolas onde estudam os filhos dos trabalhadores, do jornal do

² O termo “latifúndio da educação” faz parte do universo lingüístico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para denunciar não só a concentração da terra, mas também o acesso aos bens culturais por uma minoria.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caucaia, entre outros.

Assim, a educação alia-se à reforma agrária, e, neste contexto, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como resultado de iniciativa de um movimento organizado pela luta ao direito à educação, desde 1998. Trata-se, pois, de uma educação específica, situada no campo, mas que atente para a cultura, o calendário, as lutas, enfim, a vida dos povos que o habitam.

Dessa forma, o objetivo de analisar o percurso do PRONERA no Ceará, a partir da experiência do Assentamento Santa Bárbara, inserido nos marcos das lutas por políticas públicas de EJA no campo, pode contribuir para sua divulgação, para o planejamento de outras iniciativas similares, bem como para a discussão da construção de uma política educacional de Educação de Jovens e Adultos em áreas de assentamento.

O debate sobre essa temática, a pesquisa e a análise dos dados coletados estão expostos nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, explico meu percurso pessoal e acadêmico na construção do objeto da pesquisa, elaborando uma contextualização teórica e social da problemática. Discorro também a respeito da metodologia da pesquisa, seus procedimentos, instrumentos e as principais categorias produzidas para e na análise dos dados coletados.

No segundo capítulo, faço uma reflexão teórica a respeito dos assentamentos rurais como espaços originados na luta pela reforma agrária. A partir dos depoimentos dos assentados de Santa Bárbara, desvela-se sua história e

relações sociais, situando, portanto, o contexto de desenvolvimento da investigação. Suas falas, como se verá adiante, revelam os sentimentos de conquista, mas também os obstáculos, desalentos e desafios por eles enfrentados na constituição da sua sociabilidade e do projeto de se tornarem auto-sustentáveis.

No terceiro, investigo a inter-relação e as especificidades entre a educação rural e a educação do campo, como paradigma em construção: a luta por uma escolaridade que atenda às especificidades dos habitantes das áreas de reforma agrária no Brasil, estabelecendo os elos entre a reestruturação fundiária e a educação. Além disso, analiso o histórico do surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, documentando desde a emergência da demanda à efetivação de um programa de EJA no campo e sua atuação no Ceará.

No quarto capítulo, abordo a constituição do PRONERA, suas especificidades, enfocando os sentidos da parceria, no contexto sociopolítico da sua criação.

No quinto, analiso a experiência do PRONERA em Santa Bárbara; os avanços e obstáculos enfrentados no desenvolvimento do programa; os processos educativos lá ocorridos e sua relação com a organização e sustentabilidade do assentamento. Analiso, ainda, as mudanças conjunturais desde a posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e suas repercussões no processo de consubstanciação desse programa como uma política pública de educação para jovens e adultos residentes em áreas de reforma agrária.

1. OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O OBJETO CONTEXTUALIZADO

As coisas são
As coisas vêm
As coisas vão e vêm
Não em vão
As horas vão e vêm
Não em vão
Oswald de Andrade

1. 1 Um começo de conversa ou de como o objeto se fez em minha vida

Meus primeiros contatos no espaço rural aconteceram quando, ainda criança, saía de Fortaleza, cidade onde nasci e cresci, para visitar meus avós e tios que residiam no distrito de Ideal, município de Aracoiaba, em período de férias. Até hoje, guardo alegres e coloridas lembranças de um lugar idílico, como ainda é representado o campo para tantos.

Inicialmente pretendia seguir Agronomia. Mas este curso foi preterido pelo de Serviço Social devido ao trabalho da Pastoral da Juventude que realizava, no Pirambu, bairro da periferia da capital. Todavia a possibilidade de unir minhas duas motivações profissionais concretizou-se ao optar pela habilitação em Serviço Social Rural. Tal opção contribuiu não só para uma compreensão crítica das relações no campo, como para um engajamento nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Nestas, acompanhava o trabalho implementado em Aratuba, Palmácia e no Maciço de Baturité, onde se destacava a organização dos agricultores mediante um trabalho de educação popular, desenvolvido pelos padres Moacir Cordeiro e José Maria Cavalcante, então vigários responsáveis pela pastoral.

Era o início dos anos 1980 e a luta pela democratização reacendia o debate sobre as injustiças sociais e a reforma agrária como meio de garantir trabalho e justiça aos que efetivamente lidavam com a terra. Nesse contexto, participei da primeira grande luta pela terra no Ceará, ao final da Ditadura Militar: a desapropriação, pelo cumprimento do Estatuto da Terra da Fazenda Monte Castelo, uma empreitada que pela articulação da Igreja Católica teve repercussões internacionais.

O contato com os agricultores, suas denúncias, suas lutas, sua perseverança, seus medos, proporcionaram-me olhar com deferência para os sujeitos que, com coragem, aos poucos construía sua história. Gradativamente o campo passou a ser visto com outros contornos, lugar de conflitos, desigualdades e contradições. No entanto, os saberes, as pelejas e as lutas desses agricultores resguardavam uma beleza que se, por um lado, comprometia minha imagem idílica, por outro, mantinha-me cada vez mais identificada com as mudanças experimentadas.

Já graduada, afastei-me do serviço público estadual por aceitar convite para trabalhar na Cooperativa de Pequenos Produtores Rurais de Itapipoca (COOPITA), na Zona Norte do Estado. Tratava-se de um trabalho de educação cooperativista, coordenado pela Organização das Cooperativas do Estado do Ceará (OCEC), no âmbito do Polonordeste³, projeto do qual faziam parte várias instituições

³ O Polonordeste é um projeto implantado em meados da década de 1970, com ampla atuação durante a década de 1980. Financiado pelo Banco Mundial e com o protagonismo do Estado brasileiro irá contribuir consideravelmente para a expansão da ideologia capitalista no campo. Todavia, contraditoriamente, em algumas atuações da equipe técnica, possibilitou o reencontro, reflexões políticas e práticas organizativas dos agricultores.

em atuação nas áreas rurais, com o propósito de uma ação integrada na formação do desenvolvimento da região Nordeste.

Nessa experiência vivenciei inicialmente confronto entre saberes, pois alguns cooperativados, nas reuniões, testavam-me por meio de perguntas sobre os processos produtivos e naturais, com certa desconfiança quanto à minha formação. Conforme compreendi, só progrediríamos na relação se a comunicação fosse baseada na sinceridade recíproca. Assim, superado o susto inicial, passei a perguntar sobre dúvidas ou incompreensões decorrentes, às vezes, da sua linguagem cifrada, permeada de metáforas sobre a natureza, que eu “moça da cidade”, as desconhecia. Dispuseram-se, então, a “ensinar-me”. Visitamos seus povoados, o roçado, suas construções, conversávamos sobre suas observações e saberes cotidianos e sociais (Carvalho 1995)⁴, que revelavam com orgulho.

Com a convivência também passaram a indagar-me sobre a cooperativa, seus direitos, a reforma agrária, a realidade nacional. Efetivamente, eles não queriam apenas uma “técnica em educação”, mas alguém que estivesse “do seu lado”, em quem pudessem confiar. Alegrei-me quando passaram a segredar suas preocupações, entre estas a relacionada à direção da cooperativa, por não desenvolver uma gestão transparente e democrática.

Entre as muitas lições, segundo percebi, o trabalho com os grupos populares exige efetivo envolvimento, abertura para troca e construção conjunta de saberes e, sobretudo, um certo desprendimento para a fluência dos processos educativos. Somente quando me “despreocupe” em relação ao meu papel de

⁴ Carvalho (1995) distingue aproximações e distanciamentos entre o saber cotidiano e social, identificando o primeiro como difuso em todas as esferas da vida real, e o segundo, como explica Damasceno (1993) mais relativo a certas atividades notadamente produtiva e política.

educadora, eles sentiram-se à vontade para expor suas questões. Mais que a prestação de um serviço, são produzidas interações sociais repletas de aprendizagens. Hoje, conforme compreendo, uma pesquisa qualitativa também é assim.

Ainda acompanhei e contribuí com as ações do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Itapipoca, do qual muitos associados da COOPITA passaram a participar. Pretendia-se mudar o caráter assistencialista adquirido pelo sindicato durante o regime militar com serviços médicos e odontológicos, para uma atuação na perspectiva da cidadania. Para isto, se debateriam e se reivindicariam direitos trabalhistas, reforma agrária, serviços de assessoria jurídica para as contendas, ou seja, inserindo suas reivindicações nos marcos políticos da incipiente Central Única dos Trabalhadores (CUT), fundada em 1983.

Em 1983, os trabalhadores rurais decidem lançar uma chapa que concorreu à diretoria da cooperativa contra a reeleição dos então diretores, tendo obtido empate no primeiro pleito e perdido por cinco votos no segundo. Apesar de alardearem as muitas irregularidades entre os votantes, os reeleitos põem fim ao trabalho que desenvolvia, a despeito do descontentamento desses associados com alguns dos quais mantenho vínculos de amizade até os dias atuais.

Esses acontecimentos levaram-me a cursar, na Universidade Federal do Ceará (UFC), a Especialização em Educação Popular, no período de 1989 a 1990, e em seguida, de 1991 a 1995, o Mestrado em Educação, embora a monografia e a dissertação tenham sido sobre os movimentos sociais urbanos. Durante o mestrado, iniciei a carreira docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como professora do Curso de Pedagogia, no *campus* de Itapipoca e posteriormente no de

Limoeiro do Norte, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), onde leciono atualmente. Retorno ao campo, mais uma vez, com alunos e colegas professores através dos projetos de extensão, na área de Educação de Jovens e Adultos⁵ e por meio de projetos de pesquisa por mim orientados no Programa Institucional de Iniciação Científica da UECE, ao qual me reportarei adiante.

Especialmente em 1998, fui convidada pela Profa. Dra. Ângela Terezinha de Souza da UFC a compor uma equipe com outros professores da UECE e da Universidade do Vale do Acaraú para elaborarmos, as três universidades, uma proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará (FETRAECE), com vistas a fomentar a alfabetização de jovens e adultos entre assentados em 23 municípios do Ceará. Após aprovado em 1999, o projeto iniciou as atividades no ano de 2000, já sob a coordenação da Profa. Ph. D. Eliane Dayse Pontes Furtado, da UFC.

A fim de conhecer as expectativas dos jovens e professores da EJA para o planejamento das atividades das turmas do Vale do Jaguaribe, desenvolvi o Projeto de Iniciação Científica Educação e Movimentos Sociais: estudo sobre as

⁵ Foram duas as experiências: I – O Projeto de Extensão Vivendo e Aprendendo – com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), aconteceu nos *campi* da UECE, em Limoeiro do Norte e Quixadá. Em Limoeiro, a equipe de coordenação, composta por três professores do Curso de Pedagogia, trabalhou a capacitação e assessoria de doze professores de alfabetização de adultos, sendo sete alunos dos Cursos de Graduação deste *campus*. As atividades se desenvolveram em seis municípios diferentes durante oito meses, em 1997. II – O Projeto de Extensão: Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos dos Sistemas Municipais de Ensino do Baixo Jaguaribe. Este projeto foi elaborado em parceria com a Diretoria do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) dez e os treze secretários(as) de educação municipal que o compõe, desenvolvendo-se com recursos do FNDE. Na coordenação pedagógica, trabalhou-se com oito professores e seis alunos da Faculdade de Filosofia de Limoeiro, realizando curso de 140h/a, organizado em quatro módulos: O ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, Estudos do homem e da natureza e arte-educação, destinado a 180 professores de jovens e adultos da região organizados em cinco turmas, no período de julho de 1998 a setembro de 1999.

representações sociais da educação entre assentados. Como denotam o relatório elaborado por Carvalho e Damasceno (2000) e o artigo de Carvalho (2001), muitas constatações e questões foram emergindo, referendadas também pelas experiências nos projetos de extensão anteriormente mencionados.

O trabalho de pesquisa desenvolveu-se no Assentamento Bela Vista, município de Jaguaruana, um dos treze municípios do raio de ação da FAFIDAM, no Vale do Jaguaribe, de 1998 a 2000. Foi meu primeiro contato com um assentamento rural. Idealizava-o de modo bem diferente das imagens negativas veiculadas pela mídia: como uma comunidade lutando organizada e unida por seus direitos, fazendo a reforma agrária “na lei ou na marra”. Encontrei uma realidade muito dinâmica, nem a negativa da mídia, nem a da minha idealização. Mostrava-se como um espaço rico em processos sociais, comportando solidariedade, embates comuns. Todavia, também com conflitos, vários núcleos sociais diferenciados, inúmeras dificuldades para sua gestão produtiva.

No cerne das reflexões sobre o assentamento, indagava-me a respeito da trajetória do MST, que adquiriu visibilidade nacional durante a década de 1990. Procurava compreender como se constituía, por que este movimento não reconhecia a representatividade dos sindicatos rurais, quais seus objetivos. Tentava compreender como se davam os elos entre a educação e a reforma agrária, pois nas vivências, por mim relatadas, a luta principal era pela reestruturação fundiária do país.

A realidade da educação que conheci sofre a pobreza das suas escolas. Nestas, o material pedagógico é escasso, as salas em geral são pequenas, escuras, com pouca ventilação; faltam quadros de giz e até carteiras. Ao visitar as salas de

alfabetização de adultos, por exemplo, conforme constatei, aulas aconteciam à luz de lampião, alunos de idade avançada sentavam-se em pequenos bancos infantis e faziam grande esforço visual porque precisavam de óculos e não podiam adquiri-los. Tanta precariedade poderia ser indicativo de gradativa desistência das turmas. Contudo, alunos e professores perseveravam e, ao final do projeto, reivindicavam sua continuação. Que significados da educação moviam estes atores sociais? Para os jovens, a possibilidade de emprego poderia ser um deles. Outros já aposentados ou ainda em atuação na agricultura declaravam: “Não quero continuar pondo o dedo para assinar um documento”. Em determinada turma, em Aracati, os alunos combinaram com a professora adquirir novas carteiras de identidade e fizeram a queima coletiva das antigas. Que simbologia forte: novas identidades em construção!

A Educação de Jovens e Adultos adquire, então, um significado ontológico no qual não se vislumbra todos os matizes, mas aponta a importância de conhecer e trabalhar a cultura, os novos homens e mulheres em formação. No caso da EJA realizada na zona rural, em assentamentos, procurava descobrir os contornos culturais que moldam novos perfis e que devem ser reforçados no processo educacional, conhecendo-se os significados pessoais e coletivos, políticos e ideológicos assumidos por esta educação.

Realmente surpreendi-me com a importância dada à questão educacional, apesar das difíceis condições de ensino⁶. Na pesquisa desenvolvida no Projeto de Iniciação Científica, conforme constato no Assentamento Bela Vista, a educação era representada como valioso passaporte de esperanças por melhores condições de

⁶ Refiro-me às análises que desenvolvi com a aluna bolsista Ana Daniella Damasceno, na época, graduanda do Curso de Pedagogia da FAFIDAM.

trabalho e de vida, e, ao mesmo tempo, as salas de EJA eram vistas como a “praça” local onde se encontravam os vizinhos, não só para aprender, mas para contar “causos”, anedotas, informar-se sobre os acontecimentos, debater os problemas do dia-a-dia, enfim, um local de encontros, onde podiam compartilhar a vida e a organização do assentamento.

Ao acompanhar essas experiências de EJA, passei a interessar-me em saber como enfrentavam as insuficiências materiais e as dificuldades do processo pedagógico; se a cultura específica da zona rural, da condição de assentados, que elaboram novos saberes, era incorporada nas salas de EJA e por quais caminhos teórico-metodológicos. Esse conjunto de indagações motivou-me a apresentar proposta de pesquisa para o Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, no qual ingressei em 2000, propondo-me, inicialmente, a realizar a investigação do processo educativo nas salas de EJA, nas áreas de assentamento a partir das experiências do MST.

Como já referi, a escolha do Assentamento Santa Bárbara para as observações das questões propostas foi motivada por minha participação como aluna do doutorado na pesquisa integrada ali ocorrida sobre a educação do campo.

Paralelamente, o acompanhamento do desenrolar do PRONERA suscitou-me novas questões que me fizeram refletir sobre aspectos anteriormente não vislumbrados, tais como as tensões entre autonomia e identidade dos parceiros, a relação dos técnicos e os participantes dos movimentos sociais e ainda as dificuldades de se construir uma política pública numa conjuntura social e econômica na qual o governo federal restringia recursos para programas sociais e os reduzia aos marcos de uma política compensatória.

Assim, redirecionei o objetivo da pesquisa, como detalharei na próxima seção. Então, o que era secundário passou a ser visualizado com destaque, emergindo como novo objeto: **o percurso do PRONERA no Ceará, a partir da experiência do Assentamento Santa Bárbara, constitui-se como política pública de educação de jovens e adultos que residem no campo?**

Na busca de desvelar o objeto, adoto as seguintes hipóteses: a construção de uma política pública baseada na iniciativa da sociedade civil é uma possibilidade que requer pressões, mobilizações e pode iniciar-se com programas, mas, para constituir-se plenamente, exige universalidade; a relação de parceria no PRONERA exprime um diálogo entre sociedade civil e Estado na qual se conflitam poderes, interesses, autonomia, denotando uma democracia ainda não consolidada; a luta da sociedade civil, notadamente o MST, contra as propostas neoliberais, garante um espaço de autonomia mediante o qual consegue imprimir no Estado suas marcas, porém exige-lhe reconhecimento dos seus direitos e não deixa de exercer uma ação crítica.

Neste ponto, lembre-se, a realização de uma pesquisa em ciências humanas é um ato implicado, tanto em seus antecedentes definidores como nas conseqüências inerentes ao debate das questões abordadas. O pesquisador revela-se tomando posicionamentos desde a escolha do objeto, dos procedimentos investigativos e nas análises dos dados. Contudo, é preciso ter cuidados, não se pesquisa para afirmar posicionamentos pessoais anteriores, pois isto invalidaria a investigação. Os atos humanos é que são contextualizados, e, ao construir caminhos metodológicos, revelam-se concepções de mundo e de ciência. Nesta perspectiva, também estou revelando-me tanto ao abordar minha trajetória pessoal e acadêmica,

como ao me referir à metodologia de pesquisa, ao contexto da problemática investigada e às análises pertinentes relacionadas aos dados coletados, aspectos abordados em seguida.

1.2 Marco teórico da investigação: principais categorias para acerrar o objeto

Como afirma Di Pierro (1992), a pressão social pela EJA tem sido reconhecida frequentemente como tênue ou secundarizada em relação à demanda por educação para as crianças (HADDAD, 1992). Todavia – arrisca-se aqui esta hipótese – desde a década de 1990, vem se tornando mais forte e explícita. Segundo se observa, tais demandas têm seguido rumos diferenciados.

Por um lado tem-se uma educação de adultos que se consubstancia desde a alfabetização, voltada unicamente para a profissionalização, portanto com um viés economicista. Neste caso incluem-se, por exemplo, cursos promovidos pelas empresas privadas para seus trabalhadores, no próprio local de trabalho. Por outro, têm-se os projetos, as experiências firmadas sob o prisma da cidadania, ou seja, o processo educativo em EJA, mesmo quando englobe cursos profissionalizantes, pretende a garantia do direito à educação, à formação de cidadãos críticos e identidades culturais. Incluem-se nesta perspectiva as experiências recentes dos movimentos sociais e Organizações não-governamentais (ONGs), tanto no referente às minorias étnicas ou sociais, como aos grupos envolvidos na luta por sua inclusão no processo educativo⁷. Todos, contudo, conjugam esforços e contribuem para

⁷ Neste tocante, poderíamos citar o trabalho das ONGs, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAB), a Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, ou ainda o Movimento de Educação Brasileira (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que atua

minorar os índices de analfabetismo nacional. Mas quais fatores estariam determinando este fenômeno?

O documento *Hacia una educación sin exclusiones: Nuevos compromissos para la educación com personas jóvenes y adultas en América Latina y Caribe*. (UNESCO et al, 1998, p.11) traz algumas pistas ao identificar o surgimento de uma sociedade com profundos processos de modernização em alguns setores situados nos marcos de uma sociedade da informação. Entretanto, prossegue o documento, esta modernização fundada sobre uma economia de livre mercado está dando lugar a uma recente desigualdade social, a uma sociedade de grandes exclusões, de pobres somadas a uma crise de políticas sociais redistributivas e a uma relativização da credibilidade dos sistemas democráticos. Seria a inaceitabilidade ou adaptabilidade nesta conjuntura um dos fatores da dinamização observada? À medida que cresceu a exclusão, conseqüência da concentração de renda mundial, observam-se, desde o início da década de 1990 - atesta o mesmo documento - uma série de conferências mundiais⁸, as quais têm instigado a todos: governos, ONGs, movimentos sociais, enfim, aos povos e às nações assumirem a responsabilidade pelos problemas enfrentados pelo planeta. Teriam tais acontecimentos contribuído para remobilizar atores sociais na luta por uma sociedade equitativa?

Conforme se infere, tanto as novas formas de organização da produção geram, uma sociedade com muitos contingentes de excluídos como há pouco citado,

desde 1962, bem como grupos mais específicos de mulheres, negros, indígenas ou movimentos de amplitude nacional, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

⁸ São citadas: a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (Rio de Janeiro, 1992), a Conferência Mundial dos Direitos Humanos (Viena, 1993), a Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994), a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995) e a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) (Hamburgo, 1997), todas signatárias da Conferencia Internacional de Educação para Todos (Jomtien, 1990).

os quais podem estar lutando por sua inclusão, como pode se ter estimulado um processo de conscientização mobilizatória. No caso da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos as reuniões preparatórias regionais da América Latina e do Caribe, tipo a ocorrida em Brasília (janeiro/1997), bem como as reuniões regionais e sub-regionais⁹ posteriores de acompanhamento e efetivação das deliberações tomadas, têm mobilizado representantes de movimentos populares, de universidades, de governos e ONGs.

No início do século XXI, os avanços preconizados na Constituição de 1988 sobre a EJA, ao garanti-la como direito dos que não tiveram educação na idade certa, ainda não se transformaram em políticas educacionais efetivas, capazes de assegurar melhores índices a médio prazo. Todavia, é animador a remobilização da sociedade civil, a qual, gradativamente e nos espaços citados, tem requerido seu direito à educação¹⁰, e organiza-se para isto, sobretudo ao se opor ao desmonte do Governo Federal ocorrido no governo Collor de Melo (1990-1992), conforme demonstra Di Pierro (1992), permanecendo sem reversão significativa até 2003 (CARVALHO, 2003).

O Censo de 2000 (Brasil, IBGE, 2000) identifica 14,2 milhões de analfabetos adultos no país. Destacam-se entre os analfabetos absolutos 1,4 milhão de crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos e 2 milhões na faixa de 15 a 24 anos. No Ceará, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) / 2005,

⁹ Na região da América Latina foram planejadas três reuniões sub-regionais: América Central e México, região Andina, Mercosul e Chile. O Brasil participou desta última em Montevideu, no mês de novembro de 1998.

¹⁰ Como adverte Telles (1999), o contexto de “neoliberalismo vitorioso” tem se constituído uma ameaça à garantia dos direitos sociais, pois “ao mesmo tempo em que leva ao agravamento da situação social das maiorias, vem se traduzindo em um estreitamento do horizonte de legitimidade dos direitos” (TELLES, 1999, p. 172).

ainda se registram 22,6% de jovens com 15 anos ou mais nesta situação (IBGE, 2005), são dados bastante preocupantes, pois grande parcela está em idade escolar. Enfrentar o problema do analfabetismo em nosso país implica várias fontes de luta. Para Haddad (1995) sobressaem três: a redução dos índices de pobreza, a universalização do ensino básico com uma educação de qualidade e uma política de educação de jovens e adultos com recursos específicos para esse fim. Como afirma o autor, quando se caminhou nesta direção, entre os anos 1950 e 1960, a taxa de analfabetismo caiu em 11%.

A meu ver, as críticas e denúncias expressas nos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), pelos Fóruns Estaduais de EJA¹¹, pelos movimentos sociais, pelos professores, pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e organizações não-governamentais acerca da exclusão da EJA do FUNDEF, contribuíram decisivamente para o lançamento, em 2001, do Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos – Recomeço, Programa Supletivo. Embora recebido com certa euforia por esses setores a concretização das ações deixou muito a desejar, principalmente, quanto à aplicação dos recursos (CARVALHO, 2003).

A posse do Presidente Lula, em 2003, e as declarações do então ministro

¹¹ A criação de fóruns estaduais de EJA tem sido estimulada nos ENEJAs como estratégia de acompanhamento das deliberações da CONFINTEA/1997. Em seus respectivos Estados, os fóruns têm discutido e proposto encaminhamentos nas questões relativas à educação de jovens e adultos, tais como políticas públicas e parcerias em EJA, questões conceituais e práticas, conjuntura nacional e deliberações governamentais. Os fóruns articulam educadores, administrações públicas, organizações não-governamentais, movimentos sociais, universidades e Sistema S, composto pelo Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SENAC), Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Concomitantemente têm os fóruns promovidos os ENEJAs, desde 1999, no Rio de Janeiro; 2000, em Campina Grande (Paraíba); 2001, em Belo Horizonte (MG); 2002, em São Paulo (SP); 2003, Cuiabá, Mato Grosso; 2004, Porto Alegre, no Rio Grande do Sul; 2005, Luziânia, Goiás; organizado pelo Fórum de Brasília. O encontro de 2006 aconteceu em Recife, Pernambuco.

da Educação Cristóvam Buarque (2003-2004), segundo as quais o objetivo primordial da sua pasta era a “erradicação do analfabetismo”, mudou o tom de tratamento da EJA, desde 1990. Contudo, a concretização do Programa Brasil Alfabetizado ocorreu nos mesmos moldes do Programa Recomeço. É importante destacar, que após vários convites ao Ministério da Educação, somente no VI ENEJA (2004), em Cuiabá, teve-se o apoio e a presença do Ministério da Educação (MEC), em discussão com os profissionais desse segmento da educação.

Apesar desses sinais de aproximação e valorização, é preciso analisar concretamente os indícios de uma política de EJA. A indicação de Thimoty Ireland por Tarso Genro, que substituiu Cristóvam Buarque no Ministério da Educação (2004 – 2005), para responder pela Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada pelo Decreto nº 5.159 de 28 de junho de 2004, foi recebida com entusiasmo pelo setor, pois além de ser um pesquisador e professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) comprometido com a EJA, tem participado de toda mobilização nacional pelas reivindicações dos profissionais da área, com efetiva atuação e apoio na construção de vários fóruns estaduais de EJA.

Permanece ainda a expectativa de que a aprovação do Fundo de Valorização do Magistério do Ensino Básico (FUNDEB) pelo Congresso Nacional, projeto de lei no qual se inclui a EJA, possa constituir-se num instrumento efetivo de ampliação da oferta de vagas nos sistemas municipais e estaduais.

Embora conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não estejam o Ensino Fundamental e Médio sob a responsabilidade direta da União, a erradicação do analfabetismo, pelas

dimensões assumidas no Brasil, não pode prescindir da sua intervenção. Como alertam Ireland e Teixeira (1998, p.1), é necessário uma abordagem inter-setorial, pois o acesso à educação pode contribuir para erradicar as causas da pobreza, mas “difícilmente os ganhos educativos serão duradouros sem políticas complementares objetivando a geração de emprego, uma distribuição mais justa de renda, uma desconcentração na propriedade da terra, o acesso a um sistema de saúde de qualidade.”

Acelerar o processo de superação do analfabetismo também implica investir na formação de professores e em metodologias de ensino adequadas. Desde as significativas contribuições de Paulo Freire nesta área, divulgadas nos anos 1970, as pesquisas sobre a pedagogia de educação com adultos têm prosseguido¹². Urge, contudo, ampliá-las e divulgá-las. Neste tocante, as universidades exercem importante papel¹³. Neste quadro, a atuação da sociedade civil organizada torna-se essencial: pressionar, denunciar, propor e até realizar em parceria com as esferas de governos programas de EJA têm sido caminhos apropriados para aumentar as oportunidades de acesso à educação.

Neste cenário, sobressai a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual não só tem reivindicado a educação de jovens e

¹² Entre outros, podemos destacar, quanto ao aprendizado da leitura e da escrita Ferreiro (1983), na área de ensino da Matemática, Csick (1995) e abrangendo uma proposta de ensino para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental Ribeiro et al (Org). (1997).

¹³ Segundo o boletim “Informação em Rede” (abril/1998), em relatório entregue por Sérgio Haddad ao CNPq, em 1998, o cômputo da produção acadêmica sobre a EJA nos centros de pós-graduação brasileiros entre 1987 e 1996 é de 16 teses de doutoramento e 176 dissertações de mestrado. A maior parte da produção (65%) concentra-se em instituições da região Sudeste, enquanto o Nordeste e o Sul ficam em segundo lugar com 15%. Trata-se, portanto, de uma produção de pequena expressividade diante do desafio colocado e de uma realidade educacional pouco conhecida.

adultos como tem elaborado uma proposta político-pedagógica segundo os princípios e interesses norteadores da sua ação coletiva.

Desde os primeiros acampamentos ou assentamentos existe a preocupação com a educação no MST, pois era uma necessidade evidente para as crianças em idade escolar. Como relata Caldart (1997), a partir de 1990 se expande a atuação do MST para duas novas frentes: a Educação Infantil e a Alfabetização de Jovens e Adultos.

A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária/ Região Nordeste, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2005), encomendada pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário, indica um índice de até 55,0% de analfabetismo nos assentamentos, entre as crianças na faixa etária de 7 a 10 anos. Ainda mais preocupante é a situação dos jovens de 18 anos ou mais, pois 83,7% estão fora da escola. Segundo Caldart (1997), devido a esse fato, muitas tarefas, como organizar as cooperativas, redigir uma ata de fundação de uma associação, esbarram na impossibilidade de serem executadas. Conseqüentemente, intervêm na organização coletiva da produção, questão vital para a sobrevivência do assentamento.

Desta forma, as ações educativas passam a ser vistas como essenciais aos vários programas e políticas presentes nos assentamentos de reforma agrária, tanto para organização da produção, gerenciamento das associações existentes, como para apropriação dos vários documentos sobre projetos e ainda a educação formal em si, na perspectiva de adquirirem, conforme mencionam, “uma vida melhor”. São ainda essenciais para dialogarem em “pé de igualdade” com os interlocutores governamentais, ou seja, por meio destas ações buscam qualificar-se em seu

relacionamento com as várias instituições presentes em seu cotidiano, com vistas à melhor compreensão e debate sobre o conteúdo dos programas governamentais.

Todavia a atuação dos órgãos do Estado nos assentamentos nem sempre fomenta sua ação educativa e geram vários transtornos aos assentados. Entre estes transtornos, sobressai o referente às dúvidas quanto ao montante devido aos bancos via projetos, ou o não usufruto de direitos previstos. Enfim, sentem dificuldade de situar-se na totalidade das iniciativas governamentais. Arrisca-se aqui a hipótese segundo a qual o ressentimento provocado por esta situação tenha sido mais um fator a contribuir para a proposta de uma educação do campo associada ao processo de reforma agrária. Desvendar como se construiu essa relação requer um olhar analítico para a atuação dos movimentos sociais rurais na perspectiva da sociedade civil organizada no percurso histórico da reforma agrária no Brasil.

O desenrolar da reivindicação de educação para as áreas de reforma agrária trouxe consigo a questão sobre qual proposta educativa atende aos anseios desta população. O Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, em parceria com várias entidades como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no mês de julho de 1997, na cidade de Brasília, propiciou o início da ampliação do debate entre educadores e movimentos sociais sobre a necessidade de uma educação para o campo. É a partir desse encontro que se configura a reivindicação por um projeto de educação do campo apresentada às universidades e ao MDA. Dessa forma, tem início o PRONERA, em 1998, como uma resposta a essa demanda.

Ao se referirem ao ENERA, conforme relatam Kolling, Ir. Nery – FSC e Molina (1999), os promotores do referido encontro , desafiados pela representante do UNICEF, Ana Catarina Braga, a realizarem “um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural” (idem, p.14), passaram a organizar, desde agosto de 1997, a I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo. Mencionada conferência ocorreu em Luziânia - GO, no período de 27 a 30 de julho de 1998. Assim, deu-se continuidade aos debates do ENERA, e esta I Conferência constituiu-se num “processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (Idem, p.13).

Esse evento tornou-se um marco, pois coloca uma série de questões relativas ao que seria esta proposta, a qual, segundo os citados autores, deve assumir a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isso tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos (KOLLING; Ir. NERY – FSC; MOLINA, 1999, p.29). Nesta direção, como reflete Telles (1999), o anúncio dos direitos sociais pelos personagens presentes na cena pública como sujeitos que publicizam as questões a eles inerentes instaura um dissenso, que possibilita uma ampliação dos horizontes do campo político e “diversificação dos campos das experiências possíveis” (TELLES, 1999, p. 188). Neste caso, se inclui uma educação rural de outro tipo: a educação do campo.

O debate sobre uma educação com especificidades para as áreas de assentamento contribuiu para o surgimento do paradigma “educação do campo” em

cujo cerne existe uma contraposição à educação rural como aquela que apenas ocorre no campo sem atentar para exigências dos atuais movimentos sociais. Como sintetiza a Declaração do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002:

Quando dizemos **Por uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização **no** campo; e pela construção de uma escola que esteja **no** campo, mas que também seja **do** campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à História, à cultura e à causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (KOLLING; CERIOLO OFS; CALDART (2002, p.19. Grifo dos autores).

Todavia, surgiram-me algumas indagações, por exemplo: como se construiu esta terminologia? Por que a designação “campo” se em nossa cultura não é usual reportar-se a camponês para designar trabalhador rural? Não seria uma categoria de tradição mais acadêmica? Haveria outros sentidos para a crítica à educação rural além das situadas no campo pedagógico?

Desde a I Conferência Nacional, em 1998, as discussões sobre a educação do campo, com base nas experiências vivenciadas, têm-se acumulado e aprofundado, com desdobramentos concretos¹⁴. Em 4 de dezembro de 2001, a relatora Edla de Araújo Lira Soares elaborou um parecer no qual vota pela aprovação da proposta da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de

¹⁴ Revendo a valorização da escola do campo é possível destacar os seguintes eventos: I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (1998); Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); Grupo Permanente de Trabalho para a Educação do Campo (2003); Coordenação para Educação do Campo na SECAD (2004); II Conferência por uma Educação do Campo (2004); Seminários Estaduais de Educação no Campo (2004/2005); I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (2005). É importante ressaltar a expansão do PRONERA na ampliação de projetos voltados para a formação técnica e de nível superior, através de Curso Magistério e Pedagogia da Terra. No apêndice A elaborei cronologia nacional e estadual destes eventos.

Educação (CNE), integrante do Ministério da Educação, como texto para as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Em 3 de abril de 2002, por meio da Resolução CNE/CEB 1, são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em coadunação com o artigo 28, do capítulo II “Da Educação Básica”, da seção I da LDB, mencionadas diretrizes deixaram claro que esse processo educativo deve ter adaptações às peculiaridades da vida e do trabalho na zona rural em cada região, como especifica essa lei também em referência aos conteúdos curriculares e metodológicos e ao calendário escolar adequado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Conforme sugere o texto organizado por Kolling, Cerioli OFS e Caldart (2002), essas Diretrizes Operacionais devem ser observadas nas escolas do campo, “nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino”. São dezesseis artigos nos quais se especificam princípios para a proposta pedagógica, metodológica e estruturação da educação voltada aos interesses dos povos habitantes das zonas rurais. Desta forma, no caso das ações ocorridas em assentamentos, torna-se necessário o desvendamento das relações sociais, da organização produtiva e política para que esta educação aconteça articulada às expectativas e interesses dos assentados.

Em 2004, por iniciativa do Ministério da Educação, foram promovidos em vários Estados brasileiros, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, seminários para se discutir com representantes dos movimentos sociais rurais, ONGs, gestores municipais de educação e professores, entre outros, as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. Neste evento, enquanto se realizavam

diagnósticos da realidade dos Estados, levantaram-se propostas para o futuro que sinalizam para uma atuação fundada em bases concretas da Coordenação da Educação do Campo, integrante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) deste ministério.

Como já referido, o PRONERA, cujas primeiras experiências advêm de 1998, a partir da mobilização dos movimentos sociais presentes no ENERA, com seu desenvolvimento tem contribuído para o aprofundamento dessa temática. Em que medida ele é fruto, mas também semente desta discussão, é algo a ser aprofundado nesta investigação. Portanto, a categoria “educação do campo” torna-se elucidativa quanto à análise desse programa, e deve ser relacionada ao estudo das categorias de assentamento e assentado. Para isto, são imprescindíveis as leituras de Brandão (1997), Furtado e Sousa (1998), Holanda (2000), Caldart (1997), Molina (2004), Martins (2002, 2003), Fernandes (1999), Alencar (2000), Neves (1997) entre outros.

Inicialmente o PRONERA configura-se como uma política compensatória, embora com o objetivo de tornar-se uma política pública. O aprofundamento teórico sobre a consolidação das políticas públicas, notadamente nos anos 1990, é essencial à análise do programa em foco, tendo em vista resultar da ação da sociedade civil, via MST, surgido no cenário político brasileiro com o processo de democratização, ocorrido na década de 1980. Desde então, na constituição de políticas públicas têm interferido fatores econômicos, políticos e sociais que lhe conferem determinadas características diferenciadas em seus vários contextos.

Assim na Nova República, durante o governo Sarney (1985-1989) assumem um caráter assistencialista por meio do qual procuram envolver e cooptar os movimentos sociais. No rápido governo Collor de Mello (1990-1991) esta relação

permanece, mas se verifica uma investida da ideologia neoliberal¹⁵, que ao propor o Estado Mínimo traria conseqüentemente a redução das políticas públicas, pois se contrapõe ao Estado de Bem-Estar Social¹⁶.

Em relação ao assunto, como observado, embora Itamar Franco (1992-1994) não divergisse essencialmente do projeto político de Fernando Collor, pois ocupava o cargo de vice-presidente, suas raízes nacionalistas vinculadas ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) levaram-no a “um freio” nos projetos neoliberalizantes para o Estado brasileiro, à medida que retardou as privatizações, chegou a suspender o pagamento dos juros da dívida externa, sem, todavia, imprimir uma marca diferenciada de reconstrução para as políticas públicas.

Foi no período dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e de 1999 a 2002) que a proposta do Estado Mínimo tomou vulto com as privatizações, cortes nas verbas destinadas aos setores sociais, assinatura de

¹⁵ Entre outros destacam-se como teóricos neoliberais Friedrich von Hayek e Milton Friedman, economistas da escola de Chicago, nos Estados Unidos, cujas idéias elaboradas, ao final da Segunda Guerra Mundial, só tiveram ressonância após a crise do petróleo nos anos 1970. Conforme avaliam o Estado com suas políticas de bem-estar social desequilibra a ordem natural das leis de mercado. Como sintetiza Segundo (2005), esses defensores do “Estado Mínimo” consideram as políticas públicas o cerne da crise atual do capitalismo e lhe atribuem, em contrapartida, segundo Anderson (1996, p. 10), “a **liberdade** dos cidadãos e a **vitalidade** da concorrência da qual depende a prosperidade de todos”(grifos meus) avalia Boron (1999) a experiência dos países que seguiram a “cartilha” econômica neoliberal, ditada pelos preceitos do Consenso de Washington, na América Latina, Europa Oriental e Rússia, baliza concluir tratar-se de triunfo mais ideológico e cultural do que econômico. Sintetiza Abreu (1999, p. 41): O neoliberalismo “é uma ideologia capitalista que defende o ajuste dos Estados Nacionais às exigências do capital transnacionalizado, portanto contrária aos pactos que subordinam o capital a qualquer forma de soberania popular ou instituições de interesse público”.

¹⁶ A crise econômica de 1929/33 propiciou ao economista inglês John Maynard Keynes reflexões que o afastaram da formação ortodoxa recebida. O desemprego e a ociosidade das máquinas e matérias-primas, no período da depressão, levou-o a questionar o conceito de equilíbrio econômico, segundo o qual a economia é auto-regulável, apresentando a legitimidade do Estado para intervir por meio de um conjunto de medidas econômicas e sociais, tendo em vista controlar as flutuações da economia (BEHRING, 1999) . O incremento das políticas sociais após a Segunda Guerra Mundial, a partir da doutrina keynesiana, constituiu nos países europeus, América do Norte e Canadá, “o período de ouro” (1945-1975) do Estado de Bem-Estar (*Welfare State*), o qual segundo Pereira (2000), erigiu-se sobre três pilares: o pleno emprego, a universalização dos serviços sociais e a assistência social como uma rede de proteção. Porém, conforme considera o novo estatuto histórico e teórico, que a política social passa a ter, não deve ser descolado das lutas históricas da classe trabalhadora por seus direitos. (BEHRING, *ibid*).

convênios com organismos internacionais que perfilam a economia brasileira nos moldes neoliberais.

Neste período também a inserção da sociedade civil nos espaços públicos consolida-se de formas diversas, quer por meio dos movimentos sociais, associações, grupos étnicos quer por organizações não-governamentais que interferiram na gestão e desenvolvimento das políticas públicas. Em um cenário politicamente desfavorável, estes grupos resistem e criam alternativas de atendimento aos anseios dos setores populares. Nesta relação alguns conceitos passam a ser discutidos e consolidados, tais como cidadania, gestão social, incluindo-se autogestão e co-gestão, os quais, gradativamente, dão lugar à noção de parceria. Como esclarece Souza (2002), parceria:

[...] é uma terminologia que faz parte do vocabulário tanto dos movimentos sociais (que reivindicam participação e verbas para a realização de projetos) quanto das instâncias governamentais (que sugerem participação da comunidade como meio de garantir a realização de projetos). Utilizando-se da idéia de descentralização e envolvimento da comunidade, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), objetivando atender “às demandas sociais por educação dos assentamentos”, em âmbito nacional (SOUZA, 2002, p.188).

Ademais, para a efetivação do PRONERA, o movimento tem ampliado sua inserção social mediante a construção de parceiras, ao requisitar adesões dos “amigos do MST” e construir alianças, configurando dessa forma aspectos de atuação na condição de sociedade civil. Assim, compreendê-lo como movimento social rural deve associar-se à categoria de sociedade civil como forma de ampliar as análises de suas ações.

Desta maneira a análise do supracitado programa não pode prescindir da compreensão da construção das políticas públicas, categoria teórica que permitirá

avaliar se está ou não consolidado como tal. E, ainda, do **direito** em referência à luta pelo acesso à educação e à terra, por conseguinte, **reforma agrária, movimentos sociais rurais, sociedade civil, assentamentos, assentados, educação do campo** e a categoria de **território**.

1.3 A construção do percurso metodológico: método e técnicas de pesquisa

Ao se abordar a forma de construir o conhecimento está se falando de método (GATTI, 2002). Nas ciências humanas essa forma tem percursos específicos nos quais estão imbricados a visão de mundo do pesquisador, portanto sua subjetividade, os construtos teóricos e as técnicas de coleta de dados. Procura-se desvendar uma questão específica a partir de determinada perspectiva teórico-metodológica. A forma de visualização da questão pesquisada, os meios ou técnicas para revelá-la estão relacionados ao tempo histórico e aos seus temas essenciais; ao abordá-los o pesquisador não o faz sem posicionar-se. Portanto, desenvolver a pesquisa pressupõe uma metodologia relativa a estas questões, como abordarei a seguir.

1.3.1 Sobre a relação método e objeto

Algumas vezes, ao ser indagada pelos alunos em sala de aula sobre quais procedimentos metodológicos deveriam adotar em suas pesquisas, sempre lembro que a resposta mais apropriada quem dá é o próprio objeto. É preciso conhecer as possibilidades de formas de pesquisa, conhecer os métodos e as técnicas de coleta de dados, para identificarmos as mais adequadas aos imperativos do objeto que nos

compele, muitas vezes, a seguir por novos caminhos, exigindo-nos criatividade e coragem para, aos poucos, desvendá-lo.

O trabalho de pesquisa, freqüentemente, visualizo-o como o de uma tecelã, como diversos “fios” teóricos das categorias e os dados empíricos em mão. Como trançá-los? Que “desenhos” sobre o objeto formariam? Em meu “tear” intelectual fui construindo um tecido a partir das reflexões e análises proporcionadas pelos dados. Porém, foi um trabalho marcado por várias paradas, onde analisava em que lugar cada fio deveria ser imbricado a outro, para afinal, como nos tapetes orientais, se apresentasse um bonito texto, ou seja, uma argumentação plausível. Tantas vezes tive de desfazer o já construído, pois avaliações posteriores mostravam-me irregularidades na “trama”.

Assim “manufaturar” um texto originado em uma pesquisa requer, como revela Alba Pinho de Carvalho¹⁷, um método de exposição próprio, distinto do método de investigação. É um trabalho lento, de idas e vindas, de feitos e desfeitos, inclusões e exclusões, muitas vezes dolorosas, que exigem esforço mental, como explica Gramsci¹⁸ no fragmento a mim apresentado pelo amigo, Prof. Rômulo Soares:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.

Trata-se, portanto, de um percurso sinuoso onde as dúvidas e as reflexões exigem diálogos contínuos com os dados e as teorias. Algumas vezes tem-se a nítida

¹⁷ Informação oral exposta na defesa de doutorado da Prof.a Ruth de Paula no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC em 31 de janeiro de 2006.

¹⁸ O fragmento foi-me doado sem referência precisa

impressão de que o objeto transfigura-se no enigma da Esfinge: “Decifra-me ou devoro-te”.

Nesta trajetória, como indica o verso de autoria de Oswald de Andrade no início deste capítulo, oferecido pelo Prof. Ernandi Mendes, meu companheiro, “as coisas vão e vêm, não em vão, as horas vão e vêm, não em vão”.

Compartilho tais sentimentos porque o texto manufaturado subsume todo este processo partilhado muitas vezes com a Profa. orientadora Eliane Dayse P. Furtado. Por se mostrarem comuns a outros amigos e amigas que cursaram doutorado no mesmo período, decidi expô-los, pois afinal a alegria de olhar a tessitura construída é perceber que já não somos os mesmos do início da pesquisa. Há outras concepções e conhecimentos adquiridos. Impressões iniciais se transfiguraram e a sensação de vislumbrar o objeto além da aparência inicialmente apresentada, permitindo, nas palavras de Kosic (1986), vislumbrar fenômenos da sua essência, ou dito de outra forma: partir-se do concreto para chegar ao concreto pensado, numa concepção dialética do método da pesquisa, faz emergir a sensação de ter sido o esforço válido. Este caminho é o método perseguido nesta investigação, pretendendo-se uma análise multideterminada do nosso objeto, embora relativa como são os resultados das pesquisas sociais. Nem sempre os achados são afirmações conclusivas, muitas vezes seu mérito é possibilitar novos questionamentos a serem aprofundados em outras pesquisas.

Assim exponho como se constituíram os fios da minha tessitura, desde as categorias teóricas requisitadas ao acercamento do objeto, mencionados na seção anterior, como os procedimentos e técnicas de coletas de dados, tendo presente o seguinte:

O caminho da pesquisa não é um mero elo entre o sujeito e o tema a ser pesquisado; antes, é uma relação profunda de onde emergem procedimentos capazes de promover a identidade de um com o outro, tornando-os cúmplices de um mesmo processo. A metodologia é, portanto, uma síntese desta relação e está associada ao olhar do sujeito na sua forma e intensidade (MENDES, 2005, p.56).

1.3.2 Técnicas e procedimentos de análise dos dados

Minha participação no projeto integrado de pesquisa “A educação no campo: um desafio no contexto dos assentamentos rurais do Ceará” (2003), já mencionado anteriormente, contribuiu para revisões da proposta inicial apresentada ao doutorado. Em reuniões semanais, nós, professores e alunos bolsistas da graduação e pós-graduação, planejávamos e rediscutíamos os procedimentos metodológicos, sob a coordenação da Profa. PhD. Eliane Dayse P. Furtado. Foi no âmbito destes encontros que decidi incorporar algumas técnicas não previstas inicialmente. Descrevo-as à medida que enriqueceram e se adequaram ao meu projeto, tanto as dinâmicas realizadas coletivamente, quanto as entrevistas, observações, registros individualmente realizados, bem como outras pesquisas, eventos dos quais participei e organizei no âmbito da temática desta investigação.

1.3.2.1 As dinâmicas como mediações para o conhecimento

O momento inicial da investigação empírica ocorreu em outubro e novembro de 2000 e abril, junho, setembro e novembro de 2001 por ocasião das visitas do projeto integrado. Na primeira visita ao Assentamento Santa Bárbara foi agendado um encontro com o diretor da escola e a coordenação local do assentamento, pois desde a elaboração do PRONERA já conhecia alguns dos seus membros. Tínhamos como objetivo apresentar a pesquisa e nos conhecermos

mutuamente. Após rápida apresentação pessoal, a equipe indagou sobre as concepções de pesquisa das pessoas presentes à reunião. Esta abordagem mostrou-se adequada porquanto propiciou a oportunidade de demonstrar que alguns possuíam clara noção do assunto.

Desde o início partimos do pressuposto de existirem saberes constituídos ao longo da vida dos assentados, do seu trabalho e das suas lutas na participação do movimento. Tornava-se importante criar oportunidades para poderem expô-los. A reunião foi bastante participativa e já neste momento reportaram-se às suas visões sobre a educação e as dificuldades enfrentadas na conquista desse direito. Só então discorremos a respeito dos objetivos da nossa investigação e sobre o porquê da escolha do assentamento, pois comportava uma escola municipal com as séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como salas de Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, nos ensejava uma análise da educação no próprio contexto da comunidade.

Mais uma vez solicitamos a opinião daquelas pessoas sobre o trabalho investigativo. Neste momento debateu-se a possibilidade de construir-se uma educação no campo “específica, que contribuísse para a formação humana emancipadora e criativa, assumindo de fato a cultura diferenciada do meio rural”, como indicam Furtado e De Jesus (1998, p.1). Conforme demonstraram as interlocuções, esta temática era do interesse deles.

Encerramos nosso primeiro encontro com a dinâmica da “teia”, segundo a qual as pessoas se dispõem em círculo e, à medida que falam, seguram a ponta de um barbante, e passam o rolo para o próximo a se colocar. Ao final, quando todos estão segurando seu ponto, forma-se uma “teia” ao centro. No caso, sugerimos-lhes

compartilhássemos nossas expectativas em relação à pesquisa e expuséssemos o que simbolizava para cada um a teia ao centro. Construiu-se a metáfora da interdependência entre todos para o sucesso do trabalho.

Para nos aproximarmos mais especificamente da questão educacional, a primeira iniciativa foi uma reunião com as professoras (só estavam presentes as mulheres) que atuavam nas escolas e nas salas de EJA. Além de conversarmos sobre nossos propósitos tínhamos a intenção de conhecê-las melhor, como pessoas e profissionais da educação. Contudo não elaboramos perguntas e sim propusemos a dinâmica “Qual o tamanho do seu círculo?”. Todas atenderam à sugestão.

Nesta dinâmica, pedimos aos presentes o desenho de um círculo numa folha em branco. O círculo que representa sua vida, especificando por escrito o localizado fora e dentro do mesmo. Em seguida compartilhamos com os demais nossas anotações. As colocações das professoras, timidamente, no início, e depois com mais desenvoltura, ao apresentar o que fizeram, revelaram aspectos da sua história de vida, características pessoais e questões relativas à profissão. Só então pedimos a permissão para a observação de sala de aula.

A princípio as observações em sala da EJA intimidavam um pouco os alunos e professores. Mas a utilização de dinâmicas como a “linha do tempo” para abordar-se a história do assentamento e das escolas facilitou a descontração e interação entre pesquisadores, professores e alunos (Fotos no anexo A).

1.3.2.2 Outros procedimentos utilizados na investigação

A fase de “aproximação” com os assentados em geral iniciou-se em visitas regulares após a primeira reunião com a coordenação local. Conversas informais, visitas domiciliares, participação em reuniões abertas ao público e em datas comemorativas, como o dia das mães e o das crianças, festejados na escola, possibilitaram laços de confiança, os quais, à medida que se firmavam, revelavam as especificidades daquela comunidade. Conforme evidenciado, o assentamento não é um todo homogêneo e as histórias de vida diferenciadas num processo de organização coletiva e política enfrentam muitos percalços, pois os moradores vivem um processo de “estranhamento” às novas condições de vida e trabalho, como abalizam Carvalho e Segundo (2001).

Conhecer o contexto social dos sujeitos envolvidos, mostrou-se fundamental para sabermos quem eram os alunos e professores da EJA, que trabalhos realizavam, como se inseriam ou não na organização do assentamento, no MST, que espaços de lazer compartilhavam, como construía seus sentimentos de pertença e identidade, quais os limites social e geográfico da comunidade.

Além dessas técnicas de coletas de dados realizei também entrevistas abertas com professores e coordenadores locais da EJA. Nestas, os entrevistados demonstravam sentir-se mais à vontade para expor questões relativas ao trabalho, comentando as dificuldades enfrentadas, o desempenho dos alunos, o funcionamento do PRONERA. Para o registro das entrevistas e reuniões utilizei a técnica do uso do gravador consentido pelos presentes.

Durante o processo de investigação, várias intercorrências surgiram. Entre estas, a irregularidade no transporte da universidade, as dificuldades de acesso no período de chuvas intensas, em alguns momentos só possível através de trator, a suspensão das atividades de EJA devido ao atraso no repasse das verbas do PRONERA. Tudo isso me fez aos poucos avaliar se as observações e dados seriam suficientes para uma análise consistente do processo pedagógico de EJA no PRONERA.

Ao mesmo tempo, no trabalho em campo emergiram novos questionamentos, designados por Mattos (2002), como “objetos concorrentes” na pesquisa: os desafios à organização do assentamento, a construção da sociabilidade; as representações divergentes entre o trabalho coletivo *versus* o individual e ainda a constituição do PRONERA nas inter-relações entre os parceiros. Passei a questionar se seria este programa uma política pública e qual a concepção de políticas públicas dos parceiros. Com a orientadora compartilhei estas inquietações que posteriormente levaram-me a redirecionar o objeto desta investigação.

Entretanto, se a redefinição me tranqüilizou quanto a uma melhor averiguação das análises, o “senhor novo objeto” exigia-me procedimentos complementares ao seu desvendamento. Neste intuito, agendei novas entrevistas e retornei ao assentamento em fevereiro, março e abril de 2005 a fim de coletar novos depoimentos orais que permitissem compreender as determinações que o configuravam.

Com vistas a desvelar a avaliação dos assentados sobre esta experiência no Ceará, bem como a inter-relação entre os parceiros, realizei, no dia 11 de janeiro de 2005, entrevistas com os coordenadores do Programa na Universidade Federal do

Ceará, a Profa. Ph.D. Eliane Dayse Pontes Furtado, coordenadora geral do PRONERA no Estado, que no período investigado era membro da coordenação pedagógica nacional do programa, e as professoras mestras Maria Iolanda Maia Holanda e Célia Machado Brito, coordenadoras de campo. Ainda no âmbito desta universidade, entrevistei dois bolsistas universitários do programa, membros das coordenações locais dos Assentamentos Santa Bárbara: Paulo Roberto de Souza e Francisco Antônio Alves Rodrigues. Ambos tinham como função acompanhar dez turmas, e assessorar, em dupla, com outro coordenador local residente no assentamento, os monitores que eram os professores alfabetizadores.

Entrevistei também, dia 12 de janeiro de 2005, os outros dois coordenadores locais atuantes no Santa Bárbara, Francisco José de Sousa Martins (Dezim) e Francisca Maria Ferreira da Silva (Leide) participantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Como observado, as falas dos entrevistados revelam visões diferenciadas e pontos em comum das suas concepções a respeito de política pública, elucidando os percalços e os aprendizados a partir da experiência do PRONERA, surgida como uma política compensatória. Isso trouxe contribuições teóricas e metodológicas, porém, hoje, as demandas requisitam uma superação desta configuração inicial.

Ainda no assentamento recolhi novos depoimentos orais e entrevistas com os professores Eronilson Vasconcelos Gomes, Maria Sheila Rodrigues do Nascimento e Paulo Sérgio Duarte de Sousa que ensinaram nas turmas de EJA do PRONERA, de 2000 a 2002, e com dois alunos de cada turma nesse período. Tive o cuidado de ouvir tanto alunos que continuaram os estudos, como alunos que não prosseguiram, entre homens e mulheres.

Por fim, entrevistei a asseguradora do PRONERA no Estado, Maria das Dores Ayres Feitosa, e o superintendente regional do INCRA no Ceará, Eduardo Martins Barbosa, nos dias 23 de fevereiro e 4 de março de 2005, respectivamente.

Sobre os depoimentos, existem diferenças entre os pessoais e os demais relatos. Os depoimentos pessoais distinguem-se dos demais relatos orais por serem dirigidos pelo pesquisador, o qual se interessa especialmente pelos aspectos mais relacionados ao objeto de estudo. Neste sentido, as entrevistas realizadas podem ser consideradas semidiretivas, pois enfocavam tanto questões relacionadas ao PRONERA, como também, no fluir da conversação, assuntos e temas não previstos, mas considerados igualmente enriquecedores para a análise da temática. Ao final, foram quinze horas de entrevistas registradas.

Durante minha permanência no assentamento conversei também com as professoras da escola local, revisitei moradores conhecidos na primeira fase da pesquisa, e anotei suas impressões sobre educação e as condições de vida atuais. Convivi com eles em vários momentos do seu dia-a-dia: tarefas de trabalho, “botando conversa fora” à noite, atividades de lazer, como a capoeira, futebol, no balneário. Foram momentos importantes para compreender melhor suas relações sociais, estreitar laços, geradores de confiança e confidências mútuas, enfim, pude perceber, mais profundamente, nesse retorno, após três anos, os processos sociais e a inter-relação da educação com o seu cotidiano.

1.3.2.3 Pesquisas e eventos propiciadores da inserção na problemática

A participação em duas pesquisas na zona rural do Ceará, uma na qual se incluíram áreas de assentamentos e propriedades rurais e a outra, agricultores

familiares, possibilitou-me maior inserção nas relações socioeconômicas desse espaço. Em especial, trata-se de uma investigação para avaliação do Programa Cédula da Terra promovida pelo Núcleo de Estudos Agrários do Ministério do Desenvolvimento Agrário (NEAD – MDA) e Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola (IICA), coordenada no Ceará, pelo Prof. Ph.D Ribamar Furtado, em janeiro e fevereiro de 2001. Isso me propiciou não só conhecer várias realidades de assentamentos rurais como me inserir na problemática da reforma agrária “de mercado”, ou seja, quando o Estado desapropria a terra e vende-a aos assentados que nas condições de produção dadas não têm como pagá-la.

Na segunda pesquisa, em março de 2003, enfocava-se o Programa de Crédito Rural para a Agricultura Familiar (PRONAF), também promovida pelo NEAD - MDA / IICA, sob a coordenação dos Profs. Ph.Ds Ribamar Furtado e Eliane Dayse P. Furtado. Desta feita, os problemas de crédito e financiamento da produção para a agricultura familiar foram analisados. Conforme percebeu-se, as políticas efetivadas não eram elaboradas, através de diálogo com os sindicatos ou movimentos sociais representantes destes agricultores. Desse modo, evidenciou-se a necessidade de um trabalho educativo como forma de esclarecê-los sobre os desdobramentos dos contratos assinados.

Também nestas experiências fiz anotações num caderno tipo diário de campo no qual registrei questões, observações e diálogos com os sujeitos envolvidos acerca dessas temáticas. Mencionado procedimento teve continuidade no Assentamento Santa Bárbara, como já referido.

Outras iniciativas me beneficiaram. Por exemplo, a apresentação de trabalhos em congressos e reuniões de sociedades científicas oportunizou-me

debates focados de forma atualizada nas questões da problemática. Entre estes, sobressaem os Encontros Nacionais de Educação de Pessoas Jovens e Adultas nos quais as políticas públicas de EJA são sempre debatidas.

Ademais, a participação na organização do Seminário “Estado da Arte da Educação do Campo: identidade e políticas públicas”, ocorrido nos dias 29 e 30 de outubro de 2003, e a elaboração do relatório do referido seminário, enriqueceu minha leitura sobre o tema, bem como permitiu-me debatê-lo de forma ampla, registrando-se significativo material para a pesquisa. O seminário foi concretizado como parte de uma pesquisa promovida pela UNESCO e pela ONG chilena Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile (CIDE), em vários países da América Latina, a respeito da situação da educação em zonas rurais¹⁹. Como observado, o encontro contou com a presença de vários estudiosos sobre questões relativas ao rural, representantes de movimentos sociais, estudantes universitários, parlamentares e representantes de órgãos públicos, atuantes nessa área, para debater esta temática a partir da exposição da Profa. Ph.D. Eliane Dayse Pontes Furtado sobre os resultados da pesquisa no Brasil. Contou-se ainda com os comentários das debatedoras Profas. Dras. Maria de Lourdes Brandão e Bernadete Bezerra.

Em 13 de setembro de 2004, participei do Seminário “Diretrizes da Educação do Campo”, promovido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará e Ministério da Educação, representado, na ocasião, por Antônio Munarim, responsável pela Coordenação da Educação do Campo. Contando com a presença de

¹⁹ A pesquisa ocorreu no Chile, Brasil, Venezuela, Colômbia, Bolívia, Peru, Paraguai, México e Honduras. Após os seminários nacionais houve uma segunda etapa na qual os conferencistas convidados pela UNESCO/CIDE debateram a realidade dos seus países num encontro ocorrido em Santiago, Chile, em 3-5 de agosto de 2004. Posteriormente, os resultados da pesquisa foram compilados no livro *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguay y Peru* e pode ser acessado pelo endereço eletrônico: www.ept.unesco.cl.

professores, secretários municipais de educação, técnicos da SEDUC, professores universitários, tinha-se como meta a divulgação dessas diretrizes e a formação da Comissão Estadual da Educação do Campo.

De grande significação, também, foram os debates nos grupos de trabalho, as apresentações, as místicas, as palestras do I Encontro do PRONERA - Região Nordeste, em João Pessoa, Paraíba, de 9 a 11 de maio de 2005. Participar de eventos com objetivo de pesquisa exige do investigador uma postura diferenciada, tendo em vista ser preciso municiar-se de gravador, para registros pertinentes, e estar atento às falas e enfoques correlatos à temática, muitos dos quais devem constar das anotações pessoais.

Durante o acampamento em frente ao INCRA-CE, no período de 10 a 19 de novembro de 2004, por diversas vezes estive com os acampados. Segundo percebi, entre as principais reivindicações destacavam-se a agilização dos processos de desapropriação e a implementação de ações educativas, notadamente o Curso Pedagogia da Terra, de formação de professores de nível superior a ser oferecido pela Universidade Federal do Ceará. Nestes momentos, além de conversarmos sobre organização e lutas do movimento, realizei entrevista coletiva com vários participantes dos coletivos nacional e estadual de educação, focalizando prioritariamente o PRONERA. De modo geral, os depoimentos relatam as conquistas e os desafios para a construção de uma política de educação do campo.

Com o objetivo de inteirar-me do desenvolvimento da EJA nos assentamentos, no Ceará, aceitei o convite do movimento para participar do Encontro Estadual de Avaliação da EJA nos assentamentos onde acontece este trabalho através do Programa Brasil Alfabetizado, que ocorreu nos dias 15 e 16 de dezembro

de 2004, no sítio da Pastoral Operária em Fortaleza. Consoante pude constatar, dificuldades, tais como a falta de material, a escassa qualificação dos professores que, por não terem formação pedagógica, sentem-se despreparados para trabalhar com os temas geradores; a sobrecarga dos coordenadores às voltas com as ações do movimento, as práticas educativas, produtivas e, no caso das mulheres, também as tarefas domésticas, são problemáticas ainda consideradas desafios ao desenvolvimento da EJA no Estado, no período de 1998 a 2001, quando aconteceu este programa no Santa Bárbara.

Quanto à pesquisa bibliográfica, tem sido realizada desde o início do processo investigativo acerca das principais categorias relativas ao objeto da pesquisa. Na análise documental, foram vistos o Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 1998a), relatórios institucionais do programa, de pesquisas, I e II Planos da Reforma Agrária, documentos do Ministério da Educação sobre a educação do campo. Eles permitem, como explicita Neves (1997), citando Foucault (1976), pensar o poder e o Estado pelo **como**, pelo **modo de ação** sobre outras ações possíveis ou pela análise do **poder em ato** ou a partir das realidades das práticas políticas (Destaques meus). Como complementa essa autora, “a demonstração se torna possível pela análise das proposições, dos objetivos e das intenções das políticas neles explicitadas”. (NEVES, 1997, p. 68).

A trajetória da pesquisa com o seu redirecionamento e o distanciamento de dois anos do campo trouxe-me, algumas vezes, certo desânimo à medida que a continuidade do projeto exigiu novas reflexões, leituras, recortes metodológicos. Contudo, o retorno ao assentamento foi deveras animador, pois as mudanças constatadas não só me animaram a novos estudos como indicaram a pertinência das

questões. Trata-se de uma visão relativa, como em todo processo investigativo, mas espero poder contribuir para o debate da educação do campo no contexto das políticas públicas de EJA.

2 SANTA BÁRBARA: VIDAS DE ASSENTADOS NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA

2.1 O assentamento: um aprendizado de novas relações

Fui convidado pelo movimento para vim para a ocupação. Apoiava o movimento, ia para as ocupações em Fortaleza. A gente sempre lutou por uma terra livre. Eu acho que não posso trabalhar na cidade, o que eu aprendi é para trabalhar aqui. E aqui a terra é livre. O que eu fizer, o pouco que eu fizer é meu. Lá a terra era do patrão, tinha que pagar.

O Sr. Raimundo Miguel, 42 anos, ex-aluno do PRONERA, explicava-me sua vinda para o assentamento. Há oito anos lá reside com a esposa e cinco filhos. Sua forma de chegada coincide com a de outros assentados, que participavam do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e vieram para o Assentamento Santa Bárbara.

Lócus desta pesquisa, o Projeto de Assentamento Unidos de Santa Bárbara situa-se no distrito de Sítios Novos, município de Caucaia²⁰, integrante da Região Metropolitana de Fortaleza, e localiza-se a 63 km desta capital.

Esta designação do assentamento adveio da escolha de grande parte dos trabalhadores residentes, os quais apresentaram esta proposta, explicando que mencionada denominação já vigorava nesta área há muitos anos. Para os recém-chegados não moradores da região, ou para os residentes há pouco tempo, a fazenda era conhecida pela sigla CAPINE, ou seja, Companhia Agropecuária e Industrial do Nordeste, composta por um complexo de oito fazendas atuantes na pecuária leiteira e de corte, comercialização da castanha de caju e criação e venda

²⁰ A localização do Assentamento nos Mapas do Ceará e no Município de Caucaia pode ser visualizada nos anexos B e C.

de peixe. Na região, alguns ainda se referem a este sítio por esta sigla, mas entre os assentados predomina o nome Assentamento Santa Bárbara, ou simplesmente “o Santa Bárbara”.

Motivado pela falência, o ex-proprietário Sr. João Coelho, ofereceu a antiga fazenda ao INCRA para desapropriação. O instituto assim procedeu, justificando interesse social para fins de reforma agrária, em 10 de novembro de 1995. Como esclarece Feitosa (2002, p.28), o “período entre a desapropriação e a imissão de posse foi longo, em virtude da indefinição sobre valores da terra e infra-estruturas no imóvel”.

Neste período, alguns integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra souberam da desapropriação e conhecedores da infra-estrutura do local, pois além da potencialidade produtiva contava com quatro açudes, deslocaram-se para lá e realizaram uma ocupação. Se mobilizaram e pressionaram a resolução da questão. Obtiveram a imissão de posse em 16 de outubro de 1996, data em que comemoram anualmente o aniversário do assentamento, embora o projeto tenha sido oficializado em 30 de outubro deste mesmo ano. Com uma área de 3.816.000 hectares, comporta até 130 famílias de acordo com o potencial de produtividade para subsistência das famílias, avaliado pelo laudo de vistoria elaborado pelos técnicos do INCRA, segundo a capacidade de assentamento do imóvel.

Desde o ano 2000, habitam no Assentamento Santa Bárbara 87 famílias, e em 2005 estavam mais quatro em fase de experimentação. A origem das famílias, a história de vida dos seus membros, as adversidades enfrentadas na instalação são fatores que influenciam na sua permanência, ou não, no local. Assim, apesar do

número de núcleos familiares não ter se alterado, alguns não são os mesmos dos primeiros anos.

Inúmeros sentimentos movem as pessoas interessadas em se instalar nestes sítios, como analisam Carvalho e Segundo (2001). Se há muitas esperanças em libertar-se da “sujeição ao patrão” e conquistar sua própria terra, há também dificuldades que exigem perseverança e determinação para a permanência.

No Santa Bárbara, somente os empregados da CAPINE tinham moradia, pois permaneceram em suas casas na “vila”. Os demais se alojaram com a família nas poucas casas da propriedade, e, por certo tempo, dividiram o mesmo espaço com várias outras famílias. Relata Maria Ocília Barros Monteiro, professora, 33 anos: “No começo foi muito difícil, eram nove famílias na mesma casa, num pedaço assim para cada uma, (mostra com as mãos um pequeno quadrado). É difícil [...] você não conhecer ninguém, sem família, sem água em casa, sem luz [...]”

Muitos são os desafios colocados: a estruturação da produção, a organização política, a construção de novos laços sociais, a luta pela melhoria da infra-estrutura, por educação, saúde e crédito.

No Assentamento Santa Bárbara, as famílias vieram de distintos locais, com experiências e saberes diferenciados. Como documentou Feitosa (2002), alguns vieram da Paraipaba e tinham experiência com fruticultura de mamão, melancia, jerimum, coco e tomate irrigados, em virtude de terem trabalhado no projeto de irrigação do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). Outros, mobilizados pelo MST, deslocaram-se do município de Amontada, onde trabalhavam em terras arrendadas, em cultura de sequeiro e farinhada, e do Assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Aracati, onde sofriam com a falta de água, mas

tinham conhecimento de tratos culturais do cajueiro. Muitos vieram do próprio município de Caucaia, trabalhavam com agricultura de subsistência e haviam morado na periferia do centro urbano. Apesar de terem se dedicado a outras profissões como padeiro, pedreiro, vendedores ambulantes, alguns estavam desempregados. Por fim, existiam os moradores dos arredores, que trabalhavam como parceiros de grandes propriedades, e os antigos moradores da CAPINE. Estes conheciam bem a terra e tinham habilidade com o gado, a pesca e a cajucultura, além da produção de milho e feijão. Entretanto, como denota Feitosa (2002), se estas experiências diferenciadas proporcionam uma rica troca de saberes, é preciso construir caminhos que possibilitem este encontro e enriquecimento mútuo.

No entanto, conforme pude constatar, em geral, quando perguntava de onde vinham, citavam apenas a última localidade onde haviam residido. Em conversas mais demoradas e quando se sentiram mais à vontade, durante a pesquisa, ao longo das minhas idas e vindas, revelavam um percurso sinuoso até chegarem ao assentamento. Como ilustra o depoimento do Prof. Eronilson Vasconcelos Gomes, 25 anos, ex-professor do PRONERA e agricultor:

Quando vim pra cá morava na Paraipaba. Nasci em Sobral, quanto tinha 1 ano meus pais saíram por causa da seca. De Sobral ficaram um ano em Itapajé e foram para Paraipaba. Passaram dez anos, estudei até a 3ª série, voltaram para trabalhar numa fazenda em Sobral. Depois de dois anos foram trabalhar numa fazenda em Irauçuba. Nessa fazenda o gerente era o irmão da mãe. Lá tinha serviço direito, os moradores recebiam quinzenalmente, mais tudo avulso, não tinha carteira assinada. Foi cinco anos. Na minha mente, eu imaginava que ia viver a vida toda lá. Para que estudar? Eu só fazia trabalhar, mas a mulher do meu tio queria que a mãe trabalhasse para ela e para o patrão sem pagar nada. Então a mãe não quis e ela acabou exigindo que ela pegasse as coisas e fosse embora. Tinha dezesseis anos. Voltamos para Paraipaba e lá ficamos na casa de um tio, irmão do meu pai. Com dois meses que morava lá, o sr. Gerardo, um amigo do meu pai, já tinha vindo para cá (assentamento) ele sabia que o pai era trabalhador na agricultura. E indicou o pai para cá. Primeiro veio o pai, que se cadastrou, depois foi que a gente veio. Cheguei com 17 anos.

Essa trajetória que marca sua infância e adolescência é fato comum a muitos outros moradores. Mesmo aqueles que moravam na CAPINE, de lá saíram para trabalhar noutros lugares, embora depois retornassem ao assentamento. Somente as mães que já eram moradoras da empresa não relatam moradias exteriores, pois os pais em geral também saíam em busca de trabalho.

Configura-se, assim, um quadro de migração antes não vislumbrado. Não são migrantes sazonais. Mudam-se pela expulsão direta ou indireta dos donos da terra na qual trabalhavam. Migram pela seca, com esperança de dias melhores ou pela desesperança dos dias que vivem. Silva (2003, p.117) faz constatação semelhante no assentamento da região de Araraquara, São Paulo:

As trajetórias de vida refletem uma longa caminhada por diferentes lugares do Estado de São Paulo e também por outras regiões do país. A migração é de todos os tipos: rural/rural; rural/urbano; urbano/rural; urbano/urbano. São vidas de migrantes, de peregrinos em busca de um lugar onde possam parar, se fixar.

Desta forma, há um marco para os assentados: o antes e depois da constituição do assentamento. Passado, presente e futuro são delineados no antes, no agora e nas prospecções para o futuro. Como afirma Curado (2001, p.42), “a reconstrução da vida na terra não significa uma mera repetição da experiência anterior. Nela se desenvolve o (re) aprendizado do trabalho da lavoura e, neste sentido, um exercício de desconstrução/reconstrução da subjetividade”.

Assim, neste processo no qual novas identidades vão se gestando é preciso aprender a conviver com o diverso, expresso não só nas distintas vivências de cada um, mas em suas concepções de mundo, dos técnicos em atuação na área com poder institucional para tomar deliberações que interferem em suas vidas, bem como do próprio espaço físico da produção. Nesta perspectiva, segundo analisa

Neves (1997, p.21), se produz um processo de “desenraizamento” e “reinrainzamento” a partir da reelaboração ou da reorganização das condições sociais vigentes no passado.

Todavia, conforme alerta Martins (2002, p. 121), o “que faz o capitalismo ao desenraizar as pessoas é transformá-las em proprietárias de uma única coisa: sua força de trabalho”. Portanto, o desenraizamento do camponês não está simplesmente na sua expulsão da terra, mas na sua redução à única coisa de interesse do capitalismo, qual seja, a condição de vendedor de força de trabalho. Se alguém vai comprar essa força de trabalho, já é outra história. Estas palavras são confirmadas nos depoimentos transcritos anteriormente do Sr. Raimundo Miguel e do Sr. Eronilson Gomes. A chegada ao assentamento, dessa forma, é representada pela libertação dessa “sujeição”, havendo como que uma reintegração da sua subjetividade que requer, contudo, uma (re)inserção. Ou seja, o processo de reintegração de posse pela reconstrução da sociabilidade no assentamento.

No Santa Bárbara, a reorganização das condições sociais sobre as quais se firma a própria sustentabilidade do assentamento foi desenvolvida num processo de tentativas de construção e desconstrução ocorrido num percurso de descontinuidade e continuidade.

Desta forma, ao tentarem organizar a associação, como uma exigência do próprio INCRA, os antigos participantes em movimentos sociais rurais, principalmente os integrantes do MST, tentaram ampliá-la. Para isso, conforme propuseram, a estrutura de organização deveria incorporar a coordenação da associação, que se submete à assembleia geral, e os representantes das diversas comissões nas quais se organizam as atividades do assentamento.

Contudo, a formação destas comissões se deu de distintas formas. Primeiramente, tentaram organizar-se por localidade de origem, e cada grupo escolheu seu representante. Porém, segundo perceberam, se por um lado os laços de amizade fortaleciam, por outro impediam que grupos provenientes de municípios distintos se entrosassem. Ademais, havia grande desigualdade no número dos componentes, e isto afetava a legitimidade dos pequenos grupos.

Propuseram então o reagrupamento por “grupos de afinidade”. Nestes, além dos parentes e amigos, participavam os vizinhos. Francisco José de Souza Martins (Dezim), agricultor e professor, 33 anos, participante da coordenação local na época, avalia: “Melhorou muito a aproximação, misturou muito! Tinha grupo com pessoas de várias localidades. Conversava-se sobre o trabalho, mas não tinha o espaço para se discutir sobre isso”.

Ou seja, aos poucos, tornou-se necessária a ampliação das funções das comissões, e além de constituir-se numa forma de aproximação dos assentados requeria-se o estímulo ao debate, como mencionam, para “aperfeiçoar a produção”. Já não pretendiam somente fortalecer os laços sociais, mas também incrementar o trabalho produtivo. Constituíram assim uma terceira composição por “organização política e de trabalho”, com a preocupação de que o número dos componentes fosse equivalente em todos os grupos, como relata Dezim:

Tinha uma orientação que nessas comissões além dos que trabalhavam na atividade, a família participasse para reforçar a organização política. Mas alguns se fecharam. Só participava quem estava nessa atividade. Quando se discutia um assunto, por exemplo, o capim, e alguém que era da comissão do peixe, dizia: “Precisa melhorar a pastagem”, os que eram da comissão não gostavam e falavam: Rapaz, você, deve se preocupar com seu peixe. A coordenação geral tinha que intervir.

Portanto, nesse percurso ocorre um processo educativo no qual, gradativamente, os assentados vão aprendendo a administrar as atividades produtivas e construir caminhos que possibilitem a sociabilidade. Empiricamente seus acertos e erros propiciam reflexões, atitudes e ações que tornam plausíveis a nova moradia. Neste percurso, a experiência e saberes de alguns, muitas vezes adquiridos pela participação anterior em movimentos sociais, são requeridos, como o caso citado no qual a coordenação faz a mediação com vistas a possibilitar o diálogo.

Embora a prática da mediação tenha prevalecido até o momento, os relatos dos assentados evidenciam uma avaliação constante. Assim mencionam: “Aos poucos fomos vendo as especificidades de cada grupo”. Segundo avaliam, o número dos participantes passou a ser o exigido pelo trabalho, critério mais significativo que a equivalência entre todos, indistintamente. Como expõem, cada comissão subdividiu-se conforme as tarefas requisitadas, e o coordenador, sempre escolhido pelos demais, que tinha mandato fixo, agora “fica enquanto o grupo aceitar e ele quiser”. Desse modo, cada comissão tem seu coordenador e um responsável pela contabilidade, que presta conta mensalmente nas reuniões.

No desempenho destas tarefas, a importância da educação formal é bastante considerada, porém há outros critérios igualmente importantes, consoante aprenderam e como esclarece Dezim: “Houve uma época que tinha como meta ter um jovem em cada comissão porque havia estudado [...]. Às vezes tem o estudo, mas não tem a responsabilidade, o envolvimento”.

Desta maneira, a organização no assentamento, hoje, se configura pela instância máxima, a assembléia geral, e, em segunda instância, a coordenação

geral, composta pela diretoria da associação e representantes das comissões. Estas contam com seus integrantes, um coordenador e um tesoureiro, e estrutura-se em dois tipos, denominados pelos assentados, de “produção” e “área social”.

No âmbito da produção tem-se: agricultura: com as subdivisões em cultura de sequeiro e plantas permanentes; pecuária: com grupos de cercas, plantio de capins e forrageiras e manejo com os animais; apicultura: que conta com um setor para manejo das abelhas e outro composto por mulheres que trabalham com o beneficiamento do mel e, por fim, a de transportes que, além de coordenar o uso, ocupa-se da manutenção dos dois tratores, um caminhão Mercedes e uma Parati, adquiridos com recursos de projetos da associação (Fotos nos anexos D e E).

Na “área social”, existem as seguintes comissões: saúde, da qual participam agentes de saúde, aqueles detentores de saberes de medicina popular, os responsáveis pelo transporte dos doentes para atendimento médico e outros interessados; de educação, composta pelos professores e conselho da escola, formado por representantes de pais, funcionários, professores e diretor; integram a comissão de esporte e lazer o time de futebol e os administradores do balneário que funciona no maior açude entre os quatro existentes no assentamento.

Por fim, citam os grupos de mulheres. Contudo, mesmo desenvolvendo atividades rentáveis, como artesanato com palha e retalho, produção de suco de caju, filetagem e beneficiamento do peixe e bijuteria, não estão incluídos nas comissões de produção.

O desempenho das comissões sofre interferência da capacidade de coordenação e mobilização do seu coordenador, sendo este mais um aprendizado a se desenvolver neste caminhar. Consoante Maria das Dores Ayres Feitosa (2002)

destaca, na pesquisa por ela realizada, neste assentamento no ano de 2001, acerca da participação no processo de reforma agrária, a palavra mais pronunciada após recursos financeiros é “organização”. Parafrazeando Caetano Veloso na canção “Ronda”, pode-se inferir que seja a expressão de “um sonho feliz de comunidade”, como explicou Barreira e De Paula (1998, p.209) ao analisarem o fato de no Estado do Ceará predominar a forma mista de produção, com trabalho individual e coletivo: “a forma mista foi um equilíbrio entre interesses divergentes, pois de um lado os assentados queriam a divisão dos lotes, a posse da terra e por outro lado tinham o ideal de uma reforma agrária que seria a terra comunitária, pertencente à comunidade”.

Logo, a importância da organização refletiria exatamente, mais que a exigência da sustentabilidade do assentamento, o ideal de construção dessa união. Como documenta Feitosa (2002), neste período sua organização não ocorria com planejamento a partir dos problemas e potencialidades do assentamento, e sim, como resposta a questões urgentes. No entanto, apesar de não terem na grande maioria, experiência de administração, no sentido mercadológico, pois trabalham prioritariamente para a unidade familiar, essa performance administrativa é uma exigência, não raro, é lhes colocada por agentes governamentais no assentamento. Constituído, afinal um percurso de muito aprendizado. Como é possível observar, suas falas fazem referência a metas estabelecidas há três anos, como o caso da formação de professoras em nível superior, a qual previam e se esforçaram para que doze professores obtivessem esse grau no prazo de cinco anos. Oito deles havia conseguido até o ano de 2004. Ou seja, pode-se constatar um planejamento para seus interesses prioritários.

Quanto ao processo organizativo, não ocorre linearmente. Nele há avanços e recuos, e ainda não está muito claro como avaliar estes momentos.

Assim, Dezim manifesta sua preocupação:

A organização decaiu um pouco ultimamente. Eram dois dias de trabalho coletivo, agora só é um, tem menos gente participando das reuniões. Para um pouco, pensa e complementa: “Tem menos pessoas participando, mas tem mais qualidade, quem participa tá mais ligado no que está acontecendo, não fica só calado”.

A preocupação dos assentados com as atividades econômicas, a organização política e a vida social remete-nos à visualização do assentamento como território, pois, como explica Tânia Barcelar de Araújo (2003, p. 31), “território não está limitado apenas ao espaço físico: território é uma construção social”. Embora, segundo esta autora, comporte dois sentidos: o “espaço do poder instituído” e o “espaço das identidades”, conforme avalia, este último é mais apropriado à discussão do desenvolvimento rural.

Segundo Furtado e Sousa (2004), as análises sobre desenvolvimento rural corroboram esta idéia à medida que esclarecem: um assentamento pode ser um território, pois “a abordagem territorial diz respeito à idéia de gestão coletiva de uma área onde se constrói a identidade de um grupo social” (Idem, p.52).

A vivência no assentamento é permeada de processos de desconstrução e reconstrução de subjetividades que incluem aspectos pessoais e coletivos. Ocorre, como denomina Neves (1997), um “desenraizamento”. Este, muitas vezes, é físico para alguns, porquanto vêm de outras localidades, e, para todos que permanecem, é social, pois já não são apenas trabalhadores rurais, moradores de periferia ou desempregados. São assentados.

A nova realidade é um misto de sonhos, de conquista da terra e desafios para nela permanecer e resistir. Exige organização transformada em expressão desta resistência, consubstanciada na sustentabilidade do assentamento, no concernente às atividades produtivas. Ademais, comporta um “reinraizamento” (NEVES, 1997), por meio da reestruturação de princípios e valores para o grupo, expressos nas teias sociais que o processo organizativo propicia estabelecer.

Assim, revelam-se como valores para o grupo a participação, o envolvimento nas atividades, a responsabilidade com o coletivo, a construção da possibilidade do diálogo, do consenso, da convivência com as diferenças. É um aprendizado para o qual se requer esforços porque o assentamento, tomado muitas vezes como homogêneo, com ausência de contradições, na verdade é um espaço de singularidades (CURADO, 2001).

Conforme observamos, a forma singular como os assentados no “Santa Bárbara” vêm reconstruindo sua sociabilidade denota aquisição de saberes diversos, gestados socialmente, de modo a permitir reconhecer a educação “como uma prática social que se encontra profundamente relacionada com os fenômenos fundamentais que constituem o cerne da sociedade, quais sejam a produção, a reprodução e transformação social” (DAMASCENO, 1993, p.54).

Como mostra o dia-a-dia, os rumos tomados pela reforma agrária no país concretizam a categoria de assentamento para este fim, passível, portanto, de ser aprofundada com autonomia em relação aos assentamentos rurais, ambas enfocadas na próxima seção.

2.2 Reforma agrária e assentamentos rurais

Reforma agrária e assentamento rural são expressões utilizadas, em regra, no mesmo contexto, e geralmente provocam dificuldades quanto à precisão das suas diferenças. No entanto, autores como Medeiros et al. (1994), por exemplo, fazem uma distinção de ordem prática, segundo a qual reforma agrária refere-se ao aspecto fundiário, ou seja, significa a redistribuição da propriedade da terra em benefício dos pequenos agricultores e trabalhadores rurais, enquanto assentamento compreenderia as ações de natureza prática iniciadas com a seleção dos beneficiários da reforma agrária e concluiria quando estes tomassem posse da terra a eles destinada. Assentamento, pois, inclui uma série de medidas complementares e necessárias à fixação dos novos donos na propriedade rural determinada.

Conforme, porém, Bergamasco e Norder (1996), assentamentos rurais são definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais, com vistas ao ordenamento do uso da terra em benefício dos trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. Ademais, os assentamentos são classificados em: a) projetos de colonização, visando à ocupação de áreas devolutas e à expansão da fronteira agrícola; b) reassentamento de populações atingidas por barragens, açudes públicos, etc. c) planos estaduais de valorização de terras públicas e de regularização possessória; d) programas de reforma agrária, via desapropriação por interesse social, com base no Estatuto da Terra; f) criação de reservas extrativistas para seringueiros da região amazônica ou outras atividades relacionadas ao aproveitamento de recursos naturais renováveis.

Nas duas últimas décadas, a reforma agrária tem se concretizado por meio da política de assentamento. De acordo com Ribeiro (1987), a noção de

assentamento envolve a fixação do homem à terra, mediante a oferta de condições para sua exploração e de incentivos à vida comunitária. Contudo, como alertam Furtado e Sousa (2000, p.26), “essa terminologia tenta ocultar uma ação anterior dos trabalhadores que lutaram com denodo pelo direito à terra”, descaracterizando-os como sujeitos desse processo, sendo denominados “beneficiários”.

Dessa maneira, o assentamento tem, importância primordial na reforma agrária, quer como conquista dos movimentos sociais rurais quer como iniciativa governamental, caracterizando seu sucesso ou fracasso, conforme a qualidade do assentamento implementado, pois nele constata-se a existência ou não das políticas necessárias à concretização da reforma agrária.

Para direcionar as ações de redistribuição fundiária no país, o governo federal criou em 1970, com o Decreto nº 1.110, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária o qual incrementou as ações de assentamento no país. Na década de 1970 predominaram os projetos de colonização na Amazônia e a ampliação da fronteira agrícola no Centro-Oeste brasileiro.

A partir do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), editado em 1985, pelo governo do então Presidente da República, José Sarney (1985 – 1989), e lançado no 4º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, houve ampliação do número de assentamentos para fins de redistribuição fundiária. Consoante esclareceu Leite et al.(2004), apesar da grande reação dos setores governantes,

nos dois primeiros anos de governo civil foram desapropriadas mais terras do que nos 20 anos de domínio militar e nos anos subseqüentes – com exceção dos dois anos do governo Collor de Mello – as desapropriações e a criação de assentamentos aceleraram-se de modo expressivo (Idem, 2004, p.39).

Neste período crescem as ações dos movimentos sociais rurais, fortalecendo a luta pela reforma agrária, por meio de formas diversas de organização, sobretudo da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Em meio ao vazio de uma política de reestruturação fundiária dos governos federais subseqüentes, a pressão exercida por estes movimentos tem contribuído para a ampliação do número de famílias assentadas. Como destaca Feitosa (2002), os dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 2001, demonstram que de 1995 a 2001, portanto, em seis anos, foram assentadas 584.655 famílias, enquanto no período de 1964 a 1994 foram assentadas 218.033 famílias.

O impacto dos assentamentos, notadamente aqueles implantados nos últimos vinte e cinco anos, como denotam Leite et al.(2004), já se faz sentir em termos econômicos, sociais e políticos em certas regiões do país. Em trabalho anterior, Sérgio Leite (1997, p.168), já anunciava que “os assentamentos não só geram empregos e, de alguma maneira, aumentam o nível das famílias assentadas, com reflexos na economia municipal e regional, como também transformam em maior ou menor medidas as relações de poder local”.

Todavia, pondera Luís Carlos Guedes Pinto²¹, em matéria da revista *Veja* de 25/7/97: “A reforma agrária é como uma ascensão social rural para os assentados. Mas é necessário aplicar uma política que os integre à cadeia de produção”. Em reforço a esse ponto de vista, o primeiro censo sobre assentamentos rurais do país (BRASIL, 1997), mostra que a vida dos assentados, embora ainda

²¹ Luís Carlos Guedes Pinto. Presidente da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA).

precária, está melhor que antes. Conforme demonstram os dados, houve melhora na renda familiar do assentado, em especial no item alimentação, porquanto 50% da alimentação das famílias assentadas são supridas pela própria produção. “Os assentamentos constituem-se de fato, e apesar das dificuldades, em espaços produtivos e de garantia da segurança alimentar e nutricional” (LEITE et al., 2004, p.13).

Estas informações já haviam sido destacadas por Bergamasco (1996), ao alertar para o fato de existir nos assentamentos considerável melhoria na qualidade de vida dos seus participantes, no referente a alguns indicadores, como moradia, escola, alimentação e renda. Contudo, a condição de vida é ainda precária, principalmente nos assentamentos rurais do Nordeste, onde a constante falta de água, compromete o principal meio de sustento das famílias: a agricultura.

Desta forma, como evidenciado, não basta a retaliação fundiária. Com a posse da terra, emergem uma série de questões que exigem a implementação de uma política agrícola capaz de mobilizar a produção e possibilitar melhor qualidade de vida dos assentados. Neste tocante, observam-se concepções diferenciadas da reforma agrária. Se por um lado a concepção governamental brasileira tem historicamente reduzido seu significado a uma ação restrita à distribuição das terras, por outro lado, os movimentos sociais rurais lutam numa perspectiva mais ampliada na conjunção de aspectos econômicos, políticos e sociais.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, destaca Stédile (1997), tem como proposta de reforma agrária remontar toda uma estrutura fundiária concentrada e desigual que beneficia os grandes latifundiários, expressa nos seguintes objetivos: legalização das terras ocupadas pelos trabalhadores;

estabelecimento da área máxima para as propriedades rurais; desapropriação de todos os latifúndios; desapropriação das terras das multinacionais; demarcação das terras indígenas, com o reassentamento dos posseiros pobres em áreas da região; apuração e punição de todos os crimes contra os trabalhadores rurais; fim dos incentivos e subsídios do governo aos projetos de interesse dos fazendeiros; mudança da política agrícola do governo, dando-se prioridade ao pequeno produtor, fim da política de colonização. Na luta por tais objetivos, o MST tem ocupado terras não produtivas ou públicas, e, desse modo, provoca inquietações na classe dominante a qual tratou de efetivar novo modo de reforma agrária baseada na economia de mercado.

No Ceará, desde 1986, o governo estadual tem explicitado por documentos e ações um plano específico para a questão agrícola e agrária. Barreira e De Paula (1998, p.208) resgatam esta história recente, e, conforme concluem, até 1996 “as metas atingidas ficam longe daquelas planejadas, as ações dos governos federal e estadual não foram tão efetivas a ponto de realizarem mudanças profundas na estrutura fundiária”. Contudo, a Secretaria da Agricultura e Reforma Agrária (SEARA) e o Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará (IDACE) publicaram, em 1996, o documento Projeto piloto de reforma agrária orientada pelo mercado - concepção geral, no qual explicam a compreensão desta questão e os objetivos subseqüentes.

De acordo com o documento, o papel da reforma agrária é significativo, as críticas à sua realização “surgem das fraquezas observadas nos programas não orientados ao mercado que atribuem controle excessivo pela burocracia do setor público”. Ainda conforme o documento, esta burocracia é um dos entraves à maior

rapidez na redistribuição de terras. Como observado, a perspectiva mercadológica por ele apontada revela sua associação a orientações hegemônicas neoliberais.

Sob a justificativa de agilizar e apoiar o processo de reforma agrária, desde 1996, o governo do Estado do Ceará via Secretaria do Planejamento e Coordenação (SEPLAN) e SEARA/IDACE, em integração com programa do Banco Mundial, implementa um

Projeto de redistribuição e reorganização fundiárias, com vistas a promover e incentivar a oferta e demanda de terras como mecanismos de mercado, complementarmente a outras estratégias que aumentem as possibilidades de acesso a terra pela população rural no Estado (SEARA/IDACE, 1996, p.2).

Segundo o documento elucidado, estas ações fariam parte de uma experiência piloto no contexto do Projeto São José²² “tendo como eixo principal o modelo de gestão e a estratégia adotada no ‘Plano de Desenvolvimento Sustentável’ em execução pelo governo do Estado” (Idem).

A partir de 1998, o governo do Estado, com recursos do Banco Mundial e por meio do Instituto de Terras do Ceará, compra a terra de proprietários fazendeiros interessados em vendê-la. Os agricultores sem terra, muitas vezes, já moradores da fazenda a ser vendida, formam uma associação que os representa na negociação,

²² O Programa de Combate à Pobreza Rural no Ceará (PCPR), financiado pelo Banco Mundial, divulgado como “Projeto São José” é uma iniciativa do governo estadual do Ceará, previsto para durar cinco anos (2002-2006). O programa é viabilizado financeiramente mediante recursos do Tesouro Federal e Estadual, instituições financeiras internacionais e o INCRA. Segundo divulgação oficial, objetiva “apoiar os pequenos produtores e grupos comunitários, através de suas associações representativas, criando oportunidades de geração de emprego e renda no meio rural” (www.ceara.gov.br). Tem ações em 117 municípios, cujos principais projetos desenvolvidos são: Eletrificação Rural, Abastecimento de Água (Sistemas Comunitários), Mecanização Agrícola, Habitação Rural em Áreas de Assentamento e Sociais. Efetivamente, as ações do Projeto têm favorecido relações políticas clientelísticas, além de darem suporte ao projeto piloto da “Reforma Agrária de Mercado”, de acordo com os parâmetros do Banco Mundial.

cujo prazo mínimo para iniciar o pagamento das terras é de cinco anos, prorrogável por até vinte anos, conforme sistemática efetivada pelo Programa Cédula da Terra (PCT). Em 1997, o programa foi instituído nos Estados do Maranhão, Pernambuco, Bahia e no norte de Minas Gerais, justificando-se para tanto a “enorme concentração de pobreza na região, a qual deveria ser ‘aliviada’ através de mecanismos de mercado” (SAUER, 2004, p.41). O programa evoluiu para Banco da Terra, ainda no governo de FHC, configurando-se, dessa forma, uma concepção de reforma agrária que confronta com a proposta dos movimentos sociais.

Embora o governo Lula, iniciado em 2003, tenha extinto o Programa Banco da Terra e lançado em 21 de novembro deste mesmo ano, na Conferência da Terra, o II Plano Nacional de Reforma Agrária, o desafio da sustentabilidade dos assentamentos permanece. Nesse documento expõe a compreensão de que “o projeto nacional soberano reside um novo padrão de desenvolvimento para o meio rural assentado na Reforma Agrária e ao fortalecimento da agricultura familiar”, considerando que

a ação compartilhada do Estado e da Sociedade civil é capaz de desconcentrar a propriedade da terra, alterar a estrutura agrária, criando condições para a eficácia das políticas de fomento à produção de garantia de sustentabilidade ambiental e universalização do acesso a direitos. (BRASIL, MDA, 2003, p. 11).

São metas deste plano, até 2006, assentar 400 mil novas famílias e regularizar a posse de 500 mil, entre outros objetivos, universalizar o direito à educação, à cultura e à seguridade social nas áreas reformadas (Idem, p. 38). Nesta perspectiva, inclui-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, temática do próximo capítulo.

3 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA POR UMA ESCOLARIDADE QUE ATENDA ÀS ESPECIFICIDADES DOS QUE HABITAM AS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL

Certas categorias só são profundamente compreendidas quando plenamente desenvolvidas. Assim foi no capitalismo, cujo pleno desenvolvimento das forças produtivas permitiu o conhecimento dos modos de produção anteriores. Aceitando essa argumentação marxiana, arrisco validá-la ao focar a educação do campo, pois seu construto teórico recente demarca um distanciamento da educação rural, referendado na crítica aos aspectos políticos e ideológicos que a marcaram na história brasileira.

3.1 Aspectos políticos e ideológicos da educação rural brasileira até meados do Século XX

O termo rural passa a consubstanciar-se no desenvolvimento brasileiro a partir do processo de industrialização iniciado na segunda década do século XX. Como afirma Leite (1999), ao elucidar os contornos sócio-históricos da escola rural brasileira desde a República Velha até a Lei nº 9.394/96, devido ao forte movimento migratório interno nos anos 1910/20, ocasionado pela busca das áreas industrializadas, a sociedade brasileira desperta para a educação rural, no sentido da “fixação do homem ao campo”.

Consoante alertam Damasceno e Beserra (2004), no texto no qual apresentam e discutem a produção acadêmica sobre a educação rural no Brasil nas

décadas de 1980 e 1990, as iniciativas neste campo educacional no início do século passado, sobretudo, na década de 1930 e mais sistematicamente nas de 1950 e 1960, revelam um discurso que enfatiza a prioridade para a agricultura no projeto de desenvolvimento do país, pois “uma vez *educados* no sentido de valorizar o trabalho agrícola (que contraditoriamente não era valorizado por mais ninguém) tais trabalhadores aceitariam a sua missão de *salvaguardar a vocação agrícola do país*” (P.75, destaques das autoras).

Mencionados argumentos reforçam a análise de Leite (1999), pois a fixação do homem no campo, tornava-se necessária ao projeto de uma nação eminentemente agrícola. Nesta perspectiva, a escola rural contribuiria ao propiciar mais um vínculo do agricultor com sua origem, além de preparar as novas gerações para o trabalho na agricultura. Contudo, as autoras indagam como os professores conseguiriam sozinhos “lutar contra todos os meios de comunicação que insistentemente afirmavam que o urbano era sinônimo do progresso, civilização e de todos os valores positivos que se defendiam à época?” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p,75).

Embora pareça contraditório, como explicitam as autoras ora citadas, tais propósitos em pleno contexto desenvolvimentista, de narrativa evolucionista a exigir o fim do campo e do camponês concebidos como sinônimos de passado e atraso, na realidade esses discursos revelam projetos políticos e econômicos em disputa no Brasil. Conforme elucida Sader (1982), ao explicar os acontecimentos sociais, políticos e econômicos que ocasionaram o golpe militar de 1964, desde o projeto de industrialização nacional, cujo grande propulsor foi o Presidente Getúlio Vargas

(1930 – 1945), as oligarquias rurais se contrapuseram ao que representaria perda de poder para a recente burguesia industrial.

Os planos econômicos e políticos em confronto desses dois grupos das classes dominantes são expressos nas propagandas dos partidos mais representativos de então, a União Democrática Nacional (UDN) na qual se congregavam as oligarquias agrárias em franca decadência, e o Partido Social Democrático (PSD), as recentes elites industriais que sonhavam com o projeto de desenvolvimento modernista para o país. No seio da burguesia, a disputa se dava entre uma maior e menor autonomia do Estado nacional, como explica Mantega (1990, p. 31):

Aqueles segmentos favoráveis a um maior arrocho salarial e os partidários de um aperto menor (se bem que ambos fossem favoráveis à “poupança forçada”), ou aqueles favoráveis a uma legislação normativa para o capital estrangeiro e os partidários de uma total liberalização (se bem que ambos fossem favoráveis ao capital estrangeiro).

Tal disputa insere-se nos novos contornos da divisão internacional do trabalho, notadamente após a Segunda Guerra Mundial, quando se consolida a hegemonia dos Estados Unidos no Ocidente. Damasceno e Beserra (2004, p.75), porém, alertam:

Diferentemente do que propunham os Estados Unidos e outros países que tomaram a dianteira o controle do desenvolvimento industrial, não faz mais sentido pensar em vocação agrícola ou qualquer outro tipo de vocação das nações fora das políticas imperialistas e colonialistas que as define.

Ou seja, no âmbito do imperialismo é perfeitamente plausível a defesa da retenção do país nos marcos da produção no setor primário. Isto o coloca na divisão internacional do trabalho na posição de consumidor, principalmente de tecnologias desenvolvidas nos países centrais.

Segundo a tese defendida por Sader (1982), a disputa entre os dois projetos de desenvolvimento estende-se até 1964, quando o golpe militar apoiado pelo governo norte-americano representa a capitulação do projeto de desenvolvimento industrial nacionalista e autônomo. Argemiro Brum (1986), em sua exposição sobre o desenvolvimento econômico brasileiro, corrobora esta tese ao afirmar o seguinte: a partir de então se aprofunda o desenvolvimento associado dependente já iniciado na segunda metade da década de 1950.

Desde o início do século XX, as ações do Estado na área de educação rural, são perpassadas por esses conflitos e ideologias. Como denota Edla Soares (2004)²³ em reforço à referida constatação de Leite (1999), a preocupação em conter o fluxo migratório se expressa nos *anais* dos Seminários e Congressos Rurais realizados nas primeiras décadas do século passado. Conforme ressalta, no I Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923, registra-se a importância dos Patronatos na ação educativa “para os menores pobres das regiões rurais” no sentido de prepará-los para o trabalho agrícola. Como esclarece Edla, essa mesma perspectiva é retomada no artigo 132 da Constituição de 1937, quando se aborda, pela primeira vez, a educação para as áreas rurais. E, constata Leite (1999, p.31), é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural “com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e do folclore rurais”.

Contudo, atenta Vanilda Paiva (1987) para a preocupação com a manutenção da ordem social, ameaçada pelos contingentes que chegavam às

²³Edla Araújo Soares relatora das Diretrizes Operacionais Nacionais de Educação do Campo da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) de Pernambuco, no texto no qual expõe seu voto a favor da aprovação das referidas diretrizes, elabora um cronograma elucidativo de como foi enfocada a educação rural na legislação educacional brasileira no século XX .

idades, as greves de 1917 em São Paulo e arruaças contra o custo de vida. “A questão social’ chegou a unir agraristas e industrialistas (sic) na oferta da educação rural como forma de conter o fluxo migratório para as cidades e manter a harmonia social” (PAIVA, idem, p.26).

Em termos legais, a Constituição de 1946, embora estivesse apoiada nas diretrizes da Carta de 1934, “denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural” (SOARES, 2004, p.186), pois não imputa a qualquer instância governamental sua responsabilidade política.

Na década de 1950 e nos primeiros anos de 1960, as ações governamentais continuam nas mesmas perspectivas, com a efetivação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, e o Serviço Social Rural (SSR), em 1955, com a intenção de promover a melhoria de vida do homem agrícola, por meio do método de “organização social da comunidade” (PAIVA, 1987, p.197). Neste período predomina uma ação extensionista que focaliza os problemas sociais dissociando-os das suas causas econômicas, políticas e históricas e “tenciona tornar o pequeno produtor brasileiro em um *farmer* americano” (CALAZANS, 1993, p.24).

Distoarão, deste processo, os Movimentos de Educação Popular (MEP) desenvolvidos, inicialmente, em Recife, tendo à frente Paulo Freire, os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE), e o Movimento de Educação de Base (MEB). Todos estes movimentos trabalham a valorização da cultura e saberes das classes populares, fomentando uma discussão sobre as causas reais da pobreza e desigualdades sociais, tanto no campo como nas cidades. Pela metodologia de alfabetização, teatro e formação de grupos sociais

foi desenvolvido um trabalho de Educação Popular que estimulava o projeto de desenvolvimento nacionalista para o país, elaborando uma crítica ao projeto das elites defensores da associação subordinada ao capital internacional.

Entre estas experiências destaca-se o MEB, com maior repercussão nas zonas rurais, principalmente por meio das escolas radiofônicas. Durante estes anos a formação e atuação das Ligas Camponesas no Nordeste colocaram em evidência a necessidade da reforma agrária e garantias de direitos que conferissem ao agricultor estatuto de cidadão brasileiro. Observa-se, contudo, pelo “decálogo”²⁴ de reivindicações das ligas (ANDRADE, 1967), que a requisição do acesso à educação não consta em seus registros. Suas reivindicações voltavam-se, principalmente, para a garantia dos direitos civis e políticos, regulamentação jurídica das relações de produção entre proprietários e trabalhadores rurais, posse da terra e elevação do Imposto Territorial, tendo como horizonte uma “reforma agrária na lei ou na marra” (FURTADO, 2003, p.2). Destaca esta autora:

A Lei de Terras promulgada em 1850, impediu o seu acesso aos brancos pobres, aos negros e aos imigrantes europeus que começavam a chegar, pois as elites escravocratas exigiam uma grande quantia pela compra das terras públicas assim como a Coroa Brasileira (FURTADO, 2003, p.2).

Assim a questão agrária se amostra e mobiliza contingentes. Se as ligas oriundas dos engenhos predominavam no Nordeste, no Sudeste notabilizou-se a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs), sob forte influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB); e no Rio Grande do Sul destacou-se o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), com incentivo do ex-governador Leonel Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (CORAZZA,

²⁴ Trata-se dos Dez mandamentos das Ligas Camponesas para libertar os camponeses da opressão do latifúndio encontrados em Andrade (1967).

2003). De maneira geral, tais movimentos atinham-se, prioritariamente, à redistribuição fundiária, enquanto a oferta de ensino rural estaria no âmbito das iniciativas do Estado.

Todavia, Souza (2004) e Braga (2005) confirmam a marginalidade como foi tratado o ensino nas zonas rurais na Lei nº 4.024 de dezembro de 1961 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. De acordo com esta lei, a responsabilidade pelas escolas fundamentais ficara a cargo das prefeituras municipais, sem condições de auto-sustentação pedagógica, financeira e administrativa.

Em 1964, o golpe militar de 31 de março interrompe as experiências de educação popular já citadas, e com o recrudescimento da Ditadura Militar em 1968, como conferem os Atos Institucionais decretados, várias lideranças urbanas e rurais, intelectuais, estudantes universitários e até representantes parlamentares são presos, torturados e assassinados. Como é notório, a repressão instaurada impede a ação massiva dos movimentos sociais. O simples pronunciar da expressão reforma agrária tornava-se indício de subversão e motivo para intimidações. Desse modo, o sonho de reestruturação agrária e de um Brasil menos injusto cai sob o tacão dos militares e a força do capital internacional.

Embora tenha sido aprovado o Estatuto da Terra em 1964, respondendo legalmente a algumas das questões postas pelos movimentos dos trabalhadores rurais, a exemplo da desapropriação por interesse social, a conjuntura instalada no

país impediu sua validação, apesar de diversos órgãos terem sido erigidos para enfrentar esta problemática²⁵.

O interesse dos Estados Unidos em priorizar ajuda financeira e assistência técnica para a América Latina repercutirá até a década de 1970, quando ocorre, como constata Calazans (1993), uma proliferação assustadora de programas para o meio rural.

Quanto à legislação educacional, na Constituição de 1967 torna-se obrigatório para as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem o ensino primário gratuito dos seus empregados, excluindo-se as empresas agrícolas de promover a aprendizagem para os trabalhadores menores. Já na Emenda Constitucional de 1969, a responsabilidade educacional volta-se para a garantia do ensino primário gratuito para os filhos dos empregados entre 7 e 14 anos inclusive das empresas agrícolas, as quais mais uma vez ficam isentas em relação aos trabalhadores menores.

Desta forma, o Estado, ao transferir ao setor privado funções educativas, delega-lhe parte da sua responsabilidade com a garantia do acesso às instituições escolares, e, ao mesmo tempo, “resguarda” tais trabalhadores das “perigosas” ideologias veiculadas à época.

O caráter profissionalizante do ensino firma-se na Lei nº 5.692/71, a qual reflete a preocupação com o desenvolvimento social econômico do país. No

²⁵ Desde 1962, com a instituição da Superintendência de Política de Reforma Agrária (SUPRA), vários órgãos federais voltados para a problemática fundiária se sucedem: o Instituto Brasileiro da Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário (INDA), após a extinção da SUPRA, em 1964. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) emerge da fusão do IBRA e do INDA, em 1970, contudo em seus primeiros anos prioriza ações de colonização em áreas de ampliação da fronteira agrícola como a Amazônia.

contexto do “Milagre Brasileiro” tornava-se essencial a qualificação da força de trabalho e isto trouxe à tona novamente o debate sobre o analfabetismo, criando-se projetos especiais como o Educação Rural Básica no Nordeste Brasileiro (EDURURAL) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em atuação até a década de 1980. Nesta mesma ótica, Calazans (1993, p.32) destaca outros programas:

a) Pipmoa – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (1963); b) Prodac (Programa Diversificado de Ação Comunitária), do Mobral, com incursão permanente no meio rural; c) Senar – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (1976); d) Crutac – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (1965) e Cimcrutac (1969); e) Projeto Rondon (1968); f) No II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) – com recursos do Bird: Polonordeste, Poloamazônia e Polocentro, todos com incursões em educação e treinamento de mão-de-obra.

No final da Ditadura Militar (1964-1984), o cenário sociopolítico e econômico do país é outro. As tentativas educacionais nas zonas rurais para conter o êxodo fracassaram. Como atesta Furtado (2003), que o rápido processo de urbanização revela-se na reorganização geográfica da população brasileira que, em

1940, era de 41 milhões de habitantes, 70% vivendo na área rural e 30% nas áreas urbanas. Em 1980, a população chegava a 121 milhões dos quais 68% – 82 milhões de pessoas – residiam nas cidades. Hoje são mais de 150 milhões de habitantes, 75% nas áreas urbanas e 25% nas áreas rurais (FURTADO, 2003, p.4).

A infra-estrutura de serviços, insuficiente para acomodar tamanho contingente populacional, bem como o número de postos de trabalho aquém da demanda, ocasionaram a formação de um “cinturão” de pobreza nas periferias das grandes cidades e a formação de favelas. Apesar de todas as contradições, as cidades passam a simbolizar o moderno, o progresso e “melhoria de vida”.

Em que pese a consolidação do sistema público de ensino da nação e todas as ações de educação rural, o analfabetismo não foi erradicado, e no interior

brasileiro encontram-se os mais sofríveis índices educacionais, representando-se as áreas agrícolas como o lugar do atraso, do arcaico, tendente à extinção pela expansão da industrialização, enfim, uma posição antagônica à incandescência das cidades.

Conforme mostra a realidade, a expansão das fronteiras agrícolas, tanto no Norte do país como no Centro-Oeste, além da instalação de grandes empresas agroexportadoras com mecanização em larga escala, inclusive das atividades pecuárias, introdução de insumos químicos, agroindustrialização com aumento de produtividade, levou à expropriação de uma parcela significativa das populações. Como afirma Fernandes (1999, p. 39), ao mesmo tempo em que “os governos militares estiveram no poder, garantiram a apropriação, por grandes grupos empresariais, de imensas áreas de terras e também o aumento do número e da extensão dos latifúndios”. Isto resultou numa concentração da posse da terra, configurando um quadro denominado por muitos autores como “modernização conservadora” (GRZYBOWSKI, 1987, p.39), que não contribuiu para a reformulação da visão depreciativa sobre o campo.

3.2 Quando novos atores intervirem na cena: redemocratização, movimentos sociais rurais e educação do campo

Os anos 1980 iniciam-se com ares alvissareiros para o país. Desde meados da década anterior, a situação econômica agravada a partir da crise do petróleo em 1974 triplica os juros da dívida externa e ocasiona aumento da inflação e do desemprego. O “Brasil Pós-Milagre” (FURTADO, 1981) é um cenário de

insatisfação e decepção com a não concretização da grande nação prometida pelos militares e simbolizada nos megaprojetos da Rodovia Transamazônica, da Usina Nuclear de Angra dos Reis e da Hidrelétrica de Itaipu, entre outros.

Do ponto de vista político, a remobilização social, ainda na vigência da ditadura, consegue expressão com a luta pela “Anistia Ampla, Geral e Irrestrita” para os apenados pelo regime. O retorno dos exilados políticos em 1979 fomenta debates, conferências em todas as regiões, as quais animam algumas ações coletivas tais como o Movimento contra a Carestia e a Associação Nacional de Oposições Sindicais (ANAMPOS), cujo objetivo era articular chapas de oposição às diretorias sindicais compostas por interventores indicados pelo Ministério do Trabalho, com cerca de dez anos ou mais nos cargos.

A partir de então, começa a se articular a proposta de uma organização nacional de entidades e lideranças sindicais com atuação autônoma em relação ao governo, iniciativa até então proibida. Dos esforços empreendidos resultou a fundação da Central Única dos Trabalhadores em 1983, e conseqüente revitalização do sindicalismo rural e urbano brasileiro.

Destaca-se também a atuação da Igreja Católica nas Comunidades Eclesiais de Base. Esta, amparada na Teologia da Libertação, anunciava que o “Reino de Deus se inicia na Terra” com igualdade e justiça entre os “irmãos”. Depois da III Conferência do Episcopado Latino-Americano de Puebla (México, 1979), que decidiu sobre a opção preferencial pelos pobres, ampliaram-se, significativamente, os trabalhos nas CEBs, tanto nos perímetros urbanos como rurais.

Este conjunto de fatos e iniciativas leva à emergência de novos atores na cena pública brasileira: os movimentos sociais urbanos e rurais marcam o processo

de “transição democrática”, especialmente depois do fim da Ditadura Militar em 1984. E, para fazer-lhes referência, aqui usei, de forma livre, o título do livro de Eder Sader (2001), “Quando novos personagens entraram em cena”²⁶.

Neste contexto, sindicatos e movimentos rurais recolocam em pauta a luta pela reforma agrária. O então Presidente José Sarney (1985-1989) lançou o I Plano Nacional de Reforma Agrária em 1985, como já mencionado no capítulo anterior, e transformou o Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários (MEAF), criado ainda no governo militar em 1982, em Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD) também em 1985, para o enfrentamento da problemática.

Conforme alguns autores²⁷ avaliam, no jogo de forças, onde os inimigos de uma redistribuição fundiária equânime criaram, também, neste mesmo ano, a União Democrática Ruralista (UDR), quem não logrou maiores êxitos foram os movimentos, pois ao final do governo, constata Fernandes (1999, p.59).

“somente 6% do PNRA foi executado [...] no total, 84.852 famílias assentadas para uma previsão de 1,4 milhão”. Embora ultrapasse e muito o número de assentados dos vinte anos sob o poder dos militares, como já referi no segundo capítulo, o alcançado foi insignificante para as metas previstas.

Nesta década, ampliam-se as reivindicações dos movimentos rurais. Grzybowski (1987) mapeia as seguintes frentes: lutas contra a expropriação que incluía posseiros, movimentos dos Sem-Terra, atingidos por barragens e lutas

²⁶ Várias obras abordam os movimentos sociais no cenário político brasileiro e internacional, desde a década de 1970 e 1980. Em minha dissertação de mestrado (CARVALHO, 1996) faço a revisão de literatura sobre sua atuação no âmbito das cidades. Observa-se, neste período, um cômputo maior de trabalhos acadêmicos sobre a ação coletiva em âmbito urbano. Todavia, quanto à análise dos Movimentos Sociais Rurais do final da década de 1980 e a partir dos anos 1990 ampliam-se as pesquisas que os enfocam, vindo a público uma literatura na qual as análises vão além da luta pela reforma agrária, como em Grzybowski (1987), Damasceno (1990, 1993), Fernandes (1999), Souza (1994), novas análises de Martins (1980, 1986, 2003), e Medeiros (2003).

²⁷ Os estudos de Grzybowski (1987), Fernandes (1999) e Medeiros (2003) resgatam, a seu tempo, todos os avanços e recuos na luta por reforma agrária no país até o início do século XXI.

indígenas; lutas contra as formas de exploração e assalariamento dos operários do campo; lutas contra a subordinação do trabalho ao capital que representam os anseios dos pequenos produtores rurais e ainda o que representavam à época do seu texto as novas alternativas de produção, somadas aos anseios das mulheres acerca da previdência social²⁸.

Ao longo dos anos 1980, nas tentativas de conquista dos seus pleitos, estes atores criaram novas estratégias e perfilaram as relações com o Estado. Como analisa Grzybowski (1987, p. 88), há "movimentos que andam de costas para o Estado, tentando fazer os seus caminhos; há um Estado de costas para os movimentos, que condicionam os caminhos possíveis. O Estado dirige e domina não cada movimento particular, mas o movimento do todo". Desse modo, o autor constata o patamar no qual se davam as relações entre os movimentos sociais e o Estado, mesmo no período de redemocratização em meados da década de 1980.

Ao alertar para o Estado "totalizador, autoritário e excludente" legado das classes dominantes brasileiras que oscila, em suas estratégias, entre o "autoritarismo desmobilizador" e a "conciliação" das elites, implicando, no primeiro caso, a repressão pura e simples dos regimes autoritários, e, no segundo, a não

²⁸ Passados quase vinte anos, as análises do autor mantêm-se atuais, pois estas reivindicações permanecem. Algumas, porém, se estruturaram em movimentos nacionais como Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), surgindo novos atores como os povos do mar, as comunidades quilombolas, que incorporam aspectos referentes à sua identidade e sustentabilidade de seus territórios (SOUSA; FURTADO, 2004). Medeiros (2003) enuncia que na esteira do crescimento e projeção nacional do MST proliferaram outras organizações locais ou regionais. O Movimento da Terra (PE), Movimento de Comissões de Luta (PE), Movimento Camponeses de Corumbiara (RO), Movimento de Libertação dos Sem-Terra (MA, PE, MG, RN e SP), Liga Operária Camponesa (RO), Movimento Brasileiro do Sem Terra (DF, MA e PA), Movimento dos Agricultores Sem Terra (Pontal do Paranapanema, SP), Movimento Unificado do Sem Terra (idem), Organização de Luta no Campo (PE), Movimento Terra, Trabalho e Liberdade (PE), Movimento Camponês de Corumbiara (RO). Diante destas mudanças, conforme verifico, tornam necessárias novas investigações que mapeiem o conjunto de atores sociais no campo brasileiro hoje, bem como suas bandeiras de luta e estratégias de ação.

incorporação dos movimentos como parceiros no jogo político próprio dos regimes de conciliação, gera como consequência o fortalecimento do Estado, a inviabilidade da emergência e consolidação da sociedade civil. Gryzbowski (1987, p. 89) deixa-nos antever que foca o Estado no sentido “restrito²⁹”, ou seja, sem a incorporação nas decisões políticas da sociedade civil.

A propriedade da análise é pertinente ao tempo histórico da sua elaboração. Todavia, os embates com o Estado e a consolidação do regime democrático, mesmo nos limites da sociedade burguesa, representam aprendizados revelados em novas formas de luta. Ao longo desta década, a atuação visível dos movimentos sociais no campo ou cidades culmina em suas participações no processo e no engajamento na campanha do primeiro trabalhador candidato à Presidência do Brasil, pelo ainda novo, embora fundado em 1979, mas já consolidado Partido dos Trabalhadores (PT), Luis Inácio Lula da Silva, no ano de 1989.

Era preciso promover transformações na estrutura fundiária brasileira e outra frente de luta se estabeleceu no âmbito da elaboração da constituição de 1988. A insatisfação com o texto do I PNRA direcionou a ação dos movimentos e entidades representativas dos camponeses à constituinte, no sentido de institucionalizar canais que assegurassem a realização dessas transformações significativas. Ao enfrentar a bancada ruralista no Congresso e fortalecendo-se no

²⁹ O termo tem origem na formulação de Karl Marx e Engels no Manifesto Comunista, ao se referir sobre o Estado moderno como um “comitê para gerir os negócios da burguesia. Coutinho (1985) na já clássica obra Dualidade de poderes, avalia que esta formulação do período 1848-1850, é reavaliada por Engels na obra tardia (1884) sobre a Origem da família, da propriedade privada e do Estado em que “vê agora que a dominação de classe não se manifesta apenas através da coerção (como ‘poder opressivo’), mas resulta também de mecanismos de legitimação que asseguram um consenso (resulta também de um ‘pacto’, de um ‘contrato’)” (COUTINHO, 1985, p. 34). Conforme elucida este autopr, a visão restrita do Estado “despolitiza” a sociedade civil (idem, p. 43).

âmbito da sociedade com o apoio de ONGs, da Igreja e de Organizações Populares, todos os participantes da campanha pela reforma agrária, não reconhecem conquistas no ambíguo texto constitucional.

A primeira Constituição a tratar de reforma agrária foi a de 1988, reconhecendo a função social da terra, inspirada no Estatuto da Terra. Entretanto, ao afirmar que as desapropriações devem ser feitas mediante prévia e justa indenização em Títulos da Dívida Ativa (TDA), impele-as aos valores de mercado e, desse modo, dificulta sua consecução. Ao mesmo tempo, a necessidade de regulação específica, para o que seria considerado “propriedade produtiva”, inviabilizou desapropriações por cinco anos até ser editada a Lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993, conhecida como Lei Agrária³⁰.

Em 1989, a derrota do candidato Lula significou o desmoronamento de um projeto político e econômico que corporificava as esperanças de propostas gestadas no seio dos movimentos sociais e setores progressistas e da esquerda desde a anistia brasileira. Aliando-se a este fato, acontecimentos internacionais, como a queda do muro de Berlim, simbologia da crise dos países do Leste europeu, a nova reorganização da produção industrial no âmbito mundial, introduzindo-se a robótica, a informática, a expansão do modelo neoliberal que fortalece antigas teses de

³⁰ Como esclarece Medeiros (2003, p. 41) a lei estabelece possibilidade de desapropriação para as propriedades que não cumprissem sua função social e para avaliá-la mantém os critérios constitucionais. Designa as terras rurais públicas preferencialmente à execução de reforma agrária, banindo da lei a categoria latifúndio, então substituída por um critério menos politizado de tamanho calculado em módulos fiscais, sendo passível de desapropriação apenas aquelas acima de 15 módulos. A autora afirma que “se formou no Congresso um ‘núcleo duro’ em defesa da propriedade”. Apoiada na pesquisa de Regina Bruno (1997), denuncia Ronaldo Caiado, e não os constituintes, junto com os representantes da organização das Cooperativas do Brasil (OCB), a Sociedade Rural Brasileira (SRB) e a Confederação Nacional da Agricultura (CNA) como autoras das emendas sobre a reforma agrária e suas justificativas (MEDEIROS, IDEM, ps. 41 e 42)

primazia do mercado nas relações sociais, repercutem na política e economia brasileira.

Os governos seguintes de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999 a 2002), imprimem a seu modo políticas econômicas de cunho neoliberal que repercutiram na ação do Estado e sua relação com os movimentos populares³¹. No caso da questão agrária, ressalta Medeiros (2003, p. 47), torna-se uma década agitada, marcada por eventos que embora não se possa aqui detalhar, também não se pode deixar de mencionar, pois dão a dimensão dos desafios enfrentados pelas organizações camponesas. Com referências na obra de Medeiros (2003), destaca-se:

- Os massacres de Corumbiara e Eldorado do Carajás (abril de 1996) quando foram assassinados vários trabalhadores rurais numa ação policial violenta, denotando que nas áreas rurais a questão social é tratada como caso de polícia. Os casos tiveram repercussão internacional levando o governo a criar, em 1996, o gabinete extraordinário de política fundiária (MEPF), organismo com poderes ministeriais;
- Descentralização da reforma agrária, atribuindo novas competências aos Estados e Municípios, e buscando adequá-las à lógica de mercado, originando o Banco da Terra, criado pela lei complementar nº 93, de 4 de fevereiro de 1998. A primeira experiência ocorreu no Ceará, no governo Tasso Jereissati, já explicitado no capítulo dois deste trabalho, ampliando-se posteriormente aos estados do Maranhão, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais através do programa Cédula da Terra (PCT), utilizando-se de empréstimos da ordem de 90 milhões de dólares feitos pelo Banco Mundial;
- Editou-se um conjunto de atos legais, visando principalmente duas questões: os altos valores pagos pelas desapropriações, já que passaram a ser negociadas e a agilização do processo desapropriatório, reduzindo seu tempo e principalmente a pressão dos movimentos sociais, que assim conseguiram números expressivos de assentamentos, que oportunizavam novas terras na política pública, voltada tradicionalmente para os grandes produtores.
- Separação institucional entre a questão agrária e agrícola com a criação do Ministério da Agricultura responsável pela produção empresarial e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) voltado para os agricultores familiares e assentados, “reativando-se o debate sobre o desenvolvimento, em especial sobre o rural” (MEDEIROS, 2003, p. 73).
- Por fim através do número expressivo de assentamentos e da concepção governamental de considerar os assentados agricultores familiares, esta categoria passa a ser consagrada e

³¹ Essa conjunção de acontecimentos desencadeou um refletir das organizações sociais sobre seus objetivos e suas práticas. A ação dos governos buscava interferir em sua autonomia, transferindo-lhe atribuições sociais em projetos que poderiam redundar em cooptações. Tais fatos caracterizaram o que alguns estudiosos denominaram uma crise dos movimentos populares e entidades de esquerda como refletem Nascimento(1993) e Matos (1995).

beneficiária de vários programas especiais como o Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF).

Contribui, também, para esta “consagração” a legitimação de algumas entidades, sobretudo as representativas das Federações Estaduais de Sindicatos Rurais e da Confederação dos Agricultores na Agricultura, que as reúne e representa em plano nacional; enquanto, intencionalmente, se alijavam outros movimentos, especialmente, o MST os quais não comungavam com a concepção de agricultura familiar em vigor com a criação do Programa³²,

Se quanto à política agrária as duas últimas décadas do século XX trazem tantos debates e embates, em relação à legislação sobre a educação para as zonas rurais não se registra da parte do Estado atuação mais expressiva. Desse modo, cabe aos movimentos sociais rurais a recolocação desta questão.

A carta constitucional de 1988 proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, instituindo-a como direito público subjetivo quer seja para cidadãos residentes em áreas urbanas ou rurais. Segundo Soares (2004, p. 187) avalia, mesmo não se referindo, especificamente, ao ensino rural, “possibilitou às constituições estaduais³³ e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o tratamento da educação rural no direito à igualdade e do respeito às diferenças”.

Assim, a Lei nº 9.324 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo II que trata da Educação Básica em seu artigo 28,

³² O conjunto das iniciativas governamentais está consolidado no documento do MEPEF, **Agricultura familiar, reforma agrária e desenvolvimento local Para um Novo Mundo Rural**. Política de desenvolvimento local com base na expansão da agricultura familiar e sua inserção no mercado, mais conhecido como “Novo Mundo Rural”, dado a conhecimento público em 1999.

³³ Conforme constata Edla Soares (2004) no texto em que elabora parecer sobre as Diretrizes Operacionais de Educação do campo faz ilustrativo balanço sobre a educação rural nas constituições estaduais brasileiras. Na década de 1990, algumas registram preocupações com o ensino rural considerando-se as diferenças regionais e calendários específicos.

confere independência às escolas rurais em relação às urbanas, “estipulando que os sistemas de ensino tenham organização escolar própria, adequando conteúdos curriculares, metodologia e calendário escolar às reais necessidades, interesses e à natureza do trabalho dos alunos da zona rural”.

Ao final desta panorâmica, na qual se enfocou a educação rural brasileira no século passado, situando-a nas cartas constitucionais em diversas conjunturas social, econômica e políticas, segundo se percebe na atuação dos movimentos de camponeses até meados dos anos 1990 não há um discurso sistematizado e público sobre a educação na luta pela reforma agrária. Como avalia Souza (2004), no caso da educação rural predominaram as iniciativas do Estado com o objetivo de superar o atraso da população. Mesmo assim, nas constituições nacionais, a educação rural foi tratada com menor importância, a não ser quando em alguns momentos específicos diz respeito aos interesses de grupos hegemônicos na sociedade, ressalta Soares (2004).

Desta forma elucida-se por que os movimentos sociais rurais ao incorporarem a luta por educação procuraram outra qualificação para distingui-la do rural. Buscam contrapor-se aos vínculos estabelecidos na trajetória aqui relatada.

Mas por que e quando a educação estabelece vínculos com a reforma agrária na ação dos movimentos sociais? Responder a esta questão levou-me a priorizar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pois não só provocou o debate, tendo publicizado esta reivindicação, hoje incorporada por outros movimentos, como também tem sistematizado uma proposta pedagógica.

3.2.1 O MST e a educação do campo na reforma agrária

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra começa a atuar em 1979 com maior representatividade na região Sul, numa conjuntura de luta pela redemocratização do país, abordada na seção anterior. Em 1984, num encontro nacional em Cascavel (PR), com a presença de acerca de dezesseis Estados, foi fundado o movimento de âmbito nacional, e marcado para o ano seguinte seu I Congresso. A partir de várias ocupações e acampamentos, principalmente nos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, como afirma Fernandes (1999, p.65), “o MST nasceu em um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, instaurada durante o Regime Militar”. Conforme complementa, trata-se de uma luta de caráter mais geral contra a expropriação e exploração do desenvolvimento capitalista.

Logo nos primeiros anos, seu lema era “Terra para quem nela trabalha”, numa referência à necessidade da reforma agrária, contrapondo-se assim aos latifúndios improdutivos. As frases representativas das bandeiras de lutas do MST contam um pouco da sua história. Logo nos primeiros anos, no I Congresso em 1985, segundo deliberou-se, “ocupação é a única solução“, estratégia adotada como forma de pressionar as desapropriações e sua oposição à proposta de “pacto social”³⁴ na Nova República e ao I PNRA, considerado, também pela CUT, muito aquém das expectativas e apoiado em instrumentos do regime militar.

³⁴ A CONTAG apoiou o governo da Nova República, e o Presidente José Sarney lançou pessoalmente o I PNRA no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores rurais, promovido por esta entidade em maio de 1985, fato já exposto neste trabalho. “Neste mesmo dia, o MST fez uma série de

No governo Collor de Mello (1990-1991) diante das investidas contra o movimento, quando a Polícia Federal foi acionada para ações repressivas e o crédito rural não fora viabilizado, o movimento se obrigou a desenvolver uma tática defensiva de proteger-se. Daí o lema: “Ocupar (sim, era necessário continuar), mas resistir (sobretudo) e produzir (nos assentamentos)” (MST, 2001, p.59).

No congresso de 1995, o MST conclamou à união os trabalhadores do campo e da cidade: “ Reforma Agrária, uma luta de todos”. Desde 2000, no IV Congresso, a bandeira de luta tem sido “Reforma Agrária, por um Brasil sem latifúndios”. Contudo, a compreensão de latifúndio não se restringe apenas à posse da terra, mas é ampliada para designar outras demandas, as quais, se não forem acessíveis, inviabilizam a vida nas áreas reformadas. Assim, refere-se em suas colocações públicas: “É preciso acabar com o latifúndio, não só o da terra, mas também o da educação, do capital, da tecnologia”.

Nestes vinte e seis anos da sua existência o MST ampliou-se nacionalmente, demonstrando organicidade e criatividade. Sua estrutura compõe-se de uma coordenação nacional formada por representantes de vários Estados em atuação nos setores de Produção, Cooperação e Meio Ambiente; Direitos Humanos; Educação; Gênero; Saúde e Cultura.

Castro Júnior (2005) ao discutir em sua tese de doutorado os processos de multiterritorialização popular³⁵ do MST, desde a experiência do Assentamento

ocupações no Oeste de Santa Catarina, com vistas a uma demonstração de força a se colocar como principal porta voz dos trabalhadores sem terra e da luta por reforma agrária” (MEDEIROS, 2003, p. 36).

³⁵ Trata-se de processos nos quais se firmam não somente os territórios conquistados, mas o próprio movimento, seus valores, suas ideologias, suas bandeiras de luta por meio de vários espaços, entre outros, os cursos superiores realizados nas universidades, as marchas nacionais, a produção publicada e musical, os endereços eletrônicos, “[...] com atributos indeléveis de educação popular,

Santa Bárbara (CE), elabora para cada setor uma sinopse das principais ações. Registrou iniciativas inovadoras construídas *pari e passu*, às necessidades sentidas para consecução dos seus objetivos. Podem-se enumerar: ocupações das propriedades passíveis de serem desapropriadas, adotadas como uma nova estratégia dos movimentos sociais rurais, mas também empreendidas por trabalhadores participantes de outras organizações como a Comissão Pastoral da Terra (CPTs) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Os veículos de comunicação tais como revistas, jornais, rádios e mais recentemente a rede de computadores e endereço eletrônico próprio, ou *site*, o mantém interconectado nacional e internacionalmente, dinamizando-se suas atividades. Merecem destaque especial as Marchas Nacionais. A primeira, por terra, trabalho e justiça, mobilizou trabalhadores sem terra e assentados de diversas regiões brasileiras. Após três meses, chegaram a Brasília, no dia 17 de abril de 1997, quando o massacre de Eldorado dos Carajás completava um ano.

Constituiu-se numa caminhada pacífica, mas plena de simbolismos, presente durante este período nas manchetes dos principais noticiários televisivos, jornais e revistas do país. Como avaliam Vendramini (2000) e Medeiros (2003), entre outros, este foi o maior protesto contra o Presidente Fernando Henrique Cardoso, que até então gozava de certa unanimidade em virtude do impacto econômico do Plano Real e da queda da inflação.

A segunda marcha chegou a Brasília em 17 de maio de 2005, dezessete dias após sair de Goiânia, a 200 km da capital federal. Conforme esclarece o informe

apresenta-se como superação positiva da multiterritorialização sob hegemonia da mundialização neoliberal, autorizando-me que seja denominada multiterritorialização popular” (CASTRO JÚNIOR, 2005, p. 301)

nº 89, no *site* do movimento (www.mst.gov.br/informativos), foram reunidos 12 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais vindos de treze Estados, “para [...] caminhar, protestar e chamar a atenção da sociedade brasileira para a grave situação de pobreza e desigualdade no campo.” Marcham também em oposição à política econômica do governo Lula, denunciando o corte de 2 bilhões no orçamento para a reforma agrária, valor destinado ao superávit primário para o pagamento dos juros das dívidas externa, interna e os bancos; bem como alertam para o cumprimento do acordo com o governo que, em 2003, comprometeu-se a assentar 400 mil famílias em três anos de mandato, e um ano e meio depois, só assentou 60 mil (www.mst.gov.br).

Os pontos acordados com o governo podem ser vistos no anexo F elaborado por Castro Júnior (2005), ao qual acrescentei os dados sobre educação. Pelas marchas denota-se o esforço do movimento em manter sua postura crítica e autônoma em relação aos governos. Mesmo quando o tenham apoiado, como no caso da candidatura do Presidente Lula, percebe-se a radicalização do MST em face do objetivo diante da criação de um projeto coletivo de uma nova sociedade, que não permite concessões.

Além das marchas, as ocupações e acampamentos são momentos específicos da sua organização e proporcionou aos militantes bem mais que a publicização de suas lutas. Não se referem apenas aos momentos de “posse” da terra. As ocupações e acampamentos ocorrem também em prédios de órgãos públicos ou nas ruas e/ou avenidas onde se localizam.

Quando se instalam de forma provisória, tanto em instituições públicas quanto na terra que almejam, muitas vezes em barracas de plástico, lona preta, com

paredes de taipa, cobertas por latas, pois não podem se assentar na propriedade, devido ao tempo do processo burocrático para desapropriação, prolongado até dois anos ou mais, exercitam uma rotina e convivência diária permeada de aprendizados e solidariedade. São tempos sofridos, cheios de incertezas e medo. Contudo, é neste momento que muitas das bases de sua futura moradia na terra se estabelecem. Constroem vizinhanças a serem mantidas, bem como projetos para o futuro no assentamento.

Castro Júnior (2005) registra ainda as saudosas memórias, das conversas, à noite, próximas à fogueira, colhidas nos depoimentos dos assentados em Santa Bárbara, quando relatam as reflexões sobre sua situação presente e futura. É um compartilhar de sentimentos. Nos depoimentos por mim colhidos, se referem mais às penúrias dos primeiros dias, como relatado pela profa. Ocília, no capítulo 2. Em Santa Bárbara não acamparam em barracas e, sim, em prédios vazios da antiga empresa CAPINE. O desconforto da moradia exigia de todos, paciência e cooperação.

Não concebo este período como uma “pedagogia do sofrimento”, termo usado por Brenneisen (2003) para referir-se à fala das lideranças do MST³⁶ que avaliavam as relações construídas e as dificuldades vividas no acampamento como determinantes ao sucesso do assentamento. A autora considera muito mais como uma “pedagogia da resignação”, pois, conforme avalia, são obrigados a aceitar mais imposições de órgãos públicos, inclusive das próprias lideranças do movimento, que propriamente construir seu projeto.

³⁶ Trata-se da dissertação do seu Curso de Mestrado, estudo que fez sobre o estabelecimento de um processo coletivo de produção no Assentamento Sepé Tiaraju, no município Santa Teresa do Oeste, Estado do Paraná.

Nos dois acampamentos por mim acompanhados durante a pesquisa, tive outras impressões. No primeiro, em 2002, ocuparam a Bezerra de Menezes em frente à Secretaria da Agricultura do Estado. Como observado, a forma “peculiar” do governo Tasso Jereissati de tratar os movimentos sociais, mais uma vez, revelou-se no confronto com a polícia. O permanente sitiamento feito pelos policiais chegou a impedi-los de receber alimentos doados pela população. Para a organização, a prioridade eram a segurança e a alimentação. Entre os participantes oriundos do Assentamento Santa Bárbara, o Sr. Gerardo Lopes de Araújo escreveu um cordel no qual relata os acontecimentos. Os pleitos, tanto do âmbito estadual como do federal, referiam-se à obtenção de sementes, crédito agrícola, agilização dos processos de desapropriação e educação.

Já no segundo acampamento ocorrido em novembro de 2004, na Avenida José Bastos em frente ao prédio do INCRA-CE, a situação era mais tranqüila. A instalação verificou-se quando já traziam os pleitos definidos, e mesmo sendo recebidos pelo superintendente Eduardo, só se retiraram com alguns acordos garantidos. Desta feita, lutavam prioritariamente por agilização dos processos de desapropriação e início do Curso Pedagogia da Terra de magistério superior na UFC.

Como evidenciado, o cotidiano destes acampamentos montados na cidade com vistas a pressionar as instituições estatais encarregadas da reforma agrária revelava a disposição de luta na consecução dos seus objetivos. Para manter a ordem, a organização diária compreendia uma série de equipes: alimentação,

mística, segurança, comunicação, saúde, cultura e ciranda infantil³⁷. Cada dia tem sua pauta, mas, em geral, após o café da manhã, acontece a mística. Sucedem-se avisos na rádio instalada no local e todos se distribuem nas suas tarefas, entre estas até limpeza e lavagem de roupa.

Quanto aos debates gerais ocorriam no auditório do INCRA, quase sempre à tarde, após o almoço, quando já cumpriram atividades básicas para o dia. Enfocam temas como reforma agrária, política econômica, política agrícola e conjuntura nacional, entre outros, com a presença de parlamentares, professores universitários, militantes convidados e representantes de órgãos públicos. À noite, sempre há atividades culturais, como apresentação de grupos de música, forrós, teatro. As reuniões da equipe de coordenação também acontecem ao final do dia. Aos domingos, participavam da missa à tardinha.

A manutenção da infra-estrutura é garantida de diversas formas. Desta vez o próprio INCRA forneceu água, disponibilizou banheiros, auditórios e a garagem, mantida coberta para poderem armar as redes das crianças e das mulheres. Nas barracas de lona, na avenida, ficam os homens. A alimentação, em parte, era feita com produtos do seu próprio trabalho, mas também receberam muitas doações de organizações civis, parlamentares de esquerda, outros movimentos, sindicatos ou de pessoas amigas. Para a programação cultural, “muitos

³⁷ Trata-se de outro projeto inovador na educação do MST: as crianças levadas por seus pais para as ações do movimento, pois não podem permanecer sozinhas em casa são assistidas por jovens e adultos que delas cuidam e realizam atividades recreativas e educativas para que mães e pais possam participar de reuniões, cursos ou outras atividades do movimento.

outros” também contribuem. Alguns visitantes são convidados a falarem na rádio, e são escutados com atenção³⁸.

Parecia haver a necessidade desse encontro para a animação da luta. Não bastava às lideranças virem representá-los. Ao se *re-conhecerem* brotam amizades, companheirismo e amores. Quais dimensões simbólicas constroem? Que outros modelos educativos podem ser revelados? Há dissensos? Como os vivenciam? Creio que estas ações merecem análises mais profundas, pois sociologicamente é uma situação rica de possibilidades interpretativas.

Imprimiu-me, porém uma imagem: em lugar de destaque tremula a bandeira do MST, do Ceará e do Brasil. Entoam seus cancioneros, palavras de ordem e hinos. Tornam perplexa a cidade “ocupada” pelo campo, sempre noticiados nas rádios, jornais e televisão. Aprendem com a organização da luta, das atividades cotidianas, com os debates, com vivência da solidariedade e anunciam que “ cidade e campo dependem um do outro”. A cor vermelha, tão forte como o verde da bandeira nacional, parece anunciar uma outra nação em construção. Minha primeira impressão é que nos acampamentos se constrói uma “pedagogia do compartilhar”.

Com referencial de organização das Comunidades Eclesiais de Base e atuação de muitos dos seus membros nas Comissões Pastorais da Terra da Igreja Católica, ligada à Teologia da Libertação, o MST guarda especial atenção aos

³⁸ Quando numa das visitas feitas por mim no domingo pela manhã, convidaram-me a falar na rádio, fiquei surpresa. Havia um motivo: o programa de educação que estávamos construindo com o MST na UECE. Expus um pouco e senti que queriam ouvir mais, saber mais. Anunciei meu apoio à luta pela reforma agrária como uma luta de todos. Mostraram-se mais satisfeitos e após algumas palavras de ordem, alguns me procuraram para mais conversa. Permaneci a indagar-me sobre a natureza do convite: era fruto de uma confiança estabelecida? Era um auscultar se ela poderia se estabelecer? São questões que estimulam novos estudos sobre os movimentos sociais e suas relações com os “outros”.

valores, à disciplina, à preservação da cultura camponesa e dimensão simbólica das suas vidas, dos seus sonhos coletivos, representados em suas canções e mística.

A mística dentro de uma organização social como o MST tem um papel fundamental: alimentar nossos ideais e sonhos; construir, de uma forma prazerosa e feliz, as nossas relações sociais e atividades militantes. A prática da disciplina está diretamente relacionada com a mística, porque a mística motiva, anima na busca de um projeto maior de organização do MST (MST, 2001, p.221-222).

Em suas próprias palavras, a mística encoraja, mobiliza sentimentos de resistência, de animação e disciplina para o convívio coletivo. Em todos os atos dos movimentos ela está presente, e é criada pelos militantes com a linguagem do teatro, a música, a poesia, o cordel para refletir sobre si mesmos e suas lutas. Acontece nos acampamentos, nos encontros, no início das aulas, nos cursos do movimento, nas marchas, nas ocupações. Sintetiza Lucíola Maia (2005, p. 165): “A mística é um processo educativo pelo qual se conjuga a educação, a arte, resistência e cultura popular”.

Várias análises³⁹ sobre os movimentos sociais urbanos ou rurais ressaltam o seu viés educativo. Evidencia Vendramini (2000, p. 41) entre eles também o MST, de uma forma criativa e eficaz, “mobilizam populações excluídas do processo produtivo e político [...] e favorecem o aprendizado prático de união e organização dos trabalhadores e a apreensão crítica de suas condições de vida”.

Conforme, se verifica, pois, desde sua fundação o MST tem em cada momento político enfrentado desafios ante os quais mescla formas distintas de contraposição. Como se analisa Scherer-Warren (1998), desde a ampliação da

³⁹ Vendramini (2000), Gohn (1994), Damasceno (1993), Coldart (1997), Matos (1995), Furtado e Sousa (1998), entre outros. Abordo também o tema em minha dissertação de mestrado, Carvalho (2005).

globalização, os movimentos têm organizado manifestações simbólicas massivas e redes de comunicações virtuais identitárias como forma de resistência. Ainda como identifica, o MST atua nas duas formas, por meio de ações que envolvem o número massivo de militantes como nas marchas e acampamentos e estabelece redes em suas interconexões eletrônicas ou midiáticos por ONGs nacionais ou internacionais.

Considero esta a face mais aparente da resistência. Estudos recentes sobre a sociabilidade nos assentamentos⁴⁰ confirmam observações pessoais por mim mencionadas acerca do Assentamento Santa Bárbara, no capítulo 2. Segundo estes estudos demonstram, em muitos processos, eles se firmam como sujeitos e sua identidade coletiva se dá no cotidiano vivido, por terem de construir uma convivência e sobrevivência de trabalho e conquistas sem receberem qualquer inventário para tanto. Neste percurso, os processos educativos são evidenciados, mas também a educação é reivindicada. Trata-se, contudo, de aprendizagem qualificada: a educação do campo.

Em trabalho apresentado em evento acadêmico (CARVALHO, 2004), tento encontrar respostas sobre como se estabeleceu o elo entre a reforma agrária e a educação. Várias foram suas trilhas.

Desde os primeiros assentamentos e acampamentos, explicita Caldart (1997), aparece a preocupação com a escolarização das crianças em idade escolar. Todavia, as tentativas de poderem estudar em escolas municipais esbarravam nos obstáculos dos transportes e no tratamento marginal algumas vezes recebidos reforçando o estigma de “usurpadores de terras”, “desordeiros”, “mal vestidos”. O

⁴⁰ Pode-se citar: Martins (2003), Vendramini (2000) e Silva (2004), de uma bibliografia ainda restrita.

caminho inverso também foi testado em algumas experiências nas quais professores e professoras municipais fossem aos assentamentos.

Todavia, os obstáculos continuavam os mesmos. Começam, então, os questionamentos acerca de qual proposta educacional atenderia às necessidades dos assentados. Paralelamente, os desafios da sustentabilidade dos assentamentos requisitavam o domínio da leitura e escrita para atividades tais como atas, elaborações de projetos, assinatura de compromissos bancários relativos ao crédito, convênios e outros.

Não foi de forma imediata que o MST encampou esta problemática. Como relata Caldart (2004), primeiro foram as mães e professoras⁴¹ do movimento a lutar, depois os pais e algumas lideranças, e até as próprias crianças se lançaram na peleja por seu direito escolar. Pressionado pelas famílias e professoras, o movimento assumiu esta luta e criou em 1987 o setor de educação. No entanto, só no III Congresso Nacional em 1995, a educação consta do seu Programa de Reforma Agrária, explícita no oitavo item das resoluções: “Buscar um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação, cultura e lazer para todos” (MST, 1995, apud FERNANDES, 1999, p. 82).

Do já exposto neste trabalho, o ano 1995 mostra-se emblemático, pois o movimento vinha sofrendo retaliações desde o governo Collor de Mello (1990-1991), levando-o a uma tática defensiva, que o fez voltar-se mais para a produção e

⁴¹ Na pesquisa por mim coordenada (CARVALHO, 2000) acerca das representações sociais sobre a EJA no Assentamento Bela Vista, município de Jaguaruana-CE, conforme averigüei, a geração de homens e mulheres entre 45 e 50 anos, comenta em vários depoimentos que seus pais concebiam a educação como “coisa de rico”. Segundo alguns afirmaram, “para o trabalhador rural a caneta pesa”, sendo o estudo desnecessário ao trabalho na agricultura. Esta mesma geração hoje reivindica educação para seus filhos, como direito e melhores condições de vida. Infere-se que esta mudança de representação ocorre simultânea as relações sociais e econômicas no país que a influenciaram.

organização interna. Isto, *per se*, reforça a necessidade de educação. Ao deliberar sobre o lema de ampliação de aliados: “Reforma agrária, uma luta de todos”, preocupou-se, também, com a formação ideológica dos seus e dos novos participantes. Consoante consideram, no enfrentamento de anos tão difíceis, o aguçamento de uma consciência crítica e a clareza do projeto político fortalecem seus militantes.

De acordo com Caldart (2004), o movimento fez “uma ocupação da escola” no mínimo em três sentidos: mobilizar famílias assentadas pelo direito à escola; assumir a tarefa de, como movimento, encampar esta luta e produzir uma proposta pedagógica específica, formando educadores e educadoras; e ainda, incorporar a escola em sua dinâmica: “Acampamento e assentamento dos sem-terra do MST tem que ter escola”. Tudo é visto como questão política “parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária vinculada às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 92).

Percebe-se, pois, três vieses interligados a determinar essa educação na reforma agrária: o direito em si por educação, a sustentabilidade econômica e ambiental do assentamento e a formação dos seus militantes.

Por essas trilhas e assumindo estas feições pouco a pouco se forma a concepção de uma educação do campo. Amplia-se essa discussão no I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária em julho de 1997, em Brasília, promovido pelo MST em parceria com diversas entidades como a Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, Organização das Nações para a Educação, Ciência e Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

No relatos de Kolling, Ir Nery - FSC e Molina (1999), essa conjunção de parceiros dá-se pela vinculação com a temática, pois o UNICEF “está envolvido com a promoção das crianças do mundo rural”, no contexto do seu trabalho em favor da criança em âmbito mundial, enquanto a UNESCO volta-se para a educação e a cultura. Já a CNBB trabalha a temática via Comissão Pastoral da Terra, Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base, Associação de Educadores Católicos (AEC), Setor Educação Popular, Escolas-Família Agrícola e outras pastorais sociais. A UnB, em seu Decanato de Extensão, tem um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária com várias atividades educativas no meio rural e o MST tem em sua Coordenação Nacional o Setor de Educação voltado para a educação do campo. Este mesmo grupo aceitou o desafio da então representante do UNICEF, Ana Catarina Braga, para se pensar formas de ampliação deste debate, promovendo, no ano seguinte, de 27 a 31 de julho de 1998, no Centro de Treinamento Educativo (CTE) em Luziânia, Goiás, a I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo, com a presença de 974 participantes de todos os Estados brasileiros, mobilizados a partir de encontros estaduais preparatórios ao evento.⁴²

Na I Conferência consolida-se o conteúdo da educação do campo. No texto preparatório⁴³ é esclarecido o seguinte: O lema da Conferência “Por uma Educação Básica do Campo” refere-se ao processo de construção (*por uma*), no qual o enfoque da educação básica é o que consta da LDB; e enfim, a designação

⁴² O livro 1 da coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, organizado por Kolling, Ir. Nery – FSC e Molina (1999), é dedicado à reconstituição da memória deste percurso.

⁴³ Na equipe responsável pela elaboração do documento estavam presentes o Prof. Bernardo Mançano Fernandes, o padre Paulo Ricardo Cirioli, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária (ITERRA) e a Profa. Roseli Salete Caldart do MST. O texto pode ser encontrado em Kolling, IR. Nery_FSC e Molina (1999) ou em Arroyo, Caldarte e Molina (2004)

“do campo” tem o “objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (Kolling, Ir.Nery – FSC e Molina , 1999, p. 26).

O texto anuncia o objetivo de resgatar o conceito camponês, indicando que neste se incluem muitos sujeitos e, no Brasil, podem ser reconhecidos por diversos nomes, em cada região: “caipira, chapadeiro, sertanejo lavrador, caiçara, agregado, meeiro, parceleiro [...] e mais recente sem-terra e assentado”. Ainda como indica, há uma unidade em todos: são trabalhadores, nenhum é confundido com outros personagens do campo, como os latifundiários, coronéis, senhores de engenho, enfim há um viés de classe nesta concepção.

Este recorte coloca em pauta qual o lugar do campo no desenvolvimento brasileiro. No documento consta a indagação: “Ainda há espaço para um modelo de produção camponês?” Ao responder a questão, expõe a crítica às teorias que propagam o fim das áreas rurais⁴⁴ e também as representações da sua inferioridade e sujeição às cidades.

⁴⁴ Apesar das teorias desenvolvimentistas e algumas visões da esquerda terem profetizado o fim das regiões rurais, Abromovai (2003) as interpela argumentando que os espaços rurais são depositários principais da biodiversidade, de um patrimônio paisagístico e de formas de vida valorizadas atualmente, tornando-se promissores para o processo de desenvolvimento. Considera “a ruralidade” não uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização. Ela é e será cada vez mais um valor para as sociedades contemporâneas”. *Crítica a forma* utilizada pelo IBGE para definição das áreas rurais, sendo considerada urbana qualquer população que tenha acesso a infra-estrutura, serviços básicos e um mínimo de adensamento, caracterizando como rural o que está além destes limites. Defende, aquele autor, os critérios da densidade demográfica utilizados pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que identifica como rurais os municípios com menos de 150 hab./Km². Conforme Veiga (2002) esclarece, se usado esse critério a população urbana brasileira diminuiria de 82% para 60% (Censo, BRASIL, 2000).

O relatório difunde um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil que incorpore a “agricultura camponesa”⁴⁵, realize a reforma agrária, articule as escolas do campo a estas questões. Em suma, proclama “não basta ter *escolas no campo*; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com projeto *político-pedagógico* vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Com a denúncia dos principais problemas enfrentados⁴⁶, as propostas concensuadas, no documento final da I Conferência, põem-se nesta perspectiva defendendo a universalização da educação básica do campo, a formação de educadores e educadoras com especificidades para sua atuação, a produção de uma proposta pedagógica e a articulação desta educação com o projeto de desenvolvimento popular para o Brasil, onde se possam viver novos valores culturais e valorizar as culturas do campo.

Após este evento, constitui-se a articulação nacional por uma educação básica do campo, integrada por representantes da CNBB, UNB, do MST, UNESCO e UNICEF. Em decorrência, no âmbito dos Estados, também se organizaram articulações com o propósito de continuar a discussão envolvendo novos sujeitos e de envidar esforços para efetivar as propostas documentadas, abrangendo

⁴⁵ Em nota de rodapé o texto faz referências às reflexões do Prof. Bernardo M. Fernandes indicando que a *agricultura camponesa* combina as características da chamada agricultura familiar com os processos de transformação provocados pelas novas formas de lutas e de organização camponesa.

⁴⁶ São apontados: a falta de escola e de infra-estrutura, docentes sem qualificação necessária, currículos deslocados do seu contexto e do interesse dos sujeitos, altos índices de analfabetismo, falta de uma política de valorização do magistério e perda da identidade da raiz e projeto de futuro para as novas gerações que não são educadas para viver no campo.

participantes de universidades, movimentos sociais rurais, CPT, ONGs e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Este trabalho mobilizador pressionou e obteve a instituição das Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo pela resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação em 3 de abril de 2002, tendo como base o parecer favorável da relatora Edla de Araújo Lira Soares.

No mesmo ano, aconteceu o “Seminário Nacional por uma Educação do Campo”, realizado no centro comunitário Athos Bulcão, no campus da UnB, de 26 a 29 de novembro, com 375 participantes de 25 Estados, representando vários movimentos sociais rurais, ONGs, pastorais, universidades e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

O documento final “Por uma educação do campo – Declaração 2002⁴⁷”, inicialmente, faz retrospectiva da I Conferência, defende, em seguida, que a educação do campo esteja articulada a um Projeto Nacional de Educação e estabelece treze premissas para esse trabalho nos quais confirma as já anunciadas na I Conferência. Ademais acrescenta as seguintes: ampliação da oferta até o nível superior, suprimindo-se a designação básica para a educação requerida; confirmação das matrizes teóricas da educação popular e da pedagogia do oprimido para o trabalho pedagógico, firmando a relação da educação com a cultura, o trabalho, e a participação social; garantia de políticas públicas, espaço público para a oferta educacional; comprometimento com a efetivação da LDB e das Diretrizes Operacionais recém-aprovadas.

⁴⁷ Pode ser visto na íntegra em Arroyo, Caldart e Molina (2004).

Este documento finaliza com a sistematização de Propostas de Ação para o novo governo “foi entregue em 2003, ao seu Secretário de Segurança Alimentar, o Dr. José Graziano da Silva”.

Significam, também, conquistas importantes nessa área a constituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, ligado ao MEC, com representantes de movimentos sociais e sindicais, de trabalhadores e trabalhadoras do campo, desde 2003, e a Coordenadoria da Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) a partir de 2004 (MOLINA e DE JESUS, 2004)⁴⁸.

No segundo semestre de 2004, precisamente, de 2 a 6 de agosto, ocorre em Luziânia, GO, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que recoloca análises e propósitos dos dois documentos anteriores, introduzindo novos temas, como a discussão sobre a proposta do Fundo Nacional para uma Educação Básica, a derrubada dos vetos ao Plano Nacional de Educação, a regulamentação da escola indígena, a incorporação da educação do campo nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Ao longo destes anos o debate⁴⁹ sobre a educação do campo tem incorporado novos interlocutores, como as comunidades quilombolas, os povos do mar, os indígenas, entre outros, e avançado em temas referentes à sua

⁴⁸ Desde 2004, a coordenadoria tem realizado seminários estaduais com a finalidade de estabelecer um quadro da educação para as zonas rurais e discutir a construção de políticas públicas para a área com representantes das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, movimentos sociais, ONGs, universidades, entre outros. No Ceará, ocorreu em setembro de 2004, compondo-se ao final o Comitê Estadual da Educação do Campo, formado por representantes das instituições convidadas e presentes ao seminário.

⁴⁹ Parte deste debate está registrado nos cinco volumes da coleção “Por uma Educação do Campo”, editada pela UnB. Houve também notório aumento do número de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses sobre a temática que historicamente tem sido pouco investigada, como atentam Damasceno e Beserra (2004).

identidade, organização das escolas, propostas curriculares, políticas públicas e projetos de desenvolvimento para o campo.

Neste ponto, retorno ao início deste texto, pois é a partir do prisma da educação do campo que se concebe de uma forma crítica a educação rural, na maneira como foi organizada pelo Estado brasileiro no século passado. O desenvolvimento dos debates e experiências de educação do campo, desde as demandas e propostas dos movimentos sociais rurais, destacando-se a ação pioneira do MST, tem colaborado para construir a negação de um projeto político de dominação histórica dos camponeses, que se traduz em não implementar a reforma agrária e relegar “*a nenhum plano*” o campo e seus habitantes.

A educação rural foi permeada por objetivos e ideologias divulgadas pelas classes dominantes, embora nem sempre tenham sido hegemônicos, como demonstram as experiências populares do início da década de 1960⁵⁰.

Como evidenciado, a proposta de um projeto de *desenvolvimento popular para o Brasil* está na raiz da educação do campo, é na sua construção que encontra os vínculos desta proposta educacional com a reforma agrária. Nessa aproximação, conforme avalio, alguns fatores foram marcantes: sua gênese no âmbito de um movimento social com projeto de sociedade igualitária, o que supõe a reestruturação fundiária; o lançamento do Projeto “Um Novo Mundo Rural” em 1996, no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, que buscava instituir a Reforma

⁵⁰ Neste tocante é justo também ressaltar experiências inovadoras iniciadas em áreas localizadas, na década de 1980, por iniciativa de organizações da sociedade civil, as quais adquiriram maior visibilidade nos anos 1990. Furtado (2003), no seu trabalho intitulado “O estado da arte” da educação rural no Brasil, nas últimas duas décadas, destaca e analisa as Escolas Família Agrícola (EFA), As Casas Familiares Rurais (CFRs) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tais experiências revelam o fortalecimento da sociedade civil ao atuar em parceria com os poderes públicos municipais e estaduais.

Agrária de Mercado e transformar os assentados em “gerentes eficientes” dos “negócios” agrícolas do assentamento.

Tal fato não só mobilizou a contraposição do MST como confirmou a necessidade de uma educação específica capaz de formar e divulgar um projeto contra-hegemônico. Esta educação não poderia ser a tradicional, denominada de rural, em virtude das diferenças que comporta e da sugestiva associação ao Projeto do “Novo Mundo Rural”⁵¹. Ademais desde 1980, este termo tem designado parlamentares e associações de grandes empresários do agronegócio⁵² de cunho direitista, como a Bancada Ruralista (BR) e a União Democrática Ruralista (UDR).

Quanto à denominação “do campo”, arrisca-se aqui esta hipótese: não teria sofrido a influência do movimento internacional Via Campesina? Como relata Medeiros (2003), em sua fundação em 1992, na Nicarágua, articulou camponeses e camponesas da Ásia, América e Europa. Sob a bandeira “globalizar as lutas e as esperanças”, deflagrou A Campanha Global pela Reforma Agrária, secretariada pela Food First Information and Action Network (FIAN), e vem resgatando, em sua atuação, o termo *camponês* como articulador da diversidade de categorias existentes no meio rural.

Ao longo desta construção a implementação da educação do campo tem requerido ações concretas, denotando-se a ampliação de projetos e programas em

⁵¹ Indago-me: não comportaria aos eventos da educação do campo aqui mencionados, que ocorreram, exatamente, na década de 1990, uma dimensão de demarcação política, mesmo que os textos e documentos elaborados não contenham qualquer alusão ao Projeto “Novo Mundo Rural”?

⁵² Fernandes e Molina (2004), ao refletirem sobre o campo da educação do campo, elaboram esquema no qual distinguem o campo do agronegócio da agricultura camponesa, identificando o paradigma da educação rural com o primeiro e a educação do campo com o segundo.

parcerias, como no caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, próximo assunto a ser, aqui, abordado.

4 PRONERA: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL COM O ESTADO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado no seio das lutas por educação do campo e exprime uma demanda de ações educativas concretas em áreas de reforma agrária, como já enunciado no primeiro capítulo deste trabalho. Por ter priorizado inicialmente ações de alfabetização de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos rurais, está inserido no conjunto dos programas educativos destinados a esse público na década de 1990. Portanto, sofre as determinações políticas e econômicas na construção das políticas sociais neste período. Tais ações, pautadas na participação da sociedade civil na construção de medidas intermediadas pelo Estado, trouxeram à baila um novo tipo de “arranjo social”, as parcerias entre movimentos sociais, Estado e universidades públicas.

4.1 PRONERA: a constituição em parceria de um programa social

Di Pierro (2000) em sua tese de doutorado ao analisar as políticas nacionais de Educação de Jovens e Adultos no período 1985 a 1999, documenta o início do PRONERA⁵³. Conforme esclarece, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) havia realizado em meados da década de 1990 dois fóruns de debates sobre a reforma agrária que ocasionaram parcerias com o

⁵³ A autora aprofunda a análise dos três programas federais predominantes após 1995: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o PRONERA. Sobre a origem deste os esclarecimentos foram colhidos em entrevistas ao então coordenador do PRONERA, João Carlos Todorov, a um membro da Coordenação Pedagógica, Robinson James, professor da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), em Marília, e a Edgar Kolling, representante do MST, nos meses de novembro a dezembro de 1999.

então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), por intermédio do INCRA, para realização do Projeto Lumiar e do I Censo da Reforma Agrária.

Como determinado, a Universidade de Brasília coordenaria os trabalhos do I Censo, realizado no ano de 1997, na gestão do então Reitor Prof. João Carlos Todorov, que ao procurar as lideranças do MST para requisitar apoio a este trabalho também recebeu solicitação de apoio da UnB ao I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária. Em acatamento à requisição, a universidade participou da promoção do evento, sediando sua realização no mês de julho de 1997.

Foi durante este encontro que as lideranças do MST se reuniram com representantes de mais de vinte universidades brasileiras, concebendo-se a idéia de um grande programa de educação na reforma agrária. Esta proposta foi apresentada ao III Fórum de Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária por uma comissão escolhida no I ENERA. Uma vez acatada, ganhou o apoio da CONTAG, da CPT/CNBB e da UNESCO.

A partir desse consenso o Reitor da UnB apresentou a proposta ao então Ministro Extraordinário da Política Fundiária, Raul Jungman, que

convencido da necessidade de qualificação da população para viabilizar economicamente os assentamentos rurais, acolheu a proposta e convidou o professor Todorov (cujo mandato na Reitoria da UnB se expirava) para coordenar o Programa (DI PIERRO, 2000, p.245).

Em 6 de abril de 1998, por meio da Portaria n° 10/98, o MEPF criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, então vinculado ao Gabinete do Ministro, e aprovou seu primeiro Manual de Operações. Portanto, o PRONERA foi instituído alguns meses após o I ENERA e três meses antes da I Conferência por uma Educação Básica do Campo ocorrida de 27 a 30 de julho de 1998. Tal fato

mostra sua imbricação no processo de constituição desta educação. O depoimento de Mônica Molina⁵⁴, Coordenadora Nacional do programa de 2003 a 2005, confirma:

A construção do PRONERA foi simultânea à construção da Articulação Nacional da Educação Básica do Campo [...]. Eu acho que ele teve um papel fundamental porque muito dos cursos da educação do campo foi dado pelas práticas do PRONERA. Acho que uma coisa ajudou muito a outra, quer dizer, o movimento da Articulação Nacional e os encontros estaduais fazendo a discussão, realizando os encontros e o PRONERA com as práticas pedagógicas acontecendo concretamente nos assentamentos.

A forma de inserção institucional do programa firma-se aos poucos, como explica Eduardo Barbosa⁵⁵, Superintendente do INCRA-CE (2003 abril/ 2006):

[...] ele (o PRONERA) estava dentro do Programa de jovens e adultos [...], então ele estava restrito, amarrado no Plano Pluri – Anual (PPA) pela localização, com a criação de um programa mais amplo, que é o da Educação do Campo, dentro do PPA, então isso abre muito, porque aí você tem cinco linhas de trabalho, cinco ações diferenciadas, então com isso você legitima o programa dentro do governo e ele se torna mais amplo, uma ação mais de governo do que de órgão.

Conclui enfático: “Isso é importante, importantíssimo!”

Assim, de uma ação ligada ao Gabinete do Ministro em 1997, portanto, uma iniciativa não planejada, condicionada ao quadro político do movimento⁵⁶ no que a pressão dos movimentos sociais foi determinante, o PRONERA passa a ser inserido na estrutura do INCRA, no Programa de Educação do Campo, o que, deixam claro Mônica e Eduardo, firma-o não só como ação de governo, mas na perspectiva política desta educação.

Desde então, já foram editados mais dois outros Manuais de Operações: em 2001, pela Portaria INCRA/ n° 8.377, quando o programa foi incorporado pelo

⁵⁴ Entrevista concedida em setembro de 2003

⁵⁵ Entrevista concedida em 14 de dezembro de 2004.

⁵⁶ Não se deve esquecer que o PRONERA surge há exatos cinco anos após os massacres de Eldorado dos Carajás e Corumbiara, conforme mencionado no capítulo 3. Portanto, quando eram fortemente ouvidos seus ecos internacionalmente e em solo pátrio, reclamando-se ações destinadas a propugnar a paz no campo.

INCRA, e em 16/4/2004 pela Portaria INCRA/ n° 282, por necessidade de adequar o programa às diretrizes políticas do governo Lula iniciado em 2003.

Na realidade, este é o processo de institucionalização do programa que a partir de março de 2006, com a nova estrutura organizacional do INCRA, avança político-administrativamente ao criar a divisão do PRONERA, articulada à Coordenação da Educação do Campo, a qual, por sua vez, compõe a Diretoria de Desenvolvimento. Essa forma de inserção no organograma oficial do órgão pode ser indicativo de reconhecimento intrainstitucional, assegurando-se assim maior estabilidade ao programa, desde sua criação, e revelando a consideração da sua importância para o projeto de desenvolvimento agrário do país, associado a ações educativas. São redirecionados do ponto de vista da concepção da reforma agrária predominante, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, já referida.

Como reconhece o manual (MDA / INCRA, 2004, p.7): “O Pronera nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social”.

É apresentado como “um programa de educação de trabalhadores (as) das áreas de reforma agrária” com o objetivo geral de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, mediante metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável, permanecendo assim o caráter de viabilidade econômica dos assentamentos como relevante em sua justificativa.

No mesmo manual (2004, p.23) expõe-se que o programa atende aos seguintes projetos:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- Formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio de licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meios de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo.

Desde o primeiro manual (MEPF, 1998a), algumas reformulações inscritas no segundo e, principalmente, no terceiro, denotam o caráter dinâmico de construção coletiva do Pronera, embora se tenham mantido os princípios essenciais aos parceiros.

Assim, o manual de 1998a (pág.s 10 e 11) expõe os objetivos específicos iniciais, quais sejam:

- Desenvolver um projeto nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo a formação e escolarização dos (as) monitores (as);
- Oferecer formação continuada e escolarização (médica e superior) aos educadores de ensino fundamental;
- Oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural;
- Produzir materiais didático-pedagógicos em todas as áreas prioritárias, a partir das discussões do programa.

No manual de 2004 (p.17), suprime-se o primeiro ponto, e acrescentam-se os seguintes:

- Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir aos(as) assentados(as) escolaridade /formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
- Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortalecem a Educação do Campo.

Conforme se percebe, o direito às ações educativas foi extensivo também aos que estão em situação de acampamento; ampliou-se a possibilidade de escolaridade no âmbito do programa para assentados, desde a alfabetização até o nível superior em diversas áreas, antes assegurada apenas aos educadores e por fim acrescentou-se a promoção de seminários, encontros, pesquisas, inclusive de abrangência internacional, na perspectiva da educação do campo.

A crescente incorporação do conteúdo que qualifica a educação do campo pode ser identificada também na apresentação do manual/2004:

O Pronera [...] considera que a produção da existência do povo do campo se pauta por um jeito de viver, de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio-ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhe permita a criação de uma identidade cultural e social própria.

O Pronera é vinculado às práticas e às reflexões teóricas da Educação do Campo que tem como fundamento a formação humana como condição primordial e como princípio e possibilidade de todos e todas serem autores e autoras da sua história [...] (MDA/INCRA 2004, p.8).

Firma-se então nesta passagem a concepção das especificidades dos povos do campo e do caráter de intervenção histórica da atuação dos seus sujeitos.

Tais enfoques são reforçados nos princípios político-pedagógicos do PRONERA, entre estes: a participação na qual todos os envolvidos decidem sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos e movimentos indicando as demandas educativas; a “interação” firma as parcerias e, a multiplicação visa o aumento do número de pessoas alfabetizadas, mas, também, de educadores e educadoras, técnicos e técnicas e agentes mobilizadores nas áreas de reforma agrária; ainda neste manual (MDA/INCRA, 2004) foi incorporado o princípio da inclusão, estipulando-se que o programa deve ampliar as condições de acesso à educação como direito social fundamental.

O documento destaca também como princípio operacional e metodológico a parceria como “condição para a realização das ações do PRONERA” (MDA, 2004, p.13). Consoante ressalta, que é por meio da gestão participativa que ocorre uma construção coletiva na elaboração dos projetos. Nomeia, então, os principais parceiros: movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, INCRA, as instituições públicas de ensino e as instituições comunitárias sem fins lucrativos, podendo-se agregar outros, segundo a necessidade de cada projeto nos Estados e municípios. Desde o início, o princípio da *parceria* faz-se presente na gestão do programa, pois os colaboradores compunham várias instâncias deliberativas, como pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1- Brasil: Instâncias de gestão do PRONERA

Âmbito	Instância	Nº	Composição	Atribuições
Nacional	Conselho Deliberativo formado pelos parceiros do Programa. Reúne-se 2 vezes	19	Gabinete do MEPF; INCRA, MST, MEC, MTB, CRUB, Coordenação do PRONERA, ABONG, CONTAG, UNESCO, UNICE, UNE, CNBB, Fórum Nac. contra a Violência no Campo, Fórum Nac. da Reforma Agrária, Comunidade Solidária	Orientação de decisões da Coordenação Nacional
	Coordenação Nacional. Reúne-se a cada 2 meses		Órgão executivo superior que reúne as Comissões Executiva, Pedagógica e Administrativa	Direção executiva e articulação de atividades. Julgamento dos projetos, informando por parecer da Comissão Pedagógica
	Comissão Executiva. Reúne-se mensalmente	8	1 Gabinete do MEPF, 1CRUB, 1 INCRA, Comissão Pedagógica, 2 movimentos sociais (MST, CONTAG), 1 gerente do PRONERA, 1 assessor de planejamento da Coordenação Nacional	Execução e administração: planejamento, implementação, monitoramento e avaliação, supervisão e assessoria; análise formal de projetos
	Comissão Pedagógica	8	1 membro da Comissão Executiva, 5 representantes das Instituições de Ensino Superior, 2 dos movimentos sociais (MST, CONTAG)	Coordenação de atividades didático-pedagógicas, indicadores de desempenho e avaliação, emissão de parecer técnico sobre os projetos
	Comissão Administrativa			Administração e finanças
Estadual	Conselhos Estaduais		Parceiros nos Estados	
	Coordenações Estaduais		2 IES, 2 movimentos sociais, INCRA, DEMEC, SEE, ONGs, igrejas, etc.	Mobilização, dinamização, orientação e avaliação de atividades, promoção de parcerias
Local	Coordenações Locais (1 para cada 10 turmas de 20 alunos)		3 monitores, 1 estudante IES, 1 agente do movimento social (coordenador local) e demais parceiros	Divulgação, coordenação, distribuição de material, implementação, acompanhamento pedagógico e avaliação

Fonte: Brasil. MEPF. INCRA, 1998a.

Atualmente, a estrutura do programa compõe-se de uma Direção Executiva e dois Colegiados: o Executivo é formado pela Comissão Pedagógica Nacional. No limite do Estado, o PRONERA é operacionalizado por um Colegiado Executivo Estadual.

A partir do exposto no manual (MDA/INCRA, 2004) e de informações obtidas junto à equipe técnica do PRONERA⁵⁷ elaborei o quadro 2, onde é possível melhor visualizar estas instâncias:

⁵⁷ As informações foram concedidas por Érica Coutinho em janeiro e março de 2006.

Quadro 2 - Estrutura de gestão do PRONERA

Âmbito	Instância	Nº	Composição	Atribuições
Nacional	Direção Executiva	5	1 coordenadora nacional do programa e equipe técnica composta por 4 servidores do INCRA.	Define com os demais colegiados a gestão política e pedagógica. Planeja, implementa, acompanha e avalia as ações dos projetos em execução nos Estados e regiões, supervisionando atividades gerenciais nas áreas financeiras, técnica e apoio administrativo; integra os parceiros e o programa com o conjunto das políticas de educação e demais ministérios e poderes públicos. Apóia e orienta os colegiados executivos estaduais
	Colegiado Executivo (reuniões mensais)	13	Direção Executiva mais os membros da Comissão Pedagógica Nacional	Analisa a programação operacional e de gestão pedagógica proposta pela Direção Executiva e também o planejamento dos projetos custeados pelo programa
	Comissão Pedagógica Nacional (reuniões mensais)	8	4 professores universitários representantes das Instituições de Ensino Superior das regiões Norte, Nordeste, Sudeste/Sul e Centro-Oeste, 2 representantes dos movimentos sociais (MST e CONTAG), 1 representante do Min. da Educação e 1 do Min. do Trabalho	Coordena atividades didático-pedagógicas; define os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; desenvolve, discute e avalia as metodologias e instrumentos pedagógicos, bem como acompanha as ações do programa nos Estados e municípios, articulando - o aos ministérios e poderes públicos. Apóia e orienta os colegiados executivos estaduais; emite parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos
Estadual	Colegiado Executivo Estadual		Representantes da Superintendência Regional do INCRA; Instituições Públicas e Comunitárias de Ensino parceiras do programa; movimentos sociais e rurais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, do governo do Estado e de governos municipais	Mobiliza, orienta, acompanha e avalia atividades do projeto e promove parcerias

Fonte: Brasil. MDA/INCRA, 2004 e informações orais da equipe técnica.

Comparada à situação de 1998, a atual estrutura de gestão está mais compacta. Isto pode conferir-lhe mais autonomia e agilidade, preservando-se,

contudo, a participação dos principais parceiros, ampliando-se a representatividade e funções da Comissão Pedagógica Nacional, o que indica maior valorização desta instância, como discutido no capítulo quinto.

O PRONERA traz, portanto, dois traços distintos: a pressão dos movimentos populares de trabalhadores rurais para sua consecução, o que é de certa forma inédito no campo das políticas sociais nacionais, não pelo fato da pressão em si, mas por se conseguir uma resposta efetiva junto ao governo, no caso o programa, no qual os demandantes têm participação garantida na elaboração, acompanhamento e avaliação das atividades com assento em todas as instâncias deliberativas do programa. E, em decorrência, sua implementação em parceria, embora esta característica não lhe seja exclusiva.

A despeito de não ser inédita, a realização em parceria de políticas, programas e projetos sociais, torna-se marcante em nosso país, na década de 1990, e pode revelar uma decorrência da reestruturação do Estado segundo a ideologia neoliberal em ascendência, ou denotar ampliação da democracia a partir de maior consolidação da sociedade civil. Esta, por ser uma categoria polissêmica, requer esclarecimentos acerca do prisma sob o qual trará luzes às análises deste trabalho.

4.2 Sociedade civil: a atualidade da concepção em Gramsci

A reflexão sobre sociedade civil origina-se no campo da filosofia política moderna e aborda as relações entre representantes e representados (SALES, 2005). Hegel a identifica como uma instância intermediária entre a família e o Estado, cabendo “às corporações, enquanto associações capazes de introduzir o

indivíduo na vida ética”, possibilitarem uma solidariedade societária “para além do individualismo egoísta do mercado” (AVRITZER, 1994, p.33).

Marx, ao considerar os interesses contraditórios entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção, propõe, por meio da ação revolucionária das classes trabalhadoras organizadas em sindicatos e partidos, a tomada do Estado, a desapropriação dos meios de produção e, conseqüentemente, a supressão do mercado. A impossibilidade de ações intermediárias junto ao Estado, considerado estritamente como representante dos interesses burgueses, restringe e, até esvazia (COUTINHO, 1985), a ação da sociedade civil, ao se considerar que na sociedade pós-revolucionária ocorre a fusão entre Estado e sociedade civil a partir da extinção do mercado.

Embora tenha mantido de Hegel a percepção de divisão entre estas duas instâncias, Marx apresenta uma crítica às considerações hegelianas pela forma diferenciada de compreender a relação entre elas, passado desde então o conceito a conter significados radicalmente distintos, “dependendo da filiação intelectual do autor que o utilize” (AVRITZER, 1994, p.34).

Na “linhagem” da filosofia política, destaca-se Antônio Gramsci, que, ao tentar compreender a complexidade dos Estados nas sociedades ocidentais, reconhece a sociedade civil nos “aparelhos privados”, os quais têm função determinante para a hegemonia estatal a partir da própria veiculação ideológica, “compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (meios de comunicação de massa, revistas, jornais, editores, etc.)” (COUTINHO, 1992, p. 76).

Ao dialogar com Hegel, Marx e autores contemporâneos italianos, acerca da estrutura e função do Estado, desde a experiência da Revolução Francesa e Comuna de Paris, Gramsci na obra *Maquiavel, a política e o Estado moderno* (1989, p.147), afirma: “Na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil, neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = Sociedade Política + Sociedade Civil, isto é hegemonia revestida de coerção”. Desta forma, o autor amplia a noção de Estado e incorpora a sociedade civil e sua função ideológica.

Conforme avalia Fleury (1994, p. 24), este pensador diferencia-se dos marxistas clássicos que assumem a “divisão hegeliana entre sociedade civil – conjunto das relações econômicas capitalistas, e sociedade política ou Estado, identificado com os mecanismos de coerção”.

Portanto, sociedade civil e política devem estar igualmente desenvolvidas e organicamente vinculadas com vistas a se estabelecer a hegemonia da classe dominante que poderá usá-las “alternativa e harmoniosamente” para perpetuar sua dominação (PORTELLI, 1977).

Para Avritzer (1994, p.34), Gramsci “é o primeiro autor a perceber a sociedade enquanto o lugar, por excelência, da organização da cultura”, propondo uma compreensão multifacetária das sociedades modernas, “entendendo-a como a interação de estruturas legais, associações civis e instituições de comunicação”.

Todavia, não exime suas análises da crítica às concepções marxianas “pela efemeridade que atribui a todos os conceitos políticos” (Idem, pg.34). Segundo argumenta, se é na sociedade civil que se dá a conquista da hegemonia, ela terá

seu papel “relativizado pela tarefa de transformação da infra-estrutura e pelo significado reduzido da política na sociedade pós-revolucionária” (Idem.pg.34).

Contudo, Portelli (1977, p.41), na obra onde discute o entendimento do bloco histórico, em Gramsci, avalia que “a noção gramscista de estado necessita de um aprofundamento da teoria do fim do estado”, pois o considera como já dito “sociedade civil + sociedade política”. Este autor identifica como original, na tradição marxiana, sua noção de sociedade civil pela primazia que assume na consubstancialização da hegemonia do *bloco histórico*⁵⁸, voltada a fortalecer aliados pela *direção* cultural e moral, construindo um *consenso* fundamental ao domínio das classes dirigentes. Assim, distancia-se de uma concepção economicista ao privilegiar o conceito de correlação de força (FLEURY, 1994).

Como recomenda Gramsci, em casos revolucionários, deve-se evitar a “estadolatria”, um grave erro teórico que implica a confusão entre as sociedades civil e política em proveito exclusivo da sociedade política (PORTELLI, 1977, p.38)⁵⁹. Para tanto, “nos países onde não existe uma verdadeira sociedade civil, uma das primeiras tarefas do Novo Estado deve ser a de criá-la” (Idem, p.39).

Tais considerações permitem algumas reflexões a partir das experiências do socialismo real dos países do Leste europeu, onde a extinção do Estado, à medida que se efetivasse a sociedade comunista, não ocorreu.

Como identifica Portelli (1977, p. 79), a “singular reabilitação do Estado” redundou no fortalecimento da sociedade política que praticamente reabsorveu a

⁵⁸ Gramsci (1978, p. 52) expõe o seguinte: “a infra-estrutura e as superestruturas formam um **bloco histórico**, o que significa que o conjunto complexo, contraditório e discordante das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (Destaques meus).

⁵⁹ Portelli (1977, p. 39) considera como *profética* essa advertência, referindo-se à experiência dos países “socialistas do Leste, onde a singular reabilitação do Estado deu-se com a sua primazia sobre a sociedade civil.”

sociedade civil, num sentido inverso do vislumbrado por Lênin e advertido por Gramsci. De acordo com o anunciado por Portelli (Ibidem p.65), ambos têm uma noção muito próxima de hegemonia, mas divergem num ponto crucial: “A preeminência da direção cultural e ideológica”, defendida por Gramsci, não residiria em subestimá-la, seria uma possível causa dos encaminhamentos que levaram a tal fato? Dito de outra forma, em termos gramscianos, seria o prolongamento de uma “estadolatria” que levou a um arrefecimento da direção cultural e ideológica nas sociedades reguladas?

Admitindo a veracidade desta premissa, não se deveria considerar de forma contundente a primazia da sociedade civil? E, portanto, sua ainda “longa existência” no *novo Estado* como possibilidade de efetivação de uma constante hegemonia? Portanto, estaria o papel da sociedade civil relativizado pela ação revolucionária, como afirma Avritzer, ou ampliado pelas funções hegemônicas, como coloca Gramsci?

Pelos objetivos deste trabalho, não cabe aprofundar esses pontos. No entanto, como eles mostram, o quadro teórico elaborado por Gramsci ainda é válido para análise de questões recentes do curso da história, sobretudo as afloradas nas duas últimas décadas do século XX, estabelecendo bases para uma ampliação da função da sociedade civil, recolocada em pauta pelos movimentos de oposição ao socialismo real no Leste europeu, e em seguida pelos movimentos sociais na Europa e na América Latina. Conforme o percurso dos acontecimentos históricos parece evidenciar, as contradições sociais são motores que continuam a dinamizar a realidade e as ciências sociais, expressando-se na sociedade civil. Esta, como vislumbrou Gramsci, não perdeu sua força e significados políticos.

Todavia, pela argumentação já exposta, segundo Avritzer (1994), o debate, Hegel – Marx – Gramsci sobre sociedade civil desempenhou papel reduzidíssimo na recuperação desta idéia em referência aos movimentos do Leste europeu. Mencionado debate foi resgatado pela oposição polonesa via Solidariedade nos termos sociedade civil contra o Estado, limitando sua atuação, forçando-o a uma reestruturação sem um enfrentamento final entre si.

Ao avaliar que tanto as ações sociais, em proliferação a partir daí, como os novos movimentos sociais no Ocidente, opostos à penetração burocrática do Estado de Bem-Estar Social⁶⁰ na Europa, tinham como objetivo “dar um novo vigor às formas societárias de organização e não pôr fim às estruturas do mercado e do Estado, por mais que as critiquem”. Este autor propõe, referendando-se em Cohen e Arato (citados por AVRITZER,1994), a compreensão da sociedade civil como “os movimentos democratizantes autolimitados que procuram proteger e expandir espaços para o exercício da liberdade negativa e positiva” (AVRITZER, 1994, p.36).

Tal definição enfoca a atuação destes novos atores numa sociedade complexa e multidiferenciada. Arato e Cohen (1994) recorrem reconhecidamente ao referencial habermasiano para melhor analisar este fenômeno. Contudo, consoante avaliam, “Habermas na Teoria da Ação Comunicativa só consegue pensar em táticas defensivas do mundo da vida em relação ao sistema” (AVRITZER, 1994, p. 39). Assim, propõem uma estruturação do conceito de sociedade civil onde a sociedade política e a econômica sejam instrumentos ofensivos na sua defesa contra a colonização pelo sistema.

⁶⁰ Cf. nota nº 2 no capítulo I.

A respeito da avaliação de serem as análises destes autores, apoiadas em Habermas, eurocentradas, Avritzer (1994) assim se pronuncia: à medida que se permitem a incorporação dos movimentos democratizantes, estruturados interativamente, possibilitam estendê-los aos países do Leste e da América Latina e “entender os movimentos democráticos nestes países enquanto reação aos processos de fusão entre Estado e mercado e Estado e sociedade” (AVRITZER, 1994, p. 40).

É exatamente a partir da ação dos movimentos sociais na América Latina, na década de 1980, que o termo sociedade civil é resgatado, sendo considerado um fenômeno fundamentalmente novo compreendido como uma “terceira esfera” em relação ao Estado e mercado (PINHEIRO, 1994).

Pinheiro (1994) identifica sua semelhança com o Solidariedade polonês, os movimentos ecológicos, pacifistas e feministas na Europa Ocidental “pela identificação da democratização com o fortalecimento da organização societária”. Ainda como constata, “nem se incorporaram na estrutura dos Estados onde surgiram nem se deixaram reduzir as formas de institucionalização partidária”. Permanecem, pois, numa esfera pública mais ampla que a partidária e “distinta do Estado dado a generalidade dos interesses representados no seu interior” (PINHEIRO, 1994, p.12).

Desta forma, sua concepção coaduna-se com a designação de “novos movimentos sociais”, os quais, segundo Scherer – Warren (1987, p. 42), “defendem sua autonomia frente ao Estado e Partidos,” desenvolvendo uma “cultura política de base”. Como reforça Telles (1987, p. 58), a visualização destes novos atores representou para muitos teóricos “uma ‘descoberta’ construída junto com (através da) elaboração de uma nova percepção da assim chamada sociedade civil”.

Contra a imagem de uma sociedade civil amorfa, presente na tradição do pensamento político brasileiro, explica Telles (1987, p. 59) se edificou uma “imagem cheia de virtualidades”, por meio das práticas associativas e de lutas, que mostravam a auto-organização dos trabalhadores, “fora do Estado (e das instituições) e contra o Estado” (Idem, p.59).

É preciso levar-se em consideração tratar-se de um Estado autoritário, sob a égide da ditadura, como já referido no capítulo 3, ou seja, um Estado no qual a sociedade política subsumia a sociedade civil, configurando-se no que Gramsci designa como Estado Restrito.

A visualização de tais semelhanças proporcionou uma noção de sociedade civil com forte influência da realidade e análises européias, com base “nos movimentos democratizantes autolimitados”. Em que pese o fato de algumas similaridades, é necessário atentar-se para as especificidades latino-americanas com profundas desigualdades sociais⁶¹, com processos históricos e político-econômicos próprios, marcados pela colonização e experiências de Ditaduras Militares que abortaram os projetos de governos populares e de unidade continental, paulatinamente e ainda com direitos sociais fundamentais não efetivamente assegurados, pois não se constituiu um efetivo Estado de Bem-Estar Social.

Tais contradições suscitarão um forte ideário de igualdade social com aspirações utópicas socialistas, as quais chegam a se expressar em organizações

⁶¹ A situação econômica da América Latina agravou-se nos anos 1980, “através da dívida externa, da deteriorização dos termos de troca e fuga de capitais, o continente perdeu, pelas estimativas da ONU, (BENJAMIN et al., 1998, p. 142). Nos anos 1990, a parcela que tinha nas exportações mundiais, de 12,5%, no decênio dos 50, caiu para 3,5% (Idem). Em 1997, o desequilíbrio na balança de pagamentos continental atingiu US\$ 69 bilhões (Idem). A evasão de divisa ocasiona piora nos índices sociais, constatando a CEPAL, em 2002, 231 milhões de pessoas em situação de pobreza e indigência na América Latina e Caribe, o equivalente a 44% da população (ONU/CEPAL, 2006).

da sociedade civil propugnadoras de uma nova realidade sem opressores e oprimidos, atuando em alguns casos contra o Estado⁶² ou para sua democratização pela garantia da sua participação na consecução de direitos sociais e construção de políticas com críticas contundentes ao fortalecimento do mercado e da ideologia neoliberal. Coexistem também, no âmbito da sociedade civil latino-americana, organizações não-governamentais, grupos e associações que podem ou não assumir uma prática de mudanças sociais, reforçando projetos políticos conservadores do *status quo*.

No Brasil tem se fortalecido uma sociedade civil a partir da atuação dos movimentos sociais. Estes tanto reivindicam direitos sociais, debatem questões específicas como gênero, etnia, juventude, violência entre outros, portanto de ação autolimitada, como propugnam um projeto político popular para o país, caso do MST, que não pleiteia apenas a propriedade da terra, mas busca “a reorganização da economia [...] que democratize a propriedade dos meios de produção, garantindo o acesso homogêneo aos bens de consumo básico” (MST, 2001). Destacam-se ainda

⁶² Neste caso podem ser citados o Sendero Luminoso e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo (FARC-EP). Segundo Bertonha (2006), o primeiro originou-se de dissidências no Partido Comunista Peruano, formando um grupo que, sob inspiração da Revolução Chinesa de Mao Tsé Tung, conclamava camponeses à revolução comunista contra o Estado peruano considerado uma ditadura de latifundiários feudais e grandes burgueses apoiados pelo imperialismo norte-americano. Desde a década de 1970, com a liderança de Abimael Guzman, professor de filosofia, o Sendero irradiou-se no território peruano a partir da região de Yacucho e com a expansão da guerrilha, nos anos 1980, quase chegou ao controle do Estado, envolvendo as Força Armadas na sua repressão. Já as FARC-EP, explica Fontes (2006), foi criada em 1964, por ocasião da repressão militar a 48 camponeses rebelados da Marquetália, que fogem para a selva sob o comando de Manuel Marulanda, o “tiro-certo”, constituiu-se numa força militar do Partido Comunista Colombiano. É considerada a maior e mais antiga guerrilha da América, transformando-se, nestes quarenta anos de existência, em um grupo político armado com quase 30 mil homens divididos em 60 frentes guerrilheiras, atuando em todo território colombiano. Inicialmente apresentando um programa agrário, hoje as FARC-EP objetivam a tomada do poder político do país, e, atualmente, enfrentam o exército colombiano, as milícias paramilitares e mercenários contratados por latifundiários e burgueses. Recentemente o Presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, acusou as FARC-EP de partícipes do “eixo do mal” por supor sua ligação com narcotráfico, conseguindo sob esse pretexto aprovação de verbas no congresso americano para o “Plano Colômbia” de erradicação do plantio de coca, que por suposto, implica a eliminação das FARC-EP.

as ONGs, os Conselhos Municipais e Estaduais, as associações de bairro e grupos representativos diversos que têm contribuído para o debate ideológico e a ampliação do Estado por sua ação democratizante.

Evelina Dagnino (2002), com base em pesquisas sobre a construção dos espaços públicos na América Latina e Brasil, alerta para as relações complexas e não lineares entre a sociedade civil e o Estado e propões se evitar análises dicotômicas do tipo num pólo está o bem, no outro está o mal.

Como constata a autora, em nosso país, a partir das ações da sociedade civil, há um impacto positivo no processo de construção de uma cultura mais democrática. Segundo argumenta, estas ações confrontam as concepções elitistas de democracia; instituem, na vivência com as diferenças do outro portador de direitos, a existência e a legitimidade do conflito, como constitutivo de relações democráticas; estimulam a capacidade propositiva dos movimentos sociais e têm assegurado canais de expressão e defesa de reivindicações de direitos dos excluídos da cidadania no Brasil. Adverte, porém, para o cuidado de não imputar-lhes uma força política maior do que realmente tem, como ocorreu na década de 1980, quando havia a expectativa de derrota do Estado a partir de suas investidas.

O referencial gramsciano é, portanto, validado ao fornecer subsídios para a concepção do Estado Ampliado, desde a ação da sociedade civil, que ao publicizar a reivindicação de direitos, demarca espaços e reconstrói *consensos* noutras bases políticas.

Visualizo assim, neste trabalho, o Estado como lócus de disputas e conflitos a partir dos interesses contraditórios expressados pela sociedade civil, aqui compreendida, reafirmo, como os organismos da esfera privada que , ao propugnar

ideologias, reinscrevem a hegemonia estatal, bem como suas ações no âmbito das políticas públicas, ampliando a democracia.

Ao focalizar o PRONERA, no âmbito das políticas sociais, busco não me prender a uma concepção de Estado limitada à sua personalidade jurídica ou sua natureza, seus aparatos ou funções; procurando ultrapassar a tentação de dicotomizar o poder estatal e a sociedade civil (NEVES, 1997), busco nas interações entre os parceiros, visualizar as relações de poder estabelecidas, como se constituem na implementação do programa os projetos políticos em pauta, as lógicas próprias a cada um, os dissensos e consensos construídos, reveladores, em certa medida, da concepção ampliada do Estado.

A meu ver, nos dias atuais, a prática de co-gestão ou parcerias, na qual a sociedade civil e governos têm atuação mais próxima, impõe novas questões ao debate. Sales (2005, p. 93-94) formula algumas:

A sociedade civil é simples colaboradora do governo? É fiscalizadora da execução de políticas? Suas organizações têm também poder de deliberação ou são simples órgãos consultivos? Podem ser parceiras das atuações governamentais? São somente órgão de pressão?

O autor, declaradamente apoiado em Gramsci, assim advoga: “No atual Estado Ampliado, a sociedade civil é parceira forte, e não apenas coadjuvante na gestão da sociedade” (SALES, 2005, p. 103). Pelo aqui exposto, esta atuação sofre avanços e recuos condicionados aos fatos históricos, econômicos e sociais que configuram conjunturas mais ou menos favoráveis à ação dos movimentos e organizações civis. Estes repercutem diretamente na configuração do Estado e conseqüentemente no processo de consolidação ou não das políticas e programas

sociais, como será exposto na próxima seção acerca da ascensão da ideologia neoliberal.

4.3 Da redemocratização à consolidação do neoliberalismo: Repercussões nas políticas sociais

Como focado no terceiro capítulo deste trabalho, os anos 1980 marcam a história nacional como o período da redemocratização do Estado brasileiro. Neste processo, readquirem visibilidade e força política os sindicatos e movimentos sociais rurais e urbanos, tanto nas greves do ABC como na luta pela reforma agrária; associações civis como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Instituto de Arquitetura Brasileiro (IAB), Conselhos Regionais Profissionais, organizações comunitárias e artísticas, Pastorais da Igreja Católica, que demonstram um fortalecimento da sociedade civil. A configuração de um Estado “Restrito”⁶³, predominante no período da Ditadura Militar, esvaziava politicamente a sociedade civil. De “costas” um para o outro (GRZYBOWSKI, 1987), aos poucos passam “a olharem-se de frente”. Todavia, é um período de muitos confrontos, a partir de projetos políticos diferenciados, com dissensos tanto no seio das classes dominantes, evidenciados pela formação de novos partidos políticos⁶⁴ que disputam o poder, quanto nos opositores do governo que tinham projetos reformistas ou de transformação social, mas eventualmente apoiavam propostas governistas⁶⁵.

⁶³ Comentado no capítulo terceiro, na nota 22.

⁶⁴ Caso da fundação do Partido da Social Democracia Brasileira em 25 de junho de 1988, a partir de dissidências internas do Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

⁶⁵ Citem-se, como exemplo, as adesões de sindicatos e setores e organizações da esquerda ao “Pacto Social da Nova República”. Trata-se pois de relações complexas não lineares, requerendo análises que superem dicotomizações (DAGNINO, 2002).

As relações processadas desde a atuação da sociedade civil implicam a ampliação da democracia e a requisição de direitos, pois, como anuncia Maria Clara di Pierro, falar de “sociedade civil é falar do direito”⁶⁶(Informação verbal).

No período mencionado, as disputas entre as classes por avanços no campo social ocasionaram uma das dimensões da crise do Estado como explica Chico de Oliveira (1999, p.70): “Porque a capacidade de domínio que as classes dominantes impõem através do Estado sobre as classes dominadas havia sido contestada”⁶⁷.

Por outro viés, para o bloco dominante também há uma crise do Estado, balizada, sobretudo, nas disputas e confrontos da Constituição de 1988, que segundo este autor institui o conflito e não o consenso como viés democrático por excelência, à medida que põe em pauta as aspirações de direito “suspensas” desde 1964, como a reforma agrária, o retorno do *habeas corpus* e a ampliação de direitos sociais e políticos.

Do ponto de vista econômico, “o Estado das classes dominantes havia sido liquidado financeiramente”, expõe este autor, que justifica para tal “a forma da dívida interna pública, cujo serviço na verdade sustentava a lucratividade das

⁶⁶ Afirmação proferida na palestra Educação: direito nosso, dever do Estado. I Encontro do PRONERA na região Nordeste de 9 a 11 de maio de 2005, em João Pessoa, Paraíba. Como a palestrante esclarece, os direitos sociais, antecedidos pelos direitos pessoais e políticos na ordem cronológica de suas conquistas, estão diretamente relacionados à luta da sociedade civil por garanti-los. Na mesma direção, conforme Telles (1999) elucida, a ação coletiva destes sujeitos não só os insere na cena política, como ao anunciar os direitos que reclamam, instaura conflitos, litígios acerca de como estes devem ser efetivados. Assim, estabelecem horizontes novos para o futuro da própria sociedade, disputando projetos com seus antagonicos a partir da questão da efetivação dos direitos.

⁶⁷ O autor refere-se às classes sociais numa abordagem marxista, portanto, relacionadas em sua origem à posse ou não dos meios de produção. A atualidade propicia rico debate teórico sobre o conceito, sendo mais usual a terminologia de “classes dominadas ou trabalhadoras” por permitir referência ao conjunto dos que só dispõem da sua força de trabalho para disponibilizá-la no mercado contraposto às classes dominantes. É neste sentido que o termo é aqui abordado. Outras clivagens possíveis, a partir de ideologias ou transformações no mundo do trabalho, exigiriam reflexões, que, pelos propósitos desta investigação, não cabe aprofundar.

empresas” (OLIVEIRA, 1999, p. 71). Conforme continua explicando, embora na aparência seja esta uma dívida estatal, o real é o oposto: “Na verdade o Estado toma dinheiro emprestado para, pagando juros, sustentar o montante de riqueza já acumulado; é uma forma nova de crise no capitalismo. Sem isso, a vaca ia para o brejo, direto, tal como na crise dos anos 30” (Idem, ibidem). Desta maneira, à época, o Estado perdia sua capacidade de condutor do desenvolvimento.

Dá-se, portanto, uma crise estatal política e financeira, com desdobramentos diferenciados tanto para as classes dominantes como para as dominadas. Expõe Oliveira (1999) com clarividência: “É com isso que entramos nos anos 90”. A reforma do Estado “era dos dois lados, um tema candente, atual e central da luta política, sob todos os ângulos” (OLIVEIRA, 1999, p.72).

Paralelamente ao processo de globalização⁶⁸ e expansão do neoliberalismo, foi-se processando a reforma do Estado brasileiro, capitaneada pelas classes dominantes, sendo conduzida por Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002) à frente da coalizão moderno-conservadora.

Oliveira (1999) contesta a reforma do Estado nos limites das proposições do então ministro Bresser Pereira⁶⁹. Para ele, a “reforma real do Estado é outra” e

⁶⁸ Para Oliveira (1999), o processo de globalização é mais financeiro que político. Explica-o mediante analogia ao movimento teórico descrito por Marx como “d-m-d”, agora realizado num espaço ampliado, “sendo que d (capital em moeda nacional) é seu pressuposto, m é ‘momentum’ nacional que volta a d como dinheiro mundial aumentado. É nisto que consiste a globalização, muito menos que na inexistência de Estados nacionais”. Trata-se, pois, de uma “transação econômica em que as moedas nacionais estão deixando de ser a mediação tanto para o acesso aos fundos do capital quanto para a sua transformação em valor final [...] significa uma unificação, numa escala sem paralelo, em toda história do desenvolvimento capitalista”(OLIVEIRA, 1999, p.73).

⁶⁹ Apresenta Segundo (2005): Luiz Carlos Bresser Pereira é professor de Economia da Universidade de São Paulo. Em 1987, em meio à crise provocada pelo fracasso do Plano Cruzado, tornou-se Ministro da Fazenda do governo Sarney. Demite-se no final desse mesmo ano, alegando não ter tido condições de realizar o ajuste fiscal que permitiria o plano da estabilização e de neutralização à inércia inflacionária. Assumiu em 1995 o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no governo de Fernando Henrique Cardoso.

concretizou-se em quatro pontos: a abolição da moeda nacional, condição para a globalização; as privatizações, ou seja, um patrimônio público “entregue” à iniciativa privada; os acordos da dívida externa que impedem o governo nacional de remanejar seus gastos e sua arrecadação e, em conseqüência, para manter essa “moeda de ficção”, são obrigados a cortes orçamentários para atingir metas de redução do déficit em relação ao produto interno bruto, que, em palavras mais atuais, implicam o superávit primário.

A implementação destas deliberações, ressonâncias das imposições advindas do pós-Consenso de Washington⁷⁰, traz conseqüências políticas e sociais graves. Tratando-se dos países da América Latina, “eles se esforçam continuamente para cumprir metas”, pois, do contrário, “os recursos, que julgam ser necessários para continuar os seus planos de expansão, não são liberados” (OLIVEIRA, 1999, p. 76). Conforme este autor alerta, os governos são transformados em “alcozes do próprio povo”, o que também se traduz no âmbito das políticas sociais. Como denuncia enfático Francisco de Oliveira (Idem, p.77):

Com esse tipo de reforma do Estado não há política social possível. O Estado não pode mais ter moeda, não pode fazer mais discriminação monetária; não pode mais fazer discriminação orçamentária; não pode ter iniciativa para criar as políticas sociais que são necessárias. A política social, que desde a grande depressão transitou da caridade pública ou privada para inscrever-se como uma macropolítica estrutural, no nível da política monetária, no nível da política fiscal, no nível da política industrial, a política social, presente no desenvolvimento do capitalismo no segundo pós-guerra, transformou-se numa política estruturante, voltou a ser uma coisa do privado.

Segundo conclui o texto abordado, os governos são impelidos a transformarem-se em “comitês executivos” da burguesia, fazendo referência ao

⁷⁰ A expressão “Consenso de Washington” surge em 1989, nos EUA, e está relacionada à visão norte-americana sobre a condução da política econômica, sobretudo nos países periféricos. Designa as reformas estruturais dos Estados Nacionais sugeridas pelos organismos internacionais (FMI, BID, BIRD, etc.) intrinsecamente vinculados ao neoliberalismo econômico.

Manifesto Comunista de Marx e Engel, como aponta, assim, só resta “a nós como outros sujeitos da política e da sociedade, [...] nos transformarmos em comitês executivos de transformação social” (OLIVEIRA, 1999, p.78).

Provocações à parte, o tom do debate revela as novas “trincheiras” nas quais se encontravam os movimentos sociais ao longo da década de 1990. Aliando-se este quadro ao que se configurou no tocante à questão agrária, nestes anos, enunciado no terceiro capítulo, pode-se dimensionar o quilate do enfrentamento dos movimentos sociais e, em especial, dos rurais. Daí por que, em certa medida, o MST por meio das marchas, ocupações, com tamanha expressividade e um discurso de crítica e contestação, ultrapassando a fronteira do legal, causou tanto impacto nacional e internacional. Afirma Sader (1999, p. 155): “Os *Sem-terra* são um modelo de luta e de organização antineoliberal”.

É preciso levar em conta que entre “o comitê executivo da burguesia” e “o comitê de transformação social” certas questões ocorridas, neste período, não podem ser desprezadas. A ideologia neoliberal encontra terreno fértil nas elites nacionais, pois ao propugnar o Estado de Bem-Estar Social como principal causa da crise do capital e, portanto, defender as privatizações e cortes orçamentários nas políticas públicas, engendrando o “Estado Mínimo” socialmente e “Máximo” economicamente, cai como uma luva no transcurso da reforma do Estado brasileiro.

Ao se pronunciar sobre o assunto, Boron (1999, p. 10-11) denuncia a criação de um senso comum neoliberal não ocorrido ao acaso, mas como “resultado de um projeto que tendia a ‘manufaturar um consenso’”, na expressão de Noam Chomsky. Para explicar sua orquestração, recorre ao referencial teórico de Gramsci:

Temos, conseqüentemente, por um lado, crenças e mentalidades ganhas pela pregação neoliberal e, por outro, teorias, ideologias que avalizam e reforçam as primeiras e, simultaneamente, exprimem e defendem com grande eficácia os interesses do capital. A combinação é formidável, especialmente, se forem lembradas as dificuldades existentes para modificar os preconceitos e crenças, uma vez que estes sedimentam-se num “senso comum” epocal. É precisamente por causa disto que Antônio Gramsci acreditava que as novas propostas transformadoras da esquerda deviam adquirir a “solidez das crenças populares” a fim de travar com êxito uma batalha pela hegemonia no seio da sociedade civil. Com a habitual riqueza de metáforas que permitiu que ele enganasse a censura facista, Gramsci notava que aqueles que representam a “antítese” da sociedade atual costumam se esquecer de uma “proposição da filosofia da práxis: aquela que sustenta que as ‘crenças populares’ [...] têm a validade das forças materiais” (GRAMSCI, 1966, p. 34)⁷¹.

É neste cenário que se constroem parcerias para responder a serviços e políticas requisitados ao Estado e este, “minimizado”, não conseguiria implementar. Constroem-se, ainda, experiências de constituição de Conselhos Municipais e outros, principalmente nas recém-eleitas Direções Municipais ou Estaduais de caráter democrático-popular e ainda o fortalecimento de um movimento social de base nacional, como já mencionado no caso do MST. Aos poucos se reorganizaram movimentos, como o MAB, o MMC e, diversos fóruns que se articulam, em relação à defesa de certas bandeiras como a escola e as universidades públicas, Educação de Jovens e Adultos, entre outros. Todos ocasionam um fortalecimento da sociedade civil, a qual proporciona importante debate ao incluir a cidadania como estatuto dos direitos e as relações daí processadas na esfera do Estado.

O palco dos conflitos gerados, em grande medida, dar-se-á no âmbito das políticas sociais, as quais passam a ser mencionadas mais freqüentemente como políticas públicas em vários documentos oficiais, pela mídia e pela própria sociedade civil, estendendo-se a documentos acadêmicos.

⁷¹ GRAMSCI, Antônio. *Note sul Machiavelli, sulla política e sullo stato moderno*. Turim: Einaudi, 1966.

No desenvolvimento da pesquisa, inquietou-me essa mudança de terminologia, pois os termos algumas vezes são usados como sinônimos, e outras com conteúdo próprio. Guardariam realmente correspondências entre si? No caso de uma resposta afirmativa, qual o porquê da mudança de grafia e de discurso? Só retórica? Se não, quais as distinções que implicam? Dos muitos textos lidos por mim, quando tentava perceber a significação conferida pelo entorno, pude aventar a hipótese segundo a qual o deslocamento terminológico pode estar relacionado ao contexto de cortes orçamentários para políticas sociais, portanto, ao Estado minimizado socialmente, que se “alonga” por meio das *instituições públicas não estatais sem fins lucrativos*, que promoveriam, também, políticas públicas da forma como preconizou Bresser Pereira. Ou ainda a afirmação do público em confronto a um Estado que se privatiza. (DAGNINO, 2002).

Numa ou noutra vertente, que reforça a significação de público para as políticas sociais, está embutida a noção de parceria. Como declara Di Pierro (2000), Bresser Pereira, ao propor um Estado pequeno e forte para a “promoção do desenvolvimento”, contrapondo-se ao modelo keynesiano, concebe que as atividades que não lhes são exclusivas⁷² sejam terceirizadas, privatizadas ou publicizadas, sendo assumidas por organizações sociais. Isto resultou, segundo a autora, “no estatuto de instituições públicas não estatais”⁷³, as organizações civis de direito privado sem fins lucrativos, que venham a estabelecer parcerias com os organismos governamentais” (DI PIERRO, 2000, p. 270). Neste caso, segundo a autora denuncia, a noção de público não estatal é meramente econômico-

⁷² A concepção de exclusividade comporta um debate no qual é preciso avaliar quem decide e por que e o que é exclusivo do Estado.

⁷³ Reproduzo aqui a designação de Bresser Pereira, a qual Di Pierro (2000) menciona, porém, numa perspectiva gramsciana de Estado ampliado, não seriam *instituições públicas não-governamentais*?

instrumental, e o cidadão fica reduzido à condição de consumidor, à medida que são subtraídos nesta relação requisitos legitimadores da ação “pública estatal”, como transparência, participação social no controle da qualidade dos serviços e formulação de diretrizes das políticas.

Na outra concepção de sentido público não estatal, conforme Di Pierro (idem) esclarece, a reforma do Estado deve ser

uma perspectiva ético-política que propugna sua desprivatização e subordinação à racionalidade societária, mediante a ruptura do monopólio estatal da esfera pública e o alargamento dos espaços de co-gestão democrático das políticas governamentais.

Ainda como identifica, o PRONERA tende a inscrever-se nesta vertente pois as demandas que o originaram foram balizadas em debates públicos nacionais e a gestão tripartite permite aos parceiros avaliar, controlar, formular suas ações, ocasionando espaço para conflitos exigentes de consensos negociados, ou seja, poder-se-ia ampliar a noção de público.

Desta forma, o desenvolvimento do PRONERA testemunha, desde sua origem, o percurso das lutas da sociedade civil por seu direito a políticas públicas de educação do campo. Numa conjuntura extremamente desfavorável como exposto, em virtude da reestruturação do Estado brasileiro norteados pelos princípios neoliberais, as ações que empreendem revelam seu fortalecimento e a ampliação da noção de público.

Contudo, se sua concretude representa conquistas, mantê-la exige esforços, articulações e pressões constantes, enfrentando-se maiores dificuldades nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1999-2002), mas também não deixando de enfrentá-las no governo Lula, a partir de 2003.

Os dados e registros apresentados no livro *A educação na reforma agrária em perspectiva – uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*, organizado por Andrade, Di Pierro, Molina, e De Jesus (2004), que, como o título indica, é fruto da primeira avaliação externa do programa, realizada pela ONG Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação em 2003, denotam os aspectos representativos de ganhos e os desafios à execução das atividades e objetivos planejados no período de 1998 à 2002.

Como esclarece Molina no prefácio (2004, p. 11), “buscando os resultados do Programa no coração de sua execução: os assentamentos de reforma agrária”, as informações coligidas por pesquisa quantitativa e qualitativa tiveram ainda como fontes documentos oficiais, revisão de literatura e estatísticas. Confirmam, afinal, que o PRONERA, nestes cinco primeiros anos de existência, tornou-se importante instrumento de democratização da educação em todos os níveis, chegando a atender 120 mil alunos. Ou seja, o equivalente a 14,26% da demanda dos assentamentos no país, com maior cobertura no Nordeste (dados do Sistema de Informações dos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária (SIPRA) do INCRA, 2003).

A metodologia e o conteúdo foram avaliados positivamente por mais de 80% dos alunos de todos os cursos do PRONERA. Destacam a afinidade com a realidade do campo, propiciando, quando se trata da Alfabetização, mais que a decodificação da leitura e da escrita, maior autonomia e segurança pessoal e inserção na comunidade. Ademais, percebeu-se a necessidade da organização coletiva, mobilizando-se por seus direitos, inclusive para consecução de problemas oftalmológicos.

Como ressaltam Andrade e Di Pierro (2004, p. 48), no caso dos cursos técnicos profissionalizantes, Magistério e Pedagogia da Terra, além dos aspectos subjetivos e de engajamento já citados pelos alunos ouvidos na pesquisa da Ação Educativa, sobressaem a utilidade dos aprendizados para o trabalho cotidiano e a profissionalização. Segundo evidenciado, concomitantemente muitos exercem a docência no assentamento e têm até obtido aprovação em concursos públicos para a rede municipal ou estadual de educação.

No transcorrer das atividades educativas, algumas inovações apontadas na pesquisa ganham relevância: a flexibilidade da organização dos cursos adequando-os ao contexto do campo; a pedagogia da alternância, que ao intercalar o tempo-escola, ao assistirem às aulas num período concentrado com o tempo-comunidade, quando retornam aos locais onde residem e executam tarefas de estudo e pesquisa, permitindo-lhes conciliar trabalho e estudo e assim permanecer estudando; a avaliação final dos cursos técnicos e magistério com monografias que possibilitam a iniciação à pesquisa e maior conhecimento da sua realidade; a concessão de bolsas de estudo e o caráter sistêmico dos campos de formação de educadores que simultaneamente, ao desenvolverem atividades educativas nos assentamentos, contribuem para a melhoria da aprendizagem e índices educacionais da comunidade.

A pesquisa registra ainda alguns desafios no âmbito da gestão e estrutura do programa: necessidade de maior envolvimento dos sistemas de ensino público, mediante, articulação orgânica com os poderes municipais e estaduais; ser assumido institucionalmente pelos parceiros, não se limitando ao compromisso de alguns individualmente, como professores universitários identificados com a

educação do campo; as distinções próprias entre os parceiros que “desequilibram” a execução das tarefas e geram maior responsabilidade e poder nas universidades; a centralização das diretrizes administrativo-financeiras estabelecidas pelo INCRA que se contrapõe à descentralização na operacionalização do programa e limita a autonomia dos parceiros, refletindo-se na realização das atividades previstas. São questões que, aponta o relatório, a devida dinamização das “Comissões Estaduais” poderia contribuir para superar.

Por fim, consoante o artigo ressalta, o “PRONERA ainda permanece como uma intervenção setorial” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.51) requisitando outras políticas públicas de combate à pobreza, garantia de direitos e de desenvolvimento rural, que de forma associada possam garantir impactos expressivos nos assentamentos rurais. Propõe a constituição da *sustentabilidade* e *institucionalização* do programa como política pública interministerial e intergovenamental, essencial à ampliação do financiamento e articulações para gastos com infra-estrutura, tipo reforma e construção de escolas rurais não contemplados, bem como maior cobertura.

Segundo as autoras concluem, “a pesquisa incita a ter esperanças na possibilidade de democratizar a educação no campo, convergente com a diversidade sociocultural dos povos ao contemplar, nos currículos, os valores, a ética, o *ethos* dos povos de cada região e de cada contexto social do campo brasileiro” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 55).

Desta forma, nos cinco anos (1998-2002) em que o programa foi observado, pôde-se aferir as várias conquistas e desafios mencionados surgidos com a própria efetivação das ações previstas. A experiência do Assentamento

Unidos de Santa Bárbara insere-se neste período e deste modo alguns pontos abordados também lá repercutiram. Todavia, é insuficiente esta constatação ao propósito desta investigação. É preciso expor não só quais aspectos coincidem, mas sua configuração nas vidas dos assentados participantes e no dia-a-dia do assentamento, dando-lhe voz, apresentando suas lógicas e talvez, revelando outros desdobramentos específicos.

O fato da pesquisa ter se desenvolvido até 2005, como já explicitado no primeiro capítulo, possibilitou um “*détour* empírico e acadêmico” revelador de nuances que só o tempo permitiria vislumbrar.

Apesar das afirmações das autoras, segundo as quais o PRONERA não se constitui como política pública, neste íterim da avaliação, isto não encerra o debate, pois noutros artigos do mesmo livro organizado por Andrade, Di Pierro, Molina e De Jesus (2004), ele é considerado como tal⁷⁴. Deve-se então reflexionar que no ano seguinte à vitória de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República, delinea-se novo contexto político, com desdobramentos ao programa. Destarte, “retorno ao Santa Bárbara”, revisito os protagonistas da experiência e demais parceiros para aprofundamento do debate, em continuidade no capítulo seguinte.

⁷⁴ No artigo em que enfoca as contribuições teóricas e práticas do PRONERA para a educação do campo, Molina (2004, p. 61) explicita entendê-lo como “política pública de Educação do Campo”, enquanto De Jesus (2004, p. 90), ao discutir sobre as relações do Estado brasileiro e a sociedade, partindo da experiência, deste programa, identifica-o “como uma política pública que nasceu da força dos movimentos sociais”. Todavia Araújo (2004), ao abordar o protagonismo do MST, nesta experiência, reforça a posição de Andrade e Di Pierro (2004), ao afirmar que são inegáveis as experiências promissoras, porém “o fato de ele ser um Programa que depende de convênios e parcerias incertas, ao invés de se constituir numa política pública estratégica, faz com que seja reduzida a mais uma experiência imbuída de pessoas bem intencionadas [...]” (ARAÚJO, 2004, p.182). Portanto, o debate referido está presente na obra em apreço.

5 O PRONERA, UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO? A EXPERIÊNCIA DO ASSENTAMENTO UNIDOS DE SANTA BÁRBARA

Foi durante o tempo da escola. Eu era cego e hoje não sou mais. Vou para Fortaleza, Caucaia e sei que ônibus devo pegar, sei a loja que devo ir e o pouco que aprendi foi através desta escola. Para e complementa afirmativo: “Aprendi meu nome”.

O Sr. Raimundo Miguel de Souza (agricultor, 42 anos) já apresentado no início do segundo capítulo, menciona com satisfação “o tempo da escola” que propiciou sua inclusão no mundo letrado, pois, ao aprender a ler, passou a “enxergar” e agora pode executar com segurança as tarefas do seu trabalho. Como enfatiza com certa altivez, aprendeu seu nome, ao que também se refere D. Iraci Rodrigues do Nascimento (doméstica, 45 anos) quando pergunto sobre as aulas de EJA e responde: “Eu gostei. Aprendi, que eu não sabia assinar nem o nome, aprendi a assinar o nome”. O outro assentado, Sr. Martins Ferreira Gomes (agricultor, 51 anos), avalia a “escola” e imediatamente, enfoca a mesma motivação: “Ótima idéia aquela escola [...] Eu sabia pouco meu nome”.

Assinar o nome é a razão primeira de muitos que buscam a Educação de Jovens e Adultos, questão retomada mais adiante. Maria Reneude de Sá (2002) na sua dissertação de mestrado, na qual investiga o conhecimento letrado e a escolarização com camponeses assentados, em projetos do PRONERA de Alagoas, faz idêntica constatação. Segundo avalia, existe um sentido simbólico, que funciona como uma “senha” e lhe confere pertencimento à sociedade letrada. É expressivo na EJA esse sentido ontológico e motivo de importância para os alunos.

Contudo, os alunos desejam aprender mais, para escrever cartas, para “não serem roubados” nas transações comerciais, para melhorar no trabalho, e

assim lamentam quando finda “a escola”, como expressa o Sr. Martins Gomes: “Quando quis tomar gosto, a escola acabou. Foi pouco tempo!” E também o Sr. Raimundo Miguel de Souza: “Uma das coisas que podia ser melhor era ter o professor garantido, a escola fosse garantida porque quando a gente tava começando a gostar o professor dizia: “Eu acho que a escola de vocês não tem verba [...] então desanimava, né?”

Mas o Sr. Raimundo Miguel não identificava, que a escola que freqüentaram e queriam por mais tempo, eram as três salas do PRONERA no Assentamento Santa Bárbara. Tal experiência faz parte da história do programa no Estado do Ceará, um dos primeiros da federação a abrigá-lo em 1998. Resgatá-la é um imperativo à análise do PRONERA no âmbito das políticas sociais.

5.1 O PRONERA no Ceará: primeiras experiências

Recuperar a memória da história do PRONERA no Ceará foi possível a partir dos Manuais de Operação do Programa (MEPF/INCRA, 1998a), (MDA, 2001 e 2004), dos Projetos das Universidades, principalmente dos Relatórios Técnico-Pedagógicos elaborados pelos participantes do programa na UFC (1999a, 1999b e 2002) e ainda artigos publicados a respeito da experiência. Sobre a investigação documental, como alerta Neves (1997, p.68), é preciso estar atento à “onipotência interpretativa com que o pesquisador é, por vezes, movido”. Recomenda a autora “a incorporação de outras informações para analisar o processo mais amplo e os modos de participação de múltiplos atores” (Ibidem). Desta forma, mostrou-se oportuno cotejar as informações escritas com os depoimentos orais coligidos em conversas informais e nas entrevistas com os participantes da experiência.

No Ceará, o PRONERA começou a ser pensado em 1997 e teve início em julho de 1998. Segundo o Relatório Técnico-Pedagógico Semestral referente às atividades desenvolvidas pela Universidade Federal do Ceará, no período de julho de 1998 a março de 1999, o envolvimento desta universidade se deu quando o prof. Luís Antônio Maciel de Paula, Pró-Reitor de Extensão à época, representou-a no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Mencionada instituição se comprometera com uma proposta educacional para as áreas de assentamento, no III Fórum pela Participação das Instituições de Ensino Superior no Processo de Reforma Agrária. Este encontro ocorreu na UnB, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997, ou seja, cinco meses após o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária quando, como já explicado no quarto capítulo, os representantes das universidades e dos movimentos sociais elaboraram uma proposta educativa apresentada ao CRUB por uma comissão. Nesta oportunidade, a UFC foi convidada a ser parceira na construção do projeto educativo, e o convite teve a anuência do referido professor.

Em julho de 1998, quando o PRONERA foi instituído, constituiu-se uma Coordenação Estadual, com a participação de representantes do MST, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Ceará e de três Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará e Universidade do Vale do Acaraú, e ainda algumas organizações não-governamentais que atuavam no campo, como CIPAT e CETRA (UFC, 1999a).

A iniciativa da UFC em conclamar a UVA e a UECE para um projeto articulado foi pioneira. Nas primeiras reuniões, conforme explicou a profa. Ângela Terezinha de Souza da UFC, que mobilizou as demais IES, pretendia-se uma ação

complementar nas regiões interioranas, pois como a UVA atuava predominantemente na Zona Norte do Estado e a UECE⁷⁵, no Sertão Central, Zona Sul e até na Norte, estariam mais próximas das salas de aulas, nestas áreas, possibilitando melhor acompanhamento. A UFC, por não ter *campi* nos demais municípios do Estado, ficaria responsável pela Região Metropolitana de Fortaleza (RMF)⁷⁶ e outras localidades mais próximas.

O projeto foi aprovado pela própria tradição que a Universidade Federal do Ceará já vinha consolidando, por meio de pesquisas e extensão em áreas rurais e com movimentos sociais, destacando-se a Faculdade de Educação (FACED – UFC)⁷⁷. Mas como no Manual de Operações (MEPF/INCRA, 1998a) não se previam projetos associados entre as IES, cada uma ficou responsável por determinada região, metas próprias e financiamento diferenciado, pois o montante de recurso é calculado pelo valor *per capita* de cada aluno. O quadro 3 demonstra a evolução destes valores⁷⁸:

⁷⁵ À convite da Profa. Ângela, participei com os colegas dos diversos *campi* da UECE na elaboração deste projeto, quando fiquei juntamente com o Prof. José Ernandi Mendes responsável pela coordenação das áreas próximas ao *campus* de Limoeiro do Norte. A Profa. Lucíola Maia coordenaria as atividades nos assentamentos do entorno do *campus* de Itapipoca e o Prof. Rômulo Soares do *campus* de Crateús.

⁷⁶ A RMF engloba os seguintes municípios: Aquiraz, Caucaia, Euzébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba.

⁷⁷ O livro **Educação e Escola no Campo** (DAMASCENO; THERRIEN 1993) apresenta reflexões a partir de algumas destas pesquisas sobre saber social do camponês, escola rural e formação da professora leiga. Ressaltem-se ainda os trabalhos de extensão e pesquisa dos professores Maria de Lourdes Brandão (1997, 2002), Eliane Dayse Pontes Furtado e José Ribamar Furtado de Souza (1998).

⁷⁸ A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996, estabelece a adoção de uma metodologia de cálculo específico a partir de 1998, nos seguintes componentes: I – 1ª a 4ª séries; II – 5ª a 8ª séries; III – estabelecimentos de ensino especial; IV – escolas rurais. Conforme consta em Mendes Segundo (2005, p. 137) nos três primeiros anos da implantação do FUNDEF (1997-1999), o custo-aluno era único, sem diferenciações para as primeiras e segundas etapas e/ou para educação especial, variando de R\$ 300,00 para R\$ 315,00 em 1997. De 2000 a 2004, houve uma diferenciação de cerca de 5% de uma etapa (1ª a 4ª séries) para outra (5ª a 8ª séries). Por exemplo: em 2004, na primeira etapa, o valor decretado foi de R\$ 537,00, de 5ª a 8ª série passou para R\$ 564,00. No ano de 2005 ocorrem mais especificações, além da diferenciação por fases e valores do custo-aluno nas escolas urbanas de R\$ 620,56 para R\$ 651, 59, as escolas rurais obtiveram um custo-aluno um pouco maior,

Quadro 3 – Valor *per capita* dos alunos da alfabetização/escolarização do PRONERA, segundo o Manual de Operações cotejado com valor do FUNDEF para as quatro primeiras séries do ensino fundamental

Manual de Operação do PRONERA por ano de publicação	Valor	FUNDEF
1998	R\$ 298,00	R\$ 315,00
2001	R\$ 400,00	R\$ 323,00
2004	R\$ 500,00	R\$ 537,00

Fonte: Manuais de Operação (MEPF, 1998/2001; MDA, 2004).
Site: www.mec.gov.br. Consulta em: 3 de abril de 2006.

A profa. Eliane Dayse P. Furtado avalia positivamente esta proposta de trabalho integrado:

[...] Foi muito importante! O Programa aconteceu em várias áreas que a UFC teria dificuldades de acesso. Mas nas reuniões nacionais, o Coordenador Nacional João Todorov levantava muitos obstáculos financeiros, pois esta forma de trabalho ninguém tinha ousado fazer. Com a redução dos recursos propostos, decidimos com a primeira parcela capacitar todos os coordenadores locais, monitores⁷⁹, bolsistas universitários ligados às três universidades. Foram 462 pessoas que durante uma semana leram, debateram, enfim se inseriram na problemática da educação do campo. Com a demora para a liberalização da 2ª parcela, muitos não continuaram no Programa, alunos universitários engajaram-se noutros trabalhos [...] Mas a oportunidade de integração entre as universidades e seus participantes do PRONERA e a sensibilização e capacitação de todo esse contingente foi muito importante, tornando-se, em alguns casos, uma contribuição para municípios e para o Estado, que absorveu parte deles como professores nos sistemas de ensino⁸⁰. (Eliane Dayse Pontes Furtado. Professora da UFC, Coordenadora geral do PRONERA)

variando de R\$ 632,97 para R\$ 664,00, Tal fato foi resultante de antigas reivindicações da maioria dos municípios brasileiros, os quais alegavam ter despesas maiores com o aluno das zonas rurais, seja na relação de maior número de alunos por professor, seja em decorrência da distância entre as escolas. Este pleito foi expresso por representantes municipais no Seminário “Uma Política Pública para Educação do Campo”, ocorrido em 6 de agosto de 2004, na Câmara Federal, em Brasília (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2004).

⁷⁹ Monitores era a nomenclatura do projeto para designar os educadores das salas de EJA nos assentamentos.

⁸⁰ Entrevista concedida em 11 de janeiro de 2005.

O corte de verbas ao qual a profa. Eliane se refere está relacionado com a própria criação do PRONERA, pois, como registrou Di Pierro (2000), no primeiro ano este não tinha sido incluído no orçamento de qualquer ministério. Afinal, ele não partiu de uma decisão governamental e, sim, de pressões dos movimentos sociais que, por uma série de motivos, mencionados anteriormente, foram acatados pelo Ministro do MEPE. Logo, não havia orçamento! Segundo esta autora, ainda se tentou recursos com os Ministérios da Educação e Trabalho, mas sem êxito, obtendo-se verbas por remanejamento interno do orçamento do próprio INCRA, “o que gerou resistências ao Programa no interior do órgão” (Idem, p. 246)⁸¹.

Este fato repercutiu na proposta original do Ceará, reduzindo-se de R\$ 6 milhões para R\$ 320 mil o total de recursos, suficientes apenas para 10% das metas propostas inicialmente, quando almejava-se alfabetizar “9.580 jovens e adultos, organizados em 479 salas distribuídas em 212 assentamentos em 52 municípios do Estado (UFC, 1999a)”.

Inicialmente, o grupo gestor reduziu 90 salas, ainda trabalhando com a meta de 369. Com a primeira parcela dos recursos decidiu não iniciar as aulas e sim promover a capacitação de todo o contingente envolvido com o programa nas três universidades, atingindo-se, ao acrescentar os bolsistas e professores universitários

⁸¹ Conforme esclarece Di Pierro (2000), nos anos seguintes a dificuldade permaneceu. O INCRA tentou a criação de uma rubrica específica no seu orçamento, mas a Secretaria do Orçamento Federal (SOF) não permitiu, argumentando que ações educativas deveriam estar sob a responsabilidade do MEC e contempladas em seu orçamento. A alternativa foi recorrer-se a emendas parlamentares, ao Orçamento da União. Em 1999, dos 21 milhões autorizados pelo Congresso, R\$ 7 milhões foram contingenciados e mesmo assim, com os R\$ 14 milhões disponibilizados, chegou-se aos 55 mil alfabetizando. Considero que na conjuntura de um Estado Ajustador (CARVALHO, 2005) à ordem neoliberal, que implica, como já exposto no capítulo anterior, em cortes sociais, é surpreendente a instituição e permanência do programa, não fossem outros fatores já referidos. Todavia, problemas orçamentários persistiram até recentemente, implicando sua liberação em constantes pressões, como a recente Marcha Nacional dos Sem-Terra em 2005. Mesmo assim, é considerado grande avanço para o programa a ampliação na dotação orçamentária obtida no governo Lula, como retormaremos adiante.

e coordenadores locais aos 369 educadores, o total de 462 pessoas mencionadas pela profa. Eliane Dayse P. Furtado.

Segundo consta no I Relatório Semestral (UFC, 1999a), foram realizados três eventos: em novembro de 1998, fevereiro e março de 1999. Acreditavam que receberiam o restante do recurso e assim os monitores estariam aptos a assumir suas salas nos assentamentos. Em 22 de fevereiro de 1999, iniciaram-se as aulas apenas em 23 salas concentradas no município de Canindé⁸², no raio de atuação da UFC. Este foi o número possível de ser mantido com o saldo dos R\$ 320 mil, após as capacitações.

A programação político-pedagógica das capacitações incluía além de debates sobre a conjuntura socioeconômica do país a questão da reforma agrária e dos movimentos sociais no campo, a proposta educacional de Paulo Freire com jovens e adultos, a educação popular e a pesquisa-ação. Pretendia-se habilitá-los à execução do diagnóstico sociocultural, para, desde sua realidade, formularem os temas geradores a partir dos quais debateriam as questões do assentamento e trabalhariam os conteúdos da alfabetização. A metodologia de trabalho abordou exposições orais e debates, leituras discutidas em grupo, cinemas e charges, com roteiros de questões para reflexão e discussão participada do diagnóstico sociocultural.

Ainda como se percebe pelas programações anexas no I Relatório Semestral (UFC, 1999a), os debates tiveram como eixo predominante a Educação de Jovens e Adultos, enfocando, em um dos seus momentos, sua especificidade no

⁸² Canindé concentra o maior número de assentamentos por município no país, no total de 34 até 1999, conjugando-se projetos estaduais e federais (LEITE et al., 2004). Embora não conste no relatório os motivos da sua eleição para o início do trabalho, suponho que uma maior demanda foi fundamental à decisão.

campo. Como proposta político-pedagógica, a educação do campo enquanto não chega a ser contemplada, embora seus princípios com base na educação popular tenham sido enfocados. O fato é indicativo do processo de constituição desta proposta educativa, que em grande medida caminha *pari passu* às experiências do PRONERA, tendo ambos se enriquecido mutuamente⁸³. O depoimento de Mônica Molina, que expõe esta interação, citado no quarto capítulo, é reforçado pelas colocações das coordenadoras locais do programa, em entrevista coletiva realizada no dia 11 de janeiro de 2005:

Eu acho que o Pronera foi uma semente para o trabalho de educação do campo que foi desenvolvido daí pra frente, inclusive a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que foram aprovadas em 2001, foi a partir da luta do Pronera. Porque o MST já vinha lutando mais no caráter da educação escolar infantil; **com a criação do Pronera o MST direciona a luta para EJA**, isso fica muito claro e eu acho que a gente deve realmente ao Pronera (Eliane Dayse P. Furtado, professora da UFC, Coordenadora Geral do Pronera).

No meu entender o Pronera deu uma contribuição fabulosa nessa luta pela educação do campo. As suas linhas norteadoras, filosófica e metodologias estão dentro justamente daquela que já vinha sendo batalhada que é a educação popular, os princípios da educação popular sendo aplicados no campo. [...] E o que vem acontecendo aqui? [No Ceará]. A gente vem divulgando intensivamente, trabalhando sucessivamente, **inclusive no Fórum de Educação de Jovens e Adultos e a partir daí que a gente tem um contexto e é difundindo a questão da educação no campo**, e é impressionante como a gente vê que essa questão do PRONERA extrapolou as áreas de assentamento, porque queiramos ou não a educação do campo aqui está sendo feita mais pelo PRONERA. (Maria Yolanda Maia Holanda, Coordenadora Pedagógica do PRONERA – UFC).

[...] Vendo o PRONERA em seu início em julho de 1998 como uma promessa política voltada para o campo, mas não tinha como a Eliane disse, essa característica definida de ser uma educação do campo, **era de fato uma educação para adultos** (Célia Maria Machado Brito, Coordenadora de Campo do PRONERA - UFC)

⁸³ Note-se que o PRONERA no Ceará teve início em julho de 1998, ou seja, no mesmo mês em que ocorreu a I Conferência Por uma Educação Básica do Campo, nos dias 27 a 31, em Luiziana, Goiás; portanto era ainda embrionária a discussão do novo paradigma de educação para as zonas rurais.

É nesta perspectiva que Di Pierro (2000) o inclui entre os programas de EJA, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)(1994-1998 e 1999-2002), pois os primeiros projetos contemplavam eminentemente uma ação alfabetizadora para jovens e adultos.

No Ceará, embora tenha ocorrido a escolarização dos monitores, o que permitiu a alguns concluir o Ensino Fundamental e a outros o Médio, nos relatórios referentes às ações de 1999, 2000 e 2001, estas são abordadas de forma complementar ao foco principal dos projetos: a Alfabetização de Jovens e Adultos. Porém, a partir do PRONERA, a discussão sobre EJA aos poucos dialogará com a Educação do Campo, inclusive nos Fóruns Estaduais de EJA, como indicam os depoimentos das coordenadoras locais deste programa.

À medida que expande suas ações com a escolarização dos monitores para a conclusão do Ensino Fundamental e do Médio e, simultaneamente, ocorre a consolidação da concepção de Educação do Campo relacionada a um projeto de desenvolvimento popular para o país, processo mencionado no terceiro capítulo, o programa efetiva cada vez mais outros cursos de nível médio e superior requisitados a esse projeto.

Durante o ano de 1999 funcionaram apenas as 23 salas de EJA acompanhadas pela UFC em Canindé, pois não foram liberados mais recursos. Concomitantemente ocorreu a escolarização de 63 monitores em regime supletivo, mediante convênio com o Centro de Educação de Jovens e adultos (CEJA) de Parangaba⁸⁴ da Secretaria da Educação do Ceará. Quanto ao número de quarenta a mais que o referente às salas de aula, justifica-se pelo planejamento da UFC em

⁸⁴ Bairro da Zona Oeste de Fortaleza.

expandi-las quando os novos recursos chegassem. Todos os demais entrevistados que haviam participado das primeiras capacitações resignaram-se a esperá-los.

Como observado, o Relatório Técnico-Pedagógico acerca das atividades de abril a dezembro de 1999 (UFC, 1999b) foi organizado de forma diferenciada do anterior. Com vistas a uma “reflexão sobre a experiência completa”, aborda, inicialmente, no primeiro ponto, a compreensão da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades com trabalhadores do campo em assentamentos do MST. Em seguida, no segundo, discute os conceitos de letramento ou alfabetismo. Depois, no terceiro, apresenta os indicadores de resultados com os seguintes pontos: situação dos 460 alunos das 23 turmas iniciais; desistência, tempo de alfabetização, escolarização dos monitores e avaliação diagnóstica das turmas. No quarto ponto, faz “uma análise crítica do processo e dos resultados”, e no último ponto, reporta-se aos custos. Segundo o documento afirma, o projeto cumpriu as 480h/a de alfabetização e manteve a reposição com novos alunos nas vagas dos desistentes, finalizando com o mesmo quantitativo de 460 do início. Ainda segundo afirma, do total de alunos, 80% estavam em situação de ingressar na pós-alfabetização. Quanto à escolarização, os 63 monitores concluíram os módulos referentes à suplência do Ensino Fundamental, restando ao final o módulo de matemática por insuficiência de recursos financeiros no quarto ponto.

Na análise crítica do processo expõem-se

as dificuldades na gerência do processo educativo, que com certeza tinham raízes materiais, e podiam ser resolvidas com a busca de explicações que nos levassem a compreender o outro, a cultura de cada um, a formação recebida, a natureza do trabalho ou da atividade realizada, envolvimento com o trabalho ou com a militância, entre outros (UFC, 1999b, p. 21).

São várias as referências às dificuldades materiais expressas no quinto ponto: a obtenção de verbas destinadas ao pagamento de despesas de transporte para deslocamento dos monitores e coordenadores locais, pois nem sempre havia ônibus que servissem à sua localidade. Isto impedia a obtenção de passagens ou recibos comprobatórios; insuficiência de recursos para o transporte necessário ao acompanhamento das atividades na sala de aula, grandes obstáculos para pagamento dos monitores e coordenadores locais, porquanto, como não dispunham de agência bancária próxima aos assentamentos tornava-se dispendioso recebê-lo em Fortaleza. O documento esclarece que a impossibilidade do repasse dos recursos para os movimentos efetuarem o pagamento gerou “**animosidade entre os parceiros de ação**”. Esta, embora contornada, deixou resquícios nas relações”(Destques meus). A solução encontrada foi os bolsistas e professores universitários levarem as verbas para pagamento nos encontros mensais (Ibidem, p. 22).

Pelo exposto, apesar de todas essas dificuldades a interferir no processo educativo, conforme o índice dos que estavam aptos a pós-alfabetização e o desenvolvimento da escolarização indica, este se desenvolveu a contento. Porém os trechos destacados deixam-nos antever conflitos nas relações entre os parceiros. Desvendá-las importa em uma perspectiva metodológica de olhar para os documentos/relatórios, procurando compreender o que revelam e dissimulam. Por se tratar de uma problemática presente no último relatório (UFC, 2002) e mencionada em todas as entrevistas, a ela retornarei adiante para uma reflexão mais pormenorizada.

Durante o ano de 1999, nem a UECE nem a UVA iniciaram o trabalho educativo, pois a complementação dos recursos não veio. A UECE especialmente teve problemas com a prestação de contas referente ao pessoal do seu raio de ação na capacitação, em virtude de muitos não terem como comprovar os gastos com transporte, haja visto terem utilizado motos, caminhões, carros fretados, os quais não emitiam recibos ou passagens. Desta forma, constitui-se uma pendência só resolvida após muitos contatos telefônicos, com a ida do Pró-Reitor de Extensão à época, Prof. Cândido B. C. Neto a Brasília para pessoalmente encontrar alternativas.

À medida que o Pronera não deslanchava, a Pró-Reitoria de Extensão da UECE se insere no Programa Alfabetização Solidária⁸⁵, priorizando-o como ação extensionista na área de EJA. Chegou a ganhar prêmios por sua ampla atuação. Justificou o Pró-Reitor, numa certa audiência com professores ligados ao PRONERA que pressionavam uma solução das prestações de contas: “Este sim era um programa organizado e com recursos garantidos”.

Em virtude da demora na resolução do problema, houve inúmeros transtornos no PRONERA. Por exemplo, muitos professores universitários que

⁸⁵ Como informa Di Pierro (2000), o Programa Alfabetização Solidária foi lançado em 1996, em Natal, RN - por ocasião do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Foi implementado pelo Programa da Comunidade Solidária, cuja presidente era a Primeira dama do país Sra. Ruth Cardoso. “Tinha como objetivo declarado desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo” (Idem, p. 221). Organizava-se em regime de parceria com o Ministério da Educação, empresas, universidades e governos municipais, atuando nos municípios do Norte e Nordeste com maiores contingentes de pessoas analfabetas. No governo Lula, o Programa Comunidade Solidária foi extinto e o PAS transformou-se em ONG, assumindo a sigla ALFASOL, mantido por meio de parceria entre a iniciativa privada, IES, governos municipais, estaduais e federal. Site: www.alfabetizacao.org.br. Munarim (2005), em artigo sobre as noções e práticas implicadas nas parcerias, faz menção às políticas compensatórias como decorrente das pressões econômicas dos organismos internacionais. Entre estas inclui o Programa “Comunidade Solidária”, tendo em vista que sua concepção e ações engendram-se numa lógica de ajustes estruturais segundo os desígnios do Banco Mundial, cuja consequência é a liquidação dos direitos universais à medida que se conformem como atividade que compensam “falhas” sociais, “os não-direitos dos não-cidadãos” (MUNARIM, 2005, p.39). Reveste-se assim, como menciona Oliveira (1999), citado no quarto capítulo, em filantropia, benevolência envolvendo para tanto a sociedade civil e até o capital privado, como no caso do Programa Alfabetização Solidária.

trabalhariam neste programa e eram sua força mobilizadora na instituição, afastaram-se para cursos de pós-graduação *stricto sensu* e os alunos bolsistas engajaram-se noutras atividades, ou concluíram a graduação. Dessa forma, a UECE não mais retornou suas atividades com o programa nesta primeira etapa.

Ainda nos dias 26 e 27 de outubro de 1999, o Estado recebeu a visita do Sr. Eugênio Giovenardi, consultor do MEPEF, do Sr. Rômulo da Silva Filho, assessor regional do Nordeste e da Sra. Rejane Baptista, auxiliar administrativa do PRONERA que vieram coordenar o Encontro Regional de Fortaleza, como parte do Primeiro Ciclo de Encontros Regionais de Acompanhamento e Avaliação de Projetos Educativos.

Como expõe o relatório elaborado pelo Sr. Giovenardi (1999), o objetivo dos encontros que já vinham ocorrendo noutros Estados brasileiros⁸⁶ era tornar mais claros os critérios, os parâmetros e as variáveis dos indicadores de resultados e processos a curto, médio e longo prazo em projetos educativos do PRONERA. O encontro foi organizado em forma de oficina, com trabalhos em grupo, e a representação de todos os parceiros das três universidades. Ocorreu na Colônia de Férias do SESC em Iparana, município de Caucaia, Fortaleza.

Para averiguação do desenvolvimento do projeto, foram considerados como principais indicadores a erradicação do analfabetismo e o número de monitores capacitados. Entre as dificuldades já expostas no relatório da UFC (1999b), destacam-se as relacionadas à concretização das parcerias, aos problemas financeiros e à precariedade da infra-estrutura das salas nos assentamentos.

⁸⁶ Anteriormente ao encontro do Ceará, já havia ocorrido o de Recife, São Luís, Curitiba, Palmas e Salvador.

Todavia são mencionados alguns pontos novos como a “concorrência desigual” entre PAS e PRONERA, pois o primeiro oferecia mais condições de infraestrutura e recursos, muitas vezes desmobilizando alunos do segundo⁸⁷. Sobressai, porém, a diferença entre a gestão participativa deste e a centralizada do primeiro. É visível a frustração das universidades e movimentos em face da não realização do trabalho nas localidades onde foram capacitados monitores e das aulas não terem começado, destacando-se o caso da UECE; por fim, a não-garantia de continuidade da escolaridade para monitores e assentados.

Ao finalizar o documento, o relator expõe a meta de erradicação do analfabetismo nos assentamentos do Ceará no período de uma década. Naquele ano apontava cerca de 39 mil pessoas nesta condição em cerca de 200 áreas desapropriadas. Conclui mencionando o seguinte:

Os parceiros do PRONERA estão convencidos de que o programa proposto tem uma filosofia educativa e pedagógica inspirada num processo de formação integral da pessoa, inserida numa realidade específica que é o cenário próprio de seu desenvolvimento e é nela que se buscam os elementos didáticos para a geração do conhecimento necessário às exigências da profissão e das atividades do produtor rural. Isto se expressa com um lema “EDUCAÇÃO PARA O CAMPO”. Estão conscientes também que o PRONERA tem um jeito de fazer a alfabetização e conseqüentemente tem limitações internas e externas, falta de experiência em educação de adultos, mas que podem ser superadas. Para isso se exigem engajamento social, crença no ser humano e militância educativa (GIOVENARDI, 1999, p.29).

Constata-se a menção ao paradigma da “Educação do Campo”, porém, como já detectado, a tônica forte do relatório é a “erradicação do analfabetismo”, recomendando-se inclusive que “as turmas sejam compostas de pessoas analfabetas”

⁸⁷ Na transposição das falas dos participantes dos Movimentos Sociais constantes do relatório são colocadas: “Por que a Escola Solidária tem tudo e no Pronera não tem?” Como Di Pierro (2000) esclarece, o PAS, também, não foi uma ação planejada por um ministério, ou seja, ao ser lançado, surpreendeu os envolvidos com a Comissão Nacional de Jovens e Adultos (CENEJA), não tinha verbas previstas no orçamento e, todavia, não há registros de insuficiência de recursos.

“marco zero”, ou seja, que não tenham qualquer escolarização. Isto denota desconhecimento sobre a dinâmica das salas de aula de EJA onde é freqüente os alunos retornarem várias vezes à escola.

Apesar de se tratar de um país sem tradição em avaliação de programas sociais (GOMES, 2001) e principalmente na EJA (CARVALHO, 2003)⁸⁸, no primeiro ano de funcionamento do PRONERA já se tinha uma avaliação em vários Estados brasileiros.

Quanto à metodologia, atendeu a aspectos importantes da perspectiva democrática de avaliação de programas sociais, pois garantiu a participação dos envolvidos e os resultados foram publicizados nos relatórios finais enviados às universidades. Desse modo, permitiu se tornarem instrumentos de pressão pela melhoria do programa (GOMES, 2001).

Todavia, a meu ver, não é demais perguntar quais os reais motivos da avaliação. Como alerta Arretche (1998), “não existe possibilidade de qualquer modalidade de avaliação ou análise de políticas públicas que possa apenas ser instrumental, técnica ou neutra”. Parece plausível acreditar que por ser o PRONERA um programa com a participação efetiva dos movimentos sociais e ainda tratando-se do MST, o governo quisesse verificar a real aplicação dos recursos nos objetivos do convênio. É uma suposição também compartilhada pela Profa. Eliane Dayse P. Furtado, desde a criação do PRONERA:

Ela é uma experiência nova, e portanto, foi difícil porque havia sempre uma decisão do Estado de que a política pública deveria partir dele, sem querer fazer por conta da percepção do Estado mínimo vigente no governo de Fernando Henrique. Quer dizer, não queria fazer a política pública, mas não

⁸⁸ No artigo que escrevi sobre o Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação de Jovens e Adultos – Recomeço – advogo a necessidade de acompanhamento e avaliação necessárias à otimização dos recursos. No entanto, no período da sua vigência, de 2001 a 2003, tal não ocorreu .

podia deixar de fazer. Eu acho que essa caracterização, bem como o surgimento do PRONERA, não podia deixar de se fazer pela pressão da sociedade civil, então foi feita a negociação, fazemos, mas em parceria, aí coloca a universidade para não dar confiança total à sociedade civil, foi bem isso pra mim [...], em outras palavras, vamos colocar a universidade no meio do processo para ser a mediadora⁸⁹.

Embora o MST já mantivesse alguns convênios na área de educação, assinados entre a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA)⁹⁰ e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde meados dos anos 1990, fato registrado por Di Pierro (2000), eram trabalhos localizados e com período de vigência determinado. O PRONERA, por sua amplitude de base nacional e com perspectivas até o final do governo FHC⁹¹, demandava um “cuidado” específico. Tais “cuidados” podem expressar intenções sub-reptícias ao ato de avaliar, até mesmo porque se sabe que há fissuras no âmbito do governo e das instituições, e, assim, a avaliação pode ser um instrumento de defesa ou negociação da validade dos projetos em curso. Dito de outra forma: a avaliação de programas públicos permite “tornar visível a intensidade das demandas no campo das políticas públicas” (GOMES, 2001), possibilitando melhores considerações das conseqüências políticas da sua extinção ou não.

Permanece, no entanto, o questionamento: Por que exatamente o PRONERA necessitaria desta defesa? A meu ver, seria ingenuidade descartar o caráter político da sua constituição, assumindo concretamente as universidades o aval da sua permanência⁹². As questões expostas a partir dos documentos

⁸⁹ Entrevista concedida em 11 de janeiro de 2005.

⁹⁰ Entidade jurídica nacional de representação do MST.

⁹¹ Todas as análises prospectivas do Sr. Giovenardi, expressas em tabelas do relatório, tinham o ano de 2002 como limite.

⁹² Neste mesmo período, o Projeto Lumiar de Assistência Técnica aos assentamentos da reforma agrária, que atuava com equipes multidisciplinares compostas por agrônomos, veterinários, técnicos

examinados evidenciam a fragilidade institucional do programa nos dois primeiros anos da sua criação.

O ano de 2001 inicia-se com o novo convênio assinado em 14 de dezembro de 2000. Como já explicado, a UECE não retornou ao PRONERA, mas a UVA encaminhou ofício ao INCRA justificando a necessidade de continuar a alfabetização e escolarização dos monitores. Ao receber parecer favorável, os coordenadores organizaram um Encontro Pedagógico em janeiro de 2001.

Quanto à UFC, ampliou o número de salas para 63, pois já vinha oferecendo capacitação e escolarização a este total de monitores, como mencionado. No Relatório UFC (2002), segundo se avalia, este procedimento foi adequado, pois propiciou uma formação que lhes permitiu que assumirem as salas de aula com conhecimento inicial satisfatório para a docência.

Nesta ampliação foram incluídas as três salas do Assentamento Unidos de Santa Bárbara⁹³. Também em 2001 iniciou-se a pesquisa integrada “A educação do campo: um desafio no contexto dos assentamentos rurais do Ceará”, coordenada pela Profa. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, a qual elegeu este assentamento para acompanhamento das atividades pedagógicas na escola municipal que oferta o I Segmento do Ensino Fundamental e nas salas de EJA do PRONERA, como já explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

Após a apresentação do novo projeto, seus parceiros, histórico e princípios educativos, o Relatório Técnico-Pedagógico do período 2000/2001 (UFC,

agrícolas, assistentes sociais, financiado pelo MEPE / INCRA, também contava com a mediação das universidades para supervisão e avaliação das atividades (DI PIERRO, 2000).

⁹³ Doravante alguns depoimentos referentes à experiência em Santa Bárbara serão inseridos quando se mostrar oportuno.

2002), aborda, inicialmente, os indicadores quantitativos do processo: formação das turmas, salas de aula, monitores, alfabetizandos e assentamentos selecionados; em seguida apresenta os indicadores de resultados. Neste tópico, segundo se percebe, dois itens sugeridos no Encontro de Avaliação pelo Sr. Gioverardi foram inseridos: a redução do analfabetismo nos assentamentos e a escolarização dos monitores, acrescentando-se tempo de alfabetização e desistência-evasão. O documento ainda refere-se aos custos, à análise crítica do processo e dos resultados; por fim descreve as mudanças observadas a partir das falas dos diferentes atores envolvidos no processo.

Existem pontos em comum nas avaliações expostas neste relatório (UFC, 2002) e no “artigo-relatório” sobre a experiência da UVA (DINIZ, 2003). Ambos referem-se aos múltiplos aprendizados ensejados com a vivência do programa: todos envolvidos na prática educativa, monitores, coordenadores (as) locais, bolsistas e professores universitários e mesmo os assentados e assentadas, alfabetizados e alfabetizadas referem-se a um maior conhecimento sobre a realidade dos assentamentos rurais e os problemas sociais no campo, à medida que a metodologia adotada articulava os conteúdos com seus trabalhos, cultura e lutas.

Muitos destes conhecimentos foram registrados. A UVA publicou uma cartilha sobre o Pronera, em 2001, com textos escritos sobre os alfabetizandos. Foram apresentadas monografias pelos bolsistas universitários sobre temas correlatos ao programa, em ambas universidades. Na UFC, duas dissertações de mestrado abordaram a experiência (HOLANDA, 2000; SOARES, 2001), dois projetos

de doutorado foram iniciados⁹⁴, vários artigos foram apresentados em eventos científicos⁹⁵ e se constituiu o grupo de pesquisa ora citado. Portanto, evidencia-se o impacto da experiência também no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação desta Instituição de Ensino Superior (IES).

Tratando-se das metas propostas, a UFC iniciou com a matrícula de 1.287 alunos, ou seja, um pouco mais do que o número planejado, 1.260, e contabilizou, ainda em seu término, 1.273 alfabetizando. Embora tenha registrado índice de evasão da ordem de 18%, a coordenação decidiu adotar a sistemática de substituição de desistentes e das turmas fechadas. Ao final, o projeto alfabetizou 68,64% dos alunos matriculados (UFC, 2002), um total de 480 h/a.

Na Universidade Vale do Acaraú, os seis meses efetivos e ininterruptos do programa, que cumpriu carga horária de 560h/a, permitiram alfabetizar 50% dos 1.460 inscritos, considerando-se que liam e escreviam algumas palavras e frases e uma minoria lia e escrevia uma carta. As desistências chegaram a 16% dos inscritos com as turmas funcionando com cerca de 14 alunos (DINIZ, 2003).

⁹⁴ São eles: “Do discurso profético da terra livre à conquista da cidadania ativa dos trabalhadores rurais: uma análise do MST e da sua contribuição na formação do capital social e humano dos assentamentos de Reforma Agrária no Ceará”, da autora Célia Maria Machado de Brito; e ainda: “A Educação de Jovens e Adultos: como se organiza nos assentamentos rurais?”. Este era o projeto que apresentei à seleção do Curso de Doutorado. Conforme expus no primeiro capítulo, transformou-se no presente trabalho.

⁹⁵ Artigos apresentados no XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste (EPENN), no Maranhão, em 2001: Aprendizado da participação num assentamento rural, de Maria das Dores Ayres Feitosa; Educação na reforma agrária, de Maria Neuma Clemente Galvão; O desafio de refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos, de Eliane Dayse Pontes Furtado e Sandro Soares de Souza; Caminhos diversos na educação de jovens e adultos, de Sandra Maria Gadelha de Carvalho; Educação no campo: dilemas e perspectivas da educação de jovens e adultos, de Maria Iolanda Maia Holanda e outros; Letramento e avaliação: a experiência do PRONERA no Ceará, de Sandro Soares de Souza; Educação de jovens e adultos: experiência vivenciada no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, de Francisco Antônio Alves Rodrigues; Uma política pública em educação para os assentamentos de trabalhadores rurais, de Maria Iolanda Maia Holanda. E artigo no Congresso na Associação Latino-Americana de Sociologia Rural (ALASRU), no Rio Grande do Sul, em 2003: O Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – Pronera no contexto das políticas públicas voltadas à sustentabilidade dos assentamentos rurais, de Eliane Dayse Pontes Furtado e Sandra Maria Gadelha de Carvalho.

De modo geral, os motivos principais dos alunos desistirem são semelhantes⁹⁶ nos dois projetos: problemas de visão⁹⁷, cansaço físico em decorrência das atividades domésticas, incompreensão de alguns acerca da metodologia de trabalho, pois não participavam da organização do assentamento e tinham expectativa de uma alfabetização tradicional, bem como infra-estrutura das salas.

Ainda como causa da evasão, sobressai o atraso no repasse de verbas o qual ocasionou um período de sete meses sem aulas em ambas experiências. Embora muitos monitores tenham perseverado em seu trabalho por meses sem receber, outros não tinham as mesmas condições e buscaram outras formas para garantir sua sobrevivência e da família. Tal fato não apenas levou ao fechamento de turmas, como procurou desestímulo, descrédito e frustração entre os educandos em relação à continuidade do programa. Estas dificuldades são relatadas por Francisco Antônio Alves Rodrigues (Tony)⁹⁸ bolsista universitário que esteve no acompanhamento ao Santa Bárbara:

Nós enfrentamos muita dificuldade na experiência PRONERA 2000 / 2001. Primeiro por conta que a gente passava seis, sete meses sem ter recurso algum, então era trabalhando sem ter recurso, imagina como o educador iria trabalhar sem ter material suficiente, como era que a gente ia se deslocar para fazer um acompanhamento mais sistemático se não tinha recurso para

⁹⁶ No prefácio do livro **A educação na reforma agrária em perspectiva** – uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (ANDRADE et al., 2004). Molina destaca que “dos 21 projetos de alfabetização implementados no biênio 2001-2002, somente 61, 76% dos alunos concluíram o processo de alfabetização”. As causas estão entre as aqui relacionadas, alertando a autora “como fator de significativa gravidade a introjeção do estigma social que pesa entre os analfabetos e experiências anteriores de fracasso escolar [que] rebaixam a auto-estima dos educandos, desmotivando-os a enfrentar as dificuldades e persistir no esforço da aprendizagem” (Idem, p. 10). Molina (2004) prevê a necessidade, no âmbito do PRONERA, de grande esforço da Coordenação Nacional e de todos os parceiros para reverter desistências na Educação de Jovens e Adultos.

⁹⁷ Nas duas universidades aconteceram tentativas de solucioná-los junto às Prefeituras Municipais. Quanto aos óculos, se os alunos não conseguiam atendimento médico não podiam comprá-los. Portanto, apenas um reduzido número os adquiriu.

⁹⁸ Tony foi bolsista do Pronera, da pesquisa e hoje é aluno do Mestrado em Educação na UFC.

cobrir essas despesas. (Antônio Alves Rodrigues (Tony), bolsista universitário. Entrevista em 12 de janeiro de 2005).

No Assentamento Santa Bárbara, alguns destes motivos também foram apontados:

Na Santa Bárbara, que era uma comunidade com bem avançabilidade, eles têm problema de vista e nós não conseguimos os óculos pra turma, então eles tinham uma dificuldade enorme à noite [...] o período de inverno assim muito difícil também porque era muita lama, as turmas funcionavam numa área do assentamento onde breja muito, onde a gente mora, então à noite tinha que chegar em casa quase de canoa, mas foram momentos assim importantes pra gente, muitas pessoas desenvolveram a leitura (Francisca Maria Ferreira da Silva (Leide), Coordenadora local do Pronera. Entrevista em 12 de janeiro de 2005 no Santa Bárbara).

Na EJA tem muitas dificuldades [...] freqüência, vista e nossas dificuldades [...] às vezes as mães não têm com quem deixar os filhos, muitas vezes o marido não ajuda (Paulo Sérgio Duarte de Souza, Monitor do PRONERA. Entrevista em 13 de março de 2005 no Santa Bárbara)⁹⁹.

Outro motivo de fechamento de turmas¹⁰⁰, além da falta de infra-estrutura, já comentada, foi a concorrência com outros projetos que ofereciam até bolsas remuneradas aos educandos ou condições de funcionamento mais estáveis, como já relatado em referência ao Programa Alfabetização Solidária.

O fato mostra o paralelismo de ações na educação de jovens e adultos, como fruto de uma falta de uma política planejada com ações complementares que somariam esforços e permitiriam ganhos mais efetivos, por exemplo, com ações de pós-alfabetização.

Quanto ao processo de escolarização dos monitores, na UFC, dos 61 inscritos, 10 concluíram o Ensino Fundamental e os demais aguardaram a

⁹⁹ Embora não tenham surgido nos relatórios as questões de gênero, que impedem muitas mulheres de freqüentar as aulas noturnas, foram motivos de desistência citados nos assentamentos.

¹⁰⁰ Observa-se nas falas de professores e coordenadores do Assentamento Santa Bárbara um certo sentimento de orgulho, de dever cumprido por não terem interrompido as aulas, nem fechado salas, apesar de tantos obstáculos, como expressou o Prof. Paulo Sérgio em seu depoimento.

continuidade. Dos 33 inscritos no Ensino Médio, 6 concluíram, 4 estavam finalizando, 9 ainda permaneciam envolvidos com módulos de disciplinas diversas e 14 decidiram iniciar.

No Assentamento Santa Bárbara o PRONERA oportunizou a volta aos estudos dos coordenadores, Leide e Dezim e dos/das professores(as)¹⁰¹. Vários alunos também continuaram seus estudos na modalidade supletivo. Uma dificuldade, porém, impede muitos de permanecer nos estudos: o deslocamento do assentamento, devido ao cansaço e as despesas de viagem. No entanto, conforme pude perceber, essa mobilização na busca pelo “estudo”, pela “escola”, dinamiza o assentamento e modifica as pessoas. Era notória a desenvoltura como falavam nas entrevistas em 2005 e o orgulho demonstrado por terem “oito professores(as) na escola do assentamento”. Para concluir o nível superior, os professores mobilizaram-se mutuamente e formaram grupos que se ajudavam ao enfrentar as dificuldades para concluírem os estudos. Ainda como atestam, lidam melhor com as crianças e percebem diferenças, como motivação, gosto pelo estudo e interesse entre seus alunos e os que estudaram fora do assentamento. Não é somente a auto-estima pessoal que se eleva, mas a da comunidade!

Conforme suponho, esse sentimento em relação à educação é gradativamente transmitido às crianças, pois inúmeras vezes ao entrar em suas

¹⁰¹ Em 2005, quando voltei a visitá-los e com alegria constatee o seguinte: Dezim havia concluído o Ensino Médio no modo supletivo, voltou a trabalhar na escolarização do programa em 2001, e juntamente com Paulo Sérgio, que já tinha o Magistério de 2º Grau, haviam cursado Pedagogia na UVA. Leide finalizou sua escolarização no Ensino Fundamental, pois só havia feito até a 6ª série. Mas continuou o Ensino Médio e iniciou em 2005 o Curso de Pedagogia da Terra, objeto de convênio da UFC, MST e INCRA, no âmbito do PRONERA. Eronilson Gomes retomava em 2005 a 7ª série, apesar do trabalho na agricultura e das dificuldades da família para estudar fora do assentamento. Por fim, a monitora Sheila Rodrigues, à época do início do projeto, com 15 anos, cursava a 6ª série, mas abandonou a escola pois “aquela forma de ensinar, não concordava, não agüentava”, concluiu na escolarização o Ensino Fundamental e freqüentava em 2005 o Curso Técnico em Administração de Cooperativa no Estado do Rio Grande do Sul, equivalente ao Ensino Médio.

casas, em pleno domingo, as via com seus cadernos ou livros a ler. Segundo percebo, aos poucos se consubstancia a educação, o “estudo”, como um valor. Estimulada em grande parte pelo MST, por meio de projetos educativos como o PRONERA, relata Maria de Jesus dos Santos Gomes, do Coletivo de Educação do MST:

Nós no setor de educação, temos trabalhado este tema: “sempre é tempo de aprender”, em contraposição ao papagaio velho¹⁰². Primeiro, porque nós não somos papagaios, o ser humano tem a capacidade de aprender sempre. A chamada é sempre tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar, de alfabetizar. Segundo, uma coisa muito bonita que eu percebo nas pessoas é o fato deles terem o estudo como um valor. É um valor humano, como a solidariedade, o amor a terra, o amor a vida. É uma coisa que é de grande importância para a vida deles e dos filhos deles. É uma novidade. (Entrevista realizada em 15 de novembro de 2004, em acampamento do MST, em frente ao INCRA-CE)

Na UVA, a escolarização se deu em convênio com o CEJA de Sobral, com um total de 1.200 horas aulas presenciais e 600 não presenciais. Embora o “artigo-relatório” não indique o quantitativo dos que conseguiram completar todos os módulos em qualquer dos ciclos, deixa claro que vários destes encontros aconteceram nos assentamentos e ocasionaram uma mobilização dos assentados e assentadas para sua realização, envolvendo sua participação em certas atividades e proporcionando maior integração entre todos.

A exposição dos quatro indicadores de resultados, elencados pela UFC (2002) e abordados no texto sobre o programa na UVA (DINIZ, /2003), permite concluir, levando-se em consideração todos os obstáculos enfrentados, que as metas foram, em grande parte, cumpridas.

Embora não se possa constatar uma contribuição com maior impacto na redução do analfabetismo nas áreas de assentamento, em virtude do drástico corte

¹⁰² Refere-se ao dito popular: papagaio velho, não aprende a falar.

de verbas inicial, o próprio desenvolvimento do programa testemunha a determinação e perseverança de todos os envolvidos. Esta é também a percepção de Tony¹⁰³, bolsista universitário, ao avaliar sua vivência:

Esses entraves comprometeram bastante, mas o PRONERA é muito diferenciado, as pessoas são muito comprometidas e isso faz a diferença importante, o comprometimento das pessoas. Mas poderia ter sido melhor, como ele pode ser muito melhor se os problemas burocráticos forem solucionados, então de ordem prática você tem entraves enormes que você não entende por que eles acontecem, a lei explica, a lei explica por que eles ocorrem aquele negócio dos entraves no repasse de recursos, mas fora essas dificuldades de repasse de recurso, o pessoal tem que vir acampar aqui muitas vezes, passar 15,20 dias acampados, os educadores e as educadoras. Isso desgastava tanto esse pessoal como desestimulava os educandos na fase sem aula. Algum momento isso pode até ter estimulado as pessoas a participarem mais, pra lutar, e em busca daquilo que eles queriam, almejavam. (Entrevista concedida em 12 de janeiro de 2005)

Conforme o depoimento possibilita considerar, além dos objetivos explícitos nos projetos, outros ganhos de ordem social e política vão-se constituindo na experiência. Neste sentido, os documentos destacam a concepção “da escola” como “direito a ler e a escrever”, ou seja, o sentimento de conquista dos mais engajados substitui a passividade, e fortalece a noção de cidadania pelo direito conquistado e democracia por sua intervenção. Como explica Maria das Graças Paulino, do Setor Estadual de Educação, em entrevista realizada em 15 de novembro de 2004, em acampamento em frente ao prédio do INCRA, eles tinham como um dos pontos de pauta a assinatura de vários convênios do PRONERA:

Um outro avanço é a participação dos pais, que fazem questão de participar no processo da educação dentro do assentamento através do coletivo de educação, da reunião do conselho do próprio assentamento. Antes, eles achavam que a responsabilidade era da Prefeitura e que a deles era mandar os filhos pra escola, e hoje, a gente já vê que eles querem participar, e dizer como é que eles querem que funcione a escola.

¹⁰³ Entrevista concedida em 12 de janeiro de 2005.

Neste sentido também os relatórios mencionam a participação na organização do assentamento à medida que a realidade era discutida na sala de aula e passaram a envolver-se mais nas atividades coletivas. Isto resultou em melhorias das relações sociais e da própria auto-estima do educando¹⁰⁴. Portanto, mostra a importância de investir-se na sua permanência, como alerta Molina (2004)¹⁰⁵, pois estas conquistas estão bem além do domínio da leitura e da escrita. No entanto, a construção da parceria viabilizada pelo programa e, portanto, possibilitadora de tais ganhos, é também um desafio. Já anunciado, retornarei a esta discussão, por considerá-la fundamental ao PRONERA e relacionada à constituição da política pública como referido no capítulo quarto.

5.2 Construção da parceria: pedra de toque do PRONERA

Ao longo da leitura dos relatórios da UFC, aspectos expostos de forma sutil nos primeiros documentos, sobre a relação entre parceiros, vão aos poucos sendo melhor explicitados. As falas nas entrevistas e conversas informais, desde as primeiras idas ao assentamento com a equipe, denotaram as dificuldades de construção da parceria que transparece nos registros escritos. Consoante pude constatar, a própria mudança na apresentação das informações, segundo o Relatório Técnico (UFC, 1999b), é uma resposta às indagações colocadas pelo INCRA quanto ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Durante a reunião

¹⁰⁴ São constatações também presentes em artigos (ANDRADE; DI PIERRO, 2004) e análises de experiências que constam da terceira parte do livro *a Educação na reforma agrária em perspectiva – uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (ANDRADE, DI PIERRO, MOLINA E DE JESUS, 2004)

¹⁰⁵ Cf. nota 86.

da pesquisa em 10 de outubro de 2000, a Profa. Eliane Dayse P. Furtado explicara a não aceitação do relatório:

A gestora do PRONERA no INCRA vai aos assentamentos, se as coordenadoras ou a turma não estiver reunida, ela não aceita o relatório porque diz que não estava havendo aula e assim, não houve alfabetização. Não importa os motivos [...] a falta de recursos para o pagamento dos monitores ou para o transporte dos coordenadores [...] não aceita. Mas é papel do INCRA questionar o trabalho pedagógico da Universidade? De jeito nenhum [...]

Ou seja, o relatório mencionado expôs, minuciosamente, questões teóricas como explicação sobre a EJA, processo de letramento ou alfabetismo, os objetivos do processo de alfabetização no PRONERA. Assim, pretendia firmar a autonomia da universidade por meio dos conhecimentos que justificavam, em parte, seu ingresso no projeto.

No Relatório Técnico-Pedagógico referente às atividades de 2000/2001 (UFC, 2002, p. 20-21) a questão é colocada com clareza:

A construção de parceria, entre os movimentos sociais do campo e entidades governamentais, **mostrou-se dificultosa, evidenciando-se a necessidade de um redimensionamento no tocante à postura das entidades ligadas ao governo**, pois é **indispensável** que a comunicação, entre as organizações envolvidas, seja pautada no **respeito às diversidades** e aos **interesses dos(as) trabalhadores** (as) envolvidos (as) nesta ação (Destaques meus).

A menção às dificuldades no trabalho conjunto que implicam um redimensionamento das posturas, principalmente dos órgãos governamentais, leva à indagações sobre quais posturas são estas, embora o documento reclame respeito à diversidade e aos interesses dos trabalhadores. Mas, como se concretizava esse “não-respeito”?

Na entrevista coletiva com os coordenadores do PRONERA na UFC, em 11 de janeiro de 2005, todos se referiram à questão:

A posição do INCRA era de fiscalizar, de investigar, era de mandar regularizar até uma nota de caminhão que vinha de um assentamento lá do fim do mundo, que o dono mal tem o caminhão quanto mais a nota fiscal. Então isso não é uma postura de parceria, se fosse, eles confiariam no crédito que nós tínhamos dado àquele povo (Profa. Eliane Dayse P. Furtado, professora da UFC, Coordenadora Geral do Pronera).

Aí vem a natureza da parceria ou como ela se construiu e vem realmente resultar nessa falta de autonomia. [...] Agora a natureza da parceria e o tipo de política que foi implementada estão cada dia mais visíveis a falta de autonomia, a focalização do problema, falta de universalismo da política, falta de orçamento, mas a natureza da política permanece, que é compensando uma dificuldade que já é histórica (Célia Maria Machado de Brito, Coordenadora de Campo do PRONERA - UFC).

Realmente é uma questão de autoritarismo, fala-se em autonomia e eu sempre falo: que autonomia? Porque autonomia está muito próxima, para algumas pessoas, de autoritarismo, as palavras se parecem, e na prática também, quando não há confiabilidade entre os parceiros (Maria Yolanda Maia Holanda, Coordenadora Pedagógica do PRONERA - UFC).

O confronto entre o relatório e as falas mostra que a questão central é a autonomia de cada parceiro e respeitá-la significa confiança. Silva (2004) também registra problemas dessa ordem ao analisar a experiência do PRONERA na região de Itapeva, sudoeste paulista, onde o INCRA é apontado como fiscalizador e não colaborador.

A respeito do uso de relatórios e outros documentos institucionais para análise investigativa, comenta Neves (1997, p. 70):

Os dados, em si, não são os mais fundamentais [...] não interessam tanto os fatos, mas os princípios e os confrontos; o que fala de si mesma (instituição) e para as outras; o que revelam os modos de exercício do poder. O texto deve ser entendido como um instrumento de luta política, porque exprime interesses em concorrência ou em busca de reconhecimento [...].

Destarte, acato sua recomendação e procuro auscultar os “princípios e confrontos” que mostram “os modos de exercício do poder”. Ou seja, apesar de ser o INCRA responsável por “acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros”, a aplicação de recursos e a execução do plano de trabalho e do projeto (MDA, 2004), não assumiu a postura de trabalho compartilhado e sim de gerência das atividades. O que estava em jogo, sob protesto da autonomia, era resguardar-se os papéis que justificavam a permanência de cada parceiro. Isto implica também demarcação de poderes.

As considerações de Paulo Roberto de Sousa Silva, graduado em Pedagogia, ex-bolsista da pesquisa já referida sobre educação nos assentamentos rurais ocorrida em Santa Bárbara, expõem percepção similar sobre a questão:

Na prática é assim, o INCRA financia e fiscaliza, ou então financia e acompanha, é isso mesmo, ele pode fiscalizar no sentido simplesmente de ver o que não está funcionando e a partir daquilo contribuir pra que avance, ou pode fazer como era anterior fiscalizar pra punir e perseguir, mas ele acaba não participando da discussão, ele tem papel muito mais ligado há [...] é quem paga a conta, muito mais quem paga a conta e fiscaliza. A universidade é muito mais quem pensa, quem é responsável pela execução, hoje está assim. O movimento é quem mobiliza, faz a demanda. Aí os parceiros são consultados na construção do PRONERA, mas efetivamente são papéis diferentes, dentro do que está programado a universidade tem um papel mais na execução do projeto, na prática, aí depende um pouco da correlação de forças.

A construção da parceria mostra-se processual, para aquém ou além da assinatura de convênios. Quando os movimentos buscam as universidades, já procuram mediadores como professores ou alunos com quem têm vínculos de confiança para elaboração dos projetos; após a aprovação e ao se firmarem os contratos de trabalho, a relação com novas instituições ainda estarão por ser construídas.

Ao se identificar protagonistas aliados e antagonistas, verificam-se interrelações contraditórias que também são flutuantes, ou seja, em determinados momentos podem os aliados tornarem-se antagônicos. Isso depende, em muito, do confronto das lógicas institucionais com os movimentos sociais. De forma clara, expõe Mônica Molina, Coordenadora Nacional do Pronera, quando concedeu esta entrevista:

No geral, a primeira coisa que é, ao mesmo tempo contado como grande vantagem no PRONERA, é o grande problema, que é essa relação de parceria. O que é ser parceiro? E como são duas instituições com lógicas tão distintas, com ritmos, ritos, com culturas diferentes, como que a gente trabalha junto? Em todas essas oportunidades de parceria o movimento social tem cobrado muito mais espaço da universidade do que a universidade tem sido capaz de dar, ao mesmo tempo a universidade tem achado que já está cedendo muito, até pela rigidez, do tradicionalismo e aí está um ponto de embate que precisa ser superado, isso vai desde coisas externas, relação com os departamentos, com os outros professores, com a coordenação das universidades que participam do programa, até coisas internas da relação de cada um, dos professores de aceitar a mística, de aceitar as palavras de ordem, de aceitar toda a lógica dos movimentos sociais que muitas vezes não cabe dentro da universidade. E ao mesmo tempo, a gente tem percebido que esse jeito de ser do movimento social dentro da universidade tem oxigenado a própria universidade, tem colocado novas questões para os cursos e tem feito com que os professores repensem muito das suas práticas de sala de aula. Então, acho que essa questão da relação de parceria, ao mesmo tempo que ela é a grande diferença no PRONERA, também é a grande dificuldade de achar um equilíbrio e envolve não só a universidade e o movimento social, mas também, a gente espera, a relação movimento social – INCRA. A idéia atual é que o INCRA, dentro dos INCRA's, quer dizer, o INCRA é um pedaço do Estado que está, agora, de fato comprometido em viabilizar o sucesso dos assentamentos (Entrevista em 9 de setembro de 2003, no MDA em Brasília).

Nesta mesma direção, reflete Maria de Jesus dos Santos Gomes, membro do Setor Nacional de Educação do MST¹⁰⁶, em entrevista concedida em 15 de novembro de 2004, em acampamento em frente ao INCRA, na Avenida José Bastos, comentado no terceiro capítulo:

¹⁰⁶ Além de Maria de Jesus, participaram Francisca Maria Ferreira da Silva (Leide) e Maria das Graças Paulino (Gracinha) do Setor Estadual de Educação do MST.

O PRONERA é uma construção entre o MST, entre outros movimentos sociais, entre o governo e entre a universidade. A natureza desses três atores é completamente diferente e as tensões que existem na implementação do PRONERA, é a natureza dos três atores [...] um movimento social ele não vai se engessar como uma instituição é engessada. Você veja que a universidade é engessada, ela faz o planejamento pro ano que vem, e sabe tudo que vai acontecer, nós não temos isso, nós temos o planejamento, mas durante o ano o enfretamento da luta de classes é o que vai determinar alguma ação que nós tenhamos que fazer imediatamente para enfrentar um determinado problema que a gente tá sofrendo no dia-a-dia. E aí, nesse sentido, é importante compreender o governo, que é uma instituição que às vezes cede para o movimento e às vezes não cede. Então, a gente tem que entender isso [...] e uma coisa que eu vejo é que a gente tem que ter uma atitude de aprender a aprender. Todos temos algo a ensinar. Se a gente parte desse pressuposto, e todos vão construindo porque faz parte do processo, a gente vai conseguir, a gente vai avançar, mas se cada um ficar do seu lado, não querer ter uma leitura, não querer ceder, é muito complicado.

Do exposto, conforme se depreende, as relações entre os parceiros importa em conflitos de várias naturezas. Podem estar associados aos papéis que cada um se auto-atribui e aos outros, os quais, não raro, extrapolam o previsto no Manual de Operações, pois são negociações surgidas no desenvolvimento das ações. Relaciona-se à forma de cumprimento destes papéis possível de acontecer com base em decisões consensuadas ou impostas, evidenciando confiança mútua ou não, e ainda às lógicas próprias de cada envolvido como se referem Mônica Molina (2004) e De Jesus (2003).

Nenhum destes aspectos podem dissociar-se dos projetos políticos encarnados por cada um e da ideologia propagada, sejam os representantes institucionais, os funcionários públicos, os movimentos sociais ou o governo à frente das instâncias deliberativas federal, estadual ou municipal, não havendo necessariamente alinhamento, entre governo e funcionários dos órgãos governamentais. Assim explica Souza (2002, p. 217) em texto sobre a relação entre MST e Estado a partir do PRONERA no Paraná: “Os representantes do Estado nem

sempre são portadores das concepções governamentais, pois as pessoas que se envolvem nas parcerias possuem visão mais flexível, poderíamos dizer, em relação aos movimentos sociais”.

A capacidade de discernimento destas questões é um aprendizado elaborado pelos participantes, como referem De Jesus e Mônica Molina. Muitas vezes há um espaço restrito para o diálogo “diante da ausência de porosidade” (SOUZA, *ibidem*) que podem apresentar os envolvidos, como ocorreu nos confrontos com o INCRA relatados. Desta forma, “o diálogo existe entre alguns dos sujeitos envolvidos num e noutro espaço, mas não entre a instituição e o movimento como um todo”. (SOUZA, *ibidem*)

Tal situação é configurada na fala de Paulo Roberto, bolsista universitário do PRONERA, em 2001, ao comentar o desenvolvimento dos projetos:

Isso muda um pouco em função de quem são os sujeitos que estão na execução, os gestores na universidade. Mas nessa experiência, penso que na outra também, tanto para a primeira quanto na segunda¹⁰⁷, eu vejo um problema no projeto, na hora de desenhar o projeto, então o movimento pode ser mais ou menos ouvido dependendo de quem está construindo o projeto.

Como afirma Dagnino (2002)¹⁰⁸, o reconhecimento do outro, como portador de direito, de especificidades, lógicas e projetos políticos diferenciados é fundamental para o alargamento democrático da estrutura estatal, fortalecendo a noção de cidadania como a consciência do direito (JELIN, 1994).

¹⁰⁷ A “primeira experiência” diz respeito ao Projeto de Alfabetização da UFC (1999-2001), no qual se concluiu as salas de EJA do Assentamento Santa Bárbara, aqui enfocada. A “segunda” reporta-se ao Curso de Magistério Superior Pedagogia da Terra, convênio da UFC com o MST e o INCRA/MDA, no âmbito do Pronera, iniciado em 2005 com uma turma de 110 alunos.

¹⁰⁸ A autora adverte que se refere ao Estado não apenas como conjunto de forças que ocupam o poder nos vários níveis (municipal, estadual e federal), mas “especialmente à **estrutura estatal**, cujo desenho autoritário permanece largamente intocado e resistente aos impulsos participativos” (DAGNINO, 2002, p. 279).

Consoante pondera Caccia Bava (1999, p. 15 apud SOUZA, 2002, p. 217), o aprendizado democrático “requer o reconhecimento por parte de todos que justamente por que são diferentes é que se potencializam mutuamente, **ele requer o respeito à multiculturalidade, à autonomia e independência de cada um de seus integrantes**” (Grifos meus). Construir esse reconhecimento é caminho tortuoso eivado de tensões e conflitos de maior ou menor amplitude a depender do “*quantum* identitário” partilham e da essencialidade que a ele atribuem as partes envolvidas (DAGNINO, 2002).

Compartilhar com maior centralidade, além dos aspectos políticos e ideológicos que implica, é também respeitar os saberes e conhecimentos do outro. É uma questão desafiadora, pois aqueles que por motivos diversos acumularam mais saber sobre o objeto em discussão, são tentados a olhar o parceiro não somente como diferente, mas inferior. Assim, no caso em apreço, o INCRA tinha domínio sobre a contabilidade e prestação de contas, a universidade sobre o processo de alfabetização e os movimentos sobre a organização política.

Reconhecerem-se, no sentido empregado por Caccia Bava (1999), pressupõe uma relação de aprendizado como refletem as falas de De Jesus e Mônica Molina transcritas nos depoimentos há pouco mencionados e também os de Eduardo Barbosa, Superintendente do INCRA, e Maria das Dores Ayres Feitosa, gestora do Pronera no INCRA-CE, cargos assumidos em 2003:

Aqui dentro também a gente tá conseguindo superar essas dificuldades mais burocráticas. Ficaram alguns resquícios daquele período anterior que nós tivemos que ir superando, sanear, contabilidade, essas coisas que ainda estavam muito presentes internamente (Eduardo Barbosa).

Percebe-se que há um canal de comunicação muito mais fácil, mais rápido, a gente se entende melhor, entendeu, não há aquela questão assim, que alguém está ganhando ou então está disputando, não, a gente trabalha como se fosse uma equipe, [...] a gente ajuda o outro na dificuldade [...]

acho que parceria é isso, é você contar, você somar esforços diante das dificuldades e está lá, é uma equipe, a gente não tem aquela coisa, é o INCRA, é o movimento, é a universidade, a gente está ali junto (Maria das Dores Ayres Feitosa).

Toca também numa questão crucial já mencionada a demarcação de poderes¹⁰⁹. Neste contexto, justifica-se a “evocação” ao “equilíbrio” feita por Tony e Paulo Roberto:

Então é muito na marra mesmo, porque dentro do que está definido o movimento acaba tendo uma função secundária, e a avaliação que eu faço é que o projeto não tem compreendido, avaliado significativamente a importância do movimento social, e da contribuição mesma, pedagógica do movimento social para reforma agrária [...] O PRONERA nota 10 você teria uma participação mais equilibrada dos parceiros (Paulo Roberto de Sousa Silva).

Ainda precisa melhorar bastante essa relação entre parceiros, o termo parceria de fato não é praticado, não existe a parceria que é a ajuda mútua, a complementariedade dos elementos que compõe isso ali, em prol do bem da execução do objeto (Francisco Antônio Alves Rodrigues – Tony).

Do seu jeito invocam a validade do sentido etimológico da palavra parceria, a qual, segundo Munarim (2005), vem do latim *patiariu* e quer dizer *semelhante, igual*.

Essa tentativa de “reconfiguração por dentro” da estrutura estatal é caminho árduo e doloroso como enuncia Furtado (2003, p. 208) acerca da vivência nos projetos da UFC, aqui enfocados:

Com certeza muitos foram os embates na busca da fidelidade aos princípios que norteavam nossa proposta. E concretamente, realizar o que colocamos como procedimento e metas **foi tarefa árdua e muito sofrida para todos**. A contradição na matriz dessa política, sob coordenação do INCRA e execução da universidade em integração com o MST, **não poderia oferecer prognósticos auspiciosos**. Entretanto, podemos dizer que a experiência foi positiva, muito rica.

¹⁰⁹ Dagnino (2002, p. 282) na análise sobre vários estudos de caso que tinham como enfoque a sociedade civil no Brasil e a construção dos espaços públicos, considera ser possível afirmar que o foco mais generalizado dos conflitos é a “partilha efetiva do poder”.

Quando cita o “prognóstico não auspicioso” vislumbrado naquele momento, leva-nos a crer que se referia às atividades de desenvolvimento do projeto no governo FHC, como aqui demonstrado. Ao mesmo tempo, conforme lembra, não se pode analisar as parcerias desvinculadas do seu contexto histórico, viés por mim perseguido no quarto capítulo ao tentar compreender o fortalecimento da temática nos anos 1990.

Se, por um lado, principalmente nessa década, as interferências dos Organismos Internacionais (OI) levaram, no Brasil, à conformação de um Estado minimizado socialmente, por restringir as políticas sociais que assim investem na privatização do público, delegando à sociedade civil, por meio dos parceiros, parte de suas funções, por outro, elucida, Carvalho (2005, p. 9), este Estado Ajustado encontra como obstáculo “um projeto político democraticamente amadurecido, desde o período da resistência ao regime militar fundado na participação da sociedade”.

Como avalia a autora, embora este projeto não tenha sido hegemônico nos últimos quinze anos, configurou relativo peso político e certos rebatimentos na reorganização do Estado Brasileiro. Apoiada em Maria Célia Paoli e Vera da Silva Telles aponta duas conquistas-chave: espaço público informal, descontínuo, plural, se elaborou e difundiu a consciência do direito a ter direito e a constituição de políticas culturais, postas em prática pelos movimentos sociais ressignificando noções/padrões e valores, e constituindo o conflito como via democrática por excelência (CARVALHO, 2005, p. 10).

Prossegue a autora analisando que no embate entre as lógicas contraditórias do Estado Democrático e Ajustador, a sociedade civil e, nela, os movimentos sociais, recolocam permanentemente suas lutas, na “perspectiva da

viabilização de direito via Políticas Públicas”. Estas passam a constituir-se espaço privilegiado de atuação política no (re) desenho do Estado brasileiro, estabelecendo um vínculo necessário entre conflitos /demandas por direitos e busca de alternativa de emancipação” (CARVALHO, 2005, p. 12-13).

Assim, em consonância com Carvalho (2005), quanto à inserção dos movimentos sociais via luta por direitos a serem garantidos em políticas ou programas sociais, como busca de consolidação de um projeto de Estado democrático, pode-se perceber através do *zoom* dado na construção de parcerias do PRONERA, que os questionamentos de autonomia entre os atores, a reclamação pela validação de saberes, a busca de parceiros-aliados e a pressão por efetiva partilha do poder constituem-se como indicativos das formas intra e extra-institucionais às quais esse projeto democrático resiste.

Desta forma, ao afirmar Di Pierro (2000) que o PRONERA no seu nascedouro apontava para uma forma de parceria nesta perspectiva, análise referida no capítulo 4, a história da experiência em foco não só confirma como testemunha o quão difícil essa construção tem sido. Tal constatação leva-me a refletir: se o PRONERA nasce com a marca da luta dos movimentos sociais rurais e oficialmente garante, por meio dos Manuais de Operação do programa, sua participação em todos os momentos desde elaboração, acompanhamento e avaliação das ações e mesmo assim constituir essa parceria mostra-se bem além das assinaturas formais dos convênios, quantos esforços outros grupos *vis-à-vis* os movimentos sociais rurais têm empenhado na conquista dos seus direitos, via políticas sociais, incluindo-se neste projeto de Estado democrático. Apesar de todas as lutas e conquistas registradas, as fragilidades presentes nos primeiros anos do PRONERA não nos

permitem considerá-lo uma política pública. No ano de 2002, segundo os parceiros avaliaram, a continuidade do governo do PSDB, com eventual vitória do candidato José Serra à Presidência não traria realmente prognósticos auspiciosos para o programa, como avaliava a Profa. Eliane Dayse P. Furtado (2003).

Todavia a eleição do Presidente Lula trouxe um sopro de ânimo aos movimentos sociais, à sociedade civil, enfim, aos milhões de brasileiros que nesta candidatura depositaram a esperança de ampliação da democracia e a garantia de melhores condições de vida ao povo brasileiro.

No transcorrer da pesquisa, essa nova conjuntura emergiu nos depoimentos orais coletados, apontando para novas configurações do programa, no âmbito das políticas públicas, como discutido na próxima seção.

5.3 PRONERA: perspectiva de política pública a partir de 2003

Ao longo de quase todo o ano de 2002¹¹⁰, de 2003 e até dezembro de 2004, não ocorreram projetos no âmbito do Pronera no Estado do Ceará. A conjuntura política instalada com a posse de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República, em 6 de janeiro de 2003, trouxe mudanças nos quadros institucionais do Poder Executivo com a nomeação de ministros e pessoal para os cargos de segundo e terceiro escalões.

No Ministério do Desenvolvimento Agrário a indicação do Ministro José Rossetto teve boa acolhida entre os movimentos sociais rurais. Na presidência do INCRA assume Rolf Hackbart e, em referência ao PRONERA, a nova Coordenadora

¹¹⁰ Os primeiros projetos do PRONERA, no Ceará, no âmbito da UFC, finalizaram em fevereiro de 2002.

Nacional, Mônica Castagna Molina, socióloga, professora universitária na UnB, já trazia vínculos históricos com sua construção, pois participou desde a elaboração da proposta, como representante da região Centro-Oeste, na Comissão Pedagógica Nacional. À postura de aguerrida defensora da reforma agrária inserida nos marcos de um projeto de desenvolvimento popular para o Brasil (MOLINA, 2004) o qual requisita processos e cursos educativos na perspectiva da educação do campo, coadunou-se a determinação do MDA expressa no II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA)¹¹¹, em considerá-la

mais do que um compromisso e um programa de governo federal. Ela é uma necessidade urgente e tem potencial transformador da sociedade brasileira. Gera emprego e renda, garante a segurança alimentar e abre uma nova trilha para a democracia e para o desenvolvimento com justiça social. A reforma agrária é estratégia para um projeto de nação moderno e soberano (BRASIL, MDA, 2003, p.5).

Como referido no segundo capítulo, o plano também expressa que a ação compartilhada do Estado e sociedade civil é fundamental na conquista da desconcentração fundiária e universalização do acesso a direitos, entre estes a educação.

Em confluência, esses fatores propiciaram a dinamização do trabalho da Coordenação Nacional e da equipe técnica do PRONERA, que teve melhores condições de responder às demandas expostas pelos movimentos sociais rurais.

No Ceará, assume a Superintendência do INCRA Regional o Sr. Eduardo Martins Barbosa, agrônomo, que já tinha longa experiência em trabalho no campo articulado com os movimentos sociais. É indicada para a gestão do PRONERA local

¹¹¹ Comentado no segundo capítulo deste trabalho.

a Sra. Maria das Dores Ayres Feitosa (Dorinha)¹¹², socióloga, já funcionária do INCRA que atuava no acompanhamento aos assentamentos. Nas entrevistas realizadas ambos destacam o trabalho da equipe no MDA, em Brasília:

A equipe de Brasília trabalha fortemente o Programa e ele tem conquistado espaços cada vez maiores! (Eduardo Martins Barbosa, Entrevista concedida em 14 /12/2004).

A Mônica é a Coordenadora Nacional, está presente, divulgando, mandando material, falando da importância, se articulando, então isso é muito importante, porque fortalece cada vez mais o Programa. (Maria das Dores Ayres Feitosa. Entrevista concedida em 14 /12/2004)¹¹³.

Logo em 2003, ocorreu o I Seminário Nacional do PRONERA, em Brasília, onde se refletiu sobre o percurso e prospecções para o programa (Molina, 2004). Pelas palavras de Dorinha, o evento teve um efeito animador, com repercussões na iniciativa de agendamento de um seminário local também com estes objetivos. Em suas palavras: “Logo que eu voltei do seminário muito animada, por sinal, vinha com muita vontade, fiquei assim superempolgada, a gente programou logo fazer um seminário de avaliação e planejamento do Pronera”.

O relatório do Seminário “Oficina do Pronera” que ocorreu em 17 de maio de 2003, e contou com a presença de representantes de todas as instituições que participaram das experiências no Ceará¹¹⁴. Em geral, na avaliação foram colocadas as dificuldades e as conquistas já registradas no item anterior. Todavia, o seminário teve uma função remobilizatória importante, tanto “pelas esperanças com o atual governo”, como pela necessidade de debate e divulgação dos princípios da

¹¹² À época, Dorinha tinha concluído Mestrado em Educação com pesquisa sobre o processo de organização e participação dos assentados em Santa Bárbara (FEITOSA, 2002).

¹¹³ Entrevista concedida em 14/12/2006.

¹¹⁴ Estavam presentes Eduardo Barbosa, INCRA; Sônia Meire de Jesus, PRONERA – Comissão Pedagógica Nacional; Maria das Neves Teixeira, SEDUC; Maria Lúcia Helena Fonseca, UECE; Eliane Dayse, UFC; Aldiva Sales Diniz, UVA; Maria de Jesus, MST; José Pereira, FETRAECE; Silma Magalhães, INCRA.

educação do campo junto às Secretarias Municipais e Estaduais, parceiras no programa.

As propostas de rearticulação da Coordenação Estadual do PRONERA e de elaboração de um documento, que auxilie o Plano Plurianual (PPA) do ministério, são demonstrativos de empenho dos presentes em redimensionarem o programa no Estado. Fruto desta retomada, em dezembro de 2004, foi assinado entre a UFC e INCRA – CE convênio para realização do Curso de Magistério Superior Pedagogia da Terra, em parceria com o MST, para 110 alunos (as); com a FETRAECE foram firmados, em novembro de 2004, os cursos de EJA – I Segmento do Ensino Fundamental para 1.898 alunos (as); e nível médio para 40 educandos. No ano seguinte, em dezembro de 2005, foram assinados mais três convênios entre a UECE, o INCRA e o MST. Dois têm como objetivos a escolarização no I Segmento do Ensino Fundamental de 2.400 e 2.200 jovens e adultos das áreas de assentamentos; o terceiro, propõe-se possibilitar o nível médio em curso de magistério de 240 professores (as) que aí residem.

No transcorrer deste período entre 2003 e 2005, quando realizei as entrevistas da pesquisa, as pessoas entrevistadas avaliaram as mudanças verificadas no programa de cunho positivo. Referiram-se a vários indicativos, como maior dotação de recursos, diálogo com os movimentos sociais, uma visão transdisciplinar da realidade do campo com conseqüente visualização da ampliação do conceito de alfabetização e a possibilidade de cursos até o nível superior. Os depoimentos a seguir confirmam estas afirmações:

[...] dentro do governo Lula foi uma vitória também no PPA. Há outra abertura [...] então ele estava restrito, amarrado no PPA pela localização, com a criação de um programa mais amplo, em que é da Educação de Campo, dentro do PPA, abre muito, né? Porque aí e com cinco linhas de

trabalho, cinco ações diferenciadas, **então com isso você legitima o programa dentro do governo** (Eduardo Martins Barbosa. Entrevista em fevereiro de 2005).

Com o Lula, há um fortalecimento do PRONERA e para nós isso é uma conquista [...] com a sua entrada, ele pautou 10 milhões para o PRONERA, o MST foi um que pautou 30 milhões e nós conseguimos, é tanto que no ano que vem vamos ter 40 milhões (Maria de Jesus dos Santos Gomes. Entrevista em janeiro de 2005).

Um outro ponto importante, uma outra mudança do programa, a gente conseguiu finalmente recompor, que foi uma das coisas que o governo federal de FHC quis matar. A Comissão Pedagógica Nacional era a alma do PRONERA, então no começo eram cinco representantes por região, aí eles foram matando, ficando só um representante, quer dizer, quase extinguiram. Agora, a gente já conseguiu ampliar a Comissão Pedagógica, temos três representantes das universidades, um do Norte (Profa. Jorgina, da Universidade Federal do Pará), Nordeste (Profa. Irene, da Universidade Federal do RN, que tem pedagogia da terra, EJA) e Centro-Sul (Prof. Bernardo Fernandes). Temos ainda na Comissão Pedagógica o MEC, o Ministério do Trabalho e os movimentos sociais, MST e CONTAG. (Mônica Molina. Entrevista em setembro de 2003)

Os ecos do PRONERA, neste período, referem-se à análise de Therborn (1999, p.87) quando avalia o seguinte:

Os direitos humanos e sociais pressupõem a existência da sociedade civil, mas também a de um Estado que os reconhecem e que garante seu respeito e realização. Existe uma dialética muito interessante que devemos analisar e compreender entre ambas as esferas: na sociedade civil reclamam-se e defendem-se os direitos, mas na esfera do Estado os direitos são reconhecidos, efetivados ou anulados.

Assim, embora o governo Lula não tenha rompido com as políticas econômicas já estabelecidas desde FHC (MOREIRA, s.d; CARVALHO, 2005), no âmbito do programa em apreço, expandiu-se o espaço social para diálogos, pressões e conquistas. Isto resultou na possibilidade de neste caso avançar no sentido de direitos sociais passíveis de serem consubstanciados numa política.

No entanto, nas avaliações dos participantes das ações do PRONERA, considerá-lo como política pública, a despeito de todo crescimento e maior estabilidade financeira, encontra dois obstáculos: a universalização e a superação

de uma ação que pode ter fim, ao assumir outros governantes com propostas políticas ideológicas contrárias às do atual governo. São temeridades expressas em suas falas:

Na conferência foi toda aquela conversa na possibilidade dele se tornar uma política pública, mas eu ainda não tenho clareza se ele se tornou. Pra mim, ainda é aquela coisa que pode acabar. De fato, um programa, que pode ser cortado, e a gente ficar à mercê de quem está brigando com o governo novamente, pra que se conquiste projetos, programas que vêm contemplar as necessidades de alfabetizar o povo (Francisca Maria Ferreira da Silva, a Leide. Entrevista em 15 de novembro de 2004).

A grande questão da política pública é porque nós queríamos que ela fosse afirmada. Por exemplo: toda política pública de educação tem uma verba em nível nacional de 17%, estadual 25% e municipal também 25%. Só que o PRONERA, ele não tem nenhuma dotação certa, quanto por cento do orçamento? Ele depende da boa vontade, quer dizer, se for agora o orçamento votado, pode ser que os deputados não votem, é uma coisa que fica muito aquém, depende principalmente de um orçamento certo. E é uma outra coisa, ele tem uma estrutura que foi construída por essa participação, mas, ainda falta muito, eu acho que só a pressão popular poderá torná-lo política pública (Maria de Jesus dos Santos Gomes. Entrevista em 15 de novembro de 2004).

Ele (PRONERA) tem contribuído nessa direção de como é que a gente pode pensar uma política pública que de fato articule o Estado, a sociedade civil organizada, isso é possível? O PRONERA tem mostrado um caminho que eu acho interessante. Uma grande fragilidade que eu acho que ainda há é porque como ele está hoje ainda fica muito à mercê de quem está na efetivação da política, do programa; então, por exemplo, na mudança de governo, você tem uma mudança de sujeitos que operam e você tem uma mudança de possibilidades do programa. [...] É uma política que se abre, é algo interessante e que acho que tem que avançar no sentido de como é que você constrói políticas inter-setoriais, e aí na prática a gente já sente isso, sente a necessidade de ter o Ministério da Saúde, agora já está havendo esses diálogos, Ministério da Educação, Ministério da Saúde, do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Meio Ambiente, como é que você articula esses diversos segmentos nessa política, aí a sociedade civil, as universidades, os movimentos sociais, como é que você junta todo mundo na concepção política e na execução da política, então o PRONERA eu acho que ele tem andado nesse caminho. [...] Ele está caminhando, é uma política que se está construindo (Paulo Roberto de Souza Silva. Entrevista em 12 de janeiro de 2005).

Então, mas para que o PRONERA se transforme em uma política pública, é necessário que haja, agora vou dizer com uma palavra lá do MDA, uma “conservação”. Eles usam muito essa palavra, entre os ministérios, entre as coordenações e os ministérios, para que realmente ele venha ser uma política pública que tenha caráter de permanência, que tenha o caráter de estar incluído no orçamento daquele ministério, que seja respeitada, e que os construtores dessa política, porque ela foi e está sendo construída, eles possam realmente ter autonomia e tomar conta do projeto, tanto quanto o Estado (Eliane Dayse Pontes Furtado. Entrevista em 11 de janeiro de 2005).

Conforme expõem os mencionados depoimentos, com o objetivo do PRONERA se estabelecer como política pública “estruturante” no sentido de ultrapassar governos, precisa ter um orçamento garantido em lei, configurando-se assim como indutora de um projeto de desenvolvimento popular para o Brasil. Hoje o PRONERA se ampliou bastante, segundo demonstra o Relatório de Gestão do exercício de 2005/INCRA, o programa teve dotação orçamentária de 43 milhões de reais e abrange mais de 200 projetos com universidades de todo o Brasil. Por suas características de gestão e desempenho em parceria com a sociedade civil, vem se consolidando e ultrapassando governos. Executou sua primeira avaliação externa em 2003, com ganhos, repercussões sociais e desafios a serem vencidos. Inseriu-se na agenda pública a partir da ação dos movimentos sociais rurais que apresentaram o direito da educação do campo como questão social a ser enfrentada. Assume, desta forma, várias características da consolidação da política pública (Da SILVA E SILVA, 2001).

Neste percurso, “estes personagens apareceram na cena política como sujeitos portadores de uma palavra que exige o seu reconhecimento” (TELLES, 1999, p. 180), pronunciando-se acerca dos políticos que garantiriam seus direitos num ambiente que silenciava a respeito destes.

Todavia, segundo avalio, a garantia da universalidade se impõe como requisito desafiador para se ultrapassar o limite do compensatório. Esboça-se, assim, o processo de construção de uma política pública desde baixo, portanto, com a participação efetiva da sociedade civil, imprimindo sua função estatal, no sentido gramsciano, à medida que publiciza a estrutura do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo avaliar se o PRONERA, ao longo do seu desenvolvimento, está se constituindo como uma política pública de EJA no campo. Durante a investigação, emergiram questões relativas a problemáticas relacionadas com este programa, as quais não poderiam ser ignoradas. Assim, tentando abordá-las “na medida certa”, também estão presentes neste trabalho, ao focar o desenvolvimento da educação rural, o conteúdo da educação do campo, a construção da vida no assentamento, a reforma agrária e a educação e a construção em parceria das políticas públicas educativas para o campo e a escola de jovens e adultos no assentamento, como expressão de um direito conquistado.

A escolaridade é uma condição necessária, mas não suficiente, para transformar as relações nos assentamentos. Consoante pode-se notar, a educação formal pouco tem enfatizado o desenvolver total humano e as lutas do movimento dos Sem Terra no qual estão inseridos, privilegiando, em lugar disso, a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Em contraposição a esse pensamento, educadores e educandos do assentamento têm consciência de que o valor da educação ultrapassa essa perspectiva economicista e utilitarista e que o desenvolvimento pode e deve ser compreendido de maneira mais abrangente, no contexto da luta pela terra em condições reais de sustentabilidade.

Nesse contexto, situo a precariedade da formação docente para o enfrentamento dos problemas pedagógicos, notadamente no início da pesquisa. A experiência do PRONERA mostrou-se fundamental para os educadores do assentamento retomarem seus estudos, e alguns chegaram a concluir o Curso de

Pedagogia na UVA. Mais do que estudar, estes professores encorajaram vários outros no assentamento a seguir o mesmo caminho. Hoje são oito educadores (as) com nível superior, desempenhando seu trabalho no local de moradia.

Como percebido, a melhora do quadro educacional do assentamento é motivo de orgulho da comunidade e consubstancia a educação como um valor, observando-se desde as crianças, que passam a demonstrar gosto pelos estudos e hábitos de leitura em seu cotidiano.

Conforme o exposto, parece ser indicativo, quando os programas sociais ou as políticas públicas proporcionam educação e qualificação aos jovens com engajamento em trabalhos diversos, eles permanecem no assentamento, pois ponderam vários fatores positivos da sua habitação como proximidade da família e do meio ambiente, segurança social e lazer com tranquilidade.

Entre os (as) professores (as) entrevistados (as), dois concluíram o Curso Superior de Pedagogia, uma está cursando o Pedagogia da Terra na Universidade Federal do Ceará e quanto aos outros dois, um continua seus estudos para conclusão do Ensino Fundamental e outra, o Ensino Médio na modalidade técnico em Administração de Cooperativa. Pode-se evidenciar grande preocupação das educadoras em melhorar e atualizar seus saberes e práticas pedagógicas, com vistas a se sentirem em condições para o exercício da docência autônoma em sala de aula e como educadoras - conscientizadoras e envolvidas no desenvolvimento sustentável.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas nas suas práticas, as docentes creditam mérito ao seu trabalho e colocam otimismo e perseverança no

futuro, assumindo críticas aos órgãos da administração pública municipal por não oferecerem condições básicas à escola do campo.

Essa reflexão é necessária no sentido de se pensar como trabalhar o currículo oficializado pelo sistema público nas escolas situadas em assentamentos rurais, em atendimento a uma abordagem multicultural. O significado de currículo não deve estar centrado apenas no conjunto de conteúdos e métodos integrantes da gestão curricular.

Assim, a discussão curricular articulada pela ótica do espaço rural recoloca a questão agrária e a escolarização como aspectos vinculados às lutas travadas pelos movimentos populares, diante da crise instalada pela sociedade capitalista, onde se registra o não acesso à terra como propriedade e uma escolarização como saber-poder, na qual perpetua o discurso da ordem diante dos conflitos e desafios, que requerem tanto uma formação político-filosófica crítica, quanto ensinamentos científicos indispensáveis ao exercício da cidadania.

No relacionado à Educação de Jovens e Adultos, os atores envolvidos no processo avaliam a experiência como satisfatória, na medida em que, além da aquisição de conhecimentos específicos, as discussões iniciadas a partir dos temas geradores, e que estavam ligados à vida social e produtiva dos assentamentos, trouxeram à tona problemáticas associadas à própria vida no cotidiano desses assentados, à produção e à sustentabilidade dos seus projetos produtivos.

Enfim, foi dessa experiência que obtive um contato mais intenso com a vida e a luta desses trabalhadores. Nela apreendi, a partir das observações de sala de aula, encontros pedagógicos, conversas informais, relatórios e diários de campo analisados e entrevistas, toda uma realidade na qual os homens e as mulheres

alunos da EJA atuam, instaurando a crença de ser possível construir mudanças mais gerais da sociedade.

É preciso ter presentes todas as contradições oriundas do sistema capitalista, pois estas mantêm a exclusão social como forma da sua própria sobrevivência, para melhor captar a árdua tarefa de lutar por direitos, contrapondo-se a toda uma história de negação de uma vida digna que agora buscam construir, rondando "os muros das leis e carregando no peito uma bomba que pulsa: o sonho da terra livre", como nos diz a poesia de Pedro Terra.

Neste sentido, a experiência do PRONERA mostrou-se válida porque conseguiu implementar uma educação sintonizada com a prática social dos trabalhadores do campo. Os impasses gerados na relação institucional revelam o autoritarismo dominante nas relações entre o Estado e os movimentos sociais do campo, transformando a educação numa questão também de conflitos, como vem acontecendo com toda a questão agrária brasileira.

Eis o quadro sociopolítico e cultural a partir do qual deflagra-se um novo olhar sobre a educação, que registra a ausência de diretrizes voltadas para um espaço cultural em transformação, onde ocorra um projeto pedagógico que considere parâmetros educacionais emancipadores; um sistema educacional com escolas em condições de atender às demandas por escolarização básica; de um programa de qualificação / capacitação que reconheça nestes profissionais seu desempenho/luta.

Esta dimensão indica a construção de princípios para a transformação, a serem assumidos pelos sujeitos no campo, na qual a questão agrária passa a ser interpretada como da classe trabalhadora, presente em todos os espaços

educativos-produtivos, redefinindo um cenário de luta pela terra, via reforma agrária, onde também emerge a luta por uma educação em seu sentido lato, que extrapole a esfera da escola pública e avance em direção aos movimentos emergentes do cotidiano.

Como se vê, são anúncios que desafiam educadores críticos diante da urgência de construções coletivas capazes de promover justiça quanto à distribuição das oportunidades educacionais. Estas devem possibilitar às crianças, jovens e adultos continuar na luta pelos seus direitos de cidadania, e, por extensão, o direito à propriedade da terra e à escola.

Nesta perspectiva, é necessário repensar as políticas públicas levando em consideração alguns pressupostos fundamentais: envolvimento dos diferentes atores sociais na definição das prioridades sociais; utilização de metodologias cujos desenhos e efeitos sistêmicos gerem impactos na realidade socioeconômica, política e cultural; busca de eficiência e eficácia na utilização dos gastos públicos; revitalização e fortalecimento da função social do Estado, a partir de uma maior capilaridade deste em relação à participação da sociedade civil e delineamento de mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação dos resultados das políticas públicas.

Reafirma-se a urgência de rever o projeto político e pedagógico da escola no campo, para formação permanente de jovens e adultos, revalorizada como instrumento de afirmação das identidades socioculturais das populações, difusão de valores éticos de justiça e solidariedade, superação de preconceitos, promoção de direitos humanos, formação para o exercício da cidadania, incentivo à participação democrática, ao controle cidadão sobre governos e ao desenvolvimento local.

Configura-se um novo marco conceitual que valoriza processos de aprendizagem formais e informais, escolares e extra-escolares. Isto requer, antes de tudo, investigação, registro e sistematização dos saberes tradicionais e estilos de aprendizagens peculiares aos grupos populares.

Urge pensar a escola como um espaço da possibilidade de reconstrução social e cultural, como esperança concreta de que o acesso a esta instituição oficial venha ensejar uma educação passível de favorecer a liberdade vivenciada no meio rural com a inserção socioprofissional dos seus filhos; um saber-cultura, representando um ato de emancipação. Trata-se de equilibrar as exigências de uma formação de caráter universal, associada às peculiaridades regionais da cultura local.

A parceria vivenciada no PRONERA entre o MST e instituições estatais, como: Ministério de Desenvolvimento Agrário, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Ceará), Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade estadual Vale do Acaraú e Secretaria da Educação Básica do Ceará, constituiu-se em aprendizado para todos, em relação à vivência dos conflitos, delimitação de papéis e funções, e confrontos de saberes sociais e conhecimentos sistematizados. Constata-se o PRONERA como uma política pública em construção, revelando que a relação entre a sociedade civil e o Estado, instituída nesse processo, é fundamental à efetivação da democracia, tanto pela garantia do direito à educação, quanto pela ampliação da esfera pública estatal constituída pela participação dos movimentos sociais na gestão da política.

Recuperar o percurso do PRONERA no Ceará, com base na experiência do Assentamento Santa Bárbara inserido nos marcos das lutas das políticas públicas

de EJA, no campo, requereu, inicialmente, a análise do que é hoje o campo brasileiro. Visualizado, desde os primeiros passos do processo de industrialização nacional no início do século XIX, como o lugar do atraso; focado por teorias conservadoras ou mesmo de cunho crítico no âmbito do marxismo, como teologicamente destinado a extinguir-se, o campo permanece.

É bem verdade que o crescimento das cidades em nosso país e até mundialmente é bem maior proporcionalmente às zonas rurais, pois aí vivem apenas 25% da população. O Brasil triplicou sua população urbana comparativamente à rural em poucas décadas. Porém, conforme estudiosos observam, os problemas enfrentados pelos centros urbanos, ou a “crise das cidades”, têm revertido o movimento migratório ainda tímido, mas já notado em relação às cidades médias mais próximas do campo.

Hoje o rural é visto com potencialidades específicas que lhe asseguram probabilidades de crescimento econômico, como a biodiversidade, o ecoturismo, a agroecologia e o alargamento da área de serviços. Todavia esta é uma possibilidade para qual se exige processo construtivo. Como mostram os dados coligidos na pesquisa empírica e na bibliográfica, ainda é longo o caminho para que no Brasil um outro quadro em referência ao campo se constitua, em grande parte pela própria história socioeconômica brasileira. Para tanto a reforma agrária torna-se essencial como garantia de vida, trabalho, segurança alimentar na perspectiva de construção de um projeto de desenvolvimento popular para o Brasil. A atuação dos movimentos sociais rurais tem marcado o cenário do processo histórico nacional na luta pela reestruturação fundiária do país.

Entre tantos, destaca-se, recentemente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que em 1979 começa a estruturar-se na região Sul, e em 1983 promove seu primeiro Congresso Nacional.

Com raízes nas CEBs, o MST luta pela reforma agrária como possibilidade de uma sociedade igualitária no Brasil. Embora tenha vieses dos “novos movimentos sociais”, pois se distinguem dos partidos e sindicatos, e organizam-se segundo uma cultura de base, reconhecem-se como uma classe social dominada, que só terá plenamente seus direitos reconhecidos em outra sociedade e estrutura estatal. Deste modo, não podem ser visualizados de forma clássica como novos movimentos sociais.

A educação é reconhecida por este movimento como um direito não adquirido. Inicialmente pleiteando-a para as crianças nos assentamentos, as mães, os pais e professores formam os coletivos de educação. Ao longo dos anos 1990, o movimento “abraça” a educação como questão fundamental a um novo cenário do campo brasileiro. Consoante a investigação permitiu constatar, o MST em suas ações e propostas interligou a luta pelo direito à educação, à concretização da reforma agrária, compreendendo que esta não se restringe a retaliação fundiária, mas deve inserir-se em um projeto de desenvolvimento democrático popular para o Brasil. Por sua vez, este desenvolvimento requer processos educativos que não somente qualifiquem e certifiquem, mas acoplem uma formação político-ideológica.

Assim elaboram a crítica à educação rural, como uma prática não relacionada a um projeto de transformação de estruturas de dominação social. Constroem ao longo da última década um conceito que agregue os elementos

socioeconômicos e políticos da sua concepção de mundo, `as relações educativas, quer seja na escola ou na educação informal.

Neste trabalho, o estudo sobre a construção do conceito permite inferir que o termo “Educação do Campo” empregado quase de forma antagônica à “Educação Rural”, comporta referências sociopolíticas e ideológicas:

- Refere-se a uma visão própria deste espaço como lugar de vida, cultura específica e sujeitos produtivos com valores próprios a serem respeitados. Contrapõe-se à representação do rural como fadado à extinção, esvaziado e sem potencialidades;
- Distingue-se da proposta do “Novo Mundo Rural”, projeto agrícola e agrário do governo FHC, que estabelece a reforma agrária de mercado;
- Indica um vínculo com a Organização Internacional via Campesina que articula pequenos produtores rurais da África, Europa e América e trabalha com a categoria camponês.

A educação do campo articula-se a um projeto de sociedade e das zonas rurais, resgatando suas potencialidades como explicitado no início desta conclusão. Concretizá-la tem sido um desafio, em parte enfrentado no PRONERA.

Enfim, as primeiras experiências do programa no Ceará, ocorridas em convênio com a UFC, UVA, MST, FETRAECE e INCRA/CE de 1998 a 2001, tomando-se como referência o Assentamento Unidos de Santa Bárbara, no município de Caucaia, e analisado na perspectiva de construção de uma política pública de EJA para o campo, permitem concluir:

- O PRONERA tem o distintivo de programa que surge desde as pressões dos movimentos sociais rurais, e configura-se como programa social até 2002, pois não está assegurado no orçamento estatal, sendo assim fácil sua extinção
- O surgimento e permanência do PRONERA em plena ascensão da ideologia neoliberal deve-se ao fortalecimento da sociedade civil alicerçada em projeto de Estado democrático que obstaculiza o Estado Ajustador às políticas econômicas dos organismos internacionais;
- As relações de parceria com as quais erege-se o PRONERA importam em vínculos para além das assinaturas dos convênios, detectando-se menos conflitos quando há maior proximidade ideológica entre os parceiros.
- A vivência das parcerias não se dá de forma linear. Comporta o conflito, estabelecendo a possibilidade de ampliação da democracia no reconhecer-se o outro como portador de direitos;
- Os parceiros trazem saberes diferenciados sobre os quais exigem autonomia, traduzível, também, em não repartição de poderes; segundo a valoração mutuamente atribuída a estes saberes, pode a parceria estabelecer-se em base de desigualdade, exigindo renegociações de papéis e aprendizados mútuos para sua continuidade. Tal processo não aconteceu de forma harmônica e implicou fragmentação de algumas das ações;
- A experiência do PRONERA tem contribuído para a publicização do Estado brasileiro, não só pelo direcionamento público das ações, mas também por certos “princípios” dos movimentos sociais respeitados pela estrutura estatal,

tais como só estabelecer convênio com universidades públicas e empregar-se no programa recursos do orçamento da União. Tal fato aponta para a possibilidade da sociedade civil imprimir suas demandas nas relações contraditórias características do Estado capitalista, mesmo que se constitua em um percurso “difícil e doloroso” a instigar os movimentos sociais a várias formas de luta e pressão, e a um desempenho propositivo. Trata-se, pois, de exigir do Estado a garantia dos direitos sociais e escapar das “armadilhas” de substituí-lo no cumprimento destes direitos.

- Ao anunciar as especificidades da educação que almejam e ao colocá-la no patamar de um direito a ser assegurado, os movimentos sociais anunciam horizontes novos para a educação do campo. Por meio dos dissensos, conflitos para a conquista e conscientização do PRONERA, quer no âmbito do governo ou da sociedade, firmam-se no espaço político com sua própria voz, colocando patamares novos para o campo brasileiro.
- As conquistas no âmbito do financiamento e inserção institucional do PRONERA no INCRA, e o estabelecimento de vínculos interministeriais que permitem considerá-lo como uma política pública em construção, desde baixo, ou seja, do tipo *bottom up*, aponta, ainda como desafio, sua universalização nas áreas de assentamento com vistas a ultrapassar os limites de uma proposta compensatória para ser colocado no patamar da educação como direito universal.

Sobre este último ponto, colocam-se algumas questões prospectivas em relação ao PRONERA. Ao se reivindicar a universalidade para o programa, poderia ele ser “a política de EJA, na perspectiva da Educação do Campo nos

assentamentos rurais?”. Creio que sim. Neste caso, qual seria sua especificidade no conjunto das distribuições constitucionais para o provimento da educação? Dito de outra forma: se aos municípios cabe a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil e Fundamental, ocorrendo mais concretamente até o I Segmento, e ao Estado o Ensino Médio, embora nas escolas estaduais já se garanta desde a 5ª série, e à União o Ensino Superior, qual seria o lugar do PRONERA? Parece vislumbrar-se ser esta sua especificidade podendo ocorrer de forma universal nas áreas de reforma agrária. A interrelação com os sistemas estaduais e municipais, o MEC e outros ministérios poderia garantir a certificação, respeitando-se a proposta da educação do campo.

Portanto, embora, tenham se estreitado as relações interministeriais e intergovernamentais, no âmbito do PRONERA desde 2003, apresenta-se ainda como desafio seu fortalecimento e ampliação junto aos sistemas de educação dos Estados e municípios. Neste tocante, mostra-se necessária e urgente a discussão do paradigma da educação do campo com os secretários de educação e suas entidades representativas, gestores e professores, como possibilidade de construção de uma nova realidade para o campo e mesmo para o país. Lembremos, pois, é preciso ter ciência de que se a educação não transforma a realidade, porém, tampouco conseguiremos construir uma nova nação sem ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABROMOVAY, R. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ABREU, H. Baptista. O significado sócio-histórico das transformações da sociedade contemporânea: as novas configurações do estado e sociedade civil. In: **Capacitação em serviço social e política social**: módulo 1: crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília: CEAD, 1999.

ALENCAR, F. A. G. **Segredos íntimos**: a gestão nos assentamentos de reforma agrária. Fortaleza: UFC, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996. p. 9-23.

ANDRADE, Regina Márcia. et al. **A Educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no nordeste**: contribuição ao estudo da questão agrária no nordeste. Recife: UFPE, 1967.

ANDRADE, Regina Márcia; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implantação do programa nacional de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Regina Márcia. **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 19-35.

ARATO, Andrew; COHEN, Jean. Sociedade civil e teoria social. In: AVRITZER, Leonardo (Coord.). **Sociedade civil e democratização**. Belo Horizonte: Dell Rey, 1994.

ARAÚJO, Tânia Barcelar de. Território, desenvolvimento rural e regional. In: FÓRUM INTERNACIONAL, 1., 2003, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza, CE: IICA, 2003.

ARAÚJO, Garcia Severina. O PRONERA e os movimentos sociais: protagonismo do MST. In: ANDRADE, Regina Márcia et al (orgs). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004.p. 171-182.

ARRETECH, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.2).

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; Molina, M. C (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

AVRITZER, Leonardo. Sociedade civil: além da dicotomia estado mercado. In: _____. **Sociedade civil e democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

BARREIRA, César; DE PAULA, Luiz Antonio Maciel. Os assentamentos rurais no Ceará uma experiência a ser seguida?. In: **Os assentamentos de reforma agrária no Brasil**. Brasília: UnB, 1998.

BEHRING, Elaine R. Principais abordagens teóricas da política social e da cidadania. In: Capacitação em serviço social e política social: módulo 1: crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília: CEAD, 1999.

BENJAMIN, César et al. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BERGAMASCO, S. M. P.; NORDER, L. A. C. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERTONHA, J. Fábio. **Sendero luminoso**: ascensão e queda de um grupo guerrilheiro. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/003/03bert.htm>>. Acesso em: 9 abr. 2006.

BORON, Atilio A. Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II**: que estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAGA, Osmar Rufino. **Experiências de convivência com o semi-árido**: adjuntórios para (re) pensar a educação no campo. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. **Os saberes agrário-agrícola no projeto formativo da escola rural**: o currículo como uma política cultural. 1997. 112 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

_____. **Pelos caminhos rurais**: cenários curriculares. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Uma política pública para o campo**: seminário. Brasília: Coordenação de Publicações, 2004.

_____. Congresso. Senado. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação Básica. **Leis Básicas da Educação**. Fortaleza, CE, 1996.

_____. **I Censo da reforma agrária do Brasil**. Brasília: INCRA/MEPF, [1997].

_____. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. INCRA. **Manual de operações**. Brasília, 1998a. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**. [S.l.: s.n.], 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Processo nº 23001000329/2001-55. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. In: **Diretrizes para educação básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> >. Acesso em: 14 de abril de 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA. **Manual de operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural**. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária / Região Nordeste**, 2005.

BRENNEISEN, E. C. Assentamento Sepé Tiaraju: persistências do passado, fragmentos do presente. In: MARTINS, J. de S. (Coord.). **Travessias: a vivência de reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BRUNO, Regina. **Senhores da terra, senhores da guerra**. Rio de Janeiro: Forense/Edur, 1997.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CACCIA, Bava, Sílvio. **O terceiro setor e os desafios do estado de São Paulo para o século XXI**. São Paulo: [s.n.], 1999. Mimeografado.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Alba Maria P. de. **Reorganização do estado brasileiro na contemporaneidade**: desafio das políticas públicas como direito de cidadania. Fortaleza: [s.n.], 2005. Mimeografado.

CARVALHO, Sandra M. Gadelha de. Saber social e saber cotidiano: luzes para o projeto da pesquisa. In: CADERNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Fortaleza, CE: UFC, v.3, p. 35-39, 1995.

_____. **A escola da vida nas lutas do bairro**. 1996. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 1996.

_____. A pesquisa com educação de jovens e adultos em assentamentos rurais: um relato em tom memorial. In: MATOS, Kelma S. L. de; VASCONCELOS, José Gerardo (Orgs.). **Registros de pesquisas na educação**. Fortaleza: LCR, 2002. p. 185 – 194.

_____. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o programa recomeço em questão. In: KELMA, S. L. de Matos (Org.). **Movimentos sociais, educação popular e escola**: a favor da diversidade. Fortaleza, CE: UFC, 2003. (Coleção Diálogos, n. 13).

_____. Caminhos diversos na educação de jovens e adultos em assentamentos rurais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais ...** São Luís: UFMA, 2001. v. 1. p. 495-495.

_____. Educação do campo e reforma agrária: quais os elos desta relação? In: SEMANA UNIVERSITÁRIA, 9. FEIRA DE CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 1., 2004, Fortaleza, CE. **Anais....** Fortaleza, CE: UECE, 2004

_____. MST e educação: uma análise sobre as representações sociais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais ...** São Luís: UFMA, 2001. v. 1. p. 1 - 5.

_____.; DAMASCENO, Ana Daniella. Educação e movimentos sociais: um estudo sobre as representações da educação entre assentados. **Relatório final de pesquisa de Iniciação à Pesquisa/FUNCAP**. [S.l.: s.n.], 2000.

_____.;SEGUNDO, M. das Dores M. Gestão política dos assentamentos rurais: desafio da política de reforma agrária In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 10., 2001, Fortaleza, CE. **Anais....** Fortaleza, CE: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2001.

CASTRO JÚNIOR, J. L. **Educação popular, educação do campo e multiterritorialidade do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**: estudo do assentamento Unidos de Santa Bárbara, Sítios Novos, Caucaia, CE. 2005, 310 f,

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

CEARÁ, Governo do Estado. Secretaria de Planejamento. **Projeto São José, ação fundiária**: manual de operações. Fortaleza: SEPLAN, 1996.

CORAZZA, Gilberto. **O MST e um projeto popular para o Brasil**. 2003. 172f, Dissertação (Mestrado em Estudos de História Latino-Americana) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Dualidade de poderes**: introdução à teoria marxista de estado e revolução. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CSICK, Márcia. **Os símbolos de meu mundo**: uma experiência matemática na alfabetização de adultos. Brasília: Qualis, 1995.

CURADO, Fernando Fleury. Assentamentos rurais: a terra como novo espaço de vida. In: Desigualdade regional, participação popular, assentamentos rurais, turismo. **Cadernos do CEAS**: centro de estudo e ação social, n. 191, jan./fev. 2001.

DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do engajamento**. Fortaleza: UFC, 1990.

_____. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, Jacques (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993 p.53-73.

_____. N.; THERRIEN, Jacques (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa* (USP) São Paulo, v.30, p.73-89, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas recentes. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 2, n. 56, p. 22-30, out./dez.1992.

_____. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos do Brasil do Período de 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutorando em Educação) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

DINIZ, Aldiva Sales. Pronera/Sobral: relatos de uma experiência. *Revista da Casa de Geografia de Sobral*, v.4/5, p.115 - 129, 2003.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

FEITOSA, Maria das Dores Ayres. **Participação**: ainda uma trilha na reforma agrária do Ceará: estudo de caso no Assentamento Santa Bárbara. 2002. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação strito sensu em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST**: formação e territorialização. São Paulo: Editora HUCITEC, 1999.

FERNANDES, B. M. ; MOLINA, M. C. O Campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: UNB, 2004.

FERREIRO, Emilia et. al. **Los adultos non-alfabetizados y sus coceptualizaciones del sistema de escritura**. México: Centro de Investigaciones y Estudos Avanzados Del I. P. N, 1983, 231p. (Cuadernos de Investigaciones Educativas, 10). Mimeografado.

FLEURY, Sônia. **Estado sem cidadãos**: seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

FONTES, Yuri Martins. **Farc**: 40 anos de História. Disponível em: <<http://www.piratinga.org.br/artigos/2004/03/fontes-farc.html>>. Acesso em: 9 abr. 2006.

FURTADO, Celso. **O Brasil pós-milagre**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FURTADO, Eliane Dayse P. **O estado da arte da educação rural no Brasil**. Fortaleza: UNESCO, 2003.

_____.; JESUS, Sônia Meire S. A. de. **Alfabetização de jovens e adultos para o campo**. In: CONFINTEA: ENCONTRO NACIONAL PREPARATÓRIO À REUNIÃO DOS PAÍSES DO MERCOSUL, 5., REUNIÃO DE ESTRATÉGIA REGIONAL DE CONTINUIDADE, 1998, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 1998 p. 1-5.

_____. SOUSA, J. Ribamar Furtado de. A Intervenção Participativa dos Atores: uma Metodologia no contexto dos assentamentos rurais do Ceará. **Educação em debate**: revista da FAGED-UFC, ano 20, n. 30. Fortaleza, CE: UFC, 1998.

_____. **(R)evolução no desenvolvimento rural**: território e mediação social: a experiência com quilombolas e indígenas no Maranhão. Brasília: IICA, 2004. v.1. 216p.

_____. **A Intervenção participativa dos atores**: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentado. Brasília, DF: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação).

GIOVENARDI, Eugênio. **Relatório do primeiro ciclo de encontros regionais de acompanhamento e avaliação de projetos educativos**: encontro regional de Fortaleza (26 e 27 de outubro, 1999). Fortaleza, 1999.

GOMES, Maria de Fátima C. M. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: SILVA, Maria Ozanira da S. **Avaliação de Políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**. Brasília, DF, ano 2, n. 56, p. 3-12, out./dez. 1992.

_____. Analfabetismo no Brasil: o que há de novo? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 set. 1995. Caderno 1, p. 3.

_____. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 2, n. 56, p. 3-12, out./dez.1992.

HOLANDA, Maria Iolanda Maia. **A construção da identidade coletiva dos sem-terra**: um estudo a partir do cotidiano dos alunos do PRONERA. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

IRELAND, Timothy D.; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **Texto base do grupo temático**: alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Estratégia regional de continuidade da V CONFITEA: Encontro Nacional preparatório à Reunião dos Países do Mercosul. Curitiba: out./1998, p. 1-5.

JELIN, Elizabeth. Construir a cidadania: uma visão desde baixo. In: **Lua Nova**: revista de cultura e política. São Paulo: Cedec, n.33. p. 39-37,1994.

JESUS, Azevedo de. O PRONERA e a construção de novas relações entre Estado e Sociedade. In: ANDRADE, Regina Márcia et al (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p.89-100.

KOLLING, *Edgar. J.; Ir. NERY – FSC; MOLINA, M. C.* (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **A educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por

uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

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

LEITE, Sérgio P. Assentamentos rurais no Brasil: impactos, dimensões e significados. In: STÉDILE, João Pedro. (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

LEITE, Sérgio; HEREDIA, Beatriz Maria Alasia de (Coord.). **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2004.

MAIA, L. A. **Mística, educação e resistência no movimento dos sem terra: Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara, CE**, 2005. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2005.

MANTEGA, Guido. **A economia política brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. São Paulo: Hucitec. 1980.

_____. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. (Coord.). **Travessias: a vivência de reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Nas trilhas da experiência: a memória, a crise e o saber do movimento popular em Fortaleza**.1995. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 1995.

MATTOS, Geísa.; CARVALHO.S. M. G.; MATOS, Kelma S. Lopes de (Orgs.). **Palmeiras registros de cidadania**. Fortaleza: Secretaria da cultura e desporto do Estado do Ceará, 2002. v. 1. 155 p.

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

MEDEIROS, L. et al. (Org.). **Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1994.

MENDES, José Ernandi. **Professor municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais.** 2005. 308 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005

MOLINA, Mônica Castagna. O PRONERA como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Regina Márcia (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária.** São Paulo: Ação Educativa, 2004. p.61-85.

MOREIRA, Carlos Américo L. **Novas formas de domínio do capital: acumulação rentista.** s/d. Mimeografado.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Construindo o caminho,** [S.l.: s.n.], 2001.

MUNARIM, Antônio. Parceria: uma faca de muitos gumes. In: UNESCO. MEC. RAAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, 2005, 362 p. (Coleção Educação para Todos).

NASCIMENTO, Elimar P. A lógica perversa da crise: o caso dos movimentos sociais urbanos no Brasil. In: NASCIMENTO, E. P.; BARREIRA, Irllys A. (Org.). **Brasil urbano: cenários da ordem e da desordem.** Rio de Janeiro: Editora Notrya, 1993.

NEVES, Delma Pessanha. **Assentamento rural: reforma agrária em migalhas.** Niterói; EDUFF, 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. À sombra do Manifesto comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Cifras económicas relevantes de América Latina y el Caribe.** Uruguay, 2006. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/>>. Acesso em: 9 abr. 2006.

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

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O Coronelismo numa interpretação sociologia. In: FAUSTO, Boris, (Org.). **O Brasil republicano.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v.1: estrutura de poder e economia (1889-1930). cap. 3. (Historia geral da civilização brasileira, t.3).

PEREIRA, Potyara A. P. "Por uma nova concepção de seguridade social". **Revista ser Social,** Brasília: UnB, n. 7. 2000.

PÍNHEIRO, Paulo Sérgio. Sociedade Civil: a mágica e a sedução do conceito. In: AVRITZER, Leonardo (Coord.). **Sociedade civil e democratização.** Belo Horizonte: Editora Del Rey, 1994.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, Nélson de F. **Caminhada e esperança da reforma agrária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIBEIRO, V. M, et al (Orgs). **Educação de jovens e adultos. Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília: Ação Educativa; MEC, 1997, v. 1. 239 p.

SÁ, Maria Reneude de, **Conhecimento letrado e escolarização: a visão de camponeses assentados da reforma agrária em Alagoas**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SADER, Eder. **Um rumor de botas: ensaios sobre a militarização do estado na América Latina**. São Paulo: Polis, 1982.

_____. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970 – 1980**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SALES, Ivandro da Costa. **Os desafios da gestão democrática da sociedade: (em diálogos com Gramsci)**. Sobral, CE: UVA; Recife, PE: UFPE, 2005.

SCHERER - WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

SAUER, Sérgio. A terra por uma cédula: estudo sobre a “reforma agrária de mercado”. In: Mônica Dias Martins (Org). **O Banco Mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004, p. 40 – 60.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O banco mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o FUNDEF no centro do debate**. 2005, 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2005.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e reforma agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Maria A. Moraes. Rio Paraíso: o paraíso conquistado. In: MARTINS, José de Souza (Coord.). **Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: Editora da UFGS, 2003.

SILVA, Maria Ozanira da S. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: _____. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras, 2001.

SOARES, Edla. A. L. Relatório a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOARES, Sandro. **Eventos de letramento e portadores textuais: a educação de jovens e adultos sem-terra no assentamento Che Guevara do MST (Ocara – CE) 2001**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

SOUSA, J. R. DE; FURTADO, E. D.P. **Evolução no desenvolvimento rural: território e mediação social: a experiência com quilombolas e indígenas no Maranhão**. Brasília: IICA, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. **A formação da identidade coletiva: um estudo das lideranças de assentamentos rurais do Pontal do Paranapanema**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

_____. As relações entre o Movimento Sem terra (MST) e o estado: programas de alfabetização de jovens e adultos no Paraná. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Educação do campo: trajetórias, parcerias e práticas pedagógicas. In: ENDIPE, 12. 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004.

STÉDILE, João Pedro (Org). A reforma e a luta do MST. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

TELLES, Vera da Silva. Movimentos sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo. **Uma revolução no cotidiano?: os movimentos sociais na América do Sul**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 54 – 85.

_____. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

THERBORN, Göran. As teorias do Estado e seus desafios no fim do século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

UNESCO. **Hacia una Educación sin Exclusiones: nuevos compromisos para la educación com personas jóvenes y adultas en América Latina y Caribe**. Santiago, Chile: [s.n.], 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório técnico-pedagógico (julho de**

1998 a março de 1999). Fortaleza, CE, 1999a.

_____. **Relatório Técnico-Pedagógico (abril a dezembro de 1999).** Fortaleza, CE, 1999b.

_____. **Relatório Técnico-Pedagógico (período de 2000/2001): PRONERA** Fortaleza, CE, 2002.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias:** o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

A Educação do Campo no Brasil/Ceará – uma cronologia dos eventos

BRASIL	CEARÁ
Jul/1997 – I ENERA	
Abri/1998 – Criação do PRONERA	1998 – I PRONERA/EJA no Ceará
Jun/1998 – I Pedagogia da Terra	
Jul/1998 – I PRONERA/EJA	
Jul/1998 – I Conferência de Educação do Campo	
2000 – Início da Coleção de Cadernos para Educação do Campo	2000 a 2002 – Retomada do I PRONERA/EJA Escolarização no I Segmento
2001 – Conquista das DOEBCs	
Nov/2002 – I Seminário Nacional de Educação do Campo	
Abri/2003 – I Seminário Nacional do PRONERA	Maio/2003 – I Oficina de Avaliação do PRONERA no Ceará Out/2003 – I Seminário Estado da Arte da Educação do Campo. Identidade e Políticas Públicas
Abri/2004 – II Encontro Nacional do PRONERA	
Ago/2004 – II Conferência Nacional de Educação do Campo	Set/2004 – II Seminário Estadual de Educação no Campo (MEC/SEDUC)
Nov/2004 – II Encontro de Educação do Campo e da Floresta - Região Norte	Nov/2004 – I Pedagogia da Terra no Ceará (UFC/MST) Nov/2004 – II PRONERA/EJA Escolarização - Nível Médio (UFC/ FETRAECE)
Maio/2005 – I Encontro do PRONERA da Região Nordeste	Jan/2005 – II Seminário Articulação por uma Educação do Campo no Ceará
Set/2005 – I Seminário Nacional de Pesquisadores da Educação do Campo	Dez/2005 – Projetos I e II de Escolarização no I Segmentos (UECE) Dez/2005 – Magistério da Terra Nível Médio (UECE)
	Março/2006 – IV Seminário Estadual de Educação do Campo

APÊNDICE B

Foto panorâmica do Assentamento Santa Bárbara. Crédito: Prof. Dezim



- 1 – Entrada do Assentamento, onde localizam-se os tanques de piscicultura e o balneário**
- 2 – Antiga agrovila da Capine, onde ficam a escola, a igreja, o salão de reunião e uma casa para os técnicos.**
- 3 e 4 – As duas novas agrovilas construídas no Assentamento Santa Bárbara.**

ANEXOS

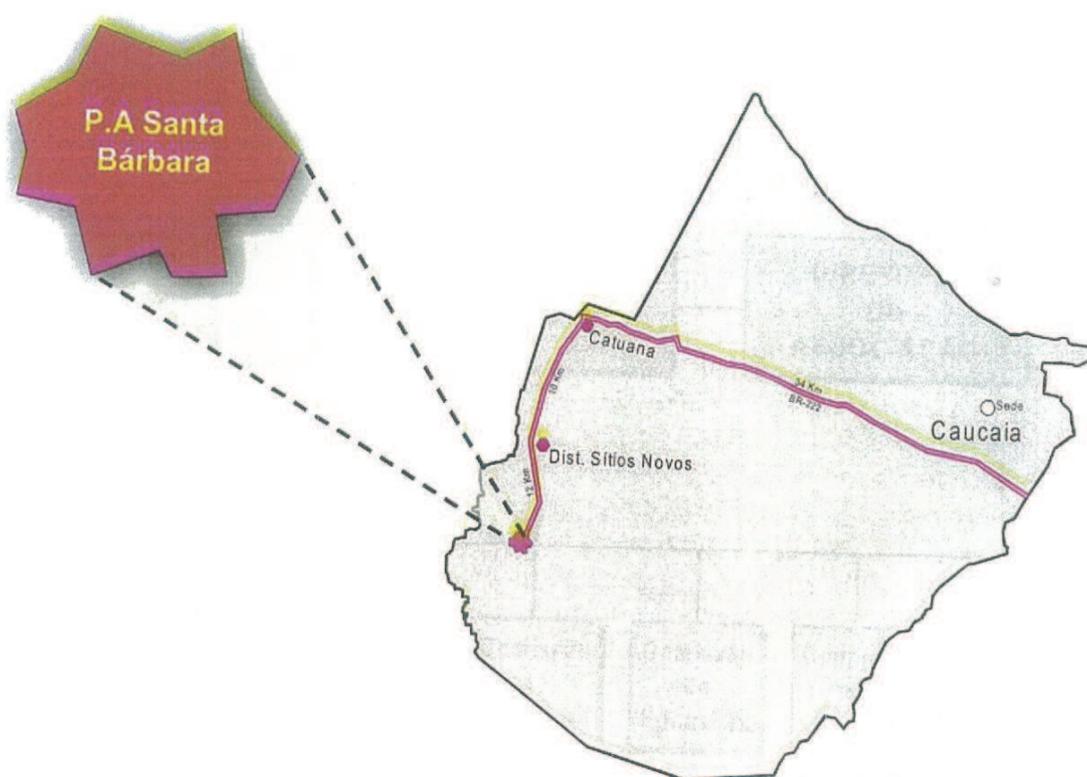
ANEXO A

Fotos das dinâmicas com alunos de EJA/PRONERA durante a pesquisa e da escola onde se realizou a pesquisa. Crédito: Ádla Suyane



ANEXO B

Mapa de localização do Assentamento Unidos de Santa Bárbara no município de Caucaia – Ce.



ANEXO D

Fotos da Produção – piscicultura e criação de bovinos – no Assentamento Unidos de Santa Bárbara. Crédito: Maria das Dores Ayres Feitosa.



ANEXO E

Fotos de reuniões da Coordenação da Associação e grupo de saúde no Assentamento Unidos de Santa Bárbara



ANEXO F

Marcha pela Reforma Agrária – Pontos Acordados

Ponto	Detalhamento
1. Cumprir as metas do PNRA em 2005	a) O governo reafirma seu compromisso com as metas do I PNRA: 115 mil famílias assentadas em 2005 e 400 mil assentadas até o final de 2006
2. Rever os índices de produtividade nas terras (que definem se uma terra será ou não desapropriada)	O governo federal já tomou a decisão de atualizar os índices de produtividade. Portaria interministerial será publicada nas próximas semanas
3. Priorizar na seleção para assentamentos, observadas as demais condições legais, as/os trabalhadoras/os em acampamentos, mas antigos	
4. Assegurar uma cesta básica mensal para todas as famílias acampadas	
5. Descontingenciar os recursos do PRONERA	
6. Mais qualidade para os assentamentos – acesso ao crédito pelos assentados.	<p>a) Reajustar o teto de financiamento do PRONAF A de R\$ 15 mil para R\$ 18 mil (1,15% ao ano, carência de até 5 anos, 10 anos de prazo para pagar, desconto de 46% para pagamentos em dia)</p> <p>b) Aumentar de um para três créditos o custeio aos assentados (juros de 2% e rebate de R\$ 200,00 para pagamento em dia), no valor de até R\$ 3.000,00 cada, sendo os dois primeiros com risco da União e o terceiro com garantia de compra da produção</p> <p>c) Constituir um crédito de Recuperação dos Assentamentos, no valor de até R\$ 6.000,00 por família (1% de juros, carência de até 3 anos e até 10 anos de prazo para pagar), com disponibilidade de recursos fixada a cada Plano Safra</p> <p>d) Assegurar a disponibilidade de R\$ 100 milhões para acesso exclusivo dos assentados ao PRONAF Agroindústria (até R\$ 18 mil por família, 3% de juros para pagamentos em dia, até 3 anos de carência e 8 anos para pagar) através do fundo de aval ou outro instrumento de garantia</p> <p>e) Instituir, além do atual crédito</p>

Elaborado por Castro Júnior (2005)