



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Campus I – Salvador
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

MAURO ROQUE DE SOUZA JUNIOR

EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA:
UMA PROPOSTA EXTENSIONISTA DA UNEB PARA O PRONERA

Salvador

2006

MAURO ROQUE DE SOUZA JUNIOR

**EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA:
UMA PROPOSTA EXTENSIONISTA DA UNEB PARA O PRONERA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Oliveira Palmeira

Salvador
2006

370.91374

S729t Souza Júnior, Mauro Roque de

Educação na Reforma Agrária: uma proposta
extensionista da UNEB para o Pronera / Mauro Roque de
Souza Júnior; orientado por Maria José de Oliveira Palmeira.
- - Salvador: UNEB, 2006.

149 p.

Dissertação monográfica apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação e Contemporaneidade para obtenção do título de Mestre em
Educação e Contemporaneidade.

1. Educação rural. 2. Políticas públicas. 3. Movimentos sociais. 4.
Avaliação. I. Palmeira, Maria José de Oliveira, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

MAURO ROQUE DE SOUZA JUNIOR

EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: UMA PROPOSTA EXTENSIONISTA DA UNEB PARA O PRONERA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, Área de Concentração: Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Maria José de Oliveira Palmeira – Orientadora _____
Doutora em Sociologia da Educação, Université de Paris, FR
Universidade do Estado da Bahia

Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Eduardo José Fernandes Nunes _____
Doutor em Análise Geográfica Regional, Universidade de Barcelona, ES
Universidade do Estado da Bahia

Salvador, 27 de outubro de 2006.

A

Mauro e Sebastiana, meus pais, *in memoriam*, por terem me ensinado a viver.

Célio, por estar sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo;

À UNEB, pela concessão da Bolsa de Estudo do Programa de Ajuda de Custo (PAC);

Ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia – Campus XVIII / Eunápolis – da UNEB, pela liberação das atividades acadêmicas e total apoio a esta pesquisa;

À Coordenação Geral do PRONERA na UNEB, especialmente Gelcivânia, Joseane e Edina;

Ao Movimento de Luta pela Terra; seus coordenadores e monitores;

À Professora Maria José de Oliveira Palmeira - carinhosamente Marita - pela orientação competência e paciência;

Aos Professores Eduardo Nunes e Lílian Ramos, pelas observações e contribuições ao trabalho na Pré-Banca;

À Nilcéia Conceição, bibliotecária do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – Unidade de Ensino de Eunápolis, pela elaboração da Ficha Catalográfica.

Aos colegas de turma, funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade;

Aos homens e mulheres moradores do campo, especificamente aos dos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária de Eunápolis e região.

Conhecer e transformar as realidades são exigências recíprocas.

Paulo Freire

A educação interfere no tempo e melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação da gente. esse é o mais importante investimento a fazer, para que haja não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento.

Celso Furtado

Resumo

Este trabalho visa avaliar a efetividade do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária, proposto pela Universidade do Estado da Bahia ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, implantado em Eunápolis e municípios circunvizinhos.

De cunho extensionista, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e em consonância com os princípios, a filosofia e os objetivos do Pronera, o Projeto pretendeu efetivar um processo de educação do campo de amplo alcance social, visando, além de proporcionar a permanência dos trabalhadores rurais e seus familiares na área rural, o pleno desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária.

No ano de 2003, 20 (vinte) turmas de um curso de Alfabetização foram implantadas em 8 (oito) áreas de assentamento, beneficiando 400 (quatrocentas) pessoas. Entretanto, 4 (quatro) dessas turmas tiveram suas atividades encerradas pelo Movimento de Luta pela Terra, parceiro na execução do Projeto.

Foi desenvolvida uma análise teórica-bibliográfica, tendo como objeto principal as propostas do Pronera, como política públicas de educação do campo, e o Projeto elaborado pela UNEB. A análise preliminar foi seguida de uma pesquisa de campo, junto aos monitores alfabetizadores, cujos objetos de análise foram os métodos empregados e os resultados obtidos com a implantação do curso de Alfabetização nos assentamentos de reforma agrária.

Mediante dados analisados, a implantação do Projeto provocou mudanças positivas e significativas nas vidas dos alunos e dos monitores alfabetizadores. Assim, partindo dos dados levantados de que mais de 64% dos alunos foram alfabetizados e mediante estudos e análise realizadas ao longo da investigação, o Projeto pode ser considerado eficaz, uma vez que atingiu os objetivos propostos pelo Pronera.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo para evaluar la eficacia del proyecto de la educación y de la calificación de jóvenes y de adultos en áreas de la reforma agraria, considerado para la universidad del estado de la Bahía al programa nacional de la educación en la reforma agraria, implantado en Eunápolis y ciudades circundantes.

De la matriz del extensionista, en sociedad con el instituto nacional de Colonização y de la reforma agraria y de acuerdo con los principios, la filosofía y los objetivos del Pronera, el proyecto se propuso lograr un proceso de la educación del campo del alcance social amplio, el tener como objetivo, más allá del abastecimiento a la permanencia de los trabajadores agrícolas y sus familiares en la área agrícola, el desarrollo completo de los nestings de la reforma agraria.

En el año de 2003, 20 (veinte) grupos de un curso de Alfabetização habían sido implantados en 8 (ocho) áreas del nesting, beneficiar a 400 (cuatrocientos) personas. Sin embargo, 4 (cuatro) de estos grupos habían tenido sus actividades trabadas para arriba para el movimiento de la lucha para la tierra, socio en la ejecución del proyecto.

Un análisis teórico-bibliográfico fue desarrollado, teniendo como objeto principal las ofertas del Pronera, como público de la política de la educación del campo, e el proyecto elaboró para el UNEB. El análisis preliminar fue seguido de una investigación de campo, al lado de los alfabetizadores monitorial, de quién objetos del análisis habían sido los métodos empleados y los resultados conseguidos con la implantación del curso de Alfabetização en los nestings de la reforma agraria.

Por medio de datos analizados, la implantación del proyecto provocó cambios positivos y significativos en las vidas de las pupilas y de los alfabetizadores monitorial. Así, el irse de los datos levantados de eso el 64% de las pupilas había sido más que alfabetizados y por medio de llevado con estudios y análisis a través de la investigación, el proyecto se puede para considerar eficiente, una época que alcanzó los objetivos consideraba para el Pronera.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	
Lista de Tabelas	
Lista de Abreviaturas e Siglas	
INTRODUÇÃO	01
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA: políticas públicas, movimentos sociais e parcerias.	23
1.1. Os Movimentos Sociais e a Luta pela Educação do Campo	24
1.2. Políticas Públicas de Educação do Campo	36
1.3. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	41
1.4. O Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária	51
2. O PRONERA NA BAHIA: avaliando uma política pública de educação do campo	60
2.1. Considerações sobre Avaliação	61
2.2. O Projeto da UNEB para o PRONERA: implantação, execução e resultados.	65
2.3. As ações educativas do PRONERA em Eunápolis e região	75
2.4. As vozes dos sujeitos do campo	79
CONSIDERAÇÕES	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	103
Anexo 1 – Diretrizes para Elaboração de Projetos de EJA	104
Anexo 2 – Guia de Acompanhamento e de Elaboração de Relatórios de Projetos	108
Anexo 3 – Correspondência do MST	118
Anexo 4 – Relação de Turmas do Projeto da UNEB	124
Anexo 5 – Indicadores do Processo de Aprendizagem	131
Anexo 6 - Questionário/Entrevista Semi-Estruturada	135
Anexo 7 – Proposta de Instrumento de Avaliação – Língua Portuguesa	138
Anexo 8 – Proposta de Instrumento de Avaliação – Matemática	140
Anexo 9 - Resultados da Avaliação de Aprendizagem dos Alfabetizandos em Língua Portuguesa e Matemática	142

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Cadeia Pedagógica estabelecida para o Projeto da UNEB.	59
FIGURA 2 – Abrangência da UNEB no Estado da Bahia	66
FIGURA 3 – Sala de Aula numa Escola Municipal – P.A. São Miguel – Santa Cruz Cabrália, BA (2003)	69
FIGURA 4 – Sala de Aula na Casa da Monitora – P.A. São Miguel – Santa Cruz Cabrália, BA (2003)	70
FIGURA 5 – Sala de Aula – Casa de Farinha – P.A. Maravilha – Eunápolis, BA (2003).	71

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição de Turmas de Alfabetização, por Movimento.	53
TABELA 2 – Capacitação Pedagógica dos Monitores	59
TABELA 3 – Questões do PRONERA	75
TABELA 4 – Propostas para o PRONERA	75
TABELA 5 - Distribuição de Turmas por Projeto de Assentamento em Eunápolis e região, de acordo com o Projeto da UNEB.	76
TABELA 6 – Distribuição de Turmas por Projeto de Assentamento em Eunápolis e região, após fechamento de turmas solicitadas pelo MLT.	77
TABELA 7 – Quantitativo de Alunos, por turma, no início e no término do Curso.	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDRS – Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Rural Sustentável

CETA – Coordenação Estadual de Trabalhadores Assentados e Acampados

CNDRS – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores de Reforma Agrária

FATRES – Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FUNDIFRAN – Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério de Educação e Desporto

MEPF – Ministério Extraordinário de Política Fundiária

MLT – Movimento de Luta pela Terra

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

A questão agrária sempre esteve presente na história do Brasil, especialmente no que tange à propriedade da terra. Desde o século XIX, encontramos na agenda de políticos e intelectuais a discussão sobre a necessidade de ordenar o uso e a ocupação do solo, de legalizar as terras e até mesmo a intenção de reparar injustiças históricas, através da atribuição de terras aos ex-escravos.

A Lei de Terras de 1850 e demais legislação que se seguiram refletem essa tendência em ordenar as terras brasileiras. Após algumas décadas de silêncio sobre essa questão, vamos encontrar no século XX, precisamente nas décadas de 1920 e 1930, propostas de reforma agrária que surgem no bojo das lutas sociais urbanas de extensão supranacional.

Leite *et al* esclarecem que a partir da segunda metade da década de 1940, a questão agrária no Brasil foi associada à idéia de desenvolvimento econômico e, somente no governo militar, o Estatuto da Terra incorporou a idéia de desenvolvimento agrícola e reforma agrária, criou conceitos novos e tipologia dos imóveis rurais, além de critérios para a identificação desses imóveis. O referido Estatuto

“foi uma tentativa de conciliar por um lado a defesa da propriedade e a reivindicação de maior apoio à “agricultura” (aos negócios dos grandes proprietários, em dificuldades) e por outro a reivindicação do acesso à terra por trabalhadores rurais (que emergiam com identidade própria nas lutas travadas através das associações, ligas camponesas e sindicatos que se espalharam a partir de meados dos anos 50). Em nome do princípio da propriedade, tentou-se garantir e limitar os direitos dos que já eram proprietários e pôr no horizonte dos que não o eram essa perspectiva. A intervenção sistemática na distribuição da propriedade tornou-se juridicamente possível, o que não quer dizer que se tenha tornado uma prática efetiva” (LEITE et al, 2004, p. 38).

No entanto, durante todo o período militar prevaleceu a vertente do desenvolvimento agrícola em detrimento da reforma agrária estabelecida pelo Estatuto da Terra. Somente a Nova República, surgida com a redemocratização do País após 1985, que estabeleceu a reforma agrária como uma de suas prioridades, criando, assim, um expressivo número de desapropriações e de projetos de assentamentos de reforma agrária, proporcionando uma nova realidade no campo.

Com as desapropriações e o desenvolvimento agrícola surgem os conflitos de terra. Vale aqui ressaltar que a existência de um conflito, não quer dizer o uso da violência, mas a disputa pela propriedade da terra.

O sul da Bahia, espaço de nossa pesquisa, é uma região de Mata Atlântica e que teve sua ocupação inicial intensificada com a introdução da lavoura cacaueteira, árvore nativa da Amazônia. No início da década de 1990, a disseminação da vassoura-de-bruxa (doença que dizimou grande parte dos pés de cacau na Bahia a partir do final da década de 1980) e os baixos preços do produto no mercado internacional levaram a um colapso da economia do cacau, instaurando uma profunda crise econômica em toda a região.

Os últimos anos do século passado e o início desse, a região sul e extremo sul da Bahia recebem duas grandes empresas produtoras de celulose (Bahia Sul Celulose, hoje Suzano e a Veracel Celulose, a primeira no município de Mucuri e a segunda, em Eunápolis), e as terras que antes serviam para a agricultura e pecuária, agora são transformadas em florestas de eucalipto.

E assim, mais uma vez, instaura-se uma outra crise na região, atingindo o pequeno produtor rural: o eucalipto vai expulsando o homem do campo para outras regiões ou levando-os às cidades. Hoje, o Brasil conta com 4/5 da população residindo nas áreas urbanas, embora seja um país de dimensões continentais.

No Brasil, segundo dados do Censo Demográfico 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 18,8% da população encontra-se na zona rural, mesmo representando apenas 1/5 da população, aqueles que permanecem no campo ainda equivalem a mais de 31 milhões de habitantes. Esse dado mostra-nos o quanto devem ser consideradas as especificidades apresentadas pela Educação do Campo.

Apesar desse número expressivo a escola no campo sempre foi renegada a um plano desprestigiado pelo Estado, mesmo quando o Brasil ainda era um país predominantemente agrário. É na zona rural que encontramos um índice de analfabetismo elevado, o que nos permite inferir que o campo tem sido motivo de descaso das políticas públicas, o que, de alguma forma, pode vir contribuindo para o abismo social de desigualdade entre campo e cidade, bem como a urgência de tratamento dessa questão no âmbito da educação do campo.

A educação do campo visa atender os camponeses e as camponesas, seus filhos e descendentes, de acordo com suas necessidades e demandas escolares, ao contrário da educação rural ou para o meio rural que constituía uma reprodução da educação urbana, como nos atenta Paulo Freire da necessidade de uma pedagogia com o oprimido e não para o oprimido.

O termo *Educação do Campo* surge no documento *Por uma educação básica do campo – texto-base*, construído na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luiziana, estado de Goiás, no período de 27 a 30 de julho de 1998; evento este promovido pela CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB.

Partindo-se da percepção de qual a natureza de educação que está sendo ofertada nas escolas do campo e qual a sua concepção estabelece-se, então, uma condição para implementação da proposta de Educação do Campo, conforme ela é hoje entendida, uma vez que ela deve ser uma educação específica e diferenciada, mas, sobretudo,

“deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (Por uma educação básica do campo – texto base, 1998).

Um importante ponto discutido nesta I Conferência Nacional é o de garantir

“que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo. Nisso está em jogo o

tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário dessa educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo” (idem)

A opção por utilizar a expressão *campo*, em substituição a *meio rural*, formulada na I Conferência, tem como objetivo o de refletir sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais de grupos emergentes das áreas camponesas na contemporaneidade. Essa opção propõe, sobretudo, ao se refletir sobre a educação do campo, que deve-se ter em mente que se trata de uma educação específica e diferenciada voltada ao

“conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (idem).

Desse modo, os participantes da I Conferência Nacional esperam que a educação do campo deva ser concebida de uma forma voltada

“aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas no campo; quer se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (idem)

O *modus operandi* da educação rural gerou, ao longo de décadas, o ponto nodal das recentes lutas de camponeses e camponesas e dos movimentos sociais do campo por uma educação diferenciada e de qualidade no meio rural. A história do Brasil demonstra que em todas as fases da colonização do espaço territorial, em todas as regiões do País, as atividades econômicas realizadas em grandes extensões de terra sempre foram privilegiadas, dando ao latifúndio um lugar de destaque, o que, por conseqüência, deixou os pequenos agricultores e

camponeses acucados em seu pequeno espaço. Por conta disso, o modelo educacional para as escolas localizadas fora da zona urbana das cidades sempre foi mera reprodução das escolas das cidades, inclusive os currículos e os professores.

Kolling e Molina (1999) ressaltam a tendência de que no Brasil sempre o campo foi visto como parte atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade, uma vez que a agricultura familiar, por exemplo, sempre foi colocada em segundo plano, na medida que a agricultura capitalista, baseada na monocultura com fins de exportação, marca o rápido avanço do capitalismo no campo. Isso faz com que a população camponesa seja vista como uma espécie em extinção, enquanto ratifica a ideologia dominante que sempre viu o homem do campo como um sujeito fraco e atrasado, um Jeca Tatu (personagem do conto de mesmo título do autor brasileiro Monteiro Lobato), como é sabido.

O “ruralismo pedagógico” dos anos de 1930 difundiu a ideologia de desqualificação do homem do campo como o verdadeiro responsável pelo atraso brasileiro, através de sua ignorância e das doenças crônicas. Essa visão perdurou durante muito tempo e não se acha totalmente ultrapassada, já que em nossa sociedade o meio rural ocupou sempre uma posição subalterna em relação ao urbano.

Durante os governos militares pós-1964, adota-se a idéia de que é possível reverter em parte esse quadro e ao mesmo tempo agradar ao empresariado nacional e internacional, através da “modernização” do campo via adoção da lógica capitalista. Essa “modernização” trouxe o endividamento dos pequenos e médios produtores rurais e a inviabilização de sua precária estrutura produtiva, particularmente no sul do país. Inadimplente, o produtor rural é expulso de suas pequenas propriedades e minifúndios, por conta do avanço do capitalismo nas áreas camponesas, fazendo com que o número de bóias-frias e de trabalhadores assalariados aumente substancialmente. É nesse mesmo período que as nossas fronteiras agrícolas se expandem em direção a área de florestas e se iniciam as mobilizações e organização dos trabalhadores rurais no Brasil por melhores condições de trabalho e de vida.

Esse quadro - histórico e sócio-político-econômico - do campo tem reflexos profundos sobre a área educacional, o qual apresenta uma tendência de concentração do analfabetismo no campo ou no mundo rural: no Brasil, a taxa de analfabetismo, segundo o Censo Demográfico 2000, é de 9,8%; os níveis mais elevados encontram-se na região Nordeste com cerca de 42,7%.

Porém, o déficit educacional é bem maior no campo, com índices de analfabetismo que chegam a ser o dobro ou mais das áreas urbanas. Evidenciando, somente com esses dados, que as áreas rurais necessitam de políticas públicas de educação que possam reverter essa realidade.

Ao tentarmos entender as condições em que as políticas educacionais aconteceram no Brasil, percebemos que a preocupação em formular diretrizes políticas e pedagógicas foram voltadas para interesses que pouco atendiam as pessoas para as quais elas foram elaboradas. Em se tratando da Educação do Campo é necessária uma política que regulamente o seu funcionamento e com dotação financeira que possibilite a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade. Entretanto, conforme estabelecido por Leite (2002), a escolaridade rural deve ter um tratamento diferenciado com relação as suas especificidades, num processo sócio-histórico genuíno, não semelhante ao processo urbano: é a Educação do Campo.

Questões essenciais como a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados, a má distribuição geográfica das escolas, os baixos salários do professores, os currículos descontextualizados da vida dos povos do campo e a falta de formação dos elementos disponíveis para o trabalho pedagógico, não faziam parte das preocupações das autoridades educacionais do governo brasileiro, mesmo quando éramos um País essencialmente agrícola. Isso ocorria devido à já aludida subordinação do rural ao urbano e à conseqüente desclassificação do homem do campo, considerado um cidadão de segunda classe.

Pensamos como Arroyo (1999) quando destaca que “*a educação isoladamente pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável*” (p.130). A educação do campo compreende que os sujeitos possuem história e, para se constituírem como formadores de cidadãos plenos, as práticas pedagógicas do campo precisam estar comprometidas com as questões dos direitos humanos, dos movimentos sociais, das etnias, da justiça social, da produção das sementes, das inovações na agricultura, do meio ambiente e sua preservação e trazem como referência as especificidades do homem do campo para incluí-lo na sociedade, de forma mais autônoma.

As políticas públicas educacionais para o campo, ao longo de sua história, foram compensatórias ou reproduções de políticas para o meio urbano - excetuando as propostas educacionais formuladas por Paulo Freire e delas derivadas¹ - e foram seguidamente políticas que não consideravam a realidade social e ambiental onde a escola e o aluno estavam inseridos, negando as suas constituições e realidades específicas².

A desigualdade social observada tanto no campo quanto na cidade é fruto de políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades e interesses das elites, quando não, do capital internacional, e reflete-se na precariedade dos serviços prestados à sociedade, particularmente aqueles ligados à educação, à saúde, à habitação e ao transporte.

Palmeira (1995) mostra que a partir do final da década de 1970, com o fim dos governos militares, o Brasil apresenta “*sintomas de uma transição para uma forma histórico-social em que a dimensão democrática se reconhece (...) na organização crescente dos trabalhadores rurais, em sua demanda pela terra e por alterações na estrutura jurídica da propriedade*” (p.65-6), dentre outras.

A autora esclarece ainda que esses sintomas, somados a aspectos da realidade político-econômico-social brasileira, indicam uma forma peculiar no processo de redemocratização do País, iniciado no final dos anos 1970 e ainda em processo.

Para Palmeira, a superação da realidade de exclusão da época é ampliada a partir da compreensão, por parte da sociedade brasileira, de três necessidades básicas:

¹ Na década de 1960, Paulo Freire – a partir de experiências de métodos, técnicas e processos de comunicação no campo da Alfabetização de Adultos em áreas urbanas e rurais – adequou o processo educativo às características do meio, através do qual o próprio adulto que se educava, orientado pelo professor, mediante discussão das experiências de vidas dos alunos.

² Muitos movimentos civis e até oficiais, a partir de 1920 se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado um “mal nacional” e uma “chaga social”. Por interesse prioritariamente político foi lançado a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cuja intenção era atingir a população rural. Considerada a maior campanha já realizada predominantemente dirigida aos camponeses e camponesas, essa campanha teve seu início no final dos anos de 1940, permanecendo até o fim de 1963, quando foi extinta. Uma outra política pública para “enfrentar” o analfabetismo foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que buscava “estabelecer uma metodologia de desenvolvimento comunitário nos programas de educação de base no interior (...) visando a recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais” (PAIVA, 1983: p.197). Outro projeto, e talvez o mais conhecido, foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e prestar educação continuada aos adolescentes e adultos.

encontrar uma justificativa para a intervenção do Estado, diferente do que existiu até o momento; utilização de táticas diversas das observadas na situação européia; aceitação das regras do jogo eleitoral e de novas coalizões políticas.

Nesse contexto, os movimentos populares vêm influenciando na definição de um sistema político capaz de instalar “*uma interlocução legítima entre os diversos grupos sociais*” (idem, p.68), para finalmente, exigir “*políticas públicas de alcance estratégico que apelam à coadjuvância da educação*” (idem, *ibid*).

Ao analisar essa época, Sader (1988) esclarece que se formaram matrizes discursivas, oriundas de agências ou centros de elaboração discursiva que reelaboraram o cotidiano a partir da “*ótica de uma luta contra as condições dadas*” (p.143). O autor identifica também que “*três instituições em crise abrem espaço para novas elaborações: a Igreja Católica, os grupos de esquerda e a estrutura sindical. Da primeira surgem as Comunidades Eclesiais de Base; da segunda, novas formas de integração com os trabalhadores; e da terceira, o “novo sindicalismo”*” (p.144).

Ainda para Sader, esses grupos

“constituirão novos sujeitos políticos, com visibilidade política, dando origem a novas identidades coletivas ou formas de afirmação de setores sociais até então excluídos do cenário oficial. Os movimentos sociais que emergem dessas novas configurações mudarão a forma tradicional de participação política brasileira” (idem, p.29-30)

É a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que o campo teve garantido espaço de participação nas políticas públicas e na adequação da escola à vida do campo³.

³ A Constituição Brasileira de 1988 proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, independente de os cidadãos residirem em áreas urbanas ou rurais, abrangendo, assim, todas as modalidades de ensino ministradas no País. Embora não destaque a modalidade Educação do Campo, a Carta Magna possibilitou que as Constituições Estaduais e a LDB equivalessem o direito à igualdade e respeito às diferenças aos povos do campo. O artigo 28 da LDB, sancionada em 1996, contempla exclusivamente a educação básica ofertada na zona rural,

No processo de luta pela terra e pela educação, por parte dos Movimentos Sociais, foi evidenciada a necessidade de não esperar pelo Estado, e cruzar os braços diante de situação tão injusta. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) reuniu-se em Brasília, em julho de 1997, no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores de Reforma Agrária (ENERA), juntamente com o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (UnB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) onde concluíram ser:

“necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural, e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação” (MDA: 2001, p.10).

Foi lançado, então, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) como um resultado das lutas e conquistas dos Movimentos Sociais do Campo, o qual tem como objetivo principal fortalecer a educação nos assentamentos, além de estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos específicos para o campo, sobre o qual nos deteremos no primeiro capítulo.

indicando a necessidade de adequação das peculiaridades do campo e de cada região aos conteúdos curriculares e metodologias utilizadas, além de uma organização escolar própria, especificamente a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Souza; Silva (1997, p.49) esclarecem que *“desde o advento da Lei 4.024/61 sente-se a preocupação do legislador em estabelecer modelos de educação diferenciados para a zona rural”*, enquanto que a atual LDB detalha, com maior rigor, a diferenciação que deve existir nesta modalidade de ensino, respeitando o calendário escolar anual de 200 (duzentos) dias letivos, no mínimo.

A atual LDB concede maior liberdade nas formas de organização da escola e de avaliação do processo avaliativo. O ensino básico passa a englobar o ensino fundamental e o ensino médio, exigindo uma ampliação da escolarização. A lei permite, ainda, formas alternativas de escolarização por séries iniciais, períodos semestrais, ciclos, formação de grupos não-seriados com base na idade ou competência, além de outros critérios. Este avanço não pode ser desprezado, para o bem dos repetentes crônicos e dos defasados em idade/série, antes condenados à evasão precoce e à semi-escolarização. Além da possibilidade da escola classificar de outra forma os alunos transferidos de outras instituições, a escola deve avaliar o aluno com base não apenas no seu conhecimento das disciplinas escolares tradicionais, como também em suas demais experiências de vida e de trabalho – uma vantagem para os oriundos de classes populares -, além de possibilitar, também, a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizagem (RAMOS, L.M.P.C. Políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes no Brasil. *Anais do IX ENDIPE*. Águas de Lindóia, SP, 1998).

Partindo do princípio da parceria que o Pronera propõe, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) organizou, em 2002, um Projeto de Educação de Jovens e Adultos contemplando alfabetização e complementação da escolaridade para educandos concluintes do curso de Aceleração I, que corresponde as séries iniciais do Ensino Fundamental, intitulado “Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária” (Projeto da UNEB).

Dentro dessa linha de pensamento, Haddad (1992) ressalta que a EJA é *“conseqüência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada”* (p.3). Ainda o autor qualifica a EJA como uma oportunidade de melhoria de condições de vida, de superação da exclusão.

O Projeto da UNEB, de cunho extensionista e em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e em consonância com a filosofia e objetivo do Pronera, pretende efetivar um processo de educação de amplo alcance social, visando, além de proporcionar a permanência dos indivíduos no campo, o pleno desenvolvimento das áreas de assentamentos.

Os pressupostos teóricos e metodológicos do Projeto da UNEB são norteados pela concepção de Educação de Jovens e Adultos presentes na legislação vigente⁴ e buscam, em sua essência, a educação para a inclusão social do alfabetizando e para o pleno exercício da cidadania. A metodologia está embasada na perspectiva de alfabetização sob uma visão construtivista, que parte do pressuposto que o aluno dispõe de conhecimentos prévios: seu conhecimento de mundo é o gerador do universo vocabular que compõe sua alfabetização.

⁴ São três os instrumentos legais que embasam, atualmente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A Constituição Federal de 1988 estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família..." e ainda ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. A Resolução CNE/CEB n. 01, de 05 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o Parecer 011/2000 do Conselho Nacional de Educação regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

É importante destacar que as ações do Projeto da UNEB, através do Pronera, oportunizam a Educação do Campo àqueles que se encontram nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, distante, às vezes, dezenas de quilômetros de um prédio escolar, abrindo, portanto, um espaço de inclusão, a partir da educação e da extensão universitária.

Os índices elevados de analfabetismo na população adulta têm se destacado entre os principais problemas sociais e educacionais brasileiros, e particularmente no Estado da Bahia⁵. Muitas vezes, esses problemas têm sido encarados como uma questão singular do povo do campo, representada por pessoas, em sua maioria, agricultores, camponeses e trabalhadores rurais. No I Censo da Reforma Agrária, realizado nos anos de 1996 e 1997, constatou-se que apenas 2,32% dos assentados na Bahia estavam freqüentando a escola. Nos projetos de assentamentos da região de Eunápolis, foco deste estudo, ainda não se realizou nenhuma pesquisa que apresentasse como resultado os números de assentados (as) que estudam e qual o seu nível de escolaridade.

Duas pesquisas revelam os números referentes à educação do campo implantada e implementada nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária em todo o país. Uma é o I Censo de Reforma Agrária, realizado nos meses de dezembro de 1996 e janeiro de 1997, e encomendado pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. O CRUB designou a Universidade de Brasília como executora da pesquisa. A outra, é a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, realizada em outubro de 2004, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Pronera. Esta última e mais recente foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2004 e recenseou 5.595 assentamentos de reforma agrária do INCRA instalados a partir de 1985, localizados em 1.651 municípios brasileiros.

Nenhuma das duas pesquisas explicita a taxa de analfabetismo e de escolaridades por Projeto de Assentamento, embora insinuem ser estarrecedora a presença de analfabetismo nas áreas de Reforma Agrária.

⁵ De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios - PNAD (IBGE, 2003), a Bahia possui 46,9% de adultos, moradores das áreas rurais, com mais de 50 anos na condição de analfabetos e mais de ¼ da população entre 40 e 49 anos na mesma condição.

Com a intenção de reverter essa realidade de exclusão da educação na Reforma Agrária, o Pronera visa a participação de diferentes sujeitos nas diversas fases de desenvolvimento dos projetos, estimulando-os como protagonistas das práticas educativas implementadas. Essa participação é buscada em seus objetivos, juntamente com o espírito de igualdade e de justiça, que norteia todo o processo educacional que o Pronera se propõe a implantar. Dessa forma, o Pronera desponta como uma política pública que busca responder, efetivamente, a uma necessidade amplamente sentida e aceita na contemporaneidade, exigida pelos povos do campo e movimentos sociais, qual seja o de todos se educarem, oportunizando, assim, um espaço democrático no campo brasileiro.

Com esses objetivos, não é de se estranhar que uma política pública educacional para o campo, como a do Pronera, venha provocando calorosas discussões em torno de sua efetividade no que tange a solução de problemas tão complexos, como o analfabetismo no meio rural e a inserção do homem do campo na sociedade em condição cidadã. Com a implementação do Projeto da UNEB, muitas dúvidas e dificuldades surgiram em torno do distanciamento das propostas e os processos de realizações efetivadas, resultando em ações que podem estar se desviando dos objetivos esperados e precisam ser devidamente analisados.

Essas dúvidas e dificuldades na implantação, implementação e execução do Projeto foram vivenciadas por nós, na função de Coordenador Regional em Eunápolis, e permearam de limitações. Ao perceber essas limitações intrínsecas ao Projeto da UNEB e, posteriormente, sistematizando-as, compreendemos que elas possam constituir-se como parte das discussões encontradas por outros diferentes projetos e programas implementados em todo o País. Limitações essas que, talvez, já façam parte de pontos que vêm sendo amplamente debatidos e estudados por aqueles que se dedicam ao assunto e que se constituem objeto central dessa investigação.

Faz-se necessário, então, refletir e discutir um parâmetro teórico-conceitual que dá base ao contexto histórico-político da formulação, implantação e implementação do Pronera: a globalização e a sociedade de direitos.

Não é mais possível fazer referências à idéia de globalização como uma possibilidade de intercomunicação que possibilita as trocas econômicas mundiais. Ela representa, hoje, muito mais do que a relação de mercado entre as nações, visando desenvolvimento e acesso às informações pelas menos desenvolvidas e enriquecimento das grandes potências econômicas mundiais. A globalização consiste em algo muito mais complexo e provocador de mudanças em todo o mundo, uma vez que pode ser analisada como a imposição de uma concepção de vida social oposta à concebida no modelo clássico de organização social, o qual garantia a relação entre economia, cultura e instituições. Baseado nas idéias iluministas, o modelo clássico de organização social rompeu com o modelo anterior, baseado nas leis divinas, passando a uma concepção racionalista do mundo, da sociedade e do indivíduo. Essa concepção de organização da sociedade se tornou tão grandiosa que, mesmo já tendo iniciado o seu declínio há tempos, alguns ainda insistem em mostrá-la.

Ao pensar o mundo de forma racional, chegou-se à idéia de que o direito deveria ser natural e não social. Assim, todos os indivíduos deveriam ter os mesmos direitos dentro da sociedade organizada, o que não dependeria de sua condição ou status nessa organização. Esta concepção está fundada no princípio da igualdade.

Ainda, além dessa concepção de direito natural, era necessário um princípio de ordem (leis) e de integração ao individualismo burguês (educação). A pessoa sai da organização regida pelas leis divinas, impostas e interpretadas pela igreja, e passa a ser submetida às leis de direito e da educação. Assim, a sociedade estaria organizada de forma que todos teriam os mesmos direitos e educação que garantiriam a correspondência entre indivíduo e sociedade. Nessa perspectiva de organização, percebe-se a garantia da reprodução da estrutura social e ideológica, perpetuada pelo direito e pela educação.

Para Touraine (2003), o modelo clássico de modernidade constitui-se na racionalização, no individualismo moral e no funcionamento das instituições, as quais garantem a estrutura moderna de organização social por meio da reprodução das ideologias dos que pretendiam a manutenção dessa ordem. Ainda para o autor, o funcionamento das instituições é a “pedra angular” mais importante dessa trilogia.

Certamente, com o desenvolvimento da sociedade industrial, ocorreram algumas transformações neste modelo de organização social, mas sem alterar a sua essência, pois o bem-estar social e a economia de mercado ainda eram garantidos pelo Estado democrático. Nesse período, segundo Bursztyn (2001), as perspectivas de futuro eram bastante positivas para a humanidade, dada as perspectivas apresentadas no momento, as quais visavam a “ampliação dos mecanismos de proteção social”, garantida pelo Estado dos direitos civis e de incorporação de parte da população ainda marginalizada. As expectativas positivas foram seguidas de grandes decepções, as quais podem ser retratadas no quadro social constituído no final do século XX, segundo o mesmo autor.

Para Touraine (1999), ainda na metade do século XIX as lutas sociais nascidas na sociedade industrial foram a maior razão da aceleração do início da queda do modelo clássico de organização social, uma vez que novos valores econômicos superaram a idéia de uma sociedade organizada a partir do direito natural. A idéia de sociedade passou a ser considerada a partir das realidades econômicas, tornando-se, desde então, incapaz de unir o racionalismo econômico e o individualismo moral. Assim, para o mesmo autor,

“não podemos crer no triunfo final de um estado de direito capaz de gerir a dualidade da modernidade, de manter o equilíbrio entre a industrialização do mundo e a liberdade pessoal, entre o espaço público e a vida privada. Desfez-se a união entre a razão e a consciência”.(p.35)

Ainda hoje, existem propostas e tentativas de retomada da ordem política como elemento central da organização social, acreditando que ela imporá seus princípios e regras, sob a forma de leis, garantindo o interesse da sociedade sobre os interesses econômicos. Porém, para Touraine, todas essas tentativas serão inúteis, uma vez que, seja dominado ou dominante, sempre estarão dispostos a subordinar o poder político aos seus interesses particulares.

Esse distanciamento entre as mediações sociais e políticas que uniam a economia e a cultura e garantiam a integração de todos os elementos da vida social, foi ainda mais acentuado a partir das concepções ideológicas liberais. Nessa concepção, o sujeito pode ser tanto o controlador de mudanças como ser sua própria vítima, uma vez que a ordem é

substituída por um conjunto constante de possibilidades, oportunidades e de riscos. O Estado não funciona mais como agente controlador da ordem que associava economia e cultura social, ou seja, as instituições não estão presentes mais nessa relação. Nesse sentido, nossas sociedades precisam de mais reflexões para evitar o que Beck *apud* Touraine (1999, p.43) “*chama de sua flexibilidade inconsciente e não intencional, isto é, sua capacidade de se expor a riscos que podem acabar na sua destruição*”.

Para Castells (2002, p.26), os sujeitos, embora sejam constituídos a partir de indivíduos, não são indivíduos. Esse sujeito se torna ator social a partir do seu desejo de se constituir, num processo de individuação, e interferir na construção da história, e, para isso necessita entrar em contato com o outro, definindo papéis.

“No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.(...) Isso porque é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjunto de papéis”. (p.22)

Nesse caso, Castells está chamando a atenção para a diferença que pode ser percebida mediante as possibilidades de entendimento de papéis sociais. Para o mesmo autor, essas diferenças estão na significação da definição desses papéis. Esses podem ser “definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade” o que reflete uma concepção do modelo clássico burguês de organização social, ou “identidades, que por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação”.

Portanto, sujeitos são em sua natureza, diferentes de atores sociais. Os atores sociais se definem a partir de uma reação com um outro ator social, momento que se supõe a definição de papéis que sejam significativos para eles próprios.

Diante da globalização, estes sujeitos em ação, no caso atores sociais, podem se unir em torno de uma causa que lhes sejam comuns, num processo de identidade, denominado por Castells, como de identidade de projeto, a qual o autor define como:

“No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo “quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras de resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal e, assim, a toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram”. (p.24)

Esse processo de construção de identidade produz sujeitos em ação, que são os chamados atores sociais que, por sua vez, constituem nesse movimento de ação - os novos movimentos sociais. São movimentos que surgem no seio da sociedade para transformar a própria sociedade, não tendo pretensões senão a luta por garantia de direitos e desejos da humanidade. Um desses direitos e desejos é o estado *welfare* (perspectiva de bem-estar), que pode ser alcançado também por meio da educação.

Nesse contexto, o Pronera, como política pública de educação do campo, foi concebido nos últimos anos do século passado para atender, especificamente, as necessidades e as demandas dos Movimentos Sociais e Sindicais que atuam no campo, sob a égide do processo de globalização, a partir de legislação educacional vigente. A Educação do Campo é entendida ainda como um direito e um desejo dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo. O direito à educação tem sido exigido pelos movimentos sociais do campo, estrategicamente em comunhão com sua luta pela terra. Quase que ao mesmo tempo em que estes começaram as lutas pela terra, iniciaram uma mobilização pelo direito à educação e pela possibilidade de criar uma escola que tenha significado em suas vidas, correspondendo às suas necessidades e expectativas.

Objetivos e Questões

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a efetividade das ações educativas do Projeto da UNEB para o Pronera, como uma política pública de educação do campo em

Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária. Dois objetivos são os específicos: identificar e analisar os processos de implantação, implementação e execução de ações educativas do Projeto da UNEB para o Pronera e; analisar a relação entre as propostas, princípios e diretrizes do Pronera e do Projeto da UNEB com as práxis realizadas nas salas de aulas localizadas nos assentamentos.

Com esses objetivos, o presente estudo pretende responder as seguintes questões:

- (1) o processo de implementação do Projeto atendeu ao proposto na metodologia do mesmo?
- (2) Como se deu na práxis a implementação do Projeto da UNEB?
- (3) O Projeto da UNEB para o Pronera atendeu as perspectivas previstas de uma política pública de educação do campo?

Relevância do Estudo

Esta pesquisa teve como objeto a ser investigado as ações educativas desenvolvidas no processo de implementação e execução do Projeto da UNEB para o Pronera, implementado em Eunápolis e municípios circunvizinhos, uma vez que ainda não fora realizado nenhum estudo ou pesquisa, cujo objetivo principal visasse a uma avaliação dos efeitos das ações educativas implementadas sobre a comunidade atendida por eles.

Considerações Metodológicas

Podemos denominar uma diversidade de possibilidades de coleta e organização de dados como método, entretanto como o objetivo proposto para o nosso trabalho é analisar e avaliar as ações educativas realizadas em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária em Eunápolis e municípios circunvizinhos, optamos pelo emprego de um método investigativo que valoriza a pesquisa do cotidiano, não se limitando apenas a descrever os fenômenos, mas

também em interpretá-los, à luz da realidade sócio-econômica e política, isto é, contextualizando-os dialeticamente.

Mediante os objetivos, metodologias e princípios propostos pelo Pronera, pelo Projeto da UNEB e a experiência do Curso de Alfabetização realizado na região e oferecido aos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária - Maravilha e Embaúba (Eunápolis), Piaçava e Tuiuti (Belmonte), São Miguel e Descobrimento (Santa Cruz Cabrália), Lajedo Bonito (Guaratinga) e Imbiruçu de Dentro (Porto Seguro) -, ambos de bandeira do Movimento de Luta pela Terra (MLT), num total de 20 (vinte) turmas e beneficiando 400 (quatrocentos) pessoas analfabetas, desenvolvemos uma análise teórico-bibliográfica, tendo como objeto principal às propostas do Pronera, como política pública de educação do campo, e o Projeto da UNEB. Esta análise preliminar foi seguida de uma pesquisa de campo, junto aos monitores alfabetizadores, cujos objetos de análise foram os métodos empregados e os resultados obtidos com a implementação da ação educativa do Projeto nos Assentamentos.

A escolha dos monitores alfabetizadores para a realização da pesquisa de campo se deu por esses sujeitos serem, ao mesmo tempo, do quadro de recursos humanos do Projeto da UNEB e beneficiários indiretos do Pronera, uma vez que são moradores dos Projetos de Assentamentos em que são monitores.

Consideramos que uma das aptidões mais antigas do homem é a cognitiva, a qual fora se desenvolvendo ao longo de sua existência, isto é, se efetiva quando se considera como conhecimento o resultado de todo um conjunto de práticas de interação com o meio, as quais se mostraram bem sucedidas e compreendidas pelos homens ao longo do tempo, o que permitiu a sobrevivência dos indivíduos e dos grupos. Quando nos referimos ao conhecimento, estamos privilegiando os seres humanos, por serem capazes de expressarem-se em tipos de comportamentos e habilidades, construções lingüísticas e conceitos complexos que os possibilitam a galgar as etapas evolutivas, em uma dada realidade.

Assim, consideramos que o conhecimento se legitima na medida em que demonstra eficácia no plano das ações, portanto, pode ser legitimado a partir da experiência, mesmo reconhecendo que há um outro tipo de conhecimento que pode ser legitimado graças a um rigoroso conjunto de dados demonstrativos. Esses dados podem ser coletados sob diversas formas, variadas circunstâncias e maneiras. Essa diversidade de possibilidades de coleta de

dados, por sua vez, reporta-nos a dois importantes fatores a serem observados em relação à legitimidade de um conhecimento: a objetividade e a neutralidade.

A objetividade visa garantir que os resultados obtidos possam ser constatados por qualquer membro da sociedade científica, uma vez que o *“lugar da objetividade não é nem uma realidade em-si absoluta, nem a subjetividade individual, mas a sociedade e suas convenções organizadas e instituídas”* (BLOOR apud FOUREZ, 1995, p.49); enquanto que a neutralidade indica não haver qualquer valorização moral ou pessoal sobre os resultados obtidos. Entretanto, mesmo admitindo que a pesquisa seja neutra, devemos lembrar que os pesquisados não os são, como constata Luz (1998) *“muitas vezes nos preparamos como pesquisadores que procuram ser ”objetivos” e “neutros” (...) principalmente nas observações e coletas de dados”* (p. 159).

Para Demo (1995):

“A neutralidade é uma postura farsante, por ingenuidade, ou por esperteza. O engajado comete – logicamente – suas barbaridades, mas é pior ainda comete-las ingenuamente ou espertamente. O serviço instrumental subserviente da ciência é seu pior engajamento, sobretudo para uma atividade que se apregoa superior ao senso comum, capaz de avaliar tudo, sempre crítica e impiedosa contra percalços da lógica e da forma” (p.83).

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a estruturalista-dialética. Para Demo (1995), o estruturalismo é uma *“concepção de ciência ou de demarcação científica, representada sobretudo pelo estruturalismo etnológico e lingüístico, bem como pela metodologia sistemática”* (p.171).

Ainda o autor salienta que

“esta problemática é muito interessante, sobretudo se pensarmos que já houve mais de uma vez a tentativa de unir estruturalismo e dialética, na versão mais conhecida de Althusser, ou na pretensão de Lévi-Strauss de considerar Marx seu precursor, e mesmo na designação histórico-estrutural a um tipo de dialética” (p.171).

Importante aqui destacar que na teoria do desenvolvimento aparece a designação “histórico-estrutural”, no contexto da dialética, e Demo (*idem*) acredita que essa designação indique a

“totalidade histórica inseparável entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, ou entre o Primeiro e Terceiro Mundo. À base desta visão rejeita-se a concepção de fases prévias do desenvolvimento, como se o problema do subdesenvolvimento fosse de mero atraso, bem como rejeita-se a tendência a considerar o subdesenvolvimento como curva infeliz da história, acaso, contigüidade, buscando compreendê-lo no contexto dialético da polarização” (p.171)

Muitos estruturalistas não escondem a simpatia para com o marxismo. Demo (1995, p.108-9) resgata Marx, em *Contribuição para a Crítica da Economia Política*, quando explicita o seu método de trabalho científico, que estabelece que “*não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente determina a sua consciência*”.

Para o autor (*idem*, p.109), este é um ponto essencial para a dialética de Marx, pois fala em relações determinadas, necessárias, independentes da vontade do homem, ainda que o modo de produção determine o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. Importante ressaltar que não é a consciência que determina o seu ser, é o contrário. Portanto, não se julga o indivíduo pelo que acha de si mesmo, a consciência é explicada pelas contradições da vida material.

Procedimentos

Delineada como Estudo de Caso, esta pesquisa define como seu objeto a efetividade do Projeto da UNEB, implementado em assentamentos do extremo sul da Bahia, tendo como referência os princípios, as diretrizes e os objetivos estabelecidos pelo Pronera. De acordo com Laville e Dionne (1999), pode-se considerar o Estudo de Caso como uma estratégia de pesquisa em que os dados a serem investigados são existentes em um exemplo

típico, cuja finalidade é estudá-los em profundidade. Consiste numa modalidade de pesquisa qualitativa, na qual o alvo de estudo pode ser uma pessoa, um grupo, uma instituição como a escola, ou mesmo uma comunidade, sempre tendo em vista o que se pretende com a pesquisa.

Para Yin (2005), o estudo de caso é apenas mais uma maneira de fazer pesquisa na área das ciências sociais, das muitas que existem. O estudo de caso representa uma boa estratégia de pesquisa, quando o pesquisador “*tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real*” (p.19). O autor ainda explica que há vantagens e desvantagens em cada estratégia de pesquisa, dependendo de três condições que ele considera básica: o tipo da questão da pesquisa; o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; e o foco em fenômenos históricos.

Para identificar os sujeitos envolvidos na execução do Projeto da UNEB, foi necessária a realização de um levantamento de dados que forneceu o número de alunos envolvidos, o número de monitores e coordenadores, assim com suas respectivas identificações. Esses dados foram obtidos por meio de investigação documental em arquivos e registros do Projeto da UNEB e dos Movimentos Sociais do Campo. Para a coleta de dados referentes aos métodos empregados na implementação do Projeto da UNEB nos assentamentos foram consultados registros documentais, como atas, pareceres, relatórios e outros, além da elaboração de questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, assim como entrevistas semi-estruturadas.

Destaca-se, aqui, a importância da pesquisa qualitativa para os estudos interpretativos e a história de vida como uma de suas ferramentas mais valiosas quando se trata de analisar a inserção entre a vida individual e o contexto social.

A investigação qualitativa trabalha com os valores de justiça e participação e representações e adequa-se a aprofundar na complexidade de fatos e processos particulares e específicos de indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

A abordagem qualitativa foi empregada na reconstrução da história da implantação, implementação e execução das ações educativas do Pronera, tendo como método

a captação das vozes dos sujeitos do campo envolvidos no processo educativo, de questionários e entrevistas semi-estruturas, analisadas e interpretadas de acordo com a teoria da Análise do Discurso.

Os dados coletados, a partir das entrevistas e questionários serão analisados à luz da Análise do Discurso, surgida na década de 1960, na França.

De acordo com Mussalim (2003), há duas vertentes da Análise do Discurso: a de origem francesa e a de origem anglo-saxã, entretanto, segundo estudos realizados por Fiorin, em 1990, citados por Mussalim, apesar das divergências existentes entre as correntes, um elemento é comum e que diz respeito à própria especificidade da Análise do Discurso: é o estudo da discursivação, ou seja, é o “*estudo das relações entre condições de produção dos discursos e seus processos de constituição*” (p.114).

Importante aqui destacar é que a Análise do Discurso está baseada na constitutividade de conceitos que a fundamentam: o discurso, o sentido, o sujeito, as condições de produção vão se constituindo no próprio processo de enunciação. A Análise do Discurso não reduz o discurso a apenas análises lingüísticas, mas busca aborda-lo numa perspectiva histórica e ideológica, levando em consideração a interdisciplinaridade, seja com diferentes áreas do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, como também com tendências desenvolvidas no interior da ciência da linguagem, como a semântica e a pragmática.

Para Voese (2004), a relação dialógica proposta por Mikhail Bakhtin deve servir de referência para a Análise do Discurso, uma vez que “*não há dialogia entre elementos lingüísticos, mas ela caracteriza, desde o contexto imediato ao mediato, todas as atividades dos indivíduos quando fazem uso da língua*” (p.106-7). Mais adiante, o autor esclarece que

ao orientar-se pela dimensão polifônica do discurso, a Análise do Discurso é coerente com a idéia de que as apropriações e as enunciações dos indivíduos são atividades mediadoras das reproduções e da transformação da generidade humana, isto é, o que se entende por reprodução corresponde à apropriação das vozes ou enunciados dos outros, enquanto a transformação pode ser observada na enunciação, pois ela revela como os

ditos dos outros foram incorporados particularmente pelo sujeito. (p.107)

Assim, inicialmente, atentou-se para os fatores que contribuíram para a implantação, implementação e execução do Projeto da UNEB nos assentamentos de Reforma Agrária no Estado da Bahia.

Em seguida, realizou-se uma pesquisa teórico-bibliográfica, utilizando-se de obras de pesquisadores conceituados que tenham se dedicado aos estudos referentes à Educação do Campo e às políticas públicas de educação, como Paulo Freire, Mônica Molina, Miguel Arroyo, José Dias Sobrinho, entre outros, a fim de se conhecer melhor e examinar as principais propostas de educação no meio rural, que respeitem as diversidades e especificidades do campo.

Para isso, foram propostas duas etapas para o desenvolvimento desta pesquisa, as quais se subdividem em fases, abaixo explicitadas:

1ª Etapa:

Seleção e análise bibliográfica referente ao tema. Coleta e organização de dados iniciais. Descrição do processo de implantação e implementação do Projeto da UNEB para o Pronera.

Fase 1: Levantamento, fichamento e análise bibliográfica.

Fase 2: Coleta, organização e análise de dados e informações iniciais.

Fase 3: Reconstrução diacrônica e análise das políticas públicas de educação do campo, a partir de 2002;

2ª Etapa:

Análise e avaliação dos resultados da pesquisa, a partir de leituras realizadas acerca do tema, da análise do Pronera e do Projeto da UNEB e da análise dos dados e informações coletadas. Consistiu nas seguintes fases:

Fase 1: Aproximação das propostas, momentos de implementação e condições de oferta do Projeto da UNEB;

Fase 2: Registro das divergências percebidas, após análise comparativa, entre as propostas, condições de implantação e oferta do Projeto da UNEB com os fatores relatados pelos sujeitos participantes da ação educativa;

Fase 3: Comparação entre os resultados obtidos nesta pesquisa com os referenciais teóricos para uma política pública de educação do campo.

**1. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA:
movimentos sociais, políticas públicas e parcerias**

O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro.

José Martí

1.1 - Os Movimentos Sociais e a Luta pela Educação do Campo

O tema Movimentos Sociais tem se constituído como uma das grandes novidades das Ciências Sociais desde os anos 1970 e 1980, sendo considerado por alguns especialistas da área como nova forma de fazer política. Os Movimentos Sociais destacaram-se no cenário político mundial a partir das necessidades reivindicatórias de grupos sociais urbanos por bens e direitos usurpados ao longo da trajetória histórica da humanidade.

Ao longo da história das sociedades, pode-se dizer que inúmeros movimentos sociais sempre existiram e sempre existirão, mas também pode-se afirmar que estes movimentos apresentam peculiaridades que os diferem de maneira bastante significativas, o que está relacionado com, além de seus interesses específicos de luta e reivindicação, os momentos históricos, políticos, econômicos e sociológicos em que os mesmos se destacam. Mediante tal observação, alguns autores e estudiosos do assunto classificam os Movimentos Sociais como Velhos Movimentos Sociais, aqueles evidenciados até os anos 1960, e Novos Movimentos Sociais, após a década de 1960.

Os Movimentos Sociais ganham características diferentes a partir das formas de participação de seus integrantes, o que nos leva, necessariamente, à realização de um estudo mais atento para entendermos algumas questões em torno da participação.

Para estudar e compreender melhor o que é participação, tomamos como referência Bordenave (1994). O autor enfatiza que o interesse em participar tem se generalizado em todo o mundo, e, com isso, surgem associações as mais diversas, como os movimentos ecológicos, as associações de moradores, as comunidades eclesiais de base, dentre outras. Esse desejo de participar surge como se a civilização moderna tivesse levado os homens primeiro a um individualismo massificado e automatizador e segundo, mais tarde, como reação frente à alienação crescente, resultado dessa individualização, que os levasse cada vez mais à participação coletiva.

Assim, o uso freqüente da palavra participação revela a aspiração de setores cada dia mais numerosos a assumirem o controle do próprio destino. Por isso, pode-se afirmar que o crescimento do associativismo parece indicar que estamos entrando na era da participação.

Nos Movimentos Sociais, a palavra de ordem é a participação, dado o geral descontentamento com a marginalização a qual o grupo está sendo submetido, quando ignorado nos momentos de decisões referentes a assuntos de interesse de todos. A participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas uma necessidade fundamental do ser humano, por isso a participação pode ser considerada o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo.

Pode-se considerar que a participação tem duas bases complementares, importantes para o entendimento da participação do cidadão nos Movimentos Sociais: a base afetiva – participa porque sente prazer em fazer coisas com outros; e a base instrumental – participa para fazer coisas com outros com eficácia e eficiência, o que é melhor do que fazê-las sozinho.

Os Movimentos Sociais antes da década de 1960 foram analisados por teorias da época e revelam que estes eram vistos, em termos de seus valores, resultados, atores e práticas institucionais e explicados como forças de liberação com o objetivo da integração social. Os Movimentos Sociais após a década de 1960 são movimentos massivos, que se desenvolvem através de políticas pluralistas, como as democráticas e na sociedade civil, com uma multiplicidade de Associações de tipo voluntarista.

Podem-se subdividir os Movimentos das décadas de 1960 e 1970 da seguinte forma: Movimentos Sociais pela liberdade – anos 1960 – e Movimentos Sociais pela qualidade de vida – anos 1970. Esses movimentos não são em resposta às crises econômicas ou às desestruturações sociais, pois envolviam objetivos concretos, claramente articulados, com valores e interesses gerais e possuíam ainda cálculos racionais de suas estratégias de ação.

Os Movimentos Sociais da década de 1970 passam da periferia para o centro do poder, para o Estado e partidos políticos. Surgem, assim, os Movimentos Sociais pela vida, os chamados “Novos Movimentos Sociais”.

Esses Movimentos focalizam a esfera pública por acreditarem dirigir questionamentos no interesse de todos e que poderiam contribuir agindo do centro do poder do que criando contra-instituições. Um dos principais temas ligados a esses movimentos era o reconhecimento da autoridade das burocracias políticas e das agências do Estado e, por isso tentavam usá-las para alcançar seus próprios objetivos: as lutas pela vida e pela natureza; direitos à vida – anti-aborto; anti-radicalização, pois leva a limitação da vida e gera contra movimentos, pelo direito de assumir seus prazeres e paixões. São identificados inicialmente como novos Movimentos Sociais: Movimento Feminista, Movimento Gay, Movimento Ambientalista, Movimento de Minorias Raciais, Movimento de Manifestações Anti-Nucleares.

Os Movimentos Sociais dos anos 1980 têm novas formas de ação e nova relação com os meios de comunicação de massas, linguagens e imaginários diferentes. Constituem-se como uma crítica não mais ao consumismo, mas ao produtivismo. São reconhecidos como principais movimentos desse período: Movimento Verde – contra a poluição e contaminação; pelo natural e contra o artificial –; Movimento de Liberdade e Vida – tendo como valores a igualdade, a fraternidade e a liberdade (Movimentos Estudantis, Movimentos de Reivindicação Cultural, Movimento dos Direitos Civis / Igualdade Política, Movimento Feminino).

Esses Movimentos estabelecem um novo tipo de conflito, o qual expressa uma mudança de valores e de atitudes de populações inteiras, portanto mudanças de problemáticas: políticas da qualidade de vida, da igualdade de direitos, da realização individual, de participação e dos direitos do homem; as quais envolvem questões ligadas às concepções básicas e culturais de uma sociedade inteira, por isso bastante inflexível para a transformação, o que implicará em constantes e longas lutas.

Os Movimentos Sociais dos anos 1990 e atuais não derivam de processos de mobilização de massa, mas de processos de mobilizações pontuais. A mobilização de massa se faz a partir de núcleos de militantes que se dedicam a uma causa seguindo as diretrizes de uma organização. Já a mobilização pontual se faz do atendimento a um apelo feito, fundamentada em objetivos humanitários. Segundo Gohn (2003), o conceito que se dá a esse associativismo é o de Participação Cidadã, a qual envolve direitos e deveres (diferentemente da concepção neoliberal de cidadania, que exclui os direitos e só destaca os deveres; os

deveres, na perspectiva cidadã, articula-se à idéia de civilidade, a concepção republicana de cidadão).

Esses aspectos importantes observados nesses Movimentos Sociais estão intimamente ligados à idéia de valorização e reconhecimento do indivíduo em uma sociedade.

Os Movimentos Sociais do Campo surgiram na década de 1990 de uma necessidade, da necessidade da terra, e, posteriormente, da necessidade à educação, à saúde, à previdência social, aos créditos bancários, enfim, a cidadania. O surgimento dos Movimentos Sociais vem cumprir um papel que a sociedade civil não cumpriu, pois o estado de carência leva seus sujeitos a um mínimo de organização.

De um modo geral, a luta pela alfabetização e escolarização dos assentados pode ser caracterizada como parte constitutiva do processo de reconstrução da história de lutas dos Movimentos Sociais do Campo.

Para Medeiros (1989, p. 11), “*buscar recuperar a história das lutas dos trabalhadores rurais é um desafio*”, por não se dispor de registros suficientes, e os poucos existentes estão dispersos e fragmentados. A reconstrução das histórias de lutas dos Movimentos Sociais do Campo representa um resgate de um sujeito coletivo, dando-lhe um passado, até então obscurecido.

Medeiros (1989) afirma que a história do Brasil está pontuada por conflitos e revoltas camponesas em praticamente todas as regiões brasileiras. Durante mais de cem anos, os camponeses esboçaram formas de reação à discriminação a que estavam sendo submetidos pela lógica social instituída. Ainda segundo Medeiros “*embora ainda localizadas e dispersas, essas lutas repercutiram fortemente nos centros do poder, fazendo da reforma agrária um importante eixo de discussão política*” (p.13).

Vários movimentos camponeses surgiram no Brasil, alguns são destacados, como a guerrilha de Porecatu (1950-1951), no Paraná; a revolta de Trombas e Formoso, em Goiás; a de Santa Fé do Sul, em São Paulo. Em 1955, surge as *Ligas Camponesas*, um dos movimentos mais marcantes da história de lutas dos povos do campo, as quais representaram um amplo processo de mobilização dos trabalhadores rurais, constituindo-se “*numa forma de*

resistência organizada, tanto no processo de expulsão e expropriação, quanto às tentativas de extração de uma dupla ou até tripla renda da terra dos posseiros pelos proprietários de terra” (POLI, 1999, p. 47).

Outros movimentos de luta pela terra surgiram após as Ligas Camponesas: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MASTER), na primeira parte da década de 1960, no Rio Grande do Sul; os Movimentos dos Posseiros, o Movimento dos Sem Terra (MST), além de Lutas Indígenas.

Entretanto, os Movimentos Sociais possuem características distintas. Poli (1999) sinaliza sete delas, a partir de um estudo sobre o MST no oeste catarinense: a participação; a ênfase no processo de informação e de formação, cultural e humana; construção de um projeto de uma nova sociedade; a fé como suporte para enfrentar a luta; a deslegitimação do Estado; autonomia e liberdade; e a valorização da mulher.

Essas características distintas entre os Movimentos Sociais do Campo também podem refletir no processo educacional. Segundo Gohn (2001, p. 17), a *“existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico”*. Para a autora a construção desse caráter educativo existe a partir de uma dimensão da organização política e de uma dimensão da cultura política.

O direito à educação tem sido exigido pelos movimentos sociais estrategicamente em comunhão com sua luta pela terra. Quase que ao mesmo tempo em que começaram as lutas pela terra, eles iniciaram uma mobilização pelo direito à educação e pela possibilidade de criar uma escola que tivesse significado em suas vidas, correspondendo às suas necessidades e expectativas. Não se poderia mais aceitar o dilema: deixar a terra e ir para as periferias das cidades em busca de escolas para seus filhos, numa luta constante pelo emprego assalariado, esvaziando o campo. Inicialmente, a luta dos trabalhadores sem-terra não tinha como prioridade a educação. Todavia, as crianças que acompanhavam seus pais durante as ocupações necessitavam de escolas e, nesse contexto, as escolas do campo caracterizaram-se por classes multisseriadas com professores leigos, currículos descontextualizados e calendário incompatível com as necessidades do campo.

Para a implantação e implementação da Educação do Campo é preciso que partamos da concepção de que qualquer proposta e ação educativa só acontecem se enxertadas em uma dinâmica social, ou seja, para que se chegue a uma pedagogia realmente libertadora nos assentamentos é preciso que se parta da realidade de cada um deles e que se leve em conta as diversidades já existentes no Campo, uma vez que são constituídas por pessoas de diferentes regiões e realidades e que trazem consigo suas experiências, o que Paulo Freire denominou de “bagagens”.

Segundo o documento “Por uma Educação do Campo: Declaração 2002”, tem-se, atualmente, dois grandes objetivos específicos para realização da educação do campo: *“mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação (...) e; contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo”*. (Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, 2002, in KOLLING *et al* (2002,p.17).

Assim, de acordo com Fischer *apud* Hypolito e Gandin (2000,p.182), acredita que *“o fim da escola como instância de acolhida pode ser resignificativa pela escuta das diferenças dos afetos, das curiosidades, das identidades em constante processamento na perspectiva de novas formas de ação coletiva”*, bem como, diz Larossa (1998,p.255) *“o estudo só pode surgir quando as respostas não saturam as perguntas”*. É necessário, então, desenvolver propostas criativas que realmente levem em conta o fator da significação e do sentido que esses conhecimentos devem fazer para os educandos.

Para Melucci (1994, p.152),

as pessoas não são moldadas simplesmente por condições estruturais, elas sempre se adaptam e dão um sentido próprio às condições que determinam suas vidas e recomenda que se deve tentar compreender essa pluralidade de sentidos.

Sob esse enfoque, acredita-se que as identidades culturais não sejam rígidas, nem imutáveis, são sim resultados sempre transitórios de processos de identificação possíveis

de acontecer no interior das relações e nos âmbitos diversos que caracterizam os espaços em geral.

Portanto, tendo sempre a “bagagem” dos educandos como ponto de partida para uma proposição de ação que vise a transformação social, política e econômica dessas pessoas é possível criar situações que os possibilitem uma mudança a partir de si mesmos. De um modo geral, a luta pela alfabetização e escolarização dos assentados pode ser caracterizada como parte constitutiva do processo de reconstrução da história de lutas dos Movimentos Sociais do Campo.

Um dos resultados das lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo, no que se refere à educação é a implantação do Pronera, o qual visa fortalecer a educação nos assentamentos, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos específicos para o campo. Preocupa-se também em capacitar membros das comunidades onde serão desenvolvidos os projetos na perspectiva que estes se tornem elementos estratégicos na promoção do desenvolvimento local.

Nesse contexto, podem-se observar as diferentes formas de reivindicar quando se observam as negociações entre as instituições e os representantes dos diversos movimentos de luta pela posse da terra, o que pode ser considerado se atentarmos para o singular caráter dialético e histórico de cada um diferentes movimentos sociais do campo.

Os movimentos sociais do campo, segundo diversos autores como Gohn, Medeiros e Oliveira, não podem ser compreendidos de maneira uniforme, como se seus objetivos e formas de lutas fossem homogêneos. Ao contrário, *“apresentam as especificidades e o momento histórico de cada um, ao longo da trajetória da luta camponesa no Brasil”* (SILVA: 2004, p.30).

É evidente que os Movimentos Sociais incomodaram e incomodam as estruturas sócio-políticas já estabelecidas, visto que o sistema social instalado e organizado em classes para melhor controle e dominação sócio-econômica-ideológica está sendo ameaçado com a movimentação desses atores. Conforme o nome sugere “Movimentos Sociais” nos dá a idéia de “mover”, movimentar, mudar de posição, de ponto de vista, ou seja,

contrária à idéia de estabilidade, inércia, mas sim de movimentar as estruturas que pareciam inabaláveis.

Nos anos de 1990, o cenário de lutas sociais novamente é alterado. Surgem os movimentos populares rurais, que crescem rapidamente no país. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), criado em 1979, em Santa Catarina, espalha-se por todo o Brasil na década de 1990.

Quase sempre esses Movimentos Sociais estão questionando as estruturas e organizações sociais consolidadas e propondo outras. No que tange à educação, esses Movimentos tem sua preocupação inicial em relação às crianças, só posteriormente surge a preocupação com a educação dos jovens e adultos assentados. Segundo Gohn (2003: p.12), os Movimentos Sociais podem, citando Habermas, “*ser considerados inovadores e são lumes indicadores da mudança social*”.

“Eles são uma lente por intermédio da qual problemas mais gerais podem ser abordados, e estudá-los significa questionar a teoria social e trata questões epistemológicas tais como: o que é a ação social” (Melucci,1994 apud GOHN, 2002:12)

No que diz respeito à relação do MST com a educação de seus integrantes, o Movimento promoveu várias ações, visando a ocupação de terras e dentre outros objetivos, a educação “*na qual discute o tipo de educação que deve ser dado aos filhos dos assentados e o perfil que deve ter os profissionais que trabalham com as crianças*” (GOHN, 2002: p.30).

Como era de se esperar a preocupação, mesmo dentro das ações dos Movimentos Sociais do Campo, com a alfabetização dos adultos só veio mais tarde, quando já nos assentamentos rurais surgiram as primeiras turmas de Educação de Jovens e Adultos.

“...assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de práticas governamentais, visando a reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra (...) envolve também disponibilidade de condições adequadas para o uso da terra e o incentivo à organização social e à vida comunitária” (BEGAMASCO; NORDER, 2001:p.7)

A partir desses diferentes momentos históricos e trajetórias de lutas que resultaram nas também diferentes maneiras de reivindicação, que se acredita, podem estar gerando diferentes resultados em suas conquistas. Portanto, torna-se necessário caminhar para um entendimento de que os movimentos sociais no campo sejam compreendidos para além do senso comum, uma vez que nas diferenças dos nomes, nas cores representativas, nos símbolos e na ordem de luta estão representados momentos históricos de profundo envolvimento ideológico associado a variados espaços de luta .

É importante ressaltar que a educação nos anos 1990 esteve em evidência na realidade brasileira. A história da educação no Brasil revela que reformas e propostas para a educação nunca faltaram, principalmente neste, porém todas voltadas para corresponderem ou para solucionar problemas de outras ordens, que não educacionais, dos períodos em que eram vigentes.

O cenário da sociedade brasileira nos anos 1960 e 1970, no que se refere à educação, passou por várias reformas pautadas na ideologia do regime militar, que visava “*adequar a educação brasileira às exigências do novo modo de acumulação associado ao capital internacional*” (GOHN,2001: p.18).

Entretanto, deve-se registrar o avanço alcançado com a Lei n. 5692/71, no sentido da democratização da educação, que aboliu o exame de admissão, uma das barreiras impostas às classes populares para o acesso aos níveis mais elevados de educação. Por outro lado, a profissionalização obrigatória do então 2º. Grau criava uma outra barreira, por não preparar os alunos oriundos das classes populares para o vestibular, dificultando, assim, o acesso ao ensino superior. Por sua vez, com essa barreira criada com o 2º. Grau expande, então, o ensino na rede privada, tendo em vista a insuficiência de vagas e a falta de interesse governamental em ampliar a oferta desse nível de ensino nas instituições públicas.

Já nos anos 1980 e 1990, a sociedade inicia um processo de transformação de suas concepções e, a partir daí, aprende a se organizar e a reivindicar seus direitos, tendo como princípio “*qualidade de não-cidadãos que são na prática*”. (GOHN,2001: p.8). Talvez, a partir daí, tenham sido ampliados os conflitos na luta pelo reconhecimento dos direitos à cidadania aos menos favorecidos. O direito a uma escolaridade continuada surge na esteira dos demais direitos de cidadania reivindicados pelos grupos sociais menos favorecidos,

tradicionalmente excluídos dela sob os mais variados argumentos, principalmente sua “incapacidade” e “despreparo”.

Podemos então deduzir que, ao reivindicar o direito à cidadania, esses indivíduos reivindicam propostas que atendam, também, a suas necessidades educacionais. No entanto, parece-nos necessário, neste momento, optar por uma abordagem acerca do significado para cidadania, uma vez que observamos várias construções de significados possíveis para este termo, o qual, muitas vezes, empregado de forma aleatória.

Nessa pesquisa, tomaremos como norte para o significado de cidadania, por estarmos tratando aqui de Movimentos Sociais, a idéia de cidadania coletiva, proposta por Gohn (2001):.

“O desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações com os resultados do consumo insaciável de bens e produtos, o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais como peças ou engrenagens de uma máquina, o desencanto com a destruição gerada pela febre de lucro capitalista etc., são todos elementos de um cenário que cria um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais: os movimentos sociais” (p.14).

Ainda a autora, sobre a cidadania coletiva esclarece que:

“O cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. (...) A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isso porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram” (p.15-7)

A prática da educação do campo tem sido discutida nos diversos grupos com interesse nessa área da educação. No que tange à educação do meio rural tem-se tratado,

sobretudo das dificuldades do ensino nesse segmento e de sua inadequação ao meio ao qual se destina. O ensino idealizado para as áreas urbanas tem sido aplicado, ou seja, aproveitados sem nenhuma adaptação para o meio rural, na intenção de não perder tempo nem investimento numa outra proposta que considere a realidade do setor a que se destina como fator primordial para o sucesso. Este tipo de educação tem gerado ainda mais dificuldades àqueles que vivem no campo.

A educação do campo deve ter como ponto central as especificidades inerentes aos sujeitos e ao ambiente do campo, portanto, *“essa proposta de educação deve ser ‘do campo’ uma vez que deve primar pelos princípios e interesses daqueles que são do campo”*. (ARROYO, in KOLLING *et al*,1999: p.26).

No Brasil, tende-se à exclusão e às desigualdades, que se evidencia ao considerar a maioria da população que vive no campo como atrasada e fora do contexto da modernidade; o que pode ser visivelmente percebido mediante retrato atual da educação no meio rural, uma vez que não está atendendo ao direito à educação no campo. O campo carece ainda de uma proposta que se efetive e que de fato assuma a identidade do meio rural “não somente com forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no campo específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo”.(KOLLING *et al*,1999: p.29).

Segundo Arroyo (1999), a educação pode ser vista a partir de duas perspectivas, cujas concepções norteiam os objetivos da educação. Pode-se construir propostas educacionais tendo como visão final a mercadoria de trabalho ou o terreno dos direitos; esse último tem sido o olhar dos Movimentos Sociais do Campo.

“O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. (...) O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica. O Movimento Social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO,1999: p.21-2).

Nesse caso, o Movimento Social tem se preocupado com uma educação que tem como sustentação os valores que têm os seres humanos como centro de uma ação proposta, e que é, inevitavelmente, quem sustenta uma concepção de educação essencialmente preocupada com o desenvolvimento humano no mundo.

1.2 – Políticas Públicas de Educação do Campo

Na História do Brasil republicano encontram-se registros de crises sociais e econômicas pautadas, quase sempre, por conta do esgotamento do Estado frente a essas questões. A década de 1980, por conta da crise fomentada pelo fim do milagre econômico, registra a reorganização da sociedade civil, em direção ao processo de redemocratização do País, após duas décadas de regime ditatorial militar.

Esse processo de redemocratização culmina com a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, responsável por proporcionar, no Art. 6º da Carta Magna de 1988, direitos sociais – e um desses é a educação - que passam a ser considerados deveres do Estado Brasileiro, através de políticas públicas.

Entendemos por políticas públicas toda ação à coisa pública, que busca concretizar os direitos sociais declarados e garantidos na Constituição, como forma de distribuição de bens e serviços, em respeito às demandas emergidas pela sociedade brasileira. É importante ter ciência de que uma determinada política pública deve ser controlada pelo cidadão, a fim de que toda ação afete toda a comunidade alcançada pela política, uma vez que é um direito coletivo e não individual.

Todo o processo de formulação de uma política pública envolve

a identificação dos diversos atores e dos diferentes interesses que permeiam a luta por inclusão de determinada questão na agenda pública e, posteriormente, a sua regulamentação como política pública. Assim, pode-se perceber a mobilização de grupos representantes da sociedade civil e do Estado que discutem e fundamentam suas argumentações, no sentido de regulamentar direitos sociais e formular uma política pública que expresse

os interesses e as necessidades de todos os envolvidos. (CUNHA; CUNHA, 2003: p.15)

Belloni *et alli* (2003) consideram de extrema importância a discussão de parâmetros referenciais de análise para a construção de um projeto de avaliação de uma política pública de educação. Os autores esclarecem esses parâmetros:

como um dos instrumentos de ação do Estado, conceitos e perspectivas político-filosóficas relativas à questão objeto da política, e a política específica tal como é formulada e implementada. (p.28)

Como conquista de uma luta por pelo direito à educação do campo, dois documentos subsidiam ou devem subsidiar a construção de políticas públicas de educação do campo brasileiro: as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* e as *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*.

Um importante documento norteador da Educação do Campo são as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, as quais foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2003, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e que resultaram na constituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, instituído pela Portaria n. 1.374 - MEC, de 03 de junho de 2003, com o objetivo específico de implementá-las.

O Grupo é uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, além de ser:

“um compromisso assumido pelo Governo Federal, em resposta às solicitações contidas na Pauta do Grito da Terra Brasil/2003, portanto, vem ao encontro do processo de construção de políticas públicas inovadoras que inauguram um novo patamar na relação do Governo e demais movimentos sociais do campo do País”. (MEC, 2003, p.1)

As Diretrizes Operacionais constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às diversas

Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo a identidade da escola do campo pela sua vinculação às questões da realidade, observando os saberes e o tempo escolar, a memória coletiva, os movimentos sociais e a rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade.

Assegurando a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, as Diretrizes Operacionais determinam que o projeto institucional das escolas do campo deverá ser constituído num espaço público direcionado “*para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável*” (MEC, 2003, p. 42). Enquanto que as propostas pedagógicas contemplarão, segundo o Art.5º da Resolução, “*a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia*”. (idem, ibidem).

O Art. 6º da referida Resolução assegura que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, proporcionarão a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; cabendo, finalmente, aos estados a garantia de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

O projeto institucional das escolas do campo deverá garantir a gestão democrática, segundo o que também determina a LDB e o exercício do poder nos termos do disposto no § 1º do art 1º da Constituição Federal de 1988,

“constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (MEC: 2003, p. 44).

As Diretrizes Operacionais estabelecem, no Art. 12, a qualificação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal.

Importante destacar que as *Diretrizes Operacionais* garantem o financiamento da educação das escolas do campo e indicam que os sistemas de ensino deverão observar

“no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas”. (idem, ibidem, p.46)

E, finalmente, as *Diretrizes Operacionais* determinam a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, considerando as responsabilidades do Poder Público, as especificidades do campo e a remuneração digna dos profissionais da educação.

Fruto do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo e produto do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em outubro de 2004, as *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo* (2004) apresentam

“um conjunto de informações e reflexões que visam a subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional respaldadas em diagnósticos do setor educacional, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais. (MEC, 2004, p.5)

O objetivo central das *Referências* é de:

“ampliar as discussões sobre a Educação do Campo com os diversos Ministérios, diferentes órgãos públicos, movimentos sociais e organizações não-governamentais, com vistas à formulação e implementação de políticas de educação e de desenvolvimento sustentável do campo”. (Idem, ibidem).

Duas partes compõem as *Referências*: a primeira apresenta o diagnóstico da escolarização do campo no Brasil, com informações desde a situação sócio-econômica da população do campo à situação dos professores que atuam em escolas do campo. Já a segunda parte “*apresenta reflexões e elementos para a elaboração de uma política nacional de educação articulados a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo*” (idem, p.6), propondo, também, políticas de atuação e uma agenda visando à implementação das *Diretrizes Operacionais*.

Três são os pressupostos estabelecidos pelas *Referências* para uma política de Educação do Campo: a educação como um direito dos povos do campo; a existência de um movimento pedagógico e político do campo; a educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável.

O primeiro pressuposto busca na Constituição Federal de 1988, na atual LDB e na Declaração de Jomtien de Educação para Todos (1990), da qual o Brasil é signatário, as bases legais e de lutas dos movimentos sociais do campo para que a educação seja realmente um direito social, enquanto organizadora e produtora da cultura dos povos do campo, produzidos por sua própria cultura. Uma política pública de educação do campo precisa conceber que o urbano não é superior ao campo e o campo deve ser percebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produtor e produto de cultura.

O segundo pressuposto das *Referências* clama pelo estabelecimento de ações para superação dos problemas que envolvem a educação do campo e é o Pronera o grande exemplo de que as manifestações organizadas por movimentos sociais do campo que tem exigido uma releitura do sentido do campo, da educação e de seus sujeitos.

A educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável, terceiro e último pressuposto, é resultado de um processo de acúmulos e de reivindicações de setores públicos e organizados da sociedade civil, tendo em vista que nenhuma política pública implementada nas últimas décadas conseguiu alavancar substancial melhorias na qualidade de vida da população campestre. Para as *Referências*, a educação do campo deve ser um vetor estratégico para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais, a fim de promover a transformação da realidade produtiva, ambiental, social e política.

As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo estabelecem, ainda, as diretrizes para uma política de Educação do Campo, propostas políticas de atuação entre os diferentes órgãos públicos e privados, articulados com os movimentos sociais e organizações não-governamentais, a fim de garantir os três desafios permanentes da Educação do Campo: a universalização, a formação de educadores e educadoras e a qualidade do ensino.

1.3 – O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Partimos, como os trabalhadores e trabalhadoras do campo, da compreensão de que a educação é instância prioritária para a conquista da cidadania e negá-la a um determinado grupo de pessoas da sociedade é tirar-lhe a oportunidade de buscar caminhos que os levem à transformação dos seus modos de vida.

A desigualdade educacional no sistema de ensino brasileiro tem seu ponto de estrangulamento no acesso e permanência de alunos residentes no campo à escola. A luta pela democratização dos povos do campo tem maior ênfase a partir das mobilizações dos movimentos sociais nas últimas décadas do século passado.

O I ENERA levou seis universidades brasileiras – Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – a discutirem uma participação no processo educacional nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, decidindo dar prioridade à questão do analfabetismo de pessoas jovens e adultos, sem a exclusão de outras alternativas educacionais. Elaborado um documento entre as universidades, foi este apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em novembro de 1997, sendo aprovado a proposta que visava tornar a educação do campo a terceira fase de uma parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o CRUB.

Nesse sentido, o então Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) criou, em 16 de abril de 1998, através da Portaria n. 10/98, publicada no Diário Oficial da União do dia 17 de abril de 1998, o Pronera e aprovou o seu *Manual de Operações*.

Em 27 de agosto de 2001, através da Portaria/MDA nº 196, é transferida a Direção Executiva do Pronera para o INCRA, cujas Superintendências Regionais nos estados poderiam oferecer melhores condições de operacionalização do Programa.

Definido como uma política pública de educação do campo do Governo Federal, o Pronera, através de seu *Manual de Operações* (2001), está voltado para educação de pessoas jovens e adultas das áreas de assentamento.

O *Manual de Operações* do Pronera está estruturado de forma a buscar maior agilidade nas ações destinadas à obtenção de recursos para o desenvolvimento de processo educacional para o povo do campo, especificamente, os da Reforma Agrária e tem por objetivo:

“orientar as universidades, movimentos sociais e outros interessados sobre os procedimentos para a apresentação de projetos de educação de jovens e adultos – EJA, de formação continuada de professores e de técnicos de assentamentos de reforma agrária” (p.9)

Inicialmente, o *Manual de Operações* apresenta os antecedentes do Pronera, seus objetivos, público-alvo, beneficiários e princípios teórico-metodológicos e operacionais do Programa.

Andrade e Di-Pierro (2004) salientam que:

“a necessidade colocada [no I ENERA] era de dinamizar as atividades de alfabetização e educação básica de jovens e adultos desenvolvidas pelo Setor de Educação do MST já há alguns anos, buscando uma assessoria técnico-pedagógica junto às Universidades, e incorporar outros segmentos da esfera rural como a Contag, a Comissão Pastoral da Terra da CNBB, e a UNESCO, além da Universidade de Brasília, que já apoiava”. (p. 28).

Os três primeiros anos de atividades do Pronera, foram implantados, em todo o Brasil, 70 (setenta) projetos de educação de jovens e adultos e 12 (doze) projetos de escolarização e formação técnico-profissional média e superior. Esta experiência levou o então MEPF a organizar um novo *Manual de Operações*, com o objetivo de “*torná-lo mais eficaz e adequado à nova estrutura de gestão do Programa*” (MDA, 2001, p. 11), além de incorporar as atividades do Pronera ao INCRA, vinculando a Direção Executiva do Programa de Educação na Reforma Agrária à Autarquia.

O novo *Manual de Operações* propõe que o objetivo geral do Pronera é o de:

“fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável”. (p.12)

As ações educativas do Pronera levam-nos a refletir que o quadro atual da Educação do Campo, levantado por Abramovay *apud* Molina (2003b, p.4), estará em processo de mudança, ao criar condições de contribuir para o desenvolvimento das comunidades assentadas. Abramovay analisa que o principal obstáculo à acumulação de capital social no mundo rural brasileiro é a existência de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento.

Molina (*ibid*, p.5) esclarece que é preciso ter:

“clareza de que a educação não resolve por si os problemas do campo e da sociedade. Que somente educar não promove inclusão social. Que é muito importante combinar educação com ações políticas, econômicas e culturais que alterem o modelo econômico. Educar não conduzirá ao desenvolvimento, caso não haja efetiva Reforma Agrária nem modificações na política agrícola. É prudente evitar a falácia de que a educação pode impedir o êxodo rural”.

Molina ainda destaca a importância de uma articulação integrada entre a educação formal do campo, com a promoção do desenvolvimento local e regional, na

perspectiva de “*não só formar pessoas mais preparadas para o trabalho, mas fundamentalmente criando-lhes condições para o exercício da cidadania*” (Ibid, p.5). Nesse sentido, a autora busca em Buarque (1999), no livro *Estratégias para o planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentáveis*, o conceito de desenvolvimento local:

“o processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos, capaz de promover dinamismo econômico e melhoria da qualidade de vida da população. Representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando as capacidades e as potencialidades específicas”. (p.5)

De acordo com os principais gestores do Pronera, na apresentação do livro *A educação na reforma agrária em perspectiva* (2004), o objetivo geral do Pronera:

“constitui-se no avanço das políticas públicas sociais para a construção da soberania nacional em função do alcance social nas áreas de assentamentos e pelas metodologias específicas que respeitam a diversidade dos que vivem no mundo rural”. (p.5)

São objetivos específicos do Pronera: reduzir as taxas de analfabetismo e elevar o nível de escolaridade de assentados e assentadas, promovendo a capacitação dos professores, nos níveis médio e superior, além da formação técnico-profissional. A produção de materiais didático-pedagógicos também está incluindo nas metas específicas estabelecidas pelo *Manual de Operações*.

O público-alvo do Pronera é a:

“a população dos projetos de assentamentos de reforma agrária, implantados pelo INCRA ou por órgãos estaduais responsáveis por políticas agrária e fundiária. Através de jovens e adultos assentados, beneficiários diretos das ações educativas, o programa busca atender as demandas de educação das comunidades como um todo”. (ANDRADE; DI-PIERRO, 2004, p. 29)

A interatividade, a multiplicidade e a participação formam os princípios teórico-metodológicos do Programa, segundo ainda o *Manual de Operações*. O caráter interativo é determinado pelas parcerias entre o INCRA, as Instituições de Ensino Superior, os Movimentos Sociais e Sindicais que atuam no Campo e as comunidades assentadas. A educação dos assentados e a ampliação do número de monitores e de agentes educadores/mobilizadores determinam o caráter multiplicador. Já o caráter participativo é a de que a comunidade beneficiária deverá estar envolvida em todas as fases (elaboração, execução e avaliação) dos projetos apresentados.

A parceria é o princípio e a base para a operacionalização do Pronera, e tem, ainda, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS) e os Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRS) responsáveis pela aprovação das diretrizes, avaliações e propostas ao Programa, de acordo com respectivas áreas de atuação.

Andrade e Di-Pierro (2004) reforçam que o regime de parceria estabelecido pelo Manual de Operações do Pronera é a:

“condição “sine qua non” para a implementação do programa, entendida como uma ação compartilhada em que as partes envolvidas pautam-se pelos objetivos comuns, com direitos e obrigações equivalentes, base da gestão participativa. No entanto, cada parceiro cumpre atribuições específicas, assumindo as responsabilidades devidas para que o conjunto tenha um funcionamento harmonioso”. (p.29)

As atribuições dos parceiros do Pronera são apresentados no *Manual de Operações* distribuídos entre as Instituições de Ensino Superior, os Movimentos Sociais, as Superintendências Regionais do INCRA e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Às Instituições de Ensino Superior cabem, juntamente com os demais parceiros, a elaboração e execução dos projetos educacionais, identificando os Projetos de Assentamentos que serão atendidos, além de quantificar e qualificar a demanda educacional desses Projetos de Assentamento; são responsáveis também pela execução e acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a gestão dos recursos financeiros e o estabelecimento de outras parcerias necessárias à execução do Projeto.

Cabe aos Movimentos Sociais a mobilização de jovens e adultos assentados para a identificação das demandas educacionais, identificando os Projetos de Assentamento que serão atendidos; cabe, ainda, a participação do acompanhamento pedagógico dos projetos, dos trabalhos dos monitores e da aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do projeto, além de buscar uma articulação, em conjunto com as Secretarias de Educação e o INCRA, para o bom funcionamento das salas de aulas.

As Superintendências Regionais do INCRA têm uma função articuladora das partes envolvidas, identificando e organizando as demandas educacionais e acompanhando a aplicação dos recursos financeiros destinados à execução dos projetos.

As Secretarias de Educação, municipal e ou estadual, tem como função principal a de criar estratégias para a continuidade da escolarização dos jovens e adultos assentados beneficiados pelo Pronera; além de articular com os Movimentos Sociais e o INCRA a infra-estrutura das salas de aulas.

O Pronera é organizado a partir de duas gestões: a nacional e a estadual. A Direção Executiva, o Colegiado Executivo e uma Comissão Pedagógica compõem a gestão nacional, enquanto que a gestão estadual é operacionalizada por um Colegiado Executivo Estadual.

A Direção Executiva do Pronera é responsável pela sua administração e gestão dos recursos, e é composta por um representante do INCRA, um da Secretaria de Agricultura Familiar do MDA e um do Ministério de Educação e do Desporto. A elaboração das propostas operacionais e a gestão pedagógica do Programa e sua articulação com as políticas educacionais são suas atribuições.

Composto por oito membros – um representante dos Secretários Estaduais de Educação, três representantes da Direção Executiva, um representante do CRUB, um representante da Comissão Pedagógica e dois representantes dos movimentos sociais - o Colegiado Executivo tem as seguintes atribuições:

*“. apreciar, aprovando ou não, a programação operacional e de gestão pedagógica propostas pela Direção Executiva;
. planejamento, implementação, monitoramento e avaliação dos projetos custeados pelo Programa;
. supervisão geral das atividades gerenciais nas áreas financeira, técnica e de apoio administrativo;
. integração dos parceiros e das áreas administrativas e pedagógicas do Programa”.* (MDA, 2001: p.16)

A Comissão Pedagógica tem composição fixa de seis membros – um representante dos Secretários Estaduais de Educação, dois representantes da Direção Executiva, um representante das Universidades e dois representantes dos movimentos sociais – pode convidar outros profissionais de Universidades e do MDA para colaborar com seus trabalhos, com as seguintes atribuições:

*“. coordenar as atividades didático-pedagógicas do Programa;
. definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação;
. localizar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa;
. apoiar, orientar e monitorar, segundo as orientações pedagógicas, os Colegiados Executivos Estaduais;
. emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos e apresentá-los ao Colegiado Executivo;
. mobilizar e articular os instrumentos do Programa junto ao MEC”.*
(idem, p.16-7)

Com representantes da Superintendência Regional do INCRA, do Governo do Estado, dos Secretários Municipais de Educação, das Instituições de Ensino Superior, de ONGs ligadas a educação rural e dos movimentos sociais, o Colegiado Executivo Estadual tem o representante indicado pelo INCRA como seu coordenador e assegurado do Programa no Estado.

São atribuições do Colegiado Executivo Estadual:

*“. divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar o Programa;
. mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às universidades e instituições de ensino superior do estado;”*

- . *avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no estado;*
 - . *promover parcerias entre governo do estado;*
 - . *promover parcerias entre governo do estado, municípios, ONGs, movimentos sociais, universidades e instituições de ensino superior”.*
- (idem, p. 17)

Os Projetos apoiados pelo Pronera deverão estar em conformidade com os seus objetivos e deverão contemplar a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, além da capacitação e escolarização de monitores para o ensino fundamental; a formação continuada e escolarização de professores, de nível médio ou superior; a formação técnico-profissional e escolarização, nível fundamental ou médio, de jovens e adultos.

As instituições de ensino superior que apresentarem projetos deverão ter experiência no trabalho em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, cursos de Licenciatura ou Bacharelado na área de educação ou técnico-profissional, reconhecido pelo MEC. Um ponto importante na elegibilidade dessas instituições é a que elas devem estar habilitadas para certificarem o público-alvo do Pronera, além de disporem de corpo docente com qualificação específica.

Os projetos apoiados pelo Pronera, segundo o *Manual de Operações* são três: Projetos de Educação de Jovens e Adultos; Projetos de Formação Continuada de Professores de Projetos de Assentamento de Reforma Agrária; Projetos de Formação Técnico-Profissional de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária.

A Educação de Jovens e Adultos residentes em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária é a principal ação do Pronera e os projetos, a serem apoiados, deverão conter três ações consideradas básicas pelo Programa:

- “. *alfabetização de jovens e adultos, entendendo esse processo como a aquisição das capacidades e habilidades no domínio da leitura e da escrita; de conhecimentos básicos de matemática, da sociedade, da vida e da natureza;*
- . *capacitação pedagógica e escolarização de monitores para o ensino fundamental na modalidade supletiva, para que venham a atuar como agentes multiplicadores nos assentamentos;*
- . *formação e escolarização de coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas*

comunitárias.” (MDA, 2001: p.24)

O *Manual de Operações* contempla as “Diretrizes para Elaboração de Projetos de EJA” (**Anexo 1**), contudo afirma que o Projeto de Educação de Jovens e Adultos deverá ter por base a Educação Popular, tendo em vista que sua metodologia deverá estar relacionada com a realidade dos assentamentos. Os princípios orientadores dessa prática educativa são quatro: princípio do eixo norteador; princípio da integração; princípio da interdisciplinaridade; e princípio da participação ativa do aluno.

Entende-se por princípio do eixo norteador quando “*o saber se organiza a partir de situações-problema, temas e palavras-chaves fundamentadas na história e prática corrente da comunidade e dos indivíduos que a compõem*” (*ibid*, p.24-5). Para o cumprimento do princípio da integração, as atividades educacionais devem estar adequadas às necessidades dos Projetos de Assentamentos, além de considerar a participação das mulheres. O desenvolvimento dos conteúdos deverá estar relacionado entre as diversas áreas do conhecimento, alcançando, assim, o Princípio da Interdisciplinaridade. O último princípio, e não menos importante, o da Participação Ativa do Aluno, é entendido quando a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem for construída pelos sujeitos envolvidos - neste caso, o aluno.

A alfabetização de pessoas jovens e adultas assentadas deverá compreender, no mínimo, 400 (quatrocentas) horas presenciais, durante um período de doze meses. Interessante destacar que o *Manual de Operações* não esclarece como essas horas deverão estar distribuídas nos doze meses do curso e se período deverá ser corrido - sem recessos – ou não.

Para a viabilização de um projeto de alfabetização de jovens e adultos, é prevista uma cadeia pedagógica:

um coordenador ⇒ cinco alunos universitários ⇒ cinco coordenadores
locais ⇒ cinquenta monitores ⇒ mil alfabetizando.

Observando a cadeia pedagógica proposta pelo Pronera, podemos afirmar que o Programa entende que cada turma de alfabetização deverá ser composta por 20 (vinte) alunos e 1 (um) monitor; cada aluno universitário e cada coordenador local deverão atuar com 10 (dez) turmas, todos sob uma coordenação.

Os monitores e os coordenadores locais são membros da comunidade a ser assistida por um projeto, ou indicados pelos assentados. Devem ser aprovados numa avaliação escrita/oral aplicada pela universidade interveniente e ter disponibilidade para participarem de cursos de capacitação e escolarização. Somente ao coordenador local é exigida a dedicação de 80 (oitenta) horas mensais ao Projeto.

O aluno universitário também deverá dedicar-se o mesmo número de horas do coordenador local, ser aluno regular de um curso superior na área de educação e apresentar desempenho satisfatório no curso, além de cumprir o estabelecido no Plano de Atividades previsto para sua participação no Projeto.

A seleção do Projeto de Assentamento a ser beneficiado com as ações do Pronera deverá ser feita em conjunto com todos os parceiros, além de apresentar:

- “. infra-estrutura mínima necessária para a constituição de uma sala de aula;*
- . condições viáveis de acesso à sala de aula;*
- . existência de trabalhadores rurais analfabetos ou semi-alfabetizados;*
- . número suficiente de monitores que possam atender às exigências pedagógicas do projeto”. (Ibid, p.28)*

É possível que estes itens estabelecidos pelo Programa possam levar a algumas dúvidas com relação à seleção de Projetos de Assentamentos a serem beneficiados com uma ação educativa, tendo em vista que o *Manual* não esclarece de forma alguma o que venha ser “infra-estrutura mínima” e “condições viáveis”.

O acompanhamento e a avaliação dos Projetos de Educação de Jovens e Adultos deverão ser realizados semestralmente, mediante exame de relatórios e visitas locais pelos parceiros do Projeto. O *Manual de Operações* sugere que os relatórios sigam as

orientações estabelecidas no “Guia de Acompanhamento e de Elaborações de Relatórios de Projetos” (**Anexo 2**).

1.4 – O Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária.

Em 2002, a UNEB, instituição de ensino superior com *campi* em quase todas as regiões do Estado da Bahia, apresentou à Direção Executiva do Pronera um ambicioso projeto intitulado “Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária” que visava a alfabetização de 4.900 (quatro mil e novecentos) jovens e adultos assentados e a escolarização de 245 (duzentos e quarenta e cinco) monitores-alfabetizadores para complementação da escolaridade.

O Projeto da UNEB para o Pronera foi implementado praticamente em toda a Bahia, com exceção da região sudoeste, que teve a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como executora do Programa na área de sua abrangência.

Essa divisão de áreas de reforma agrária entre a UNEB e a UESB para a implantação e implementação de Projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos deu-se a pedido do MST, em correspondência do Coletivo Estadual de Educação do MST/BA, datada de 16 de outubro de 2000 (**Anexo 3**), tendo em vista a insatisfação no andamento das ações educativas do Pronera, realizadas durante o ano de 2000, com a participação de outras universidades baianas: a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade Estadual de Santa Cruz.

As áreas de interesse do Projeto da UNEB são a Alfabetização de Jovens e Adultos, Complementação de Escolaridade e Capacitação de Monitores, e para isso, contou com a parceria da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), para a certificação dos concluintes da Complementação de Escolaridade, e dos Movimentos Sociais e Sindicais que atuam no Campo.

Previsto para ser desenvolvido em oito regiões do Estado – Baixo Médio São Francisco, Irecê, Oeste, Extremo Sul, Recôncavo Baiano, Baixo Sul e Chapada Diamantina – com a participação de onze *campi* da UNEB – Eunápolis, Teixeira de Freitas, Ipiaú, Jacobina, Serrinha, Juazeiro, Irecê, Itaberaba, Alagoinhas, Barreiras e Bom Jesus da Lapa – o Projeto da UNEB amplia e democratiza o acesso à educação a 132 (cento e trinta e dois) Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, conforme distribuição aprovada em reunião do Colegiado Estadual do Pronera, de acordo com as necessidades e reivindicações de cada movimento (**Anexo 4**).

A tabela abaixo mostra a distribuição das 245 turmas de alfabetização do Projeto da UNEB, por Movimento Social ou Sindical que atua no Campo:

Tabela 1 – Distribuição das Turmas de Alfabetização, por Movimento:

Movimento	Número de Turmas	%
MST	81	33,1
MLT	20	8,2
FETAG	43	17,4
CETA	82	33,5
Pólo do Sisal	10	4,1
Associações	9	3,7

Como objetivos gerais, o Projeto da UNEB buscar efetivar um processo de educação de pessoas jovens e adultas assentadas em três etapas - alfabetização; formação de monitores para alfabetizar; complementação de escolaridade – que se interconectam de uma forma dialética, consideradas instrumentalizadoras para a formação de uma cidadania plena e ativa do homem e da mulher do campo, pois, de acordo com o Projeto, “*a qualidade de vida e o desenvolvimento rural estão condicionados à construção de um sólido referencial teórico-prático, que possibilitará a efetiva mudança social*” (p. 14), visando contribuir com o processo de construção da cidadania e do desenvolvimento rural sustentável; estabelecendo, também, um mecanismo de interação entre as atividades de ensino e extensão da UNEB e a realidade dos Projetos de Assentamentos em todo o Estado, mediante o envolvimento efetivo de seus professores e alunos universitários nas ações educativas propostas.

São 11 (onze) os objetivos específicos do Projeto da UNEB para alfabetizar quase 5.000 (cinco mil) adultos assentados:

- . possibilitar aos participantes o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e cálculo a partir das suas vivências e do contexto onde os mesmos estão inseridos;*
- . complementar a escolaridade dos monitores, contribuindo com sua formação enquanto cidadãos e alfabetizadores;*
- . reduzir o número de analfabetos das regiões envolvidas;*
- . oportunizar a construção de conhecimentos e habilidades em situações concretas e a atuação como agentes multiplicadores na comunidade assentada;*
- . possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício da cidadania e à continuidade dos estudos;*
- . criar um ambiente educativo na sala de aula, propício ao desenvolvimento do ser humano enquanto ser integral;*
- . despertar a auto-estima dos assentados, no sentido de valorização do seu saber, as experiências e as expectativas relevantes como referencial significativo para a aprendizagem;*
- . oferecer acesso a informações atualizadas quanto à degradação do meio ambiente e a importância da preservação e conservação do mesmo como garantia de melhor qualidade de vida;*
- . facilitar a consecução dos objetivos do Projeto, produzindo e editando materiais pedagógicos específicos;*
- . contribuir com o processo de construção de identidade cultural e política dos assentados;*
- . identificar e aprofundar o conhecimento sobre a realidade sócio-político-econômica em que vivem para contribuir com a organização e melhoria da qualidade de vida nos assentamentos. (UNEB, 2002, p. 14-15.*

O Projeto da UNEB contempla 3 (três) metas para a execução das ações educativas propostas: as metas operacionais, as metas intermediárias e a meta final. Para operacionalizar o Projeto, a UNEB estabelece metas de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades. As metas intermediárias são alfabetizar 4.900 (quatro mil e novecentos) jovens e adultos assentados, além de promover para os 245 (duzentos e quarenta e cinco) monitores um curso de 280 (duzentas e oitenta) horas/aula, durante 35 dias. Os monitores que não possuem o Ensino Fundamental, será oferecido curso de Aceleração II (5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental) com 1.600 (um mil e seiscentas) horas, sendo 1.200 (um mil e duzentas) de ensino presencial e 400 (quatrocentas) horas de ensino semi-presencial. A meta final do Projeto é o de:

“desenvolver um amplo processo de educação de jovens e adultos assentados em áreas de Reforma Agrária alfabetizando-os, ao tempo em que oferecemos o curso a nível de ensino fundamental (5ª à 8ª série) de modo acelerado, garantindo-lhes a complementação de escolaridade”. (UNEB, 2002, p.16)

Para cada meta estabelecida pelo Projeto da UNEB um indicador é estabelecido, porém todos indicadores se interconectam de forma dialética. No processo de alfabetização, os indicadores buscarão aferir se os alunos possuem capacidade de desenvolver atividades escrita e de cálculos; produção e interpretação de textos; fluência oral; construção de conceitos relativos à compreensão de espaço e tempo; além das habilidades relacionadas à preservação do meio ambiente e do desenvolvimento rural.

A Proposta Pedagógica e Metodológica do Projeto da UNEB compreende os Pressupostos Teóricos-Metodológicos e os Procedimentos Operacionais. O Projeto busca em Paulo Freire um norte para a concepção da Educação de Jovens e Adultos que pretende oferecer através do Pronera, com os seguintes princípios:

- . *“A escrita não é somente a representação gráfica do aspecto sonoro da linguagem, mas contém “marcas” que têm um significado específico relacionado à cultura, à época, ao povo”.* (Teberosk e Ferreiro, 1985).
- . *Alfabetização é a capacidade de experimentar um conjunto relativamente amplo de práticas de leitura e escrita como formas de sedimentar habilidades, atitudes para busca de informações, para aprendizagem múltiplas, para ampliação do seu universo comunicativo por novas formas de planejar e controlar a própria atividade individual ou coletiva.*
- . *“A escola não é fruto de uma mera introdução de novos métodos em questões didáticas ou mesmo pedagógicas. Ela tem suas raízes numa revisão filosófica que abarca o homem como sujeito da sua identidade e das condições de existência coletiva”.* (Grossi, 1992: 224).
- . *A complementação de escolaridade é um resgate do papel social do estado como estes homens e mulheres que não tiveram oportunidade de finalizar o ensino fundamental no sistema regular de ensino;*
- . *A aceleração das atividades deve garantir, mesmo que num espaço de tempo diminuído, uma qualidade do processo de aprendizagem, pois é necessário o sólido domínio teórico-prático dos conteúdos;*
- . *Os conteúdos abordados sejam no processo de alfabetização de capacitação de monitores e na complementação dos estudos serão escolhidos a partir das vivências e referências dos cursistas e sua história no campo;*
- . *A centralidade de todo o processo será a aprendizagem e não o ensino, pois a ênfase está na construção coletiva dos conhecimentos e não na mera transmissão;*

- . Todos são sujeitos da ação educativa: cursistas, monitores, coordenadores locais, alunos universitários, coordenadores regionais, comunidade assentada.
- . O calendário agrícola é um dos elementos básicos, sendo fator fundamental para o planejamento;
- . A valorização do material disponível no meio rural como material didático ou paradidático será constante ao longo do trabalho;
- . A demanda do Projeto é estabelecida e encaminhada à Universidade, através dos Movimentos Sociais e Sindicais que atuam no Campo;
- . O planejamento das atividades ocorrerá mediante participação de todos os parceiros;
- . A concepção de avaliação que norteia o projeto é a “avaliação mediadora”, onde os erros, as dificuldades dos alunos aparecem como mediação dos próximos passos, como forma de orientar o acompanhamento pedagógico;
- . A avaliação é processual, diagnóstica e está presente em todas as etapas e envolve todos os recursos humanos no projeto, num processo de auto-avaliação e de observação dos indicadores propostos no Projeto;
- . O Projeto será norteado pelo espírito da pesquisa que é a “investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação”. (Chauí, 1999: 222). (Ibid, p.18-19)

O planejamento das atividades educativas mediante a participação de todos os parceiros envolvidos no Pronera demonstra que o Projeto da UNEB pretende criar, nos assentamentos de reforma agrária em todo o Estado da Bahia, uma escola democrática, ou seja, um espaço onde a participação de alunos e alunas, monitores e coordenadores, respeitando os sujeitos - uma bandeira dos Movimentos Sociais. Puig *et al* (2003) nos esclarecem o conceito e a importância da participação no processo de construção de ações educativas:

“um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização de acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autêntica une o esforço para entender com o esforço coletivo para intervir”. (p.33).

Puig *et al*, ainda, reforçam a idéia de que a participação democrática num espaço escolar:

“demanda momentos em que prevalecem a palavra ou o diálogo. Momentos em que os estudantes e educadores possam planejar temas de trabalho e da vida escolar que lhes preocupam ou que lhes interessam. Temas sobre os quais poderão debater, isto é, pensar, opinar, escutar pontos de vistas diferentes, comparar as posturas expressadas, buscar argumentos e posições melhores; assim como acordar normas, soluções e projetos de ação”. (ibid, ibiden).

Para a operacionalização, o Projeto da UNEB cria 6 (seis) procedimentos para sua consecução: o processo de alfabetização; a capacitação pedagógica dos monitores; a complementação de escolaridade; a formação dos alunos universitários; a formação dos coordenadores locais, e o acompanhamento pedagógico, através de fichas de indicadores de registro do acompanhamento e de avaliação do progresso dos alfabetizados, além de um parecer descritivo (**Anexo 5**).

O processo de alfabetização dos assentados está embasado numa linha construtivista, uma vez que todo o aluno possui e leva para a sala de aula conhecimentos prévios, os quais constituem um universo vocabular extremamente rico. Busca compreender o sentido e os significados que as palavras trazem para os alunos, assim a compreensão da escrita ocorrerá de forma natural e gradativa.

Os monitores deverão, antes do início das aulas, realizar uma avaliação diagnóstica, extraindo o universo vocabular de seus alunos. Sugere-se, também, uma visita à família dos alunos, pois considera *“um momento importante para se conhecer as condições da família, sua procedência, as dificuldades que enfrenta, o passado da pessoa, de onde veio, como era a sua vida”* (UNEB, 2002, p.20).

Isso posto, os monitores poderão verificar a realidade dos alunos e assentamento, ou seja, o grupo social a que pertencem, além de perceber a relação do aluno com o meio em que vive, considerando os aspectos econômicos, sociais e políticos.

O Projeto da UNEB determina que o material didático a ser utilizado em todo o processo de alfabetização seja construído pelo próprio monitor, responsável pela sala de aula, sempre levando em consideração a realidade em que está inserido, além de sugerir Os

Dez Anos de Alfabetização no Embu, como livro norteador, um suporte para a alfabetização e um auxiliar na construção do material didático.

Os homens e mulheres, jovens e adultos, que participarão da ação educativa determinada pelo Projeto da UNEB, chegam nas salas de aula carregados de sentidos e significados trazidos de experiências anteriores. Cada monitor deve estar atento a esses conhecimentos apresentados pelos alunos e na relação estabelecida anteriormente com o conhecimento e o processo de sua construção. Essas informações poderão ser preciosas na compreensão de suas atitudes na sala de aula, enfim, esses conhecimentos prévios devem ser norteadores dos ritmos e das atividades a serem desenvolvidas nas aulas.

Com base nessa perspectiva de ensino e de aprendizagem, o monitor é “peça fundamental” no processo de alfabetização, ou melhor, o monitor é convidado a participar de uma forma mais efetiva no processo de alfabetização, uma vez que ele irá garantir o sucesso da ação educativa. O monitor deve realizar diagnóstico das condições reais de sua turma e, a partir daí, programar os conteúdos a serem apresentados, considerando sempre o caráter imprescindível desses conteúdos em relação à formação dos alunos. Assim, a participação do monitor deve ser de forma consciente e responsável, confirmando seu compromisso com o processo educacional, tornando-o sujeito ativo na construção e não apenas na execução do Projeto.

Portanto, o monitor deverá participar de uma capacitação pedagógica, estabelecida pelo Projeto da UNEB, a fim de apresentar-lhe os princípios norteadores do Projeto e a apresentação de conteúdos específicos apropriados para o trabalho com os alfabetizados do campo, de acordo com Tabela abaixo:

Tabela 2 – Capacitação Pedagógica dos Monitores

Disciplinas	Período I	Período II	Período III	Total
	15 dias	10 dias	10 dias	
	8 horas diárias	8 horas diárias	8 horas diárias	
Língua Portuguesa	20	10	10	40
Matemática	20	10	10	40
Ciências	15	15	10	40
História	15	15	10	40
Geografia	15	10	15	40
Artes	15	10	15	40
Educação Ambiental	20	10	10	40
Total	120	80	80	280

Fonte: Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária, 2002.

Para os monitores que não possuem o Ensino Fundamental será oferecida a complementação dos estudos, organizada de forma intensiva.

Os alunos universitários também participam de um processo de formação, num curso organizado pela UNEB com carga horária de 64 horas, contemplando todas as disciplinas da Capacitação Pedagógica dos Monitores, incluindo, também, os fundamentos da EJA.

Os coordenadores locais, mediadores entre a UNEB e os Movimentos Sociais do Campo, são os sujeitos conhecedores da realidade dos assentamentos e, portanto, podem oferecer uma direção para o currículo do curso. Esses coordenadores também devem participar de um processo de formação, entretanto o Projeto da UNEB estipula esta formação para acontecer em momento posterior pelos Coordenadores Regionais e a Coordenação Geral.

Enfim, o Projeto da UNEB estabelece uma cadeia pedagógica para a implementação das turmas de alfabetização, buscando exprimir o sentido dialético da proposta, na qual todos os sujeitos devem manter uma estreita relação com os demais participantes, conforme a figura abaixo:

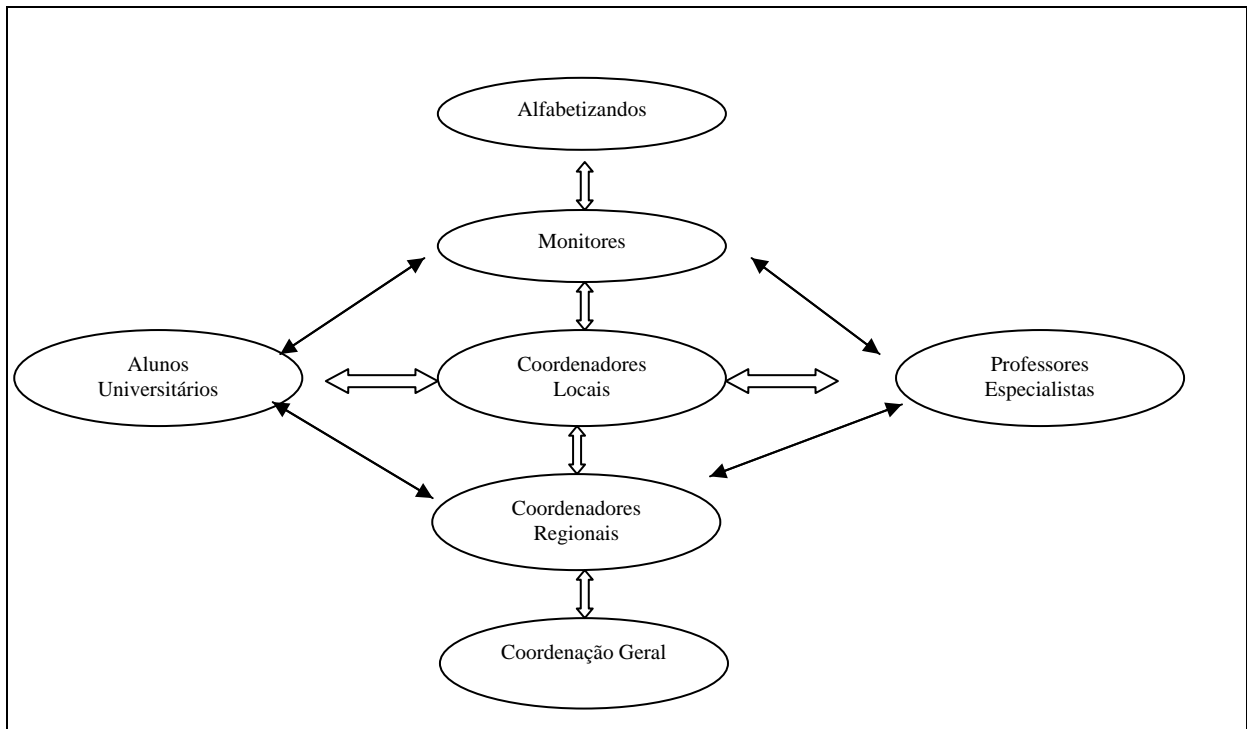


Figura 1 – Cadeia Pedagógica estabelecida para o Projeto da UNEB

2. O PRONERA NA BAHIA:

Avaliando uma política pública de educação do campo

“Então, o camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a história, de transformar a cultura; então, de posição fatalista, ele renasce numa posição de inserção, de presença na história, não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”.

Paulo Freire

2.1 – Considerações sobre Avaliação

A avaliação está sempre presente em todo o processo educacional, independentemente do nível de ensino, e é construído historicamente e está em franco processo de transformação, conforme os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais.

Dias-Sobrinho (2003, p.15) destaca que é na educação que a avaliação se estabeleceu, tanto no próprio âmbito educacional, como objeto de estudo. Embora, seja na educação que a avaliação seja encarada como elemento de seleção, regulação e hierarquização.

Podem ser apontados cinco períodos da avaliação. O primeiro, conhecido também de pré-Tyler, se estende do final do século XIX até a década de 1930, pautado na elaboração e aplicação de testes, sempre aproveitando de conhecimentos adquiridos em outras áreas do conhecimento. Foi, nesse período, que a avaliação começou a se desenvolver com prática aplicada à educação, embora tenha sido eminentemente técnica.

O segundo período da avaliação teve Tyler como o maior expoente, o qual criou a expressão *avaliação educacional*. Os objetivos educacionais, nessa fase, passaram a ser considerado o centro da avaliação. A avaliação passa a desempenhar o papel de regulador do conhecimento e das formas de sua aquisição, definindo, assim, os comportamentos desejados, controlando os cumprimentos e aplicando as sanções ou prêmios correspondentes ao esperado.

Entre 1946 e 1957 é o período considerado de inocência da avaliação e da própria educação, embora tenha havido o desenvolvimento de instrumentos avaliativos utilizados em testes.

O quarto período (entre 1958 e 1972) teve como marco um modelo de avaliação produzido pelo Pentágono (EUA) e empregado também nas escolas com o objetivo de “*elaborar programas que possam ser enunciados, medidos e avaliados em termos do custo/benefício*” (Dias-Sobrinho, 2003, p. 22), devido a intervenção do senador norte-americano Robert Kennedy que propôs que a avaliação fosse obrigatória nas escolas e nos

programas sociais federais dos Estados Unidos. Esse período identifica um novo olhar sobre a avaliação, pois

“não se tratava mais simplesmente de avaliar alunos, mas também os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e estratégias de ensino, etc. Essa etapa se caracteriza pela realização de muitos trabalhos práticos na área, já não seguindo apenas a orientação positivista e quantitativista, mas também enfoques naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos”. (Idem,ibidem)

É a partir de 1973, com o quinto e último período, que se estabelece o período do profissionalismo ou da profissionalização da avaliação. É nessa nova fase que a avaliação passa a ser, também, um importante objeto de estudo, com uma contribuição efetiva de enfoques de caráter qualitativo.

Aqui estabelece a avaliação como um julgamento de valor ou de mérito, permitindo que a avaliação passe a ter uma função ativa, não se restringindo apenas aos resultados obtidos, mas também

“passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino”. (Idem, p.24-5)

Por isso, a aprendizagem passa a ser vista e percebida como objeto central da avaliação, dando-lhe características formativas, na medida em que se estabelece um controle do processo enquanto ele se desenvolve.

Para avaliação de uma política pública, como o Pronera, deve-se buscar uma compreensão da realidade, responder a questionamentos, possibilitar a identificação de mérito ou de valor, além de estar volta para o processo decisório.

Belloni *et alli* (2003) estabelecem três critérios distintos de avaliação, tendo em vista a concepção de avaliação adotada e os objetivos visados; o momento em que se realiza a avaliação, considerando os condicionantes históricos; e o tipo ou procedência dos sujeitos envolvidos.

Quanto à concepção, a avaliação pode ser considerada como comparação entre uma situação ou realidade e um modelo ou perspectiva; a comprovação do atendimento de objetivos e metas; a avaliação como processo metódico de aferição de eficiência e eficácia; e, por fim, a avaliação como instrumento de identificação de acertos e dificuldades com vistas ao aperfeiçoamento.

Quanto ao momento em que se realiza a avaliação, pode ser diagnóstica, processual e global. Ela é diagnóstica quando é realizada antes da ação, antes da tomada de decisão ou da implementação de uma ação ou de uma política, com objetivos de traçar as prioridades e metas. A avaliação processual se dá durante o processo de implementação da ação ou da política, mas costuma ser confundida com um processo de acompanhamento e controle das atividades. Quando a avaliação se realiza ao final da implementação ou execução é definida como global, e objetiva os resultados e implicações, além do processo que se deu a formulação e implementação da ação ou política avaliada.

Quanto ao tipo ou procedência dos sujeitos do processo avaliativo, politicamente situados no mundo, como lembram Belloni *et alli* (p.24), a avaliação pode ser interna, externa, mista ou participativa. A avaliação interna ou auto-avaliação é aquela quando o processo é conduzido pelos sujeitos participantes; é externa quando conduzida por sujeitos externos e independentes da formulação, implementação ou dos resultados da ação ou política avaliada. A avaliação é considerada mista quando envolvem dois grupos de sujeitos no processo. É participativa a avaliação em que o público-alvo de uma ação ou de uma política participa tanto da formulação quanto da implementação da ação avaliada.

Faz-se importante aqui resgatar os conceitos de eficácia, eficiência e efetividade, citados por Dias-Sobrinho (2003) e Belloni *et alli* (2003), e que são importantes norteadores do objeto deste trabalho.

A educação, principalmente a pública, tem carecido muito mais de políticas avaliativas sérias do que de políticas públicas para as soluções de “problemas”, o que tem reduzido o grau de efetividade de muitas políticas educacionais. Os conceitos de eficácia, eficiência e efetividade estão associados, portanto, aos processos de avaliação.

A eficácia é uma medida do grau de alcance dos objetivos e metas de um projeto, em um dado tempo, sem relação com os custos implicados.

A eficiência está relacionada a insumos e produtos, especificamente avaliar a eficiência de uma proposta trata-se de uma medida do grau de otimização da combinação de insumos para maximizar produtos. A eficiência relaciona-se, também, com os custos necessários para realizar uma determinada tarefa, podendo ser obtida a partir de duas perspectivas: a primeira, se os produtos estão pré-determinados, procura-se minimizar os custos; e a segunda, se os custos estão pré-determinados, procura-se maximizar os produtos.

O conceito de efetividade está relacionado com o efeito da proposta. A efetividade é resultado da soma da eficácia (fazer a coisa certa) com a eficiência (fazer a coisa da maneira certa). Nos programas sociais, uma ação só é considerada efetiva se ela promove as mudanças propostas num projeto.

A busca da eficiência, da eficácia e da efetividade de projetos sociais deve ser uma preocupação permanente dos gestores para ampliar e melhorar o acesso da população aos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal e melhorar, conseqüentemente, suas condições de vida. Portanto, é possível, então, falar da eficiência e eficácia na efetividade social.

Mas quais devem ser objetivos de avaliar uma política pública? Quais os efeitos podem ser produzidos? Para que se avalia? Para Dias-Sobrinho (2003) toda a avaliação produz efeitos, entretanto nenhuma avaliação é neutra, tendo em vista que não produz nenhuma certeza. O autor esclarece que a “*avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades*” (p.93).

Ainda Dias-Sobrinho conclui que

“a avaliação é um empreendimento complexo e carregado de sentidos e efeitos. Como processo de interesse público, requer formulações consistentes e que mereçam certo grau de aceitação social. Referindo-se à educação, ela só pode ser democrática e orientada para melhorar a compreensão do fenômeno educativo e a prática formativa. Daí que precisa ser uma construção coletiva em que se comprometam diferentes agentes e ações, para lá das individualidades. É isso que torna a avaliação necessária para dar maior consistência aos trabalhos educativos e profissionalismo aos agentes da educação” (p.134).

2.2 – O Projeto da UNEB para o PRONERA: implantação, implementação e resultados.

Criada em 1983, a UNEB, maior universidade *multicampi* do Norte e Nordeste do País, possui, atualmente, unidades acadêmicas em 23 (vinte e três) municípios do interior de diversas regiões administrativas do Estado e a capital, Salvador. A figura abaixo demonstra o alcance da UNEB em toda a Bahia, inclusive próximas às demais universidades estaduais baianas: a Universidade Estadual de Feira de Santana; a Universidade Estadual de Santa Cruz, no município de Ilhéus; e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com *campi* nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga.

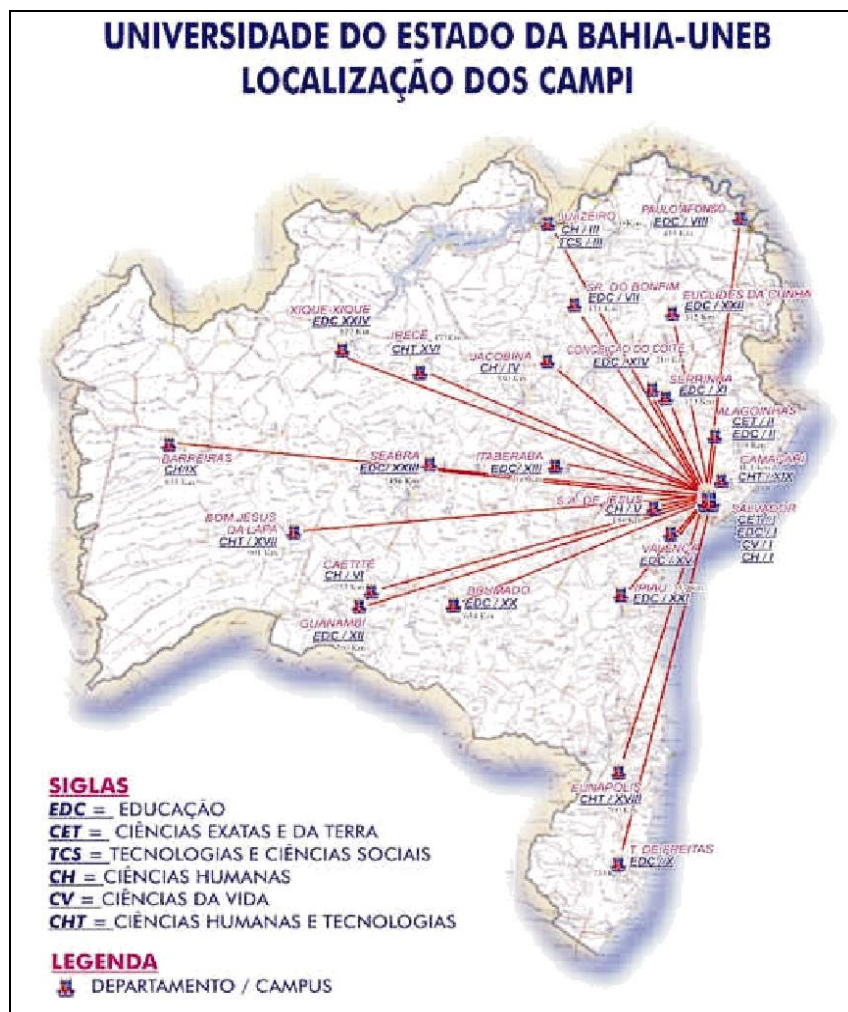


FIGURA 2 – Abrangência da UNEB no Estado da Bahia

A administração superior da UNEB é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria, Pró-Reitorias e Assessorias. É a Pró-Reitoria de Extensão que abrigou o Pronera no âmbito da universidade.

A UNEB vem desenvolvendo as atividades do Pronera desde o ano de 1999, e até agosto de 2004, os números são animadores: foram alfabetizados cerca de 9.000 assentados e assentadas, 173 concluíram o Ensino Fundamental, através de um projeto específico de escolarização e 320 formaram-se professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal.

Em 2002, a Coordenação Geral do Pronera na UNEB iniciou as atividades do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária com uma reunião de planejamento, na qual foram apresentados o histórico do Pronera, um relato

de experiências dos Departamentos da UNEB envolvidos no Pronera e o Projeto a ser executado; culminando com uma discussão coletiva sobre os critérios para escolha dos alunos universitários e o levantamento de propostas para formação dos alunos universitários e dos monitores.

Para o curso de Alfabetização, a Coordenação Central do Pronera na UNEB distribuiu as 245 turmas em 11 Coordenações Regionais e 71 municípios, distribuídas em diversos *campi*. Os monitores-alfabetizados tiveram, durante todo o curso de Alfabetização, duas oportunidades de capacitação de seus conhecimentos, em cada pólo regional, perfazendo um total de 80 horas/aula, embora o previsto tenha sido estipulado em 120 horas/aula. De acordo com o Relatório Final do Projeto (2004), elaborado pela Coordenação Central, essa redução deu-se “*devido ao atraso dos recursos à Universidade por parte do INCRA*” (p.8).

Ao analisar o Relatório Final, vê-se a grandiosidade do Projeto da UNEB tendo em vista os recursos humanos envolvidos: 245 monitores-alfabetizadores, 28 estudantes universitários, 31 coordenadores locais, 13 coordenadores regionais e 3 coordenadores gerais; todos imbuídos na execução do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos assentados e assentadas.

A escolha dos recursos humanos não foi aleatória, baseou-se em critérios sugeridos e estabelecidos anteriormente ao início da implementação do Projeto da UNEB. O Coordenador Regional devia ser um Professor do quadro efetivo da Universidade, que tenha tido experiência em Educação de Jovens e Adultos; disponibilidade para o deslocamento até às áreas de assentamentos de Reforma Agrária, onde funcionariam as salas de Alfabetização; e a receptividade para o trabalho com a Educação do Campo, em parceria com os Movimentos Sociais, considerando todo o processo de formação humana na construção das ações educativas.

Os alunos universitários participantes do Projeto da UNEB deveriam ser estudantes dos cursos de Licenciatura, preferencialmente com experiência em Educação de Jovens e Adultos; ter disponibilidade de 20 horas semanais; ter afinidade com o campo e compromisso com a causa e a questão agrária; residir próximo dos Projetos de Assentamentos; e ter respeito às comunidades assentadas e à cultura de seus sujeitos.

Os monitores-alfabetizadores e coordenadores locais foram indicados pelos Movimentos Sociais e Sindicais que atuam no Campo, com maior nível de escolaridade e com experiência nesta modalidade de ensino.

Quatro meses após o início das aulas do Curso de Alfabetização nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, a Coordenação Geral do Pronera realizou, em 07 de maio de 2003, um Seminário de Avaliação.

Neste seminário, foi desenvolvido um Trabalho de Grupo, com o objetivo principal de avaliar as primeiras atividades do Pronera. Decidiu-se em destacar as dificuldades, os avanços e sugestões, dividindo os aspectos administrativos e pedagógicos de cada região, de cada campi da UNEB que coordena turmas de Alfabetização do Pronera.

As dificuldades encontradas não superam, quantitativamente, os avanços, o que podemos considerar como um sinal positivo, porque alguns pontos superam as dificuldades encontradas em projetos anteriores desenvolvidos pela UNEB para o Pronera.

No levantamento das dificuldades, desejos e sugestões nessa etapa do Seminário, contou com a participação efetiva dos convidados presentes. Para facilitar o entendimento e a fim de organizar a participação dos coordenadores, foram levantadas as dificuldades pedagógicas e administrativas.

As dificuldades pedagógicas encontradas nos primeiros meses de implementação do Projeto da UNEB foram: a falta de uma definição de pressupostos teóricos-pedagógicos; a falta de tempo pedagógico necessário pra o planejamento e para o aprendizado; os problemas encontradas na capacitação e formação de monitores; material didático inadequado; falta de experiência e escolaridade para o bom desenvolvimento de trabalho com a educação de pessoas jovens e adultas; a falta de estrutura das salas de aula, como a ausência de carteiras e de energia elétrica; falta de orientações da Coordenação Geral; sobrecarga de trabalho dos movimentos sociais do campo, o que impossibilita o acompanhamento devido das atividades do Pronera; o período de chuvas e seca que interferem na freqüência dos alunos e, por conseqüência, o desenvolvimento das atividades; problemas de visão ocular de muitos alunos; e falta de material de consumo.

Levantadas essas dificuldades pelos coordenadores do Projeto da UNEB, é fato que algumas exigências estabelecidas pelo *Manual de Operações* do Pronera não estão sendo observadas, embora o mesmo Manual também não dá conta de resolver ou equacionar essas dificuldades como a falta de estrutura das salas de aula. As três figuras abaixo retratam a diversidade das salas de aula dos cursos de alfabetização.

As figuras 3 e 4 são de duas salas de aula num mesmo Projeto de Assentamento, distante, uma da outra, de cerca de 2 km. A primeira, localizada num prédio de uma escola municipal dentro do próprio assentamento, é de alvenaria, com iluminação precária, mas com carteiras suficientes para os vinte alunos da turma. É disponibilizado ao monitor, uma mesa, uma cadeira, um quadro negro e giz. Essa escola municipal está localizada na agrovila do Projeto de Assentamento de Reforma Agrária “São Miguel”, no município de Santa Cruz Cabrália, extremo sul do Estado.



FIGURA 3 – Sala de Aula numa Escola Municipal – P.A. São Miguel – Santa Cruz Cabrália, BA (2003)

A segunda sala está localizada na residência da própria monitora. Não conta com luz elétrica - apenas com um lampião a gás - e nem com carteiras escolares. O próprio

sofá da sala é utilizado como carteira pelos alfabetizandos. Resta-nos questionar como os vinte alunos se acomodaram numa sala de estar de cerca de 6 m² quando todos freqüentam às aulas.



Figura 4 – Sala de Aula na Casa da Monitora – P.A. São Miguel – Santa Cruz Cabrália, BA (2003)

A figura abaixo também retrata uma sala de aula do Pronera no extremo sul do Estado sem condições mínimas de receber alunos adultos para um curso de alfabetização. É utilizado um espaço da Casa de Farinha do Projeto de Assentamento Maravilha, em Eunápolis, como sala de aula. A iluminação da sala é oferecida pelo carro do pai da monitora, sem o qual não teria condições de ministrar uma única aula.



Figura 5 – Sala de Aula – Casa de Farinha – P.A. Maravilha – Eunápolis, BA (2003).

A caótica situação da infra-estrutura dos assentamentos limitação a ação do Pronera, além das escolas e espaços adaptados, as estradas, a eletrificação, o saneamento básico e uma política de produção que garanta a permanência dos assentados são também aspectos negativos encontrados na implantação e implementação das ações educativas do Pronera na Bahia.

As dificuldades administrativas encontradas pelos coordenadores regionais e locais do Pronera atingem, em sua maior parte, as ações da Coordenação Geral. São destacadas as seguintes dificuldades: os professores da UNEB que trabalham como coordenadores regionais não dispõem de carga horária específica para se dedicarem ao Pronera; os alunos universitários não possuem carga horária disponível exigida pelo Projeto;

os recursos são insuficientes para o acompanhamento das turmas nos assentamentos; atraso na entrega dos materiais detectado em alguns campi da UNEB; problemas de comunicação entre os coordenadores regionais e locais; questionado o processo de seleção dos coordenadores locais, que, de acordo com o *Manual de Operações*, passariam por uma seleção realizada pela UNEB e aqui foram somente indicados pelos Movimentos Sociais do Campo; a falta de agilidade e transparência da FUNDESF que gerencia os recursos do Pronera na UNEB.

Após elencar as dificuldades encontradas e observadas nos primeiros meses de implantação e implementação do Projeto da UNEB, os coordenadores locais e regionais destacaram os avanços que já puderam ser percebidos até àquele momento do processo.

Divididos também em pedagógicos e administrativos, o registro dos avanços denotam o quanto estava sendo realizado na universidade para a implementação de uma legítima educação do campo em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária na Bahia.

Mereceram destaque como avanço pedagógico do Projeto da UNEB ora avaliado no Seminário: o maior envolvimento dos monitores; a valorização do Pronera por parte dos alfabetizandos e alfabetizandas; o material disponível considerado de qualidade; a consolidação do Pronera junto aos Assentamentos e na relação da UNEB com os Movimentos Sociais do Campo; o início de produção científica acerca do Pronera na Universidade; a escolha dos monitores com boa escolarização, além de assumirem compromissos com o Programa, deixando de se envolver com o Pronera apenas por questão de subsistência; a abertura da Coordenação Geral para um seminário de avaliação das ações educativas do Pronera na UNEB; a inserção da e na Universidade no debate da Reforma Agrária; o acolhimento, considerado fantástico, do Programa nos Assentamentos; e, enfim, a desmistificação da Universidade com os assentados.

Como avanço administrativo, foram delimitados e ressaltados a melhora recente no acesso à Coordenação Geral; a maior agilidade na viabilização de materiais e informações; a implementação do Colegiado do Pronera na Bahia, o primeiro do Brasil; a maior abertura da Pró-Reitoria de Extensão da UNEB para o desenvolvimento de atividades e ações junto com os Movimentos Sociais; a distribuição de turmas por coordenador e por região, de acordo com os *campi* da UNEB no interior do Estado; uma melhoria de relação com os Departamentos da UNEB; a expansão da base territorial de trabalho do Pronera na

Bahia; e uma melhoria significativa na relação entre os Movimentos Sociais, a UNEB e o INCRA, na execução das ações do Programa.

Durante os dias 10 a 12 de agosto de 2004, a Coordenação Geral do PRONERA realizou o II Seminário de Avaliação PRONERA/UNEB, no Auditório da Pró-Reitoria de Extensão da UNEB, em Salvador, a fim de consolidar as ações do Programa em consonância com as alternativas propostas por aqueles que fazem a Educação do Campo. De acordo com o folder do evento, os objetivos da Coordenação com o Seminário eram o de:

refletir sobre a Educação do Campo na Bahia e a importância do PRONERA neste contexto; refletir criticamente sobre o desenvolvimento das ações e propostas nos diferentes projetos do PRONERA/UNEB; socializar atividades, produções e experiências desenvolvidas no âmbito de cada campi da UNEB.

Como resultado das ações do II Seminário de Avaliação do Pronera, foi elaborado um documento assinado pelos representantes e lideranças dos Movimentos Sociais e Sindicais que atuam no Campo, o qual fornece elementos importantes para avaliação das ações educativas do Pronera, efetivadas pelo Projeto da UNEB.

O documento ressalta a relevância social que uma política pública de educação do campo, como o Pronera, significa para os Projetos de Assentamentos, porque respeita as necessidades e especificidades de homens e mulheres que vivem no e do campo.

Os movimentos sociais e sindicais que atuam no campo apontaram aspectos essenciais a serem considerados naquele momento do II Seminário, como o reconhecimento do Pronera como um projeto de desenvolvimento do campo, pautado numa concepção de Educação do Campo; que o financiamento direto do Programa não é suficiente para desenvolver as ações estruturais do campo, apontando para a necessidade de ações conjuntas das esferas federal, estadual e municipal; que a falta de uma estrutura mínima nos assentamentos e a gestão dos recursos por fundações privadas ligadas às universidades têm limitado o desenvolvimento das ações do Pronera; e que seja viabilizada a construção de uma Pedagogia da Educação do Campo, a fim de subsidiar o programa na implementação de projetos educacionais para os assentados e assentadas.

O seminário proporcionou a identificação de questões e de propostas a fim de equacionar e superar os problemas:

Tabela 3 – Questões do PRONERA

QUESTÕES
1. Atraso no pagamento de professores, monitores e alunos universitários, devido a ineficiência da FUNDESF.
2. Falta de acompanhamento da Coordenação Central em alguns campi.
3. Falta de fluir as informações entre os diferentes integrantes do Programa.
4. Valores insuficientes disponibilizados para deslocamento.
5. O acompanhamento pedagógico limitou-se a visitas, não contribuindo para o planejamento e avaliação das atividades dos monitores alfabetizadores.
6. O acompanhamento pedagógico limitou-se a visitas, não contribuindo para o planejamento e avaliação das atividades dos monitores alfabetizadores.
7. A baixa frequência dos alfabetizandos deveu-se a problemas oftalmológicos, falta de salas e condições precárias da estrutura das existentes (falta de carteiras, quadro, filtro, iluminação, falta de material didático/pedagógico de apoio), distância da sala e falta de transporte, falta de merenda, a necessidade de sair dos assentamentos para trabalhar em frentes de trabalho.
8. Muitas turmas de alfabetização se tornaram multisseriadas por não haver possibilidade de continuidade dos estudos
9. Acompanhamento pedagógico prejudicado devido à falta de compreensão de professores e Diretores de Departamentos da UNEB de que o Pronera é uma ação de extensão universitária
10. Ausência da Coordenação de alguns movimentos sociais e sindicais que atuam no campo na mobilização e divulgação do Pronera na comunidade e na elaboração dos projetos
11. Atraso nas prestações de contas nas Coordenações Regionais
12. Número de capacitações de monitores insuficientes, por falta de recursos
13. Ausência dos monitores em sala de aula no período de escolarização
14. Baixa escolaridade dos monitores alfabetizadores

Tabela 4 – Propostas para o PRONERA

PROPOSTAS
1. Garantia, por parte do INCRA, de infra-estrutura mínima para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária, inclusive as escolas.
2. Ampliação dos recursos do Pronera para a realização da escolarização.
3. Garantia da certificação dos concluintes dos cursos de Educação Básica, promovidos pelo Pronera.
4. Sistematização/construção de orientações pedagógicas/projeto político pedagógico para o Pronera
5. Criação do Núcleo de Educação do Campo na UNEB
6. Revisão dos critérios de seleção dos monitores alfabetizadores
7. Divulgação das ações do Pronera em boletins, publicações, TV, site, etc.
8. Legalização da estrutura dos ciclos de escolarização
9. Reserva de recursos para cobrir despesas com acréscimo de pessoal devido a situações diversões temporárias como doença, licença maternidade, acidentes, etc.
10. Realização de fóruns estaduais, regionais ou municipais de Educação do Campo.
11. Garantia de exames oftalmológicos e aquisição de óculos para os alunos, no início das atividades do Pronera.
12. Curso de graduação em Pedagogia da Terra, a ser oferecido pela UNEB.
13. Aumento do número de alunos universitários para acompanhamento das atividades do Pronera
14. Produção de materiais didáticos-pedagógicos de apoio próprios
15. Garantia que a carga horária dos docentes envolvidos no Pronera seja incluído no Plano Individual de Trabalho (PIT).
16. O reconhecimento, por parte da UNEB, do Pronera como extensão universitária.

Os quadros acima dão pistas da vontade dos sujeitos envolvidos no Pronera de que a UNEB deve continuar a participar do Pronera, através de projetos específicos de escolarização, porque quatro propostas tratam de redimensionamento de suas ações e encaminhamentos que devem superar os problemas apontados.

2.3. As ações educativas do PRONERA em Eunápolis e região

O Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos foi a única ação educativa do Projeto da UNEB executou sob a coordenação do Campus XVIII / Eunápolis, em cinco municípios da 8ª. Região Administrativa: Belmonte, Eunápolis, Porto Seguro, Guaratinga e Santa Cruz Cabralia.

Embora o Projeto da UNEB contemplasse um curso de escolarização (5ª. à 8ª. séries) direcionado ao monitores do curso de alfabetização que não possuíam esse nível de escolaridade, o MLT concluiu que não seria necessário a oferta de um curso de escolarização, tendo em vista que os monitores alfabetizadores eram, pelo menos, portadores de certificados de conclusão do Ensino Fundamental.

As ações educativas desenvolvidas pelo Projeto da UNEB para o Pronera em Eunápolis e região foram realizadas no período de 01 de março de 2003 a 28 de fevereiro de 2004, com 20 (vinte) turmas distribuídas em 8 (oito) assentamentos inicialmente:

Tabela 5 – Distribuição de Turmas por Projeto de Assentamento em Eunápolis e região, de acordo com o Projeto da UNEB

Cidade	Projeto de Assentamento	Número de Turmas
Eunápolis	Maravilha	04
	Embaúba	01
Belmonte	Piaçava	04
	Tuiuti	02
Santa Cruz Cabralia	São Miguel	02
	O Descobrimento	01
Porto Seguro	Imbiruçu de Dentro	04
Guaratinga	Lajedo Bonito	02

Em julho de 2003, após o I Curso de Capacitação dos Monitores, o MLT solicitou o fechamento de 4 (quatro) turmas nos Projetos de Assentamentos de Eunápolis e região. Essas quatro turmas do MLT foram abertas na região Sul, especificamente nas cidades de Ilhéus e Itabuna, cuja coordenação foi feita pela regional de Ipiauí, sob a responsabilidade do Campus XIX – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia.

Portanto, o quadro de distribuição de turmas do Projeto da UNEB na região é explicitado na tabela abaixo:

Tabela 6 – Distribuição de Turmas por Projeto de Assentamento em Eunápolis e região, após fechamento de turmas solicitadas pelo MLT.

Cidade	Projeto de Assentamento	Número de Turmas
Eunápolis	Maravilha	04
	Embaúba	01
Belmonte	Piaçava	03
	Tuiuti	01
Santa Cruz Cabralia	São Miguel	02
	O Descobrimento	01
Porto Seguro	Imbiruçu de Dentro	03
Guaratinga	Lajedo Bonito	01

Todas as turmas no início do Projeto tinham cerca de 20 (vinte) alunos matriculados, conforme exigência das propostas do Pronera, contidas no *Manual de Operações*. Entretanto, no decorrer da execução do Curso de Alfabetização, objeto principal do Projeto da UNEB, foi constatado evasão, de acordo com tabela abaixo:

Tabela 7 – Quantitativo de Alunos, por turma, no início e no término do Curso.

Cidade	Projeto de Assentamento	Turma	Quantidade de alunos	
			Início	Término
Eunápolis	Maravilha	1	21	15
		2	20	8
		3	24	11
		4	22	15
	Embaúba	1	20	15
Belmonte	Piaçava	1	20	15
		2	20	14
		3	20	18
	Tuiuti	1	22	15
Santa Cruz Cabralia	São Miguel	1	20	10
		2	26	15
	O Descobrimento	1	20	13
Porto Seguro	Imbirucú de Dentro	1	19	11
		2	23	15
		3	20	4
Guaratinga	Lajedo Bonito	1	20	15
TOTAL			320	209

O número de evadidos no curso foi de 111 alunos (34,7%), esse número pode ser considerado positivo, tendo em vista as dificuldades encontradas e percebidas na implantação e execução do Projeto, especialmente as reclamações dos alunos quanto à iluminação das salas de aulas e a necessidade de usarem óculos, além do acesso e infraestrutura das salas de aula.

Os monitores alfabetizadores da região de Eunápolis tiveram a oportunidade de participar de dois cursos de capacitação, com carga horária de 44 e 40 horas, respectivamente e contaram com oficinas, minicursos e palestras de interesse dos próprios monitores e do MLT.

As atividades desenvolvidas no primeiro curso de capacitação, realizado entre os dias 17 e 21 de dezembro de 2002 foram: minicursos nas áreas de Fundamentos da Ação Pedagógica, Educação Ambiental e Alfabetização e Linguagem; e palestras nas áreas de práticas de saúde e planejamento familiar, comunicação de massa e políticas de saúde pública.

Realizado no período de 07 a 11 de julho de 2003, o segundo curso de capacitação de monitores contou com minicursos nas áreas de Educação do Campo,

Alfabetização e Inclusão Social, Arte-Educação e História; e oficinas nas áreas de Matemática, História, Leitura, Geografia e Cultura, Política e Meio Ambiente.

Ao final do curso de alfabetização, a Coordenação Regional de Eunápolis, os Coordenadores Locais e os alunos universitários fizeram uma avaliação da execução do Projeto da UNEB na região.

Foram detectados sete pontos fortes: a regularização de pagamento dos monitores alfabetizadores, em contradição a um outro projeto anteriormente executado pelo Pronera; a distribuição gratuita dos óculos aos alfabetizandos que necessitavam, embora os óculos foram distribuídos já no final do curso; a qualidade e a quantidade do material didático distribuídos nas salas de aula; o acesso dos coordenadores regional e local à Coordenação Geral do Pronera, em Salvador; os dois cursos de capacitação de monitores; o apoio integral do Campus XVIII da UNEB; e o envolvimento da Universidade com o Pronera.

Os pontos fracos destacados nessa avaliação foram o número muito pequeno de visitas aos Projetos de Assentamento; a liberação de verbas por parte do INCRA; o envolvimento dos alunos universitários; a FUNDESF, entidade que gerenciou todo o recurso financeiro do Pronera para a UNEB; a falta de uma capacitação de monitores, uma vez que o Projeto da UNEB determinava que seriam três; a infra-estrutura das salas de aula nos assentamentos; e a atuação de alguns monitores que se dedicavam, quase exclusivamente, ao ensino de Língua Portuguesa e da Matemática.

A Coordenação Geral do Pronera solicitou aos Coordenadores Regional e Locais que avaliassem alguns itens quanto ao ensino e à aprendizagem de Matemática e Língua Portuguesa, através do preenchimento de um formulário, intitulado Proposta de Instrumento de Avaliação (**Anexos 7 e 8**).

Os resultados obtidos através da avaliação proposta pela Coordenação Geral são apresentados no **Anexo 9**.

2.4. As vozes dos sujeitos do campo

Apresentamos a seguir a metodologia adotada e os principais resultados obtidos, quando da realização da pesquisa de campo. Conforme proposto na metodologia que orienta a execução desta pesquisa, foram aplicados aos monitores/alfabetizadores do Projeto da UNEB para o PRONERA um questionário contendo 15 (quinze) perguntas abertas, de cunho informativo. O referido questionário foi respondido pelos 16 (dezesesseis) monitores/alfabetizadores participantes do Projeto da UNEB, proposto para o PRONERA, nos 08 (oito) Projetos de Assentamento envolvidos nesta pesquisa, e teve como método a aplicação orientada, momento em que todas as perguntas do questionário foram lidas e registradas pelo pesquisador e respondidas verbalmente pelos participantes.

Optamos por agrupar as perguntas do questionário de acordo com os interesses e as finalidades das questões levantadas. Assim sendo, o grupo 01 corresponde às perguntas de 01 a 06, as quais consideramos relativas à identificação do perfil da formação, das vivências e seleção dos monitores/alfabetizadores. O grupo 02 corresponde às perguntas de 07 a 11 são referentes ao perfil dos alfabetizandos, da infra-estrutura dos ambientes de alfabetização e recursos didáticos, pedagógicos e metodológicos sugeridos e motivações dos alfabetizandos. O grupo 03 corresponde às perguntas relativas às percepções e expectativas dos monitores/alfabetizadores acerca do Projeto da UNEB para o PRONERA.

Partindo da concepção de análise do discurso, considerada não apenas como somente o registro da linguagem em uso, mas como uma categoria de análise que permite apreender as representações que influenciam a ação dos sujeitos, o modo como eles se percebem e constroem suas visões. Dentre as respostas, foram consideradas como representativas das percepções dos monitores/alfabetizadores aquelas em que, no mínimo, três apresentaram conteúdos bem próximo. Quando uma ou duas respostas apresentavam conteúdos bastante divergentes de todas as demais, estas foram desconsideradas, uma vez a proposta tende à ouvir as vozes dos sujeitos numa perspectiva coletiva acerca do Projeto de Alfabetização da UNEB proposto para o PRONERA.

GRUPO 01 DE QUESTÕES: Relativas à identificação do perfil da formação e vivências dos monitores/alfabetizadores.

No grupo 01 de perguntas detectamos que todos os monitores residiam nos próprios assentamentos em que atuaram como monitores alfabetizadores por uma média de tempo aproximada de 04 (quatro) anos. Essa pode ser considerada uma condição significativa no sentido de o Projeto ter obtido êxito, dada a relação de conhecimento pessoal com os alfabetizandos, o que possibilita um entendimento mais rápido e facilitado das necessidades das pessoas envolvidas; além das vivências com as questões relacionadas às histórias de vida, de luta e de conquistas que envolveram essas pessoas.

Podemos perceber que em relação aos critérios de escolha dos monitores/alfabetizadores, as orientações previstas pelo Projeto da UNEB não foram consideradas, uma vez que todos os monitores/alfabetizadores deveriam ter sido submetidos a um exame avaliativo de seleção, o que não fora realizado. Isso se deu em decorrência da dificuldade de se encontrar pessoas com escolaridade e interessadas em desenvolver tais atividades.

“Eu não fiz nenhuma prova para ser monitora do Pronera. O Coordenador do Pronera foi lá em casa e me perguntou se eu queria dar aulas para ensinar o pessoal a ler e escrever e eu aceitei e estou dando aulas até hoje.”
(Monitor 5).

“Foi a minha colega que já dava aula para a outra turma que me chamou.”
(Monitor 11).

“O líder do assentamento me perguntou se eu já tinha terminado o curso de Magistério e eu disse que sim. Aí ele me perguntou se eu queria dar aulas no Pronera e eu aceitei.” (Monitor 7).

Assim, todos os monitores/alfabetizadores foram indicados pelos Movimentos Sociais aos quais estão ligados e não foram submetidos a nenhum exame avaliativo de seleção pela UNEB. Esse talvez tenha sido um dos fatores que tenha contribuído para ampliar o grau

de dificuldades encontradas pelo Projeto, já que o nível de escolaridade dos monitores/alfabetizadores, em sua maioria, não atende às exigências para o exercício da função de alfabetizador, que segundo a Lei 9394/96 deve ser, no mínimo, o Magistério de Nível Médio.

Podemos perceber pelo questionário que o nível de escolaridade dos 16 (dezesesseis) monitores/alfabetizadores é a seguinte: 04 (quatro) ou 25% possuem Ensino Fundamental Completo (8ª série), 05 (cinco) ou 31,25% possuem Ensino Médio Completo, 03 (três) ou 18,75% possuem Magistério Incompleto e 01(um) ou 6,25% possuem Magistério Completo.

O Projeto da UNEB previa uma forma de investir na ampliação do nível de capacitação dos monitores/alfabetizadores, partindo da promoção e realização de cursos de capacitação. O Projeto da UNEB previa a realização de 03(três) cursos nesta modalidade, porém, segundo respostas dos monitores ao questionário, foram realizados dois cursos de capacitação em Eunápolis, com 44 horas e 40 horas, respectivamente, realizados nas dependências do Campus XVIII da UNEB.

“Sim. Foram dados dois cursos de capacitação para os monitores do Pronera, um no início e outro mais ou menos no meio.O primeiro foi de 44 horas e o segundo de 40” (Monitor 2)

“Só dois cursos que foram dados para nós. Eu acho que tinha que ter mais, principalmente para mim que não sei muito bem o que fazer. Nos cursos que deram eu aprendi, mas falta muito...” (Monitor 7)

“Sim, nós fizemos dois cursos para dar aulas. Na UNEB de Eunápolis.” (Monitor 1)

“Dois. Ensinou como dar aulas, como tratar os alunos e o jeito mais fácil de fazer eles aprenderem a ler e escrever.” (Monitor 11)

Ainda segundo respostas aos questionários, os monitores/alfabetizadores consideraram esses cursos de capacitação de grande importância e significação para a construção de suas práticas em sala de aulas. Segundo eles, as aulas dadas nos cursos de capacitação foram focadas em suas necessidades, o que contribuiu efetivamente para a

melhoria de suas aulas nos Projetos de Assentamentos. Embora não deixem de enfatizar que deveriam ter tido mais momentos de capacitação mediante a pouca qualificação dos mesmos para a função.

“Sim. Os cursos foram muito bons. Ajudou muito a gente nas aulas. Os professores eram pacientes com a gente queriam mesmo que a gente aprendesse. Acho que tinha que ter mais cursos como esses” (Monitor 8)

“Foram muito bons. Eu nunca tinha dado aulas e consegui fazer muita coisa que eles ensinaram nos cursos. Tinha era que ter mais” (Monitor 4)

“Os cursos ensinavam a gente a trabalhar com as realidades dos alunos, por isso foram importantes para a nossa prática na sala de aula. Principalmente para aqueles que não fizeram o magistério ou nunca tinham dado aulas. Acredito que se tivessem mais cursos seria melhor ainda.” (Monitor 15)

Percebemos nesse grupo de perguntas que os monitores/alfabetizadores do Projeto da UNEB para o PRONERA são moradores nos Projetos de Assentamentos nos quais exerceram suas funções, o que está em consonância com as bases para a elaboração de uma proposta de educação básica do campo. Porém, esta condição para a elaboração de uma proposta de educação básica do campo esbarra na pouca qualificação dos moradores nos assentamentos para a função de alfabetizadores. É preciso pensar na capacitação e formação dessas pessoas no sentido de retro-alimentar essas demandas ainda muito altas nos Projetos de Assentamentos, eliminando, assim, as carências educativas das pessoas vivem no campo para que elas mesmas possam fazer a educação do campo.

A indicação direta dos monitores pelos Movimentos e a ausência de um processo avaliativo seletivo dos monitores devem-se a essa carência de pessoal qualificado e interessado em participar dos Projetos de Educação implantados nos Assentamentos. As poucas pessoas com qualificação recusam participar, assim os que aceitam se tornam únicos, portanto não passam pela avaliação seletiva, para não correr o risco de não haver pessoas para ministrarem as aulas.

“[...] Lá no meu Assentamento tem poucas pessoas que têm o 1º. grau completo. Só eu mais umas dez pessoas. Acho que é assim em quase todos.” (Monitor 9)

“Só dois cursos que foram dados para nós. Eu acho que tinha que ter mais, principalmente para mim que não sei muito bem o que fazer. Nos cursos que deram eu aprendi, mais falta muito. Eu tenho o Ensino Médio Incompleto, o que quase ninguém nem isso tem.” (Monitor 12)

GRUPO 02 DE PERGUNTAS: Relativas ao perfil dos alfabetizandos, à infra-estrutura dos ambientes de alfabetização e recursos didáticos, pedagógicos e metodológicos sugeridos.

A partir das questões elaboradas neste grupo podemos ter as informações a partir dos monitores/alfabetizadores das condições reais em que o projeto fora implantado e desenvolvido nos projetos de assentamentos em relação à infra-estrutura, aos recursos didáticos, às orientações didático-pedagógicas e metodológicas oferecidas para o desenvolvimento realização das aulas, além de reconhecer o perfil dos alfabetizandos sob o olhar dos monitores/alfabetizadores.

Em relação ao número de alunos ingressos e ao número de alunos egressos podemos perceber que há um número bastante significativo de evasão dos alunos ao longo do processo de alfabetização, o que se torna mais expressivo em alguns assentamentos, onde a evasão chega a 80%. O acesso e a permanência dos alunos em sala de aula têm sido considerados os pontos nodais que impedem o sucesso na educação em todas as modalidades de ensino, principalmente na educação de adultos.

Percebemos que este problema, se comparado a outros projetos implantados no Brasil, apresenta um índice de evasão relativamente menor, o que pode ser explicado a partir das condições sócio-econômica mais estáveis proporcionadas pelas conquistas dos movimentos de luta pela posse da terra.

De acordo com informações dos monitores/alfabetizadores o alto índice de evasão em algumas salas de aulas e assentamentos específicos deveu-se, principalmente, à carência ou ausência de infra-estrutura mínima adequada para o desenvolvimento das atividades, o que promovia o desinteresse do monitor e conseqüentemente dos alunos alfabetizandos. Os altos índices de evasão podem ser considerados como um problema local, já que a média geral de evasão é de aproximadamente 34,68%.

“Os alunos reclamavam muito da falta de óculos. Muitos deles não conseguiam enxergar quase nada nem durante o dia, muito menos à noite. Eles até que tentavam, mas não tinha jeito.” (Monitor 3)

“Eu acho que o principal problema era que os alunos não enxergavam direito. Não viam nem o que estava no quadro. A luz era pouca também.” (Monitor 7)

“Na minha turma o problema era a falta dos óculos. Os alunos não conseguiam ver direito. Os óculos demoraram muito para chegar e quando vieram muitos já tinham saído.” (Monitor 1)

A acuidade visual comprometida apresenta-se como uma das principais causas da evasão dos alunos do projeto. Durante o período de execução do Projeto alguns alunos realizaram o teste de acuidade visual nos postos de saúde e clínicas municipais e a UNEB, através de doações, adquiriu os óculos de acordo com as necessidades, porém o processo de aquisição dos óculos se deu muito lentamente e, quando os mesmos chegaram até os alunos, realmente muitos já haviam desistido do processo de alfabetização. Assim, esse se caracterizou, para os monitores/alfabetizadores, como um dos principais problemas enfrentados pelo Projeto.

Também se caracterizou para os monitores um dos principais motivos que levou os alunos a evadirem do Projeto e de não se alfabetizarem foi a inexistência de merenda escolar, o que não fora previsto pelo Projeto.

“Muitos alunos sentiam fome durante as aulas e diziam que iam para casa comer alguma coisa e não voltavam. Desanimavam.” (Monitor 5)

Não tinha nada para chamar atenção dos alunos, uma merenda no intervalo, alguma coisa assim.” (Monitor 10)

A distância entre as casas dos alunos e o local onde aconteciam as aulas também foi apontada pelos monitores/alfabetizadores como num grande problema. Os Projetos de Assentamentos apresentam uma área muito extensa e as casas não ficam localizadas próximas umas das outras, assim, geralmente, a sala de aula fica muito longe das casas dos alunos. A inexistência de transporte agrava a situação, levando ao desânimo dos trabalhadores de realizar longas caminhadas de ida e de volta para participarem das aulas.

“Os alunos reclamavam muito que a aula era muito longe de casa. Depois de trabalharem o dia todo na roça, não tinha animação para ir para a aula à noite. Levantavam muito cedo para trabalhar no dia seguinte”. (Monitor 8)

“Acho que o principal motivo era o cansaço e a distância.” (Monitor 3)

“Eles moram longe e espalhados no Assentamento. A sala fica no meio, mas mesmo assim alguns ficam muito longe. Não tem iluminação nas estradas. Não tem transporte para trazer nem levar eles. Cansados da lida, eles não vem para aula” (Monitor 11)

Certamente este tem se caracterizado como uma dos principais problemas para a alfabetização de jovens e adultos em quase todos os projetos de alfabetização implantados no País. Infelizmente, a redução da carga horária de trabalho ainda não fora pensada como uma estratégia para facilitar o acesso e a permanência desses alunos nos projetos. Essa situação torna-se ainda mais complicada mediante a realidade vivida pelas pessoas que vivem no campo. Geralmente os assentados e as assentadas trabalham para o sustento próprio e da sua família, e deixar de trabalhar algumas horas por dia pode comprometer seriamente esse sustento e a produção da terra. Talvez a redução deste problema estivesse na previsão de orçamento no Projeto que visasse a uma ajuda de custo para que a pessoa pudesse garantir seu sustento e de sua família enquanto frequentasse as aulas.

Em relação às condições físicas das salas de aula, os monitores/alfabetizadores afirmam que as condições eram precárias. A infra-estrutura das salas não possibilitava a realização de um trabalho com o mínimo de qualidade. Das 16 (dezesesseis), em 07(sete) salas faltava quase tudo, o quadro negro, as cadeiras, as mesas, até mesmo a própria sala de aula não existia, ou seja, o espaço.

“Eu nunca tive uma sala de aula. As aulas eram dadas na minha casa. Não tinha cadeira para todos, só para cinco e eram onze alunos que sempre apareciam. Não tinha quadro, nada.” (Monitor 4)

“Não tinha condições de dar aulas não. Nós só tínhamos mesmo a boa vontade da gente e dos alunos que queriam aprender a ler e escrever” (Monitor 12)

“Eu dava aulas na casa de farinha. Não tinha cadeira, carteira, nem luz. Por isso era muito difícil, mas consegui ensinar alguns a ler e escrever mesmo assim.” (Monitor 5)

Torna-se ainda mais difícil alfabetizar jovens e adultos quando as dificuldades inerentes ao processo são agravadas por questões que não são de responsabilidade dos alunos ou monitores como de infra-estrutura, pouco planejamento e carência de recursos e outros. As dificuldades que realmente são do aluno jovem e adulto se tornam pequenas quando os problemas que não são deles são solucionados pelos verdadeiros responsáveis, ou seja, se a infra-estrutura fosse adequada, os recursos didáticos satisfatórios, o transporte necessário, contassem com ajuda de custo para sua manutenção e dos seus familiares enquanto se alfabetizam, o sucesso do Projeto dependeria apenas dos estudantes.

“Em minha sala não há carteiras para os alunos, apenas um banco de madeira. Os alunos apóiam no próprio colo para escreverem” (Monitor 3)

“Os alunos se acomodam no sofá velho lá de casa e eu vou ensinando...” (Monitor 9)

“[...] eu tenho um armário para guardar o material...”. (Monitor 6)

No que tange aos materiais didáticos e recursos didáticos disponibilizados para a execução do Projeto, todos os monitores tiveram a mesma resposta, apresentando uma lista com os materiais recebidos. Todos os monitores afirmaram que alguns desses materiais não foram suficientes para a execução das atividades planejadas e que alguns até sobraram um pouco.

O material foi considerado de relevante significação para o processo se efetivasse com sucesso. Muitos dos alunos nunca tinham tido a oportunidade pegar nesses materiais escolares e ficaram emocionados.

“Quando eu distribuí o material para os alunos eles ficaram muito felizes. Alguns nunca tinham tido um caderno, uma borracha, um lápis...” (Monitor 10)

“Nós recebemos o material sim, mas alguns não deram e outros sobraram. Acho que precisa rever essas quantidades. Tem material que cada aluno tem que ter o seu e não veio um para cada aluno”. (Monitor 9)

“Alguns acharam o lápis de cera muito bacana. Não conheciam. O material demorou também para chegar para nós”. (Monitor 1)

Um dos aspectos positivos apontados pelos monitores/alfabetizadores está relacionado ao material didático disponibilizado pelo Projeto, uma vez que o mesmo fora bastante significativo na realização dos trabalhos, além de se constituir como elemento motivador para os alfabetizados assim como para os próprios monitores.

Os monitores enfatizaram que as visitas dos coordenadores locais, coordenadores regionais e alunos universitários programadas não aconteceram conforme previstas no Projeto e apontam que os recursos não foram satisfatórios para que as mesmas se efetivassem. Porém, apontam que os trabalhos poderiam ter sido de melhor qualidade e, portanto, com melhores resultados se estas visitas tivessem acontecido com frequência, no mínimo, a planejada pelo Projeto.

“Nós sempre cobramos muito as visitas dos coordenadores e dos alunos universitários, pois ficamos muito sozinhos durante o processo. Mas sempre faltavam recursos para as visitas. Acho que eles poderiam ajudar muito mais a gente”. (Monitor 4)

“Os coordenadores poderiam ter feito mais visitas. Eu mesmo senti muita falta deles para me orientar, para me ajudar com alunos...”. (Monitor 16)

“As visitas dos coordenadores sempre foram muito boas para mim, eu ficava mais segura do que fazer, mas elas foram poucas vezes. Acho que todos acharam que elas foram poucas vezes e que deveriam ir mais”. (Monitor 14)

Percebe-se que a presença dos Coordenadores e alunos universitários nos Assentamentos para orientações eram algo de grande importância e significação para os monitores. Contrariamente ao que se percebe com frequência, a presença desses Coordenadores era imensamente desejada pelos monitores o que pode representar uma boa interação entre os mesmos e que realmente as visitas alteravam o processo para melhor,

promovendo conforto, segurança e tranquilidade aos monitores o que certamente era percebido também pelos alunos.

“Era muito bom quando os Coordenadores e o aluno universitário iam lá na sala de aula. Os alunos se sentiam valorizados e eu também. Os alunos ficavam mais confiantes em mim. Ficavam sabendo que eu não estava sozinho”. (Monitor 13)

“Eles orientavam a gente de como fazer para melhorar. Diziam o porque que não estava dando. Ajudavam a fazer o planejamento. Olhavam os registros. Conversavam com os alunos”. (Monitor 3)

“As visitas foram poucas, mas eles ajudavam muito a motivar os alunos para não desistirem. Quando eles iam lá, muitos até voltavam a estudar, mais animado.” (Monitor 15)

Os cursos de capacitação tinham como objetivo a realização de oficinas voltadas para as práticas e vivências dos monitores/alfabetizadores. As dificuldades eram apresentadas aos profissionais que atuaram nos cursos como capacitadores e as possíveis soluções ou sugestões eram passadas nos cursos. As sugestões de alteração ou mudanças nos planejamentos ou nas estratégias didático-pedagógicas eram sugeridas principalmente nos cursos de capacitação, para os quais eram convidados especialistas nas áreas de maior dificuldade para os monitores/alfabetizadores.

“Nas capacitações os professores davam muitas orientações práticas de como desenvolver o nosso trabalho com mais eficiência. As oficinas eram a melhor coisa dos cursos porque a gente podia aprender e fazer com nossos alunos...”. (Monitor 1)

“Nesse ponto o nosso coordenador foi muito bom que pedia para os professores dos cursos ensinarem a gente exatamente o que a gente tinha pedido, o que a gente tinha mais dificuldade. Eles faziam muitas oficinas para a gente fazer depois com nossos alunos lá no assentamento”. (Monitor 5)

“A segunda capacitação foi a melhor. Os professores fizeram muitas oficinas, falaram de um jeito que a gente entende. Depois dessa eu fiz um monte de atividades com os alunos e as aulas ficaram boas”. (Monitor 12)

Tendo como referência as realidades vivenciadas pelos monitores/alfabetizadores nos Assentamentos, os cursos de capacitação eram organizados o que, certamente, atingiu os objetivos esperados. As necessidades evidenciadas pelos

monitores alfabetizadores das oficinas podem estar relacionadas à pouca formação dos mesmos, visto que as oficinas tornam a proposta didático-pedagógica bastante prática e facilita o alcance dos objetivos desejados.

As solicitações de materiais, além dos que foram entregues no início do Projeto, quase nunca foram atendidas.

“Todas as vezes em que solicitei novos materiais ou maiores quantidades dos que eu já tinha recebido nunca fui atendida. Diziam que não estava no orçamento ou previsto no Projeto.” (Monitor 5)

“Os materiais que recebemos tinha que dar até o fim do curso. Não podia pedir mais.” (Monitor 14)

“Quando o material que tinha vindo acabou, não mandaram mais, mesmo a gente dizendo que tinha acabado. Isso foi muito ruim e nós desanimamos um pouco.” (Monitor 15)

É notório nos relatos dos monitores alfabetizadores que inúmeros fatores contribuíram para o desânimo e para o fracasso, porém, percebe-se também que o enorme desejo de todos por conseguir alcançar os objetivos propostos no início do Projeto fazia com que, tanto nos alunos quanto nos monitores, restabelecessem as esperanças e prosseguissem no propósito.

“Eu me sinto realmente uma vencedora por ensinado essas pessoas a ler e escrever. Não foi fácil. Conteí com a boa vontade deles e muito esforço”. (Monitor 7)

“Nós sempre pedimos nas reuniões os cursos de capacitação, aconteceram dois, mas deveriam ter tido mais...” (Monitor 8)

“As capacitações foram feitas quando os coordenadores marcavam com todos. Era difícil marcar com todos os dias certos.” (Monitor 13)

Segundo a percepção dos monitores/alfabetizadores, não há dúvidas de que o principal motivo que levou essas pessoas a participarem do Curso de Alfabetização do Pronera foi o desejo de saber escrever o próprio nome. Certamente, os motivos também passam por outros desejos mais complexos do que escrever o próprio nome, mas, seguramente, as situações mais comuns nas vidas dessas pessoas são os momentos em que são convidadas a assinar algum documento. Nesses momentos elas são colocadas em situação de constrangimento por não saber escrever. Essa angústia

causada por esse constrangimento pode justificar o tamanho do desejo em aprender para essa finalidade.

“O que eles mais queriam era aprender a escrever o nome para começarem a assinar quando pedissem. Aí é que eu prevenia eles era para não assinar qualquer coisa que mandassem, tinham que aprender mais para evitar maiores problemas”. (Monitor 2)

“Para assinarem o nome. Tudo o que fosse ensinar eles não queriam, só isso.” (Monitor 1)

“Queriam fazer o curso para aprender a assinar o nome.” (Monitor 10)

GRUPO 03 DE PERGUNTAS: Relativas às percepções e expectativas dos monitores/alfabetizadores acerca do Projeto da UNEB para o PRONERA.

Para os monitores/alfabetizadores o Projeto da UNEB para o PRONERA teve suas falhas, mas de um modo geral alcançou suas expectativas. As dificuldades foram muitas, mas a perseverança manteve garantido o sucesso no alcance dos objetivos. O que a maioria dos alunos buscava no Projeto mais da metade deles conseguiu que era aprender a ler e escrever, e, muitos desses permanecem na nova etapa do Projeto, a qual visa a primeira etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), no Projeto denominado “Pé na Estrada”.

“Eu acho que sim, por que eles estão agora no ‘Projeto Pé na Estrada’, dando prosseguimento aos estudos”. (Monitor 4)

“Para alguns não, pois não conseguiram se alfabetizar, mas para a maioria sim. Agora sabem ler e escrever. É o que queriam ”. (Monitor 14)

“Para muitos foi muito bom, já para outros não. Como dizia um professor para esses foi mais uma chance perdida”. (Monitor 8)

Os monitores/alfabetizadores do Projeto de Alfabetização da UNEB para o PRONERA reconhecem que as inúmeras ações educativas desenvolvidas junto às comunidades do campo, envolvendo desde cursos de alfabetização até curso de graduação de

nível superior, estão realmente mudando as condições educacionais e de vida das pessoas que vivem no campo.

“Sim. O jeito de pensar as coisas do Movimento, de reclamar, de comentar e de respeitar os outros está modificando dentro dos assentamentos. As pessoas que se alfabetizaram dizem que são outras agora. E tem aqueles que fazem outros cursos que também estão se modificando muito depois que começaram a estudar de novo.” (Monitor 13)

“As ideologias dentro dos assentamentos continuam, mas pessoas mudaram e estão ligadas ao movimento, querem ler os panfletos, os documentos, conhecem os documentos. É muito bom isso”. (Monitor 10)

“Os vários cursos do Pronera têm mudado muito as pessoas do assentamento. Os que fizeram a alfabetização mudaram muito. Estão mais participativos, querem saber de tudo e repetem que já sabem ler.” (Monitor 9)

As críticas negativas dos monitores/alfabetizadores acerca do Projeto de Alfabetização da UNEB para o Pronera estão centradas na carência de recursos financeiros destinados à infra-estrutura física das salas de aulas, às visitas mais frequentes dos coordenadores e alunos universitários aos assentamentos. Para os monitores/alfabetizadores o Projeto deveria prever as verbas para estes gastos com maior precisão para que o recurso financeiro não fosse mais desculpas para que o Projeto não funcionasse como esperado.

“Não entendo por que o dinheiro não dava, não é feita uma previsão ou orçamento? Por que não prevêm tudo isso? Tem que pensar em tudo isso...”. (Monitor 7)

“Quero dizer que faltaram mais visitas dos coordenadores e alunos universitários e lugares adequados para dar as aulas. Do jeito que foi não dá. É preciso ter sala de aula direito”. (Monitor 10)

“O Pronera deixou a desejar. Nem sala tinha. Não sei como vai ficar o Pé na Estrada, que é mais complexo, é mais tempo”. (Monitor 12)

Os fatores positivos apontados pelos monitores/alfabetizadores estão ligados ao esforço dos monitores, dos alfabetizados, dos coordenadores e alunos universitários que num ato de bravura conseguiram tornar o Projeto eficaz, uma vez que alcançou o objetivo

proposto. A atenção é chamada também para os cursos de capacitação que, apesar de terem sido em pequena quantidade, foram considerados de “muito boa qualidade” e de suma importância para a viabilização do Projeto.

“O ponto positivo do Projeto foi que nós todos não desistimos. Eu, os coordenadores e os universitários fomos à luta e conseguimos. Vários alunos estão aí lendo e escrevendo”. (Monitor 8)

“Minha crítica positiva é sobre os cursos de capacitação que foram muito bons e muito importantes para mim, ou não teria conseguido ir até o final.” (Monitor 5)

“Para mim o positivo foi mesmo os cursos de capacitação que eu não sabia nada e aprendi lá a como fazer as coisas em sala de aula.” (Monitor 9)

Mediante as respostas dadas ao questionário, o que podemos afirmar em relação ao Projeto da UNEB para Pronera é que houve um grande envolvimento dos sujeitos participantes como forma de busca de novos caminhos e possibilidades para cada um dos envolvidos e para todos do assentamento. Cada um dos monitores e alfabetizandos trazem consigo uma marca que é muito forte em relação às experiências com a educação formal e esta se constitui de forma diferente em cada uma dessas pessoas. Essa marca, que pode resultar em problemas sociais graves e que reduzem suas chances e oportunidades no âmbito da realização de seus sonhos, também podem servir como alimento para a esperança de novas oportunidades e possibilidades de transformações de suas realidades.

O Projeto de Alfabetização da UNEB surge como uma renovação dessas esperanças, uma necessidade e um direito dessas pessoas, as quais, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de ingressar ou de permanecer nos estudos em seu tempo regular.

Assim, por menos significativo que possa parecer e apesar das inúmeras críticas existentes, a conclusão do curso de alfabetização para o alfabetizado na idade adulta é sempre positiva, principalmente se compararmos aos que não tiveram ainda a chance de se ingressar ou que mais uma vez tiveram a oportunidade de permanecer no Projeto negada.

Portanto, o fato de os monitores/alfabetizadores residirem nos próprios assentamentos em que atuaram por uma média de tempo aproximada de quatro anos e por

serem integrantes do movimento de luta apresentam uma construção histórica de vida que permite um conhecimento mais aprofundado das realidades e necessidades dos alunos.

Assim, esta condição pode ser considerada significativa no sentido de o Projeto ter obtido êxito, dada a relação de conhecimento pessoal com os alfabetizando, o que possibilita um entendimento mais rápido e facilitado das necessidades das pessoas envolvidas; além das vivências com as questões relacionadas às histórias de vida, de luta e de conquistas que envolveram essas pessoas.

Porém, as críticas negativas não devem deixar de existir, até mesmo no sentido de que se tenha a certeza de que sempre se pode fazer melhor. No entanto, nas vozes dos monitores/alfabetizadores, o acesso e a permanência dos alunos em sala de aula, a acuidade visual comprometida, a inexistência de merenda, o que não fora previsto pelo Projeto, a inexistência de transporte, a ausência de infra-estrutura adequada das salas de aula foram considerados os pontos nodais que impediram um sucesso maior do Projeto, assim como na maioria das ações educativas em todas as modalidades de ensino do País, destacando-se a Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, ainda nas mesmas vozes, os aspectos positivos apontados pelos monitores/alfabetizadores estão relacionados ao material didático disponibilizado pelo Projeto, uma vez que o mesmo fora bastante significativo na realização dos trabalhos, além de se constituir como elemento motivador para os alfabetizandos assim como para os próprios monitores. Segundo eles, todos receberam os materiais didáticos e recursos didáticos disponibilizados para a execução do Projeto. Afirmaram, ainda, que alguns desses materiais não foram suficientes para a execução das atividades planejadas e que alguns até sobraram um pouco.

Os monitores enfatizaram que as visitas dos coordenadores locais, coordenadores regionais e alunos universitários programadas não aconteceram conforme previstas no Projeto e afirmam que os trabalhos poderiam ter sido de melhor qualidade e, portanto, com melhores resultados, se estas visitas tivessem acontecido com a frequência planejada.

Com isso, percebemos que a presença dos Coordenadores e alunos universitários nos assentamentos para orientações constituem como ações de grande importância e significação para os monitores. A presença dos Coordenadores era imensamente desejada pelos monitores o que pode representar uma boa interação entre os mesmos e que realmente as visitas alteravam o processo para melhor, promovendo conforto, segurança e tranquilidade aos monitores o que certamente era percebido também pelos alunos alfabetizando.

Para os monitores, os cursos de capacitação tinham como objetivo a realização de oficinas voltadas para as práticas e vivências dos monitores/alfabetizadores. As sugestões de alteração ou mudanças nos planejamentos ou nas estratégias didático-pedagógicas eram sugeridas principalmente nos cursos de capacitação, para os quais eram convidados especialistas nas áreas de maior dificuldade para os monitores/alfabetizadores.

Nesta análise, não há dúvidas de que o principal motivo que levou essas pessoas a participarem do Curso de Alfabetização, promovido pelo Projeto da UNEB para o Pronera, foi o desejo de saber escrever o próprio nome.

Para os monitores/alfabetizadores o Projeto da UNEB teve suas falhas, mas de um modo geral alcançou suas expectativas. As dificuldades foram muitas, mas a perseverança manteve garantido o sucesso no alcance dos objetivos.

As críticas negativas elencadas pelos monitores/alfabetizadores acerca do Projeto de Alfabetização da UNEB para o Pronera estão centradas na carência de recursos financeiros destinados à infra-estrutura física das salas de aulas, às visitas mais frequentes dos coordenadores e alunos universitários aos assentamentos.

Os fatores positivos apontados por eles estão ligados ao esforço dos monitores, dos alfabetizando, dos coordenadores e alunos universitários. Chama-se a atenção também para os cursos de capacitação que, apesar de terem sido em pequena quantidade, foram considerados de “muito boa qualidade” e de suma importância para a viabilização do Projeto.

É notório nos relatos dos monitores/alfabetizadores que inúmeros fatores contribuíram para o desânimo e para o fracasso, porém, percebe-se também que o enorme

desejo de todos por conseguir alcançar os objetivos propostos no início do Projeto fizeram com que, tanto nos alunos quanto nos monitores, restabelessem as esperanças para prosseguirem no propósito.

CONSIDERAÇÕES

Inicialmente, acreditamos que seja importante ressaltar que o principal objetivo desse trabalho é analisar os princípios e os processos de implantação do Projeto UNEB para o PRONERA no sentido de perceber seu grau de efetividade junto às comunidades atendidas, o que se justificou a partir de crescentes, calorosas e inúmeras discussões informais acerca da eficácia do Projeto nos assentamentos de Eunápolis e região.

Certamente que, mesmo com os resultados dessa pesquisa, muito do que se questiona acerca do Projeto da UNEB e do PRONERA ainda permanecerá sem respostas ou esclarecimentos, dada à amplitude do Projeto, portanto, a impossibilidade de se tratar de todos os aspectos que o envolvem.

Faz-se, portanto, necessário e prioritariamente afirmar nossa convicção acerca da importância social e educacional do PRONERA para as pessoas envolvidas direta e indiretamente no processo, assim como para a região como um todo, em que o mesmo fora implantado.

O Projeto da UNEB, sem dúvida nenhuma, oportunizou o retorno da possibilidade de escolarização e da inclusão no processo de socialização daqueles que tiveram sua oportunidade de ingresso ou permanência nos estudos negados em outros momentos de suas vidas.

Certamente que esse objetivo, considerado como o principal do Projeto de UNEB, fora atingido. E, ainda, em sintonia com as especificidades dos alunos, o Projeto despertou nos alunos a esperança, já há tanto perdida, na possibilidade de buscar novas oportunidades, o que faz valer o direito de acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade.

O analfabetismo escolar ainda tem se destacado como um dos principais problemas educacionais brasileiros. Agora, reconhecido pelos estudiosos como resultante de problemas sociais e econômicos, infelizmente ainda tem sido considerado por muitos como

uma questão particular daqueles oriundos de camadas mais pobres da sociedade e das áreas consideradas rurais.

As pessoas analfabetas são vistas como desqualificadas para o exercício da cidadania e, ainda, para as funções que já exercem com eficiência, pois são constantemente ameaçadas em seus espaços. Geralmente, não são consideradas como participantes da construção da sociedade, situação esta que é agravada quando se vive no campo.

Porém, mediante as análises realizadas nesta investigação, podemos perceber que a afinidade entre as propostas do Projeto da UNEB e do PRONERA promoveram um grande envolvimento dos sujeitos participantes como forma de busca de novos caminhos e possibilidades. Cada um dos monitores e alfabetizandos trazem consigo histórias de vida que se identificam e se aproximam por uma marca que é muito forte em relação às experiências com a educação formal. Esta se constitui de forma que cada uma dessas pessoas deseje imensamente provar que são capazes de lutar pela transformação de suas realidades. Essa marca, geralmente causada pela decepção, serve também como forma de reforço na renovação da esperança em novas oportunidades e possibilidades de mudanças.

Nesse cenário, o Projeto da UNEB e o PRONERA surgem como uma renovação dessa esperança, muito mais que uma necessidade e um direito dessas pessoas, as quais, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de ingressar ou de permanecer nos estudos em seu tempo regular.

Assim, por menos significativo que possa parecer e apesar das inúmeras críticas existentes, a conclusão do curso de alfabetização para o alfabetizado na idade adulta é sempre positiva, principalmente se compararmos aos que não tiveram ainda a chance de se ingressar ou que mais uma vez tiveram negada a oportunidade de permanecer numa sala de aula.

Os que concluíram a fase de alfabetização do Projeto passaram por um processo de transformação positiva em suas vidas decorridas da alfabetização. Portanto, por maiores que sejam as críticas advindas de diversos segmentos, acreditamos que o PRONERA seja mais do que uma necessidade e um direito dos cidadãos, mas uma intervenção nos processos sócio-educacionais que tem como pano de fundo promover uma profunda reflexão e revisão de práticas escolares cotidianas tidas como corretas e imutáveis.

Porém, as críticas negativas não devem deixar de existir, até mesmo por termos a certeza de que sempre se pode fazer melhor, se observados os erros e os acertos cometidos no sentido de tomá-los como aprendizado. Assim, concluímos que o difícil acesso e a permanência dos alunos em sala de aula, a acuidade visual comprometida, a inexistência de merenda, a inexistência de transporte, a ausência de infra-estrutura adequada das salas de aula foram considerados os pontos nodais que impediram um sucesso maior do Projeto, assim como na maioria das ações educativas em todas as modalidades de ensino do País, especialmente a Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, as principais críticas negativas elencadas acerca do Curso de Alfabetização da UNEB para o Pronera estão centradas na carência de recursos financeiros destinados à infra-estrutura física das salas de aulas, às visitas mais frequentes dos coordenadores e alunos universitários aos assentamentos. Contudo, nas vozes dos monitores/alfabetizadores, o fato de eles residirem nos próprios assentamentos em que atuaram e por serem integrantes de um movimento social do campo, por isso apresentam uma construção histórica de vida que permite um conhecimento mais aprofundado das realidades e necessidades dos alunos; o material didático disponibilizado pelo Projeto, uma vez que o mesmo fora bastante significativo na realização dos trabalhos, além de se constituir como elemento motivador para os alfabetizandos, assim como para os próprios monitores; as visitas dos coordenadores locais, coordenador regional e alunos universitários programadas nos assentamentos para orientações, as quais constituem como ações de grande importância e significação para os monitores, promovendo conforto, segurança e tranquilidade aos monitores, o que certamente era percebido também pelos alunos alfabetizando; os cursos de capacitação, cujo objetivo era a realização de oficinas voltadas para as práticas e vivências dos monitores/alfabetizadores, associados ao enorme desejo dos alfabetizandos de aprender a ler e escrever o próprio nome, principal motivo que levou essas pessoas a participarem do Projeto da UNEB foram considerados os elementos essenciais que tornaram o Projeto eficaz.

Os principais fatores positivos estão ligados ao esforço dos monitores, dos alfabetizandos, dos coordenadores e alunos universitários. Chama-se a atenção também para os cursos de capacitação que, apesar de terem sido em pequena quantidade, foram considerados de “muito boa qualidade” e de suma importância para a viabilização do Projeto.

Partindo dos princípios e conceitos que definem a eficácia como aqueles que conseguem atingir os objetivos propostos, conclui-se, então, mediante dados analisados nesta pesquisa, que a implantação do Projeto da UNEB para o PRONERA nos Assentamentos de Reforma Agrária provocou mudanças positivas e significativas nas vidas dos alfabetizados e dos monitores/alfabetizadores. Assim, partindo dos dados levantados de que mais de 64,32% dos alunos foram alfabetizados e mediante estudos e análises realizadas ao longo desta investigação, o Projeto em foco pode ser considerado eficaz, uma vez que atingiu os objetivos propostos pelo Pronera, alcançando uma das metas previstas no *Manual de Operações* do Programa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI-PIERRO, Maria Clara. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação*. [http://www.rits.org.br/rets/download/em_destaque_221004.zip]. Acesso em 23.10.2004.

____ et al (orgs.). *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. “A educação básica e o movimento social do campo”. In: ____; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo*. v.2. Brasília, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003,

BERGAMASCO, Sônia M.; NORDER, Luis A. Cabello. *O que são assentamentos rurais*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOURDIEU, Pierre. “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. Trad. de Aparecida Joly Gouveia. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 39-64.

____; CHAMPAGNE, Patrick. “Os excluídos do interior”. Trad. de Magali de Castro. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 217-227.

____; SAINT-MARTIN, Monique de. “As categorias do juízo professoral”. Trad. de Vera S.V. Falsetti. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 185-216.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB n.1, de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2003. (Educação do Campo: cultivando um Brasil Melhor).

____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2000. [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf]. Acesso em 23.03.2005.

BURSZTYN, Marcel. *Ciência, Ética e Sustentabilidade: desafios ao novo século*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. 3.ed. Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- COMERFORD, John Cunha. *Fazendo a luta*: sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. “Políticas públicas sociais”. In: CARVALHO, Alysso et alli (orgs.). *Políticas públicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DIAS-SOBRINHO, José. *Avaliação*: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- FISCHER, Nilton Bueno. “Movimentos Sociais e Educação: uma reflexibilidade instituinte”. In: HYPOLITO, Álvaro M. e GANDIN, Luís Armando (orgs.). *Educação em tempo de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUREZ, Gerard. “Reflexões epistemológicas: o método científico: a observação”. In: _____. *A Construção das Ciências*: introdução à filosofia e ética das ciências. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Política e Educação*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Teorias dos Movimentos Sociais*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- HADDAD, Sérgio. “Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos”. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.56, out/dez, 1992.
- _____; DI-PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. (mime). s/d.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir., MOLINA, Mônica. (orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: UnB, 1999. Coleção Por uma educação básica do campo.
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contra & Bando, 1998.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Adaptação da obra de Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural*: urbanização e políticas educacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____ et al. *Impactos dos Assentamentos*: um estudo sobre o meio rural brasileiro. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. “Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação”. *Revista da FAEEBA*. Salvador: UNEB, ano 7, n. 10, 1988. p.153-168.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1996.
- MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. *História dos Movimentos Sociais no Campo*. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MELUCCI, Alberto. “Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento”. *Novos Estudos*, nº 40, nov. 1994.

_____. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Trad. de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária*. Brasília: MEC/INEP, 2005

_____. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações*. Brasília: MDA, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. *A Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, UnB, 2003a (Tese de Doutorado).

_____. *A Contribuição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Promoção do Desenvolvimento Sustentável*. 2003b (mimeo).

MUSSALIM, Fernanda. “Análise do Discurso”. In.: _____; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. v.2.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. *A geografia das lutas no campo*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática de educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. “O Público e o Privado no Projeto Pedagógico em Discussão”. *Revista da FAEBA*. Ano 4. n. 4 – Jul/Dez 1995 – p.65-90.

POLI, Odilon. *Leituras em Movimentos Sociais*. Chapecó: Grifos, 1999.

PUIG, Josep M. *et al. Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. Trad. de Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2002.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHMIDT, Benício Viero; MARINHO, Danilo Nolasco C.; ROSA, Sueli L. Couto. *Os Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil*. Brasília: UnB, 1998.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. *Educação e Reforma Agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista*. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (orgs.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Trad. de Jaime A. Classen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária*. Salvador, 2002 (mimeo).

VOESE, Ingo. *Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Trad. de Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Anexo 1 – Diretrizes para Elaboração de Projetos de EJA

Anexo 2 – Guia de Acompanhamento e de Elaboração de Relatórios de Projetos

Anexo 3 – Correspondência do MST

Anexo 4 – Relação de Turmas do Projeto da UNEB

Anexo 5 – Indicadores do Processo de Aprendizagem

Anexo 6 - Questionário/Entrevista Semi-Estruturada

Anexo 7 – Proposta de Instrumento de Avaliação – Língua Portuguesa

Anexo 8 – Proposta de Instrumento de Avaliação – Matemática

Anexo 9 - Resultados da Avaliação de Aprendizagem dos Alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática

Anexo 1

Diretrizes para Elaboração de Projetos de EJA

Anexo 2

Guia de Acompanhamento e de Elaboração de Relatórios de Projetos

Anexo 3
Correspondência do MST

Anexo 4
Relação de Turmas do Projeto da UNEB

Anexo 5
Indicadores do Processo de Aprendizagem

Anexo 6

Questionário/Entrevista Semi-Estruturada

QUESTIONÁRIO

A ser aplicado aos Monitores Alfabetizadores do Projeto da UNEB para o PRONERA

(1) Assentamento:

(2) Há quanto tempo você residia nesse Assentamento quando você iniciou como Monitor das ações educativas do Pronera?

(3) Como você foi escolhido para atuar como Monitor no Pronera?

(4) Qual a sua escolaridade?

_____ Ensino Fundamental Incompleto

_____ Ensino Fundamental Completo

_____ Ensino Médio Incompleto

_____ Ensino Médio Completo

_____ Magistério Incompleto

_____ Magistério Completo

_____ Ensino Superior Incompleto

_____ Ensino Superior Completo

_____ Outra

(5) Você teve algum curso de capacitação/atualização oferecido pelo Pronera para atuar como Monitor? Qual? Carga Horária?

(6) Caso tenha participado de algum curso de capacitação/atualização oferecido pelo Pronera, você considera que o mesmo tenha contribuído efetivamente para a melhoria da qualidade da suas aulas? Por quê?

(7) Com relação a sua sala de aula:

Quantos alunos iniciaram o Curso de Alfabetização? _____

Quantos alunos concluíram o Curso de Alfabetização?

Quais os principais motivos de os alunos não concluírem o Curso?

As condições físicas da sala de aula eram propícias para o desenvolvimento das atividades educativas propostas? Por quê?

Quais eram os materiais e recursos didáticos disponíveis? Os materiais didáticos utilizados eram significativos na realidade do campo?

- (8) Quais as orientações pedagógicas recebidas durante o processo de alfabetização? Se possível, informar o número de sessões de orientação pedagógicas e qual(is) a(s) função(ões) do(s) profissional(is).
- (9) Foi sugerido pelo Projeto a utilização de algum tipo de recursos didático-metodológicos? Qual(is)?
- (10) As suas solicitações de materiais, acompanhamento e orientações foram atendidas?
- (11) Qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) que levou(aram) essas pessoas a participarem de um Curso de Alfabetização do Pronera no Assentamento?
- (12) As expectativas dos alunos foram atendidas?
- (13) Você entende que o Pronera está provocando mudança (ideológica, política, social, etc) no Assentamento? Quais?
- (14) Qual(is) a(s) crítica(s) negativa(s) você faria ao Pronera?
- (15) Qual(is) a(s) crítica(s) positiva(s) você faria ao Pronera?

Anexo 7

Proposta de Instrumento de Avaliação – Língua Portuguesa

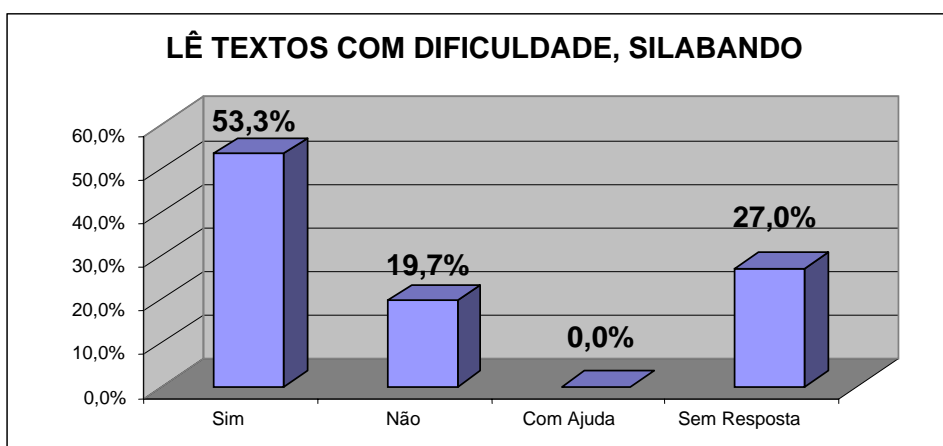
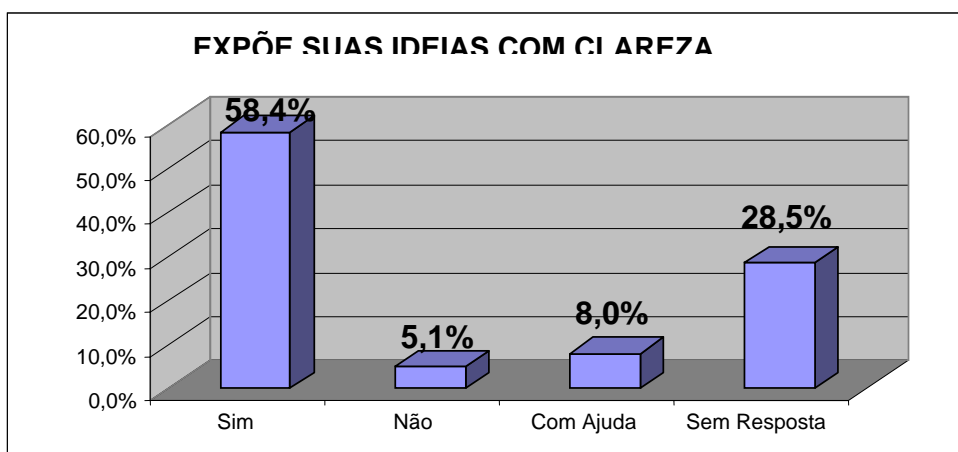
Anexo 8

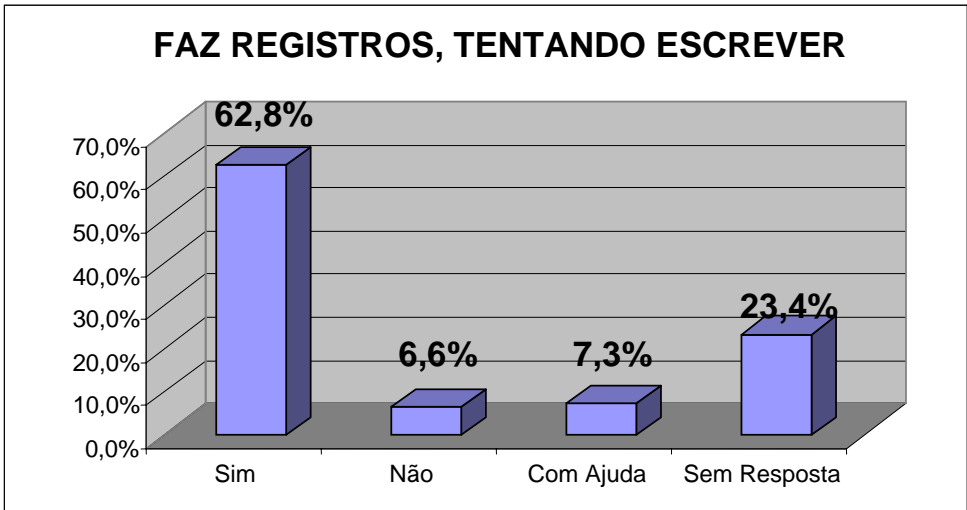
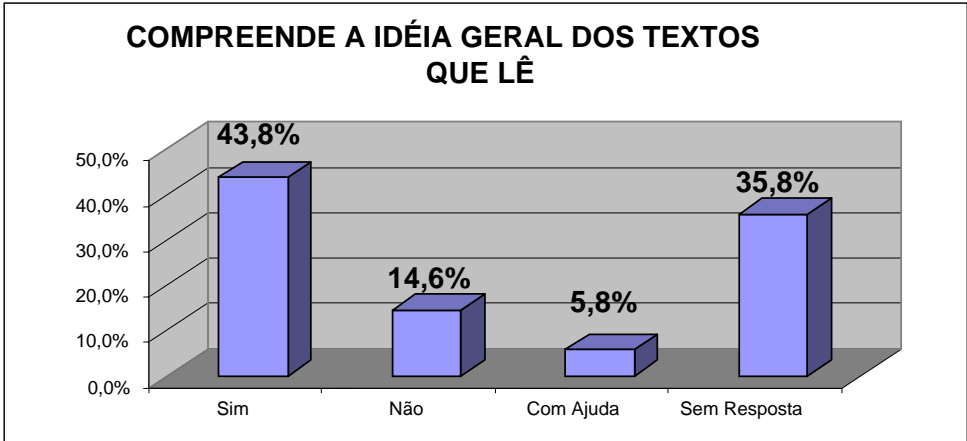
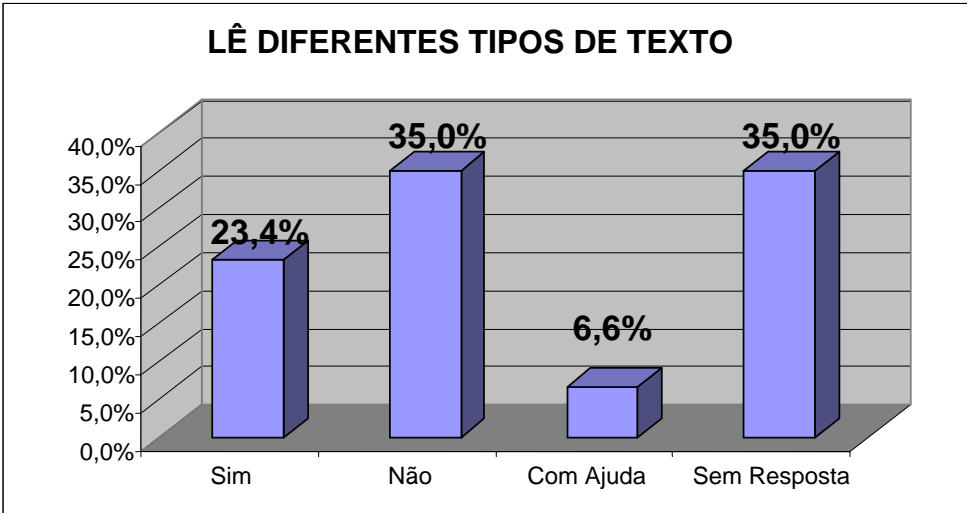
Proposta de Instrumento de Avaliação – Matemática

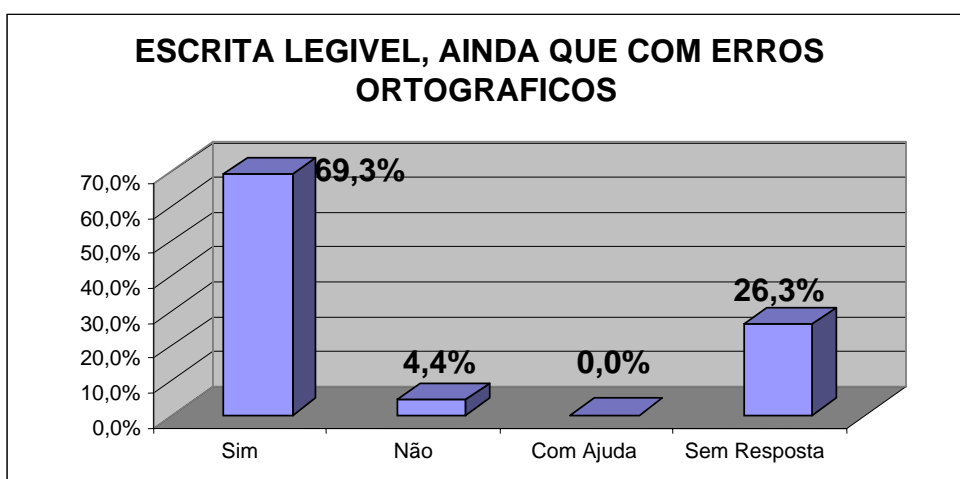
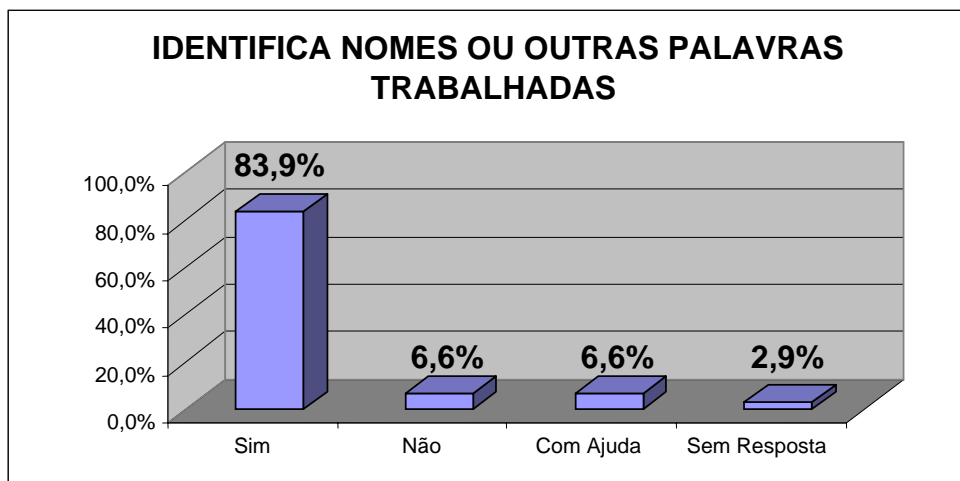
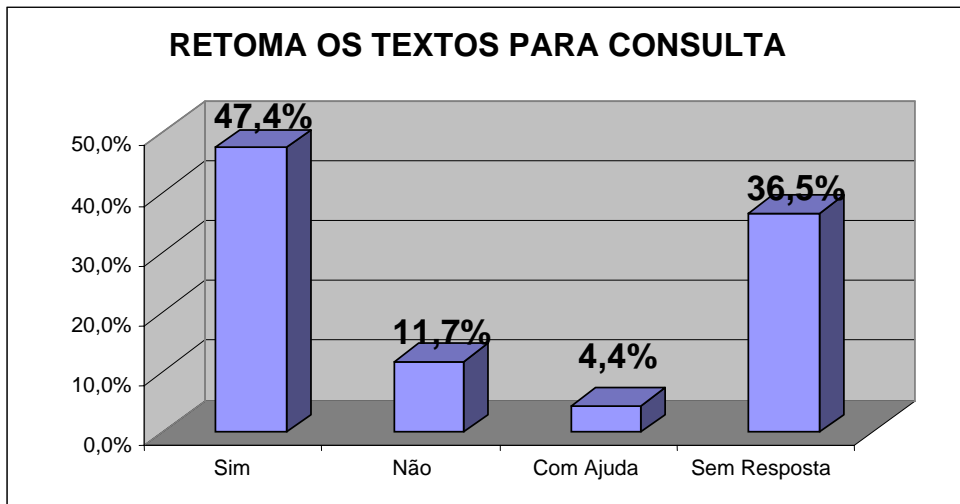
Anexo 9

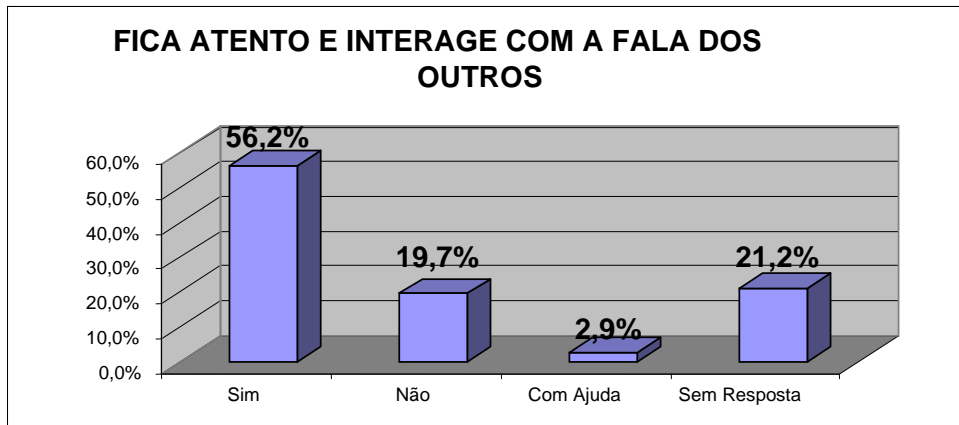
Resultados da Avaliação de Aprendizagem dos Alfabetizados
em Língua Portuguesa e Matemática

Após a aplicação do instrumento de avaliação e quantificados os dados obtidos, os resultados em relação ao processo de aprendizagem de Língua Portuguesa encontrados foram:

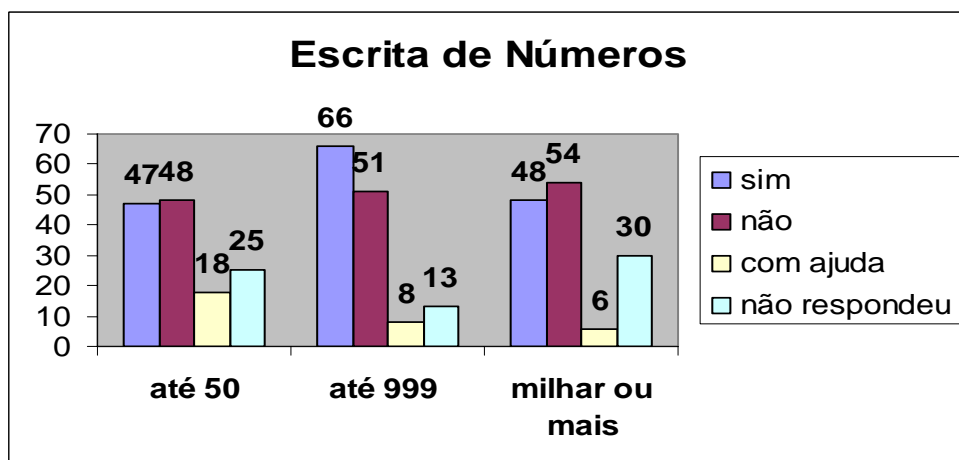
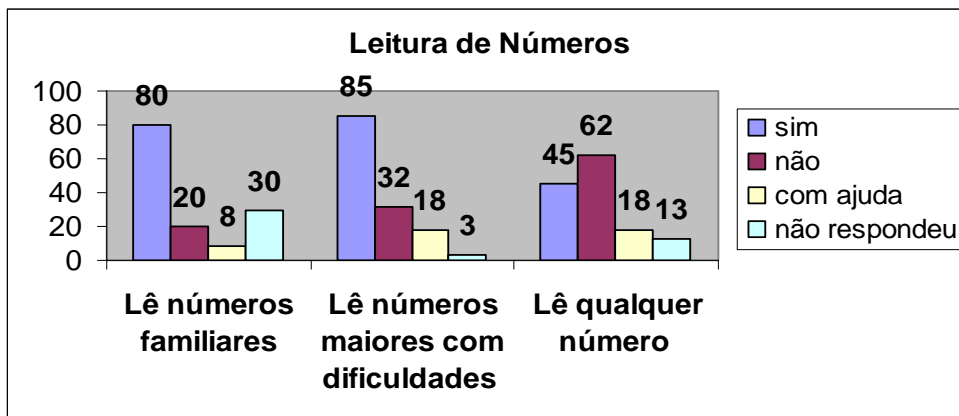


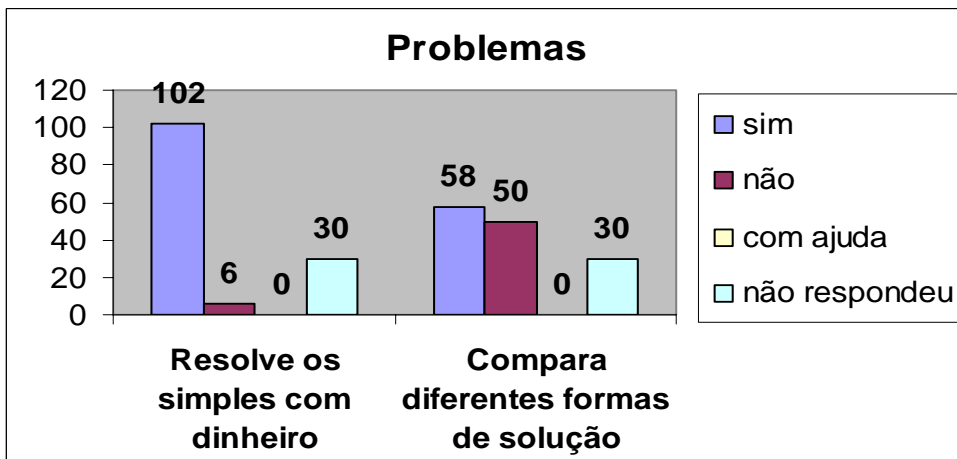
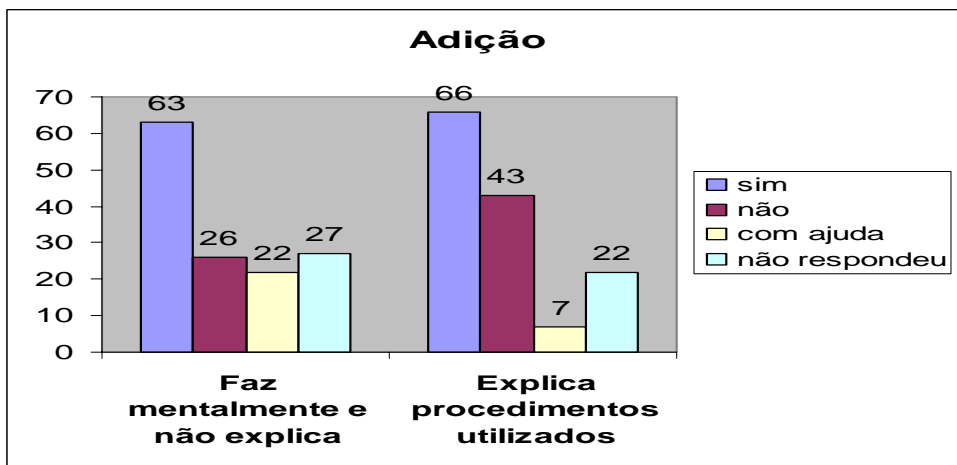
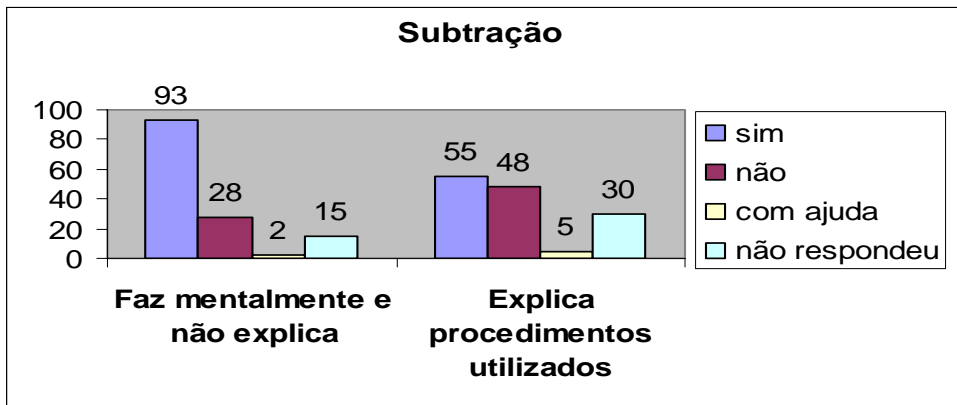






Em relação à aprendizagem da Matemática os resultados obtidos na atividade avaliativa foram os abaixo:





Cabe aqui uma reflexão sobre o instrumento de avaliação proposta pela Coordenação Geral do Pronera da UNEB. Embora essa avaliação ofereça um resultado quanto aos processos de aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa, ao tabular as informações questionamos qual foi o real objetivo dessa avaliação proposta pela Coordenação Geral? O que ela realmente pretendeu medir? Qual o espaço da avaliação qualitativa? Com a aplicação desse instrumento de avaliação e os resultados encontrados haverá desdobramentos que signifiquem avanços na relação ensino-aprendizagem? Por que encontramos tantas respostas em branco? Será que o monitor estava preparado para entender e responder esses questionamentos formulados pela Coordenação Geral?

Merece também algumas reflexões sobre as incompatibilidades encontradas nos resultados obtidos: Apesar de ler silabando, o alfabetizando entende o texto que lê? Se ele lê e entende o que lê, resgata os textos que lê, qual(is) o(s) motivo(s) de tantos erros ortográficos? Por que ao “ler silabando”, o índice de “ajuda” foi de 0%? O apontamento “com ajuda”, apesar de não passar dos 10%, não cria uma série de dúvidas e demonstra a dependência do alfabetizando em relação ao estudado? Com entender que 62% dos alunos não lêem “qualquer numero”, mas 80% lêem “os familiares”? Por que o aluno apesar de resolver problemas, não consegue identificar que há diferentes formas de solução?

Essas questões podem ser investigadas e/ou aprofundadas em estudo posterior, visto que dada a sua importância para o estudo dos aspectos pedagógicos do Projeto que não se constituíram objeto deste estudo.