

ANTÔNIO CLÁUDIO MOREIRA COSTA

ANEXO AO PROCESSO Nº 432/2000 - CM

DEFESA DE TESE/DOUTORADO EM: 05/03/2004

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS IMPACTOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), NO ASSENTAMENTO
REUNIDAS: as relações entre Universidade x Movimentos
Sociais x Governo Federal.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARÍLIA, 2004.



ANTÔNIO CLÁUDIO MOREIRA COSTA

**OS IMPACTOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA
REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), NO ASSENTAMENTO
REUNIDAS: as relações entre Universidade x Movimentos Sociais x
Governo Federal.**

1410001584



Tese apresentada à Faculdade de
Ciências e Filosofia de Marília, da
Universidade Estadual Paulista, para
a obtenção do título de doutor em
educação, sob orientação do professor
Cristiano Amaral Garboggini Di
Giorgi.

MARÍLIA, 2004.



DEDICATÓRIA

Ao meu pai Antônio Nascimento e a minha avó Ivete Moreira, que *lá de cima* me protegem.

Às minhas amigas e companheiras de todas as horas, Ivaina Moreira e Ida Moreira.

Ao tio Astrogildo, pela força, carinho e amizade.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre me deu forças para buscar o conhecimento;

Ao Mauro e a Sônia, meus pais em Ourinhos, por estarem sempre ao meu lado, me incentivando, me apoiando e me consolando nas horas difíceis que passei ao longo deste trabalho;

Ao professor Cristiano Amaral, pela paciência e compreensão;

Aos assentados da Fazenda Reunidas, pela receptividade e carinho com que sempre me acolheram em suas residências;

Ao amigo Benê (semente do mal) e toda sua família;

Ao Rezeck, pela amizade construída nas minhas viagens à Brasília;

À professora Mônica Molina;

Às lideranças do MST;

À Andreia, por dividir comigo as angústias e ansiedades na reta final deste trabalho;

À FAPESP, por ter propiciado todas as condições para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I	
ANALFABETISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : uma visão panorâmica.....	16
1. Algumas reflexões sobre o analfabetismo.....	16
1.1 O analfabetismo no Brasil.....	21
2. Educação de jovens e adultos.....	29
2.1 Bases constitucionais e outros marcos jurídicos.....	39
CAPÍTULO II	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS RURAIS.....	44
1. Considerações preliminares.....	44
1.1 As questões culturais e o pensamento educacional brasileiro.....	46
1.2 O fator econômico.....	60
2. A Educação rural e o desenvolvimento econômico brasileiro.....	63
2.1 Período agroexportador.....	63
2.2 A partir da substituição das importações.....	76
2.3 Na internacionalização da economia.....	82
2.4 Na era da globalização.....	89
CAPÍTULO III	
1. PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.....	99
1.1 O que é o PRONERA?.....	99
1.2 Histórico do PRONERA.....	102
1.3 Estrutura do PRONERA.....	110
1.4 Projetos de educação e capacitação de jovens e adultos.....	115
1.5 Projetos de formação técnico-profissional de jovens e adultos.....	117
2. A luta dos trabalhadores rurais ao direito à terra, educação e cidadania.....	120
2.1 Assentamentos rurais: re-ruralização e cidadania.....	128
2.2 O assentamento Reunidas: terras de lutas e sonhos.....	133



CAPÍTULO IV

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....	144
1. Origens.....	144
1.1 As universidades populares.....	144
1.2 O modelo extensionista norte-americano e sua influência na educação brasileira.....	147

CAPÍTULO V

AS EXPERIÊNCIAS SÓCIO-EDUCATIVAS DA UNESP/FFC NO DESENVOLVIMENTO DO PRONERA.....	158
1. Experiência I	159
2. Experiência II	191
2.1 A proposta do PRONERA.....	192
2.2 A proposta do CPEA.....	195
3. Pontos positivos e negativos dos projetos apresentados.....	214
4. As relações estabelecidas entre os parceiros.....	215
4.1 A relação universidade x governo no desenvolvimento do PRONERA: o ping-pong de responsabilidade social.....	215
4.2 A relação universidade x movimento social.....	218
4.3 A relação governo x movimento social.....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	229



RESUMO

Este trabalho teve como objetivo discutir as políticas educacionais destinadas à população rural, tendo como principal foco de análise o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. O interesse em analisar este programa deve-se ao fato da UNESP/FFC (local onde cursamos o doutorado) ter participado de todo o processo que resultou na criação do PRONERA e por ter sido a pioneira, no estado de São Paulo, a desenvolver um projeto ligado ao programa.

Na primeira fase do trabalho procuramos fazer um levantamento bibliográfico sobre as políticas públicas rurais, afim de identificar o que já havia sido feito nessa área, pois queríamos identificar o que o PRONERA trazia de inovação. O desenvolvimento da pesquisa nos revelou que o fato dele ser fruto das reivindicações dos movimentos sociais e de outros atores sociais da sociedade civil organizada em prol da construção de uma proposta educacional específica para o campo era o grande diferencial do PRONERA.

Após a pesquisa bibliográfica sobre as políticas rurais e sobre o PRONERA, passamos a analisar as duas experiências desenvolvidas pela UNESP/FFC. A primeira ligada à alfabetização de jovens e adultos, realizada em parceria com o MST; a segunda voltada para a capacitação técnica agrícola, realizada em parceria com dissidentes do movimento sem terra, organizados em uma cooperativa. Os procedimentos metodológicos utilizados para análise das experiências foram a entrevista, a observação e a análise dos documentos e relatórios cedidos pelos proponentes.

Os resultados das análises demonstraram que ambas as experiências enfrentaram grandes problemas em decorrência do descompromisso da universidade e do governo. A relação entre os parceiros mostrou-se mais conflituosa na experiência do EJA, pois a parceria era com o movimento sem terra que exigia, com toda razão, a sua participação em todas as etapas do processo.

De maneira geral, entendemos que o PRONERA está contribuindo para a universalização do direito à educação dos jovens e adultos do meio rural. Cabe aos parceiros elaborar propostas inovadoras para dinamizar o processo educativo no campo, e cabe ao governo assumir os compromissos firmados com a classe trabalhadora de priorizar essa modalidade educativa.

SUMMARY

This work had as objective discusses the education politics destined to the rural population, tends as main analysis focus the National Program of Education in the land reform -PRONERA. The interest in analyzing this program is due to the fact of UNESP/FFC (place where we studied the doctorate) to have participated of whole the process that resulted in the creation of PRONERA and for he/she being the pioneer, in the state of São Paulo, to develop a linked project to the program.

In the first phase of the work we tried to do a bibliographical rising on the rural public politics, similar of identifying what it had already been done in that area, because we wanted to identify what PRONERA brought of innovation. The development of the research revealed us that his/her fact is fruit of the claims of the social movements and of other social actors of the organized civil society on behalf of the construction of a specific education proposal for the field was the great diferencial of PRONERA.

After the bibliographical research on the rural politics and on PRONERA, we started to analyze the two experiences developed by UNESP/FFC. THE first linked to the youths' literacy and adults, accomplished in partnership with MST; Monday gone back to the agricultural technical training, accomplished in partnership with dissidents of the movement without earth, organized in a cooperative. The methodological procedures used for analysis of the experiences were the interview, the observation and the analysis of the documents and reports given in by the proposers.

The results of the analyses demonstrated that both experiences faced great problems due to the descompromisso of the university and of the government. The relationship among the partners was shown more conflicting in the experience of EJA, because the partnership was with the movement without earth that demanded, with all reason, his/her participation in all of the stages of the process.

In a general way, we understood that PRONERA is contributing to the universalização of the right to the youths' education and adults of the rural way. It falls to the partners to elaborate proposed innovative for dinamizar the educational process in the field, and it falls to the government to assume the commitments with the working class of prioritizing that educational modality.



INTRODUÇÃO

A luta pela educação da classe trabalhadora sempre me chamou muita atenção. Durante a minha graduação na UNESP, em Presidente Prudente, tive o privilégio de ser monitor do Departamento de Educação e passei a trabalhar com a professora Luiza Helena Christov, a quem sou extremamente grato por ter me iniciado no mundo da pesquisa e ter me mostrado uma nova concepção de educação. Foi durante o trabalho de monitoria que fui, pela primeira vez, visitar um assentamento e conhecer ao vivo e a cores a realidade das escolas no meio rural. Após a visita, fui tomado por dois sentimentos: paixão e indignação. Paixão pela luta daquele povo sofrido que reivindicava além da terra o fim do *latifúndio do saber*, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à dignidade, à cidadania. Indignação frente a política do governo, que negava a essa população o reconhecimento da sua condição de cidadão de direitos.

As conversas com a professora Luiza eram prazerosas e extremamente proveitosas. Em uma dessas conversas manifestei meu interesse de acompanhá-la regularmente ao assentamento. A partir daí, ela me envolveu no trabalho que um grupo de professores estava desenvolvendo junto às escolas dos sem terra na região do Pontal do Parapanema. Dentre os professores que participavam do trabalho, tive maior contato com o professor Bernardo Mançano, com quem aprendi muita coisa sobre o movimento sem terra.

O trabalho desenvolvido pelo grupo de professores da UNESP era contagiante; pois a proposta era construir um projeto de educação para o campo. Nas discussões a idéia divulgada era: precisamos construir uma escola do campo e não uma escola no campo. A escola do campo é a escola comprometida com os anseios da classe trabalhadora, com a formação integral do homem. A escola no campo é a escola que



visa manter a estrutura social, portanto ela não está comprometida com a transformação social que a sociedade brasileira precisa.

Meu interesse pela questão da educação no meio rural aumentava a cada ida ao campo e meu envolvimento com os sem terra foi inevitável. Como consequência deste envolvimento realizei uma pesquisa de iniciação científica orientado pela professora Luiza, que teve como principal objetivo fazer uma análise da relação das famílias sem terra com a escola; queria saber como os sem terra viam a escola; o que ela representava para eles e para seus filhos; qual a relação estabelecida entre os professores e a comunidade; como os professores viam os sem terra... Vários foram os questionamentos que impulsionaram a pesquisa e os resultados obtidos foram decepcionantes, pois constatei que a escola existente era um *faz de conta*: fazia-se de conta que tinha escola, mas não tinha, pois as condições estruturais existentes eram péssimas; fazia-se de conta que ensinava, fazia-se de conta que aprendia... Durante o trabalho de campo, para realizar a pesquisa supra, o que mais me causou constrangimento foi o processo de ensino aprendizagem desenvolvido com os jovens e adultos, pois estes eram tratados com sendo crianças e isto acabava provocando um elevado número de evasão; ficou evidenciado portanto, que as professoras não estavam aptas a desenvolver um trabalho de tamanha responsabilidade, pois além de terem uma formação deficitária, possuíam uma visão estreita do que é educação de adultos.

Após concluir essa pesquisa, fui trabalhar como estagiário do Departamento de Geografia, com o professor Bernardo Mançano, num projeto intitulado: *I Recenseamento Nacional de Educação nos Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária*. Este trabalho revelou um alto índice de analfabetismo entre os jovens e adultos sem terra e evidenciou ainda mais o descaso do governo com a educação no meio rural e



apontavam para a necessidade de se formular políticas públicas para atender às demandas educacionais da população do campo.

A indignação diante dos resultados do recenseamento e da pesquisa de iniciação científica, levaram-me a conhecer com mais profundidade as propostas de educação do MST e nesse processo comecei a participar com mais frequência do cotidiano dos sem terra, na região do Pontal do Paranapanema, acompanhando de perto as ações e discussões do setor de educação regional. A consequência do meu engajamento nas lutas do movimento pelo direito à educação, foi a minha inserção nos quadros do MST. Atuei durante um ano e meio na coordenação regional do setor de educação; nesse período atuei na coordenação do I Encontro Estadual dos Sem Terrinha (out/1996) em São Paulo e participei da Equipe de Apoio Pedagógico (EAP) no curso de formação de professores (magistério) desenvolvido pelo movimento em Veranópolis (RS). Em 1997, me afastei da coordenação regional do movimento, pois não conseguia conciliar os estudos com a rotina exigida pela militância.

A experiência do curso de magistério desenvolvida pelo movimento me chamou muita atenção e quando entrei no mestrado, resolvi analisar com maior profundidade tal experiência voltada à educação de jovens e adultos sem terra. A dificuldade na realização da dissertação de mestrado esteve em estabelecer os limites entre as análises feitas pelo militante, daquelas exigidas do pesquisador.

Durante a minha vida acadêmica a educação de jovens adultos sempre me chamou muita atenção; o conjunto das experiências desenvolvidas durante a graduação e o mestrado apontaram para a necessidade de buscar novos conhecimentos sobre esta modalidade educacional e sobre as ações implementadas pelo governo para estender o direito universal à educação aos jovens e adultos.



Nesta perspectiva, a pesquisa de doutorado realizada se propôs analisar a questão da educação de jovens e adultos a partir do PRONERA, que é uma política pública do governo federal para as áreas de reforma agrária.

No desenvolvimento deste trabalho, concordamos com as afirmações de Oliveira (1999), de que o tema “*educação de pessoas jovens e adultas*” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (Oliveira, 1999: p. 1).

Levar em consideração estas afirmações, é imprescindível para que possamos construir qualquer proposta de política pública voltada à atender as necessidades educacionais de milhares de jovens e adultos, que buscam o reconhecimento da sua condição de cidadãos de direitos.



O trabalho proposto enquadra-se no Eixo Temático: “ Política e Gestão Educacional” e teve como objetivo geral analisar, especificamente, o desenvolvimento de duas experiências educacionais desenvolvidas pela UNESP/Marília, através de um convênio firmado com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no Assentamento Reunidas, localizado no município de Promissão, na região noroeste do Estado de São Paulo. Dois foram os motivos pelos quais esta pesquisa foi desenvolvida neste assentamento; o primeiro deve-se ao fato deste assentamento ser o maior do estado de São Paulo, existente há 13 anos, com 636 famílias assentadas, o que corresponde a 11% do total de famílias assentadas no estado que é de 5.462; o segundo é que a UNESP, em especial, o Centro de Pesquisa e Estudos Agrários – CPEA – desenvolve um trabalho expressivo neste assentamento desde 1987¹, fato que acabou facilitando o desenvolvimento desta pesquisa, na medida em que os assentados e os pesquisadores do CPEA mantêm um relação muito cordial.

Para alcançar os objetivos propostos neste projeto de pesquisa foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: *análise documental* da bibliografia existente sobre o PRONERA, análise de relatórios dos projetos desenvolvidos, análise do Manual de Operações do programa; *Entrevistas*: durante a pesquisa entrevistamos os representantes dos movimentos, representantes do governo e representantes da universidade; *A observação* durante as aulas e reuniões do PRONERA/SP; *Pesquisa de campo*: foram realizadas inúmeras viagens ao assentamento para acompanhar o trabalho desenvolvido pela equipe do Centro de Pesquisa e Estudos Agrários – CPEA durante a vigência do projeto; após o término projeto retornamos ao assentamento para entrevistar os assentados que participaram das atividades afim de saber qual a avaliação deles sobre o trabalho desenvolvido. Além das viagens ao assentamento foram feitas duas viagens à

¹ Ano que iniciou o processo de assentamento das famílias



Brasília, para entrevistar os coordenadores do PRONERA e buscar matérias pertinente ao programa.

A pesquisa que deu origem a esta tese foi construída a partir de uma perspectiva qualitativa e participante, definida por Borda (1990) como uma pesquisa ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e Índios - as classes carentes nas estruturas sociais contemporâneas- levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. O princípio da Pesquisa Participante é de que o investigador deve contribuir com seu trabalho de pesquisa, para a “minimização, ou mesmo eliminação” das desigualdades sociais. É pouco conhecer a realidade, apenas. O desafio maior colocado é denunciar para a sociedade as formas de exploração a que são submetidas as pessoas, e mais, ter uma intervenção social prática, o que significa, acelerar as mudanças necessárias para, o quanto antes, ter-se a sociedade justa desejada.

Os textos que compõem este trabalho estão divididos em seis capítulos. No primeiro capítulo fazemos algumas considerações sobre o analfabetismo no Brasil, uma vez que o PRONERA, nosso objeto de estudo, tem como principal objetivo superar o analfabetismo no meio rural. O programa parte do pressuposto de que superando o analfabetismo, grande parte dos problemas enfrentados pelo trabalhador rural serão resolvidos. O analfabetismo é posto como a raiz de todos os problemas do homem do campo e não como consequência de uma sociedade que discrimina e exclui aqueles que não estão nos círculos elitistas. Além de discorrer sobre a temática supra, são feitas algumas considerações sobre a questão da educação de jovens e adultos.

No segundo capítulo, apresento uma discussão histórica sobre as políticas educacionais no meio rural. Discutir sobre a educação imposta ao meio rural é



importante para que possamos analisar com mais propriedade o PRONERA, que é uma política específica do Ministério do Desenvolvimento Agrário para o meio rural.

No terceiro capítulo, estarão expostas algumas reflexões sobre o nosso objeto de pesquisa que é o PRONERA –Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Para elaboração deste texto recorreremos a bibliografia disponível sobre o assunto e as entrevistas realizadas com os coordenadores dos projetos desenvolvidos pela UNESP/FFC, entrevistas com a coordenação nacional do PRONERA, com alunos e professores envolvidos, com os parceiros (movimento social e INCRA). Apresento também uma discussão sobre a luta dos trabalhadores rurais ao direito à terra, educação e cidadania. Neste texto procuro entender os assentamentos rurais como um novo espaço social, conquistado através da luta entre os latifundiários contra os trabalhadores rurais organizados em um movimento social. Finalizando o capítulo procuro traçar algumas considerações sobre o Assentamento Reunidas, local onde foi desenvolvida a pesquisa; julgo pertinente fazer estas considerações, pois este é o maior assentamento do Estado e já tem 13 anos de implementação. Recompôr a história das terras do assentamento é proporcionar aos futuros leitores do trabalho a oportunidade de melhor entender as relações que se estabelecem neste espaço social; é fornecer subsídios para que, a partir da história da comunidade, sejam desenvolvidos projetos conectados a realidade dos assentados.

No quarto capítulo procuramos fazer uma discussão sobre a Extensão Universitária no Brasil, pois o nosso objeto de estudo está intimamente ligado à uma proposta de extensão universitária. Embora seja um capítulo curto, ele é importante para que possamos entender a postura adotada pelas universidades em atividades desenvolvidas junto à classe trabalhadora.



O quinto capítulo é dedicado à apresentação das experiências sócio/educativas da Faculdade de Filosofia e Ciências no desenvolvimento do PRONERA, buscando fazer alguns comentários sobre a relação estabelecida entre os parceiros envolvidos no desenvolvimento do projeto.

Após o quinto capítulo, apresento as considerações finais sobre a temática abordada no decorrer da tese.



CAPÍTULO I

ANALFABETISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA VISÃO PANORÂMICA.

Neste capítulo procurar-se-á discutir duas problemáticas complexas: analfabetismo e educação de jovens e adultos. As temáticas serão enfocadas na perspectiva de problematizá-las como fenômenos educacionais globais, porém, priorizando a discussão no contexto brasileiro.

1. Algumas reflexões sobre o analfabetismo

A questão do analfabetismo nos países em desenvolvimento tem-se evidenciado e demonstrado uma desconcertante resistência às tentativas de superá-la. Tais iniciativas - geralmente sob a forma de massivas campanhas que sempre postulam sua erradicação -, vêm se tornando freqüentes, notadamente após a Segunda Guerra Mundial, quando se dá a reorganização político-econômica dos países envolvidos no conflito e o capitalismo consolida sua posição hegemônica, expandindo sua fase oligopolista transnacionalizada que passaria a dar as cartas da nova ordem econômica mundial.

No bojo desta reordenação é que se delinea, mais precisamente no cenário mundial do pós-guerra, o que viria a ser denominado como “fenômeno do subdesenvolvimento”, um termo novo para designar uma realidade antiga na qual se debatem os povos que constituem o contingente mais pobre, mais deserdado e também mais populoso da humanidade, trazendo à cena da comunidade internacional uma problemática considerada das mais complexas e aviltantes.



Os caminhos que os países em desenvolvimento vêm percorrendo no afã de elevarem os níveis básicos de suas condições de vida, de poderem se beneficiar, também eles, com os avanços da ciência e da tecnologia do mundo contemporâneo – caracterizado pelo processo de globalização² – têm conduzido, via de regra, ao recurso do endividamento externo que, a despeito das polêmicas que vem gerando em termos de seus benefícios e/ou mazelas no contexto desses países, apresenta como resultado, no caso específico do Brasil, uma dívida externa e todas as conseqüências advindas de um fato sócio-político e econômico de tal amplitude.

É, pois, no contexto das relações entre os países na atual ordem econômica mundial e sob as condições estruturais de país em desenvolvimento que se situa o Brasil, que os estudiosos da questão educacional e especialistas em alfabetização vêm pautando suas análises e propostas em atenção a este grave problema, tendo em vista superá-lo. Na verdade, a história recente nos permite observar que todos os povos que conseguiram universalizar a alfabetização e, conseqüentemente, superaram o estado de analfabetismo, obtiveram tais conquistas no bojo de ganhos sociais reais para amplas parcelas de sua população, o que estabelece a relação fundante do analfabetismo com as condições estruturais das sociedades onde se prolifera como produto de relações sociais bem demarcadas historicamente.

Com o objetivo de “contribuir para aumentar a compreensão da opinião pública mundial sobre os diversos aspectos da alfabetização e propiciar a intensificação dos esforços por difundirem a alfabetização e a educação”, a Organização das Nações Unidas proclamou 1990 como Ano Internacional da Alfabetização, numa iniciativa sem

²Existem inúmeras interpretações para o fenômeno da globalização, porém, neste texto iremos considerar como globalização um processo que implica interdependência monetária, financeira e patrimonial sobreposta assimetricamente à dinâmica produtiva, comercial e tecnológica, sob liderança de grandes empresas e bancos internacionais, processo este que acirra mecanismos de concorrência, sem integrar as economias e sociedades nacionais, o que gera instabilidade estrutural nas economias periféricas e centrais do sistema. (Braga, 1994. In: DI PIERRO, 1999.)



precedentes que trouxe à luz a discussão e o fomento de ações de combate ao analfabetismo em todo o mundo.

No Brasil, tal discussão revelou a face oculta de um país que foi capaz de realizar a façanha impar de ascender de 49^a à 8^a posição no *ranking*³ mundial das economias capitalistas mais desenvolvidas e, ao mesmo tempo, assistir o crescimento do número de analfabetos de 21 para 31 milhões, mantendo ainda hoje um quinto da população adulta alijada do acesso à educação.

Embora os dados econômicos do Brasil sejam excepcionais, o país mantém a vergonhosa posição de ser um dos países do mundo com maior índice de desigualdades sociais, consequência de uma distribuição de renda absurda, onde os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. Os reflexos desta situação podem ser observados no pífio investimento no bem estar social. Em 2000, o Brasil ocupava a 73^a posição no *ranking* de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), ficando em desvantagem em relação a outros países sul americanos como a Argentina 34^a, o Chile 38^a e a Colômbia 68^a⁴. Pelos dados disponíveis percebe-se uma relação direta entre o IDH e o analfabetismo, pois os países que apresentam índices mais favoráveis possuem um contingente menor de analfabetos. Neste sentido, não causa estranheza o fato do Brasil agregar o maior número de analfabetos e de jovens e adultos com elevados níveis de defasagem escolar do continente sul americano.

Segundo a pesquisadora Di Pierro, o analfabetismo no Brasil não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado, suscetível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional, e sim uma questão complexa do presente, que exige políticas públicas consistentes, duradouras e

³ Fonte: Relatório da ONU/1990.

⁴ Fonte: PNUD/UNESCO, citado em INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, 2003, p. 6.



articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural. (Di Pierro, 1999: p. 183)

Para o pesquisador Rui Canário (1998), o problema do analfabetismo é extremamente atual, e não é mais uma questão específica dos países periféricos, uma vez que está presente no contexto das sociedades ditas “desenvolvidas”. Para o pesquisador o fenômeno do analfabetismo apresenta duas características essenciais: a de ser um fenômeno seletivo e a de ser um fenômeno mutante.

Seletivo, na medida em que a geografia do analfabetismo coincide com a geografia da pobreza e da ausência de desenvolvimento, quer no plano global, quer no plano nacional, em que a um acréscimo de desigualdade tem vindo a corresponder a um agravamento dos fenómenos de exclusão social. Mutante por renasce sob novas formas, nos países industrializados que pensavam tê-lo erradicado, demonstrando que essa erradicação não decorre da mera generalização e cumprimento da escolaridade obrigatória. As novas formas de analfabetismo atingem justamente populações escolarizadas, mas que, apesar dessa escolarização, revelam sérias dificuldades para processar informação escrita, na vida quotidiana e profissional. (Canário, 1998: p. 35)

Levando-se em consideração o caráter seletivo do analfabetismo, é oportuno lembrar que não se trata de simples coincidência o fato de o contingente de analfabetos de todo o mundo se encontrar localizado nos países subdesenvolvidos, concentrando-se nas áreas mais pobres do meio rural e nas periferias dos centros urbanos. Devido ao caráter mutante, marcado pela funcionalidade da educação, o conceito de analfabeto foi ampliado e atualmente vários tipos de analfabetos são registrados na sociedade globalizada: analfabeto funcional, analfabeto digital, analfabeto lingüístico...

Em 1978 a UNESCO considerava como funcionalmente analfabeta a pessoa que não era capaz de realizar todas as atividades para as quais a alfabetização é necessária e

de continuar a exercer essas competências, ao longo da vida (Canário, 1998: p. 37). No Brasil, de acordo com o IBGE, são consideradas analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade⁵. São consideradas analfabetas digitais as pessoas que não conseguem operar minimamente um computador. São considerados analfabetos lingüísticos os migrantes que não sabem ler nem escrever na língua do país de acolhimento⁶.

O avanço tecnológico e a exigência de competências cada vez mais adaptadas às demandas da sociedade globalizada impõem a revisão dos conceitos sobre o analfabetismo, uma vez que hoje é possível detectar seu início, mas não se pode diagnosticar seu termino. De acordo com Rui Canário, o conceito de analfabetismo designa, na atualidade, uma grande diversidade de situações, sendo ele próprio uma variável histórica, cujo sentido não é dissociável da sua época e do seu contexto social, cultural e político. (Canário, 1998: p. 36)

Nesta perspectiva, na *era do globalismo*⁷, o analfabetismo não pode mais ser encarado como um problema meramente pedagógico que pode ser solucionado “num passe de mágica” por um político bondoso, mas como um problema global. Logo, as diretrizes educacionais para superá-lo devem ser globais, mantendo a autonomia dos países para desenvolver da melhor maneira possível e de acordo com a sua realidade o seu próprio processo educativo tendo como princípio básico a educação permanente. Levando-se em consideração o pressuposto de que o analfabetismo é um problema global, BOFF (2000) sugere que é preciso alimentar uma postura global, ou seja,

⁵ Os dados do Censo Demográfico de 2000, revelaram que 33 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais eram analfabetos funcionais.

⁶ Viehof, 1982, citado em Unesco, 1990, p. 134. In: __ Canário, 1998: p. 37

⁷ Expressão usado pelo professor Otávio Ianni no livro: *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.



devemos pensar globalmente e agir localmente e paralelamente a isto, devemos pensar localmente e agir globalmente⁸.

Para Ribeiro, as políticas de intervenção neste campo devem fundar-se numa visão integrada dos processos de aquisição, manutenção e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre crianças, jovens e adultos, no trabalho, na escola, na família e nas organizações da coletividade, estabelecendo nexos entre educação básica e a educação continuada (Ribeiro, 1998: p. 10).

1.1 O analfabetismo no Brasil

Segundo dados divulgados pelo MEC/INEP no texto “O Mapa do Analfabetismo” o Brasil ainda possui o maior contingente de analfabetos absolutos e pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade do continente sul-americano. O professor Sérgio Haddad, afirma que, também em termos relativos, os índices de analfabetismo e as taxas de escolaridade da população são bastante inferiores aos países latino-americanos com nível de desenvolvimento equivalente, equiparando-se aos países menos desenvolvidos da América Latina (Haddad, 1999: p.2)

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000

ANO	População de 15 anos ou mais		
	Total	Analfabeta	%
1900	9.728.000	6.348.000	65,30
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
2000	119.533.048	16.294.889	13,63

Fonte: IBGE. Censos Demográficos e Contagem da População
MEC/INEP. O Mapa do Analfabetismo. 2003. P. 6

Os dados acima demonstram que houve uma redução no número de analfabetos

⁸ Vide: BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva,



absolutos. Di Pierro ao analisar o declínio das taxas de analfabetismo afirma que este é um fenômeno recente que não resulta de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a população jovem e adulta, mas sim do esforço realizado em direção a universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhada por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para estudantes com defasagem na relação entre idade e série cursada (Di Pierro, 2003: p. 7)

Vale ressaltar que a redução das taxas de analfabetismo foram pouco expressivas, o que levou o Brasil a não atingir a meta assumida em Jomtien de reduzir até o ano de 2000 o analfabetismo em 50% dos índices detectados em 1990. Os fatores que contribuem para que o país não consiga resolver o problema do analfabetismo, têm raízes econômicas, social e cultural.

Para o professor Sérgio Haddad, além de não atingir a todos, o crescimento da oferta de vagas não foi acompanhado por uma melhoria na qualidade do ensino, premidos pelos constrangimentos de natureza econômica. Fatores como elevado número de alunos nas salas de aula, diminuição no tempo das aulas, precária qualificação dos professores, baixa profissionalização com baixos salários, instalações materiais inadequadas, falta de apoio de material pedagógico, formam um conjunto articulado de fatores que fizeram com que a escola pública, ao se massificar, não fosse acompanhada por bons padrões de qualidade (Haddad, 2003: p. 14)

Tabela 2: Taxa de aprovação, reprovação e evasão no ensino fundamental – (1988/1995/1996/2001).

Região	1988			1995			1996			2001		
	Ap.	Rep.	Ev.	Ap.	Rep.	Ev.	Ap.	Rep.	Ev.	Ap.	Rep.	Ev.
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Brasil	60,6	18,8	20,6	68,4	15,1	16,5	72,6	14,1	13,3	80,5	11,2	8,3
Norte	57,1	22,4	20,5	58,8	17,9	23,3	61,8	18,5	19,7	72,7	14,6	12,7
Nordeste	54,3	22,3	23,4	60,7	19,1	20,2	62,5	17,15	20,35	72,5	14,5	13,0
Sudeste	64,5	17,4	18,1	74,0	12,5	13,5	82,19	10,11	7,7	88,9	6,9	4,2
Sul	69,4	17,1	18,1	75,7	15,0	9,3	76,69	14,7	8,61	85,3	11,4	3,3
Centro Oeste	51,5	15,0	33,5	68,6	14,9	16,5	70,59	14,7	14,71	79,2	11,2	9,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Informe Estatístico 1996, 2002. In: Haddad, 2003: p. 15



Os dados da tabela 2 demonstram que os índices de evasão e repetência vem diminuindo continuamente, porém ainda permanecem elevados. Em 2001, constatou-se 19,5% para o Brasil. Para Haddad (2003) este indicadores evidenciam uma grande inadequação entre a demanda e a qualidade da oferta e confirmam as desigualdades regionais: o norte e o nordeste somam os maiores índices e o sul e sudeste os menores.

O elevado número de repetência, evasão e reingresso no sistema escolar, acaba tendo como consequência direta um alto índice de defasagem entre idade e série. De acordo com os dados estatísticos da tabela 3, é possível constatar que a 5ª série é aquela que detém o maior número de alunos com defasagem idade/série; de 1996 a 2001 o índice diminui, porém não saiu da casa dos 50%. Em 2001 o índice registrado de defasagem idade/série para a 5ª série foi de exatos 50%, o que significa dizer que apenas metade dos alunos que frequentavam esta série estava na idade correta; na oitava série o índice registrado foi de 45,7%; 56% na 1ª série do Ensino Médio e 50,8% na 3ª série deste nível.

Tabela 3: Brasil: Índice de defasagem entre idade/série

Ensino Fundamental – Taxa de distorção idade/série – 1996/2001									
Brasil	Taxa de distorção idade/série (%)								
	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1996	47,0	40,0	44,1	46,4	46,6	55,6	53,2	49,2	
1998	46,6	38,2	43,9	44,5	45,7	54,3	52,5	52,0	50,6
1999	44,0	32,0	40,6	44,5	42,7	52,3	49,7	50,6	49,5
2000	41,7	27,8	35,7	41,6	42,5	50,4	47,5	48,6	48,6
2001	39,1	25,3	31,9	38,0	39,4	50,0	45,0	45,5	45,7
Ensino Médio – Taxa de distorção idade/série – 1996/2001									
Brasil	Taxa de distorção idade/série (%)								
	Total	1ª Série	2ª Série	3ª série					
	%	%	%	%					
1996	55,2	57,7	54,6	51,0					
1998	53,9	56,4	52,8	51,3					
1999	54,8	58,0	53,9	50,8					
2000	54,9	57,6	54,3	51,5					
2001	53,3	56,0	51,6	50,8					

Fonte: IBGE, Pnad 2001. In: _ INEP. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília, 2003.



A repetência, a evasão e a distorção idade/série são problemas interdependentes que contribuem para que o Brasil tenha uma taxa de escolaridade média muito pequena. Além disto, a falta de equidade entre a oferta do ensino e a qualidade esta provocando a formação de um exército de analfabetos funcionais⁹. A respeito desta questão o professor Sérgio Haddad corrobora: “.... a expansão da oferta do ensino no Brasil, se por um lado produziu um processo de democratização ao incorporar elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, por outro, ao não ser acompanhado pela qualidade necessária limitou essa democratização, criando um novo tipo de exclusão, agora não mais apenas pela ausência da oferta, mas também, pelo fato da criança não conseguir permanecer na escola para realizar a sua escolarização...” (Haddad, 2003: p. 18).

Tabela 4: Taxa de analfabetismo funcional entre pessoas de 15 anos ou mais – 1996, 1998, 2001.

	Taxa de Analfabetismo Funcional					
	1996		1998		2001	
	Total *	%	Total *	%	Total *	%
Brasil	34.561	32,6	33.807	30,5	33.067	27,3
Norte	1.530	32,5	1.591	31,7	1.765	27,3
Nordeste	14.742	50,0	14.410	47,8	14.032	42,8
Sudeste	11.944	24,7	11.688	23,1	11.132	20,4
Sul	4.165	25,2	4.015	23,2	3.956	21,2
Centro Oeste	2.180	30,6	2.104	27,3	2.182	25,9

* Números absolutos em 1.000

Fonte: IBGE, Pnad 2001. In: INEP. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília, 2003.

Reverter essa situação é possível, mas para isso é necessário a elaboração de políticas públicas sérias que venham garantir a permanência na escola da população infanto-juvenil em idade adequada. Aliado a isto, é necessário criar políticas públicas alternativas de geração de renda e emprego aos pais das crianças e adolescentes que estão freqüentando a escola, pois várias pesquisas comprovam que as evasões escolares geralmente são provocadas pela necessidade dos educandos ajudarem no orçamento

⁹ Para o IBGE, são considerados analfabetos funcionais todas as pessoas com menos de quatro anos de estudo.



familiar. Não se pode esquecer também, que a escola deve passar por uma transformação radical desde a melhoria na infra-estrutura até a qualificação e remuneração dos professores; o aumento da oferta educativa deve necessariamente seguir em sintonia com o aumento da qualidade, pois só assim será possível construir uma escola cidadã e uma sociedade inclusiva.

As raízes culturais do problema do analfabetismo devem-se em parte ao caráter elitista que ainda permeia a escola pública e que através do seu currículo oculto procura transmitir e manter como unicamente válidos os valores culturais da classe dominante, ignorando assim todas as outras formas de expressão cultural. Sobre esta questão o professor Sérgio Haddad, comenta que “a escola pública, antes elitizada, ao se massificar passou a receber uma outra população, mais pobre, com mais dificuldades e com uma cultura escolar diversa. Os sistemas de ensino acabaram mostrando dificuldades em considerar a diversidade cultural de novos grupos sociais” (Haddad, 2003: p. 14).

Os sistemas de ensino geralmente fracassam porque padecem de uma crise existencial, ou seja, aparentemente vivem uma democracia, onde todos tem os mesmos direitos sem nenhuma distinção e no discurso político das instituições ressalta-se o compromisso com a educação para a cidadania. No entanto, a essência dos sistemas de ensino quase sempre é marcada pela discriminação, pela falta de respeito com os professores que ganham salários ridículos e são submetidos a uma longa jornada de trabalho que os impedem de manter um processo de educação/formação continuada e pela falta de respeito com os alunos que são obrigados a se contentar com um programa de ensino mínimo e medíocre, que quase sempre ignora a realidade em que vivem.

Diante disto, não causa estranheza o fato das iniciativas governamentais revelarem-se insuficientes para, de um lado, evitar a formação de novos contingentes

populacionais sem escolaridade por meio da evasão e repetência e, de outro, garantir escolaridade às pessoas com mais de 14 anos que não tiveram acesso à escola na idade regular. Os dados do IBGE (2000) revelam que, entre a população com mais de 14 anos sem instrução, apenas 1,24% frequenta programas de educação de adultos. (Haddad, 2003: p. 19).

A pesquisadora Oliveira aponta a estrutura escolar com uma das razões para a ocorrência de baixos índices de frequência nos programas de educação de jovens e adultos. Segundo Oliveira, “Currículos, programas, métodos de ensino, foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar estariam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencial geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem sócio-econômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de



envolvimento nesses programas” (Oliveira, 1999: p.5).

Além dos problemas estruturais das escolas e dos fatores de ordem sócio-econômica, Oliveira (1989) chama a atenção para o fato de que a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal devido a aspectos de natureza mais afetiva... Os alunos têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos, muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças e por isso sentem-se humilhados, têm insegurança quanto a sua própria capacidade para aprender.

Ainda sobre o fenômeno do analfabetismo, diversas pesquisas ¹⁰ apontam a questão da renda familiar como sendo o principal fator de discriminação no acesso à alfabetização no Brasil. Em 2001, o índice de analfabetismo nos domicílios cujo rendimento variava entre cinco e dez salários mínimos mensais era de 4,7%, naqueles com mais de dez salários a taxa registrada era de apenas 1,4%; enquanto que nos domicílios cujo rendimento era até um salário mínimo o índice de analfabetismo era de 28,8%. No nordeste essa situação apresenta um quadro ainda mais grave, uma vez que o índice de analfabetismo nos domicílios com até um salário mínimo mensal era de 36,8%.

Além da questão da renda, fatores étnicos e raciais provocam diferenciação no acesso a alfabetização. Em 1999 a taxa de analfabetismo para a população negra era de 20%, enquanto que para os brancos era de 8,3%. Neste mesmo ano, a média de estudo dos branco era de 6,7 anos, contra 4,5% dos negros.

De acordo com Di Pierro, os dados censitários do IBGE/2000, revelam certa equidade de gênero no acesso à alfabetização nas faixas etárias mais jovens, mas não nos grupos de idade mais avançada, o que fez com que as mulheres ainda fossem a maioria (51%) de analfabetos (Di Pierro, 2003: p.8). Para Haddad, embora os dados

¹⁰ HADDAD & DI PIERRO, 2003; DI PIERRO E GRACIANO, 2003; HADDAD, 2003; MEC/INEP, 2003.



demonstrem a equidade de gênero em relação à escolaridade, a análise dessa informação sob a perspectiva étnica revela que as mulheres negras permanecem nas piores condições. Enquanto mulheres brancas têm taxas de alfabetização e escolaridade, respectivamente de 90% e 83%, as negras ficam com 78% e 76% (Haddad, 2003: p. 20-21).

A partir do que foi discorrido anteriormente é possível dizer que o analfabetismo no Brasil tem idade, sexo, cor e endereço. Fatores de ordem social, econômica, política e cultural se entrelaçam para produzir grandes desigualdades educacionais para a população jovem e adulta. Logo, encarar o problema do analfabetismo não se limita a promoção de grandes campanhas, é preciso mudar a estrutura da sociedade propondo uma nova ética entre os humanos. A escola não pode mais ser uma fábrica de robôs, ela precisa assumir o papel de formadora de cidadãos, de sujeito históricos, críticos e consciente dos seus direitos e deveres.

Nesta perspectiva, é imprescindível que aliado à formulação de políticas públicas de erradicação do analfabetismo se proponha a construção de novas estratégias metodológicas para a formação de educadores alfabetizadores, uma vez que eles representam o elemento central de qualquer proposta educacional voltada ao combate do analfabetismo.

Formar educadores alfabetizadores de cidadãos jovens e adultos para atender à demanda nacional é o grande desafio de qualquer governo comprometido politicamente com um processo de educação inclusiva, onde todos, sem distinção econômica, cultural, social e estereotípica sejam iguais. Mas, para que esses educadores sejam forjados é necessário readequar os currículos dos cursos superiores e de ensino médio à realidade, deixando de lado o mundo da fantasia. É preciso formar para a diversidade, para a cidadania, o que implica necessariamente estar conectado às constantes transformações

da sociedade.

Levando-se em consideração as reflexões feitas ao longo deste texto é possível concluir que acabar com o analfabetismo, implica em compromisso político por parte de todos os segmentos da sociedade. Não se pode apenas defender o fim do analfabetismo, é preciso buscar formas concretas de combater esse mal; logo, se eu defendo o fim do analfabetismo apenas no meu ambiente de trabalho e ignoro o fato de que na minha casa, a minha auxiliar é analfabeta e eu não procuro intervir nesta situação de forma direta e apenas a encaminho para um curso de educação de jovens e adultos, para não comprometer a relação empregador/empregado, acabo contribuindo para a perpetuação do analfabetismo. Penso que o discurso deve ser compatível com a prática, pois educação é, como dizia o grande mestre Paulo Freire, um ato de amorosidade, de respeito e de compreensão, que leva a libertação. Todos tem uma contribuição a dar, acredito que todos podem e devem assumir o papel de educador, afinal de contas a educação não se restringe ao ambiente escolar, uma vez que este é apenas um dos locais onde ela pode ocorrer, e em muitos casos não é o mais adequado.

2. Educação de Jovens e Adultos

Durante muito tempo teve-se uma concepção estreita da educação de jovens e adultos. Normalmente se entendia por educação de adultos apenas a transmissão assistemática de alguns poucos conhecimentos da cultura letrada, digo leitura e escrita, para os analfabetos. Essa visão estreita da educação estava ligada aos interesses políticos e econômicos das elites que entendiam que para os analfabetos bastava o domínio superficial da leitura e da escrita, pois assim seria possível manter a “ordem social” instituída.



Politicamente era conveniente para as elites que os analfabetos soubessem ler e escrever para poderem votar, pois com a reforma do sistema eleitoral (Lei Saraiva de 1885), os analfabetos eram excluídos do contingente eleitoral. Além disto, as elites entendiam que o voto dos recém-alfabetizados seria presa fácil para alimentar o curral eleitoral local. De acordo com Paiva, a reforma eleitoral acabou reforçando a “idéia de que a educação concorria para o progresso. Além disso, a eleição direta com restrição ao voto do analfabeto provocara a valorização daqueles que dominavam as técnicas da leitura e da escrita” (Paiva, 1987: p. 168).

Do ponto de vista econômico era interessante alfabetizar os iletrados¹¹, pois o processo de industrialização do país exigia mão-de-obra pré-qualificada. As elites não poderiam mais contar com a mão-de-obra escrava (embora se falasse em fim da escravidão) acostumada com o trabalho agropecuário que não exigia esforços intelectuais; era preciso suprir as demandas do mercado industrial emergente, que exigia dos trabalhadores o mínimo de exercício intelectual, ou seja, dominar, ainda que precariamente, a arte da leitura e da escrita.

Devido a estas idéias que permearam longos anos o sistema de ensino brasileiro, a educação de jovens e adultos ficou marginalizada, estando, portanto, fora das políticas educacionais. As iniciativas governamentais dirigidas à população jovem e adulta sem instrução eram configuradas em forma de campanhas e/ou movimentos para “inglês vê”, pois os objetivos a serem alcançados eram simplistas, não consideravam o público alvo como sujeitos históricos e tão pouco pretendiam transformar a estrutura da sociedade. O caráter de movimento e de campanha revela uma visão fragmentada dos educadores, uma vez que o analfabetismo era entendido como um problema que podia ser

¹¹ É importante observar que nesta época a população de analfabetos contava com um expressivo número de pessoas ligadas aos segmentos sociais privilegiados; no entanto, a essência do fenômeno residia nas camadas populares da sociedade.



solucionado a curto prazo, e uma prática que relega a segundo plano as variáveis estruturais, sociais, econômicas e mesmo educacionais - da ordem vigente.

A partir do final da segunda guerra mundial observa-se um maior interesse, principalmente do lado dos organismos internacionais, pela disseminação da educação de jovens e adultos, que passa a ter uma dimensão planetária. Segundo Canário, ela deixa de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias sócioprofissionais ou socioculturais para, nos termos de Avanzini (1996) ser proposta ou mesmo imposta a todos (Canário, 1998: p. 5).

Entre os organismos internacionais, a UNESCO teve um papel fundamental na difusão das propostas de educação de jovens e adultos, uma vez que ela passa a estimular a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos e cria um conceito de educação funcional¹², que propunha a necessidade de se desenvolver uma metodologia especial para educação de adultos entendida como:

... um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto - em sua forma inicial - feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria pessoal e do grupo¹³...

As propostas de educação de adultos esboçadas pela UNESCO tiveram boa receptividade no Brasil, porque vinham ao encontro dos interesses das elites. A partir de

¹² O conceito de educação elaborado pela UNESCO enfatizava a relação entre educação e desenvolvimento, educação como pré-requisito para inserção plena do indivíduo no ambiente cultural e afirmava a necessidade de transmissão conhecimentos técnico-profissionais que habilitassem o educando para o trabalho.

1947 houve inúmeras iniciativas governamentais para erradicação do analfabetismo, até então entendida como educação de jovens e adultos. Neste ano, atendendo aos apelos da UNESCO, o governo de Eurico Gaspar Dutra lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. A respeito das intenções da CEAA, Paiva faz a seguinte observação:

... a educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para 'uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância', para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Lourenço Filho: devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (Paiva, 1987: p. 179).

Além da CEAA, várias campanhas foram realizadas, porém nenhuma delas logrou êxito. Entre essas campanhas, podemos destacar: *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo* (1958, Governo Juscelino Kubitschek); *Movimento de Educação de Base* (1961, Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL – Governos Militares); *Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar* (1985, Governo José Sarney) ; *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC* (1990, Governo Fernando Collor de Mello); *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993, Governo Itamar Franco); *Programa Alfabetização Solidária*

¹³ Citado por Celso Rui Beisiegel, 1974: 83.



(1997, Governo Fernando Henrique Cardoso) e *Programa Brasil Alfabetizado* (2003, Governo Luiz Inácio Lula da Silva).

Pelo elevado número de experiências desenvolvidas é possível perceber claramente que o problema do analfabetismo foi um nó de vários governos e cada um deles criava o seu próprio programa para tentar ser o “salvador da pátria”, no entanto, todos pecaram por serem de baixa qualidade; não levarem em consideração as diferentes realidades dos educandos; e por aplicarem escassos recursos financeiros para solucionar um problema tão complexo. Vale ressaltar que em todas as experiências que foram desenvolvidas, a educação de jovens e adultos tinha como objetivo explícito a formação de mão-de-obra para o mercado.

Das experiências que foram desenvolvidas no século passado, merece destaque o *Programa Nacional de Alfabetização*, inspirado no método Paulo Freire. Desenvolvido no ano de 1964, no Governo de João Goulart. O método freiriano partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura; aliás é possível afirmar que a aplicação do método se iniciava exatamente com uma discussão, visando a conscientização do analfabeto através do conceito de cultura. A pedagogia revolucionária de Paulo Freire, era assim definida pelo mestre:

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1983: p. 44)

Paulo Freire defendia a tese de que, *o importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”; é que, em qualquer dos casos, os homens se*

sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (Freire, 1987: p. 120)

Na perspectiva freiriana, os educandos eram encarado como sujeitos do conhecimento e não como puras incidências do trabalho docente do alfabetizador. Nesta perspectiva e opondo-se à educação “bancária”, Freire definia a sua prática na dialética educador-educando:

(...) a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira, da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação cognosciológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (Freire, 1983: p.78)

A proposta educativa de Freire ia de encontro aos interesses das elites brasileiras, uma vez que a sua concepção de educação tinha como princípio básico a conscientização dos homens e isso colocava em risco a manutenção do status quo da burguesia, que tinha na ignorância das massas uma forte base de sustentação. Vendo seus interesses ameaçados, as elites impediram que Freire continuasse seu trabalho educativo/político, reflexivo/libertador, acusando-o de subversivo.

Em oposição ao processo educativo libertador de Paulo Freire, foi imposto o método adestrador, onde a leitura e a escrita tinham um fim em si mesmo. De acordo com Paiva (1987), o novo período foi orientado pela ideologia de segurança e do desenvolvimento elaborado pela Escola Superior de Guerra - ESG. Transposta para a

área educacional, esta ideologia inspirou e fortaleceu os projetos que enfatizavam a educação cívica e a propaganda do Brasil grande.

Outro programa de governo que merece ser comentado, ainda que superficialmente, é o MOBRAL; não pelos seus resultados e tão pouco pela metodologia adotada, mas sim pelo seu impacto no imaginário da população. O objetivo do programa era fazer uma educação como adaptação aos padrões de vida modernos; preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho e acabar com os focos de conscientização política presente nos programas executados no período de 1960 à 1964.

A estrutura do MOBRAL era composta por uma central, coordenações regionais, coordenações estaduais e comissões municipais. Seguiu um modelo de gerência (pedagógica, mobilização comunitária, assuntos financeiros e atividades de apoio) e assessorias (organização e métodos, supervisão e planejamento). Os programas eram realizados através de convênios assinados entre o MOBRAL e entidades públicas e privadas.

O MOBRAL, refletindo a tendência predominante a partir de 1964, difundiu a ideologia do desenvolvimento, objetivando fortalecer o modelo de dominação e modernização vigentes. Para isso incluía em seu material didático idéias relativas à comunidade, pátria, lar, consolidação de hábitos e atitudes.

De acordo com Januzzi (1997), as orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chaves, retiradas da vida simples do povo, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para a sua integração nos benefícios de uma



sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa.¹⁴ Freitag, corrobora com Januzzi, ao afirmar que *o MOBRAL não hesita em utilizar, extraíndo-as do seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire. Podemos dizer que o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao Modelo Brasileiro* (Freitag, 1980: p. 3).

Pelas considerações feitas é possível inferir que a proposta de conscientização do programa era fictícia, uma vez que sua orientação educacional visava a dominação e a subordinação em contraposição a liberdade. Os resultados obtidos com o MOBRAL foram escassos devido a vários fatores que, vão desde o desperdício de recursos até o despreparo docente. Porém, de acordo com Di Pierro (1991), o programa teve em seu crédito a difusão das iniciativas de alfabetização de adultos no país. Em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar.

Com a constituição da Fundação Educar o governo federal optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando a órgão de fomento e apoio técnico mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresa e entidades comunitárias (Di Pierro, 1991: p. 25).

De acordo com Furlanetti (2001), durante a sua curta vigência, quatro anos, a Fundação Educar teve o mérito de subsidiar experiências inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil que tinham como princípios filosóficos os postulados freiriano.

A partir da extinção da Fundação Educar em 1990 até 2002, pode-se perceber claramente a ausência efetiva de políticas públicas, com investimentos no campo educacional. No âmbito organizativo e institucional a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou na filantropia (Frigoto, 2002: p. 59).

¹⁴ Januzzi, 1997: 26. Apud. Furlanetti, 2001: 30



De acordo com Haddad (2003), a partir de 1995 até 2002 o governo brasileiro, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, buscou adequar o sistema de ensino à reforma da Estado brasileiro, imposta pela conjuntura econômica internacional. Nesse período a política educacional brasileira esteve subordinada a férrea doutrina dos organismos internacionais. Logo, as reformas implementadas foram pautadas *pelo desmonte da esfera dos direitos, vale dizer, da esfera pública e passam a produzir políticas de alívio à pobreza* (Frigoto, 2002: p. 57).

Segundo Sérgio Haddad, a política do Ministério da Educação caracterizou-ser por:

- *Reformar, com menos recursos, aumentando a sua produtividade e orientando a aplicação do seu orçamento dentro da lógica do custo-benefício;*
- *Focalizar a sua ação, priorizando o ensino fundamental regular, apenas para as crianças e jovens dos 7 aos 14 anos;*
- *Desregulamentar o sistema, regulamentando-o novamente de maneira a torná-lo mais flexível e menos afeito aos limites estabelecidos por legislações anteriores, muitas delas produtos de direitos sociais conquistados;*
- *Descentralizar e municipalizar responsabilidades, com centralização de orientações curriculares e da avaliação;*
- *Privatizar alguns setores do ensino, particularmente aqueles não priorizados pelas políticas gerais, menos por colocar nas mãos do setor privado bens públicos, mas principalmente por criar um mercado para a iniciativa privada, tanto pela ausência da oferta, quanto pela baixa qualidade dos seus serviços.*
- *Buscar parcerias junto a entidades da sociedade civil (ONGs, fundações empresariais, movimentos sociais) para o exercício das ações de Estado, menos nas definições de políticas e no controle das ações, mais na assessoria técnica e no trabalho direto.*

No plano legal o MEC utilizou as seguintes ações:

- *Influenciou na aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.*
- *Aprovou no Congresso Nacional, Emenda à Constituição de 1988, que implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério que altera a distribuição e os recursos para o ensino fundamental e retira alguns direitos;*
- *Elaborou legislações complementares para os diversos níveis de ensino, complementando as reformas gerais.*(Haddad, 2003: p.7)

Na concepção de Di Pierro (2003), esse conjunto de medidas legislativas, normativas e de controle adotadas pelo governo federal podem ser caracterizadas como uma reforma educacional, devido a amplitude e impacto por elas alcançadas. No bojo dessas ações governamentais a educação de jovens e adultos continuou marginalizada e relegada à segundo plano. O governo federal transferiu suas responsabilidades de promover a universalização da educação de jovens e adultos aos estados e municípios, sem dar-lhes condições objetivas para cumprir este objetivo. Estes, por estarem impedidos legalmente de usar recursos do FUNDEF para esta finalidade, acabaram não priorizando a educação de jovens e adultos.

Ao analisar a política adotada pelo MEC, Fernandes comenta que:

Trata-se, definitivamente, de uma política que decreta a continuidade do atraso, da violência do latifúndio e da péssima distribuição de renda, de um Brasil "gigante de pés de barro. Nação com história, mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória que é, por si só, uma terrível escravidão. (Fernandes, 1991. Apud. Frigoto, 2002: p. 55)

Seguindo a mesma postura crítica adota por Fernandes, a professora Maria Lúcia Neves faz as seguintes observações sobre as políticas educacionais adotadas pelo governo FHC:

À medida que as políticas educacionais vão sendo postas em prática, vai adquirindo maior nitidez a função social da escola, nessa conjuntura, em todos os níveis e modalidades de ensino. Evidencia-se, cada vez mais, que o papel da escola, nesta perspectiva, consiste na efetivação da submissão técnica e ético-política da classe trabalhadora aos objetivos da burguesia brasileira. (Neves, 2002: p. 172)

Além desta crítica, Neves aponta três objetivos básicos das políticas educacionais do governo de Fernando Henrique, a saber:

- a) *difundir e sedimentar entre as atuais e futuras gerações a cultura empresarial. O que significa educar a classe trabalhadora para aceitar como natural a perda crescente da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados, a recorrência à competição, ao individualismo e à passividade política, como estratégias de sobrevivência social;*
- b) *aumentar a produtividade dos setores mais produtivos da economia, em geral, do grande capital;*
- c) *preparar o trabalho simples para operar e o trabalho complexo para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora pelas grandes empresas multinacionais* (Neves, 2002: p. 172-3).

Através dos comentários feitos por Fernandes e Neves, fica fácil entender por que a educação de jovens e adultos no Brasil está longe de ser universalizada. Esta modalidade educacional precisa de política públicas comprometidas com a formação humanizadora do cidadão e não apenas com a preparação de mão-de-obra. Mas, para que isso ocorra faz-se necessário reconstruir o Brasil.

2.1 Bases constitucionais e outros marcos jurídicos.

O Sistema Educacional Brasileiro está organizado em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

Os direitos educativos dos jovens e adultos estão assegurados no Capítulo III, Seção I – Da Educação da Constituição Federal, Artigo 208, inciso I, que garante a provisão pública de *ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96) reitera em seu art. 4º os direitos constitucionais da população jovem e adulta à educação:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

Oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A educação de jovens e adultos, de acordo com a LDB, é uma modalidade da Educação Básica, nos seus níveis fundamentais e médio, sendo reconhecida como direito público subjetivo¹⁵ no nível fundamental. De acordo com Haddad, embora a LDB tenha reiterado os direitos constitucionais da população jovem e adulta ao ensino fundamental, a emenda 14/96, alterou a redação do art. 208 da Constituição, de modo a desobrigar jovens e adultos da frequência à escola. (...) tal mudança no texto constitucional deu margem a interpretações que descaracterizam o direito público subjetivo, desobrigando os poderes públicos da oferta universal de ensino fundamental gratuito para esse grupo etário. (Haddad & Di Pierro, 1999: p. 6)

A Emenda 14 alterou a redação do Art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, substituindo o compromisso decenal com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental por um mecanismo de operacionalização do regime de cooperação entre as esferas de governo: os Fundos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse processo de desconstituição dos direitos educativos consolidou-se no veto

¹⁵ Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso a escolaridade obrigatória. (...) O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão e o gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. (...) Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediato do mesmo quando negado. (MEC/CNE. Parecer CEB nº 11/2000, p. 20)

presidencial ao inciso II do Art. 2º da Lei 9424/96, que regulamentou a Emenda 14, excluindo as matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre esferas de governo através do FUNDEF. Diante das limitações ao financiamento decorrente dessa media, as instâncias subnacionais de governo, às quais cabe a oferta de ensino fundamental à população jovem e adulta, foram objetivamente desestimuladas a expandir esse nível e modalidade educativos. (Haddad & Di Pierro, 1999: p. 6)

Não resta dúvida de que a emenda 14/96, foi um duro golpe contra o processo inclusivo de jovens e adultos ao sistema educativo, uma vez que tirou o compromisso do Estado com essa população. No entanto, Jamil Cury entende que “apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96, ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo com mais de 15 anos completos o exercício do seu direito público subjetivo. Para Cury, isto fica explícito no artigo 5º da LDB, que universaliza a figura do cidadão e não faz e nem poderia fazer qualquer discriminação de idade ou outra de qualquer natureza. (MEC/CNE. Parecer CEB nº 11/2000, p. 20). De certa forma, Cury não deixa de ter razão, pois, num país onde a maioria da população não tem consciência dos seus direitos de cidadão, por total desconhecimento das leis, o descompromisso do Estado não fica tão aparente, porque ele lança mão de subterfúgios compensatórios, priorizando suas ações nas regiões mais pobres do país, com a intenção de acalmar os ânimos daqueles que desconhecem a gravidade da situação. Entre os subterfúgios utilizados pelo Estado, destacam-se: O Programa Alfabetização Solidária; O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor; O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera¹⁶. É pertinente a observação do professor Sérgio Haddad (1996), de que esses programas podem ser caracterizados muito mais como marketing político do que uma ação efetiva com vistas a universalização do direito à educação.

Além do descompromisso do Estado, um outro fator que dificulta a efetivação do direito à educação escolar de jovens e adultos é a interpretação da lei, pois muitas vezes ela é parcial. Sobre esta questão Haddad observa:

Temos uma interpretação bastante restrita sobre o Direito ao Ensino Fundamental. A legislação diz claramente, tanto na Constituição, quanto na LDB, que o ensino fundamental é um direito de todos, independente da faixa etária. No entanto, os brasileiros foram bombardeados nos últimos anos com a idéia de que o ensino fundamental é um direito apenas das crianças e dos jovens dos 7 aos 14 anos... Basta ver a quantidade de pessoas com mais de 14 anos, que não têm acesso a este nível de ensino. É um conjunto significativo, chegando a quase 40% da população. (Haddad, 2003: p. 4)

De acordo com Di Pierro, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, também reteve para si funções de regulação e controle das ações descentralizadas de educação de jovens e adultos, mediante a fixação de diretrizes e referências curriculares nacionais, a instituição de exames nacionais para certificação, bem como pela criação de programas de formação de educadores que, embora fossem apresentados formalmente como livre opção dos estados e municípios, tornaram-se compulsórios na prática, à medida que a adesão àqueles programas passou a condicionar as transferências voluntárias de recursos federais para as instâncias subnacionais de governo. (Di Pierro & Graciano, 2003: p. 17)

Para suprir a carência de políticas públicas de educação de jovens e adultos o governo federal buscou nas parcerias entre universidades, municípios, organizações não-governamentais e movimentos sociais, uma saída estratégica e paliativa para o problema. O termo parceria aparece ao lado da idéia de descentralização política e de envolvimento da comunidade na gestão de políticas que a ela dizem respeito. É uma

¹⁶ Objeto de nossa pesquisa, que será analisado nos próximos capítulos



terminologia que faz parte do vocabulário tanto dos movimentos sociais, quanto das instâncias governamentais.

Não resta dúvida de que a constituição de parcerias são importantes, porém os objetivos dos agentes envolvidos devem ser os mesmos. Porém, no caso brasileiro, infelizmente não são. No Brasil as parcerias são uma falácia, uma vez que existem dois projetos em jogo, de um lado temos o projeto do governo que está ligado ao capital, de outro, temos o projeto dos parceiros que vislumbram a construção de uma sociedade mais justa e a formação de cidadãos. Assim como a água não se mistura com o óleo, os objetivos do governo e dos parceiros não se ligam.

De acordo com Di Pierro, as parcerias estabelecidas entre Estado e organizações da sociedade civil comportam uma ambigüidade: de um lado transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil que, obviamente, não possui condições estruturais para responder a esta demanda com a amplitude necessária; de outro lado, ampliam os canais de participação e controle social sobre as ações do Estado (Di Pierro & Graciano, 2003: p. 18).

A demanda por educação de jovens e adultos precisa ser encarada com seriedade, o governo precisa apresentar políticas públicas consistentes; não precisa inventar leis, é preciso saber interpretar as que temos e buscar estratégias para que sejam cumpridas. Não basta convocar a sociedade civil para “carregar o piano” para o “concerto” é preciso dar a oportunidade para que ela o toque e faça parte do concerto, ou seja, a sociedade civil precisa participar do processo de formulação e avaliação das políticas públicas de educação e não ser apenas executora.

No próximo capítulo será feito uma análise das políticas públicas destinadas à população rural, pois conhece-las com mais detalhes é uma estratégia valiosa para entendermos as atuais ações do governo.



CAPÍTULO II

POLÍTICAS EDUCACIONAIS RURAIS

1. Considerações preliminares

A retrospectiva das políticas públicas implementadas para ensino público no Brasil, nos permiti afirmar que existem duas variáveis que as caracterizam: a cultural e a econômica.

A questão cultural está diretamente relacionada ao conjunto de padrões de comportamento, das crenças, dos costumes, dos valores morais e éticos, que definem um povo, e são transmitidos histórica e coletivamente de geração para geração. Desta forma, qualquer manifestação ou prática social coletiva, e mesmo as atitudes e as reações individuais, são guiadas por padrões e normas preestabelecidas e são internalizadas, no decorrer do tempo, pelos indivíduos que compõem um povo, unidos entre si por laços históricos, culturais, econômicos e lingüísticos. É indiscutível, portanto, o peso da influência cultural também na definição das políticas educacionais para a escola pública.

Se nas comunidades primitivas, onde não existia a instituição da propriedade privada, nem a divisão da sociedade em classes, muito menos a segmentação técnica e social do trabalho, já havia uma certa intencionalidade econômica na educação das crianças, após os advenços da revolução industrial e do surgimento do sistema capitalista de produção e de gestão sócio-econômica das nações, tal característica da educação infanto/juvenil se consolidou.



Naquelas comunidades primitivas não havia um sistema de ensino regular, nem uma educação formal das crianças. Elas aprendiam, primeiramente, com seus pais e após os sete anos de idade com os demais adultos da comunidade, através da convivência diária. E nesse convívio diuturno com os mais velhos elas iam apropriando-se daqueles conhecimentos indispensáveis à sobrevivência, a saber, como caçar, pescar, preparar os alimentos, construir utensílios domésticos, ferramentas, armas e a moradia; as normas sociais, os princípios éticos e morais, a religião, etc. Enfim, embora de forma rudimentar, aprendiam como extrair da natureza seu sustento e como transformá-la, por meio do trabalho, para satisfazer suas necessidades. Também aprendiam como enquadrar-se socialmente na comunidade.

Entretanto, em razão do vertiginoso desenvolvimento científico e tecnológico alcançado pela humanidade nos tempos modernos e na atualidade, do elevado número de conhecimentos que a criança precisa adquirir, em curto espaço de tempo, para inserir-se no processo de produção e enquadrar-se socialmente, a instrução transmitida pela família e pelos mais velhos tornou-se insatisfatória e obsoleta. Logo, a transmissão de conhecimentos e parte da educação das crianças passaram a ser realizadas na escola, uma instituição social criada para tal fim, cujos professores, habilitados e especializados, têm a incumbência de condensarem em alguns anos de escolaridade o aprendizado dos educandos, cujos conhecimentos, aprendidos de uma maneira informal, levariam algumas décadas para serem adquiridos.

E a educação formal, que deve ser transmitida a todas as crianças em idade compatível, e que se encontra estruturada pelos sistemas nacionais de ensino, tem como determinante, além do condicionante cultural, o fator econômico, principalmente porque ela tem no trabalho o princípio imanente e a finalidade de instrumentalizar e preparar mão-de-obra para atuar nos setores de produção e de prestação de serviços.



1.1 As questões culturais e o pensamento educacional brasileiro

A gênese da história do Brasil não se deu quando os portugueses aqui aportaram pela primeira vez. Ela teve início em tempos bem mais remotos, e talvez seja muito difícil precisar a data de seu nascimento. O *descobrimento* do Brasil e sua colonização pelos portugueses foi apenas mais um capítulo desta história, que em realidade teve início nos primórdios da organização geo-política da nação lusitana, há algumas centenas de anos antes da comitiva luzitana desembarcar nas costas brasileiras. Portanto, a formação étnica do povo brasileiro não pode ser considerada autóctone ou genuína. Por ter origem exógena é caracterizada e definida como sendo exótica e híbrida. E as razões e interesses que determinaram o modelo de povoamento e colonização do território brasileiro, adotado pelos portugueses, foram objetivados, em parte, pelas contingências geo-políticas e econômicas da metrópole naquela época, e, em parte, pela biotipologia característica, na qual se forjaram o povo e a nação portuguesa.

Para entendermos melhor o pensamento educacional brasileiro e as questões ideológicas determinantes das políticas governamentais destinadas ao ensino público fundamental, de nível médio e profissionalizante, é importante que conheçamos um pouco de nossa cultura nacional, sua origem, as possíveis razões que levam o brasileiro a pensar e agir desta forma típica que o caracteriza. É claro que este fato nos remete, primeiramente, a um estudo, embora que de forma superficial, das características culturais e dos costumes do povo português, principalmente na época dos descobrimentos, do qual herdamos os principais elementos constituintes de nossa cultura.

Devido a sua relevância, alguns aspectos e fatos culturais marcantes que caracterizam e identificam historicamente o povo português, dos quais,



consequentemente, muitos foram transmitidos aos brasileiros, merecem, neste tipo de estudo, ser destacados e analisados. Dentre tais, é importante destacar naquele povo desse período histórico a existência de uma corte super dimensionada, constituída por uma casta numerosa de indivíduos privilegiados, que viviam às expensas da coroa, cujos benefícios e prerrogativas eram outorgados por esta e não conquistados, quase sempre em pagamento ao apoio e solidariedade às manobras e ações políticas governamentais dos monarcas. A descaracterização da nobreza e a ausência de competitividade entre estes indivíduos para ascensão econômica e social resultava numa rotatividade das pessoas no preenchimento dos postos hierárquicos na sociedade ou na estrutura do poder, aos quais estas eram conduzidas ou destituídas em função dos favores, apoios ou divergências aos representantes da coroa.

Outra característica marcante deste período em nossos colonizadores é o culto ao individualismo em detrimento do interesse da coletividade. Holanda manifesta-se a este respeito alegando que:

pela importância particular que atribuem ao valor da própria pessoa humana, à autonomia de cada um dos homens em relação aos semelhantes no tempo e no espaço, devem os espanhóis e portugueses muito de sua originalidade nacional. Para eles, o índice do valor de um homem infere-se, em antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que se baste. Cada qual é filho de si mesmo, de seu esforço próprio, de suas virtudes, e as virtudes soberanas para essa mentalidade são tão imperativas, que chegam por vezes a marcar o porte pessoal e até a fisionomia dos homens” (Holanda, 1995 : p. 32).

Neste sentido, observa Holanda, “em terra onde todos são barões não é possível acordo coletivo durável, a não ser por uma força exterior respeitável e temida” (Holanda, 1995 : p. 33). Daí, portanto, a história não registrar conquistas portuguesas

por meio do esforço físico ou moral, ou de campanhas militares, nem mesmo a existência de heróis abnegados que dedicaram suas vidas em prol da nação, ou da humanidade, em defesa do território pátrio, a não ser no caso dos navegadores e aventureiros. Pode-se dizer que as conquistas auferidas pelos heróis, pelas elites ou pelo povo português, sempre foram alcançadas por outros meios, principalmente por negociações, mesmo que estas custassem pesado ônus ao país. Na própria defesa de sua soberania a coroa portuguesa evitava o confronto militar, o emprego da força. Tal estratégia chegou ao ponto de exaurir por completo as reservas monetárias nacionais, conduzindo o país a um caos econômico-financeiro, e quando, em determinada circunstância histórica, o confronto era inevitável pela falta de meios para negociar, a Família Real migrou para o Brasil.

Outro aspecto interessante que merece ser ressaltado, o qual provavelmente seja uma consequência do individualismo português, é a frouxidão social e a falta de uma hierarquia organizada na sociedade. Holanda afirma que:

Os elementos anárquicos sempre frutificaram aqui (incluindo Portugal) facilmente, com a cumplicidade ou a indolência displicente das instituições e costumes. As iniciativas, mesmo quando se quiseram construtivas, foram continuamente no sentido de separar os homens, não de os unir. Os decretos dos governos nasceram em primeiro lugar da necessidade de conterem e de refrearem as paixões particulares momentâneas, só raras vezes da pretensão de se associarem permanentemente as forças ativas. (...) A falta de coesão em nossa vida social não representa, assim, um fenômeno moderno (Holanda, 1995 : p. 35).

De acordo com Holanda, havia, em consequência desta falta de hierarquia uma certa promiscuidade entre nobreza e povo. Alberto Sampaio, citado por Holanda, comenta que:

A comida do povo não se distinguia muito da dos cavalheiros nobres, por isso uns e outros estavam em contínuas relações de intimidade; não só nobres comiam com populares, mas ainda lhes entregavam a criação dos filhos. Prova disso está na instituição do amádigo pelo qual os nobres davam a educar seus filhos aos vilões, que desfrutavam, nesse caso, de alguns privilégios e isenções (Sampaio, apud Holanda, 1995 : p. 36).

Uma característica do caráter deste povo que não pode deixar de ser considerada é a inevitável repulsa que sempre inspirou toda moral fundada no culto ao trabalho, principalmente ao trabalho manual que requer esforço físico, persistência e não apresenta resultado imediato. Para ele esse tipo de trabalho implicava na submissão a um objeto exterior e à aceitação de uma lei externa ao indivíduo, que não era uma exigência divina, portanto, nada acrescentava à sua glória e nem aumentava sua dignidade.

Sobre esta questão Holanda declara que:

Uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilitante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana pelo pão de cada dia. O que ambos admiram como ideal é uma vida de grande senhor, excluída de qualquer esforço, de qualquer preocupação. (...) O ócio importa mais que o negócio e a atividade produtora é, em si, menos valiosa que a contemplação e o amor (Holanda, 1995 : p. 38).

Entre trabalho e aventura o homem português optava por esta última. Como declara Holanda “seu ideal será colher o fruto sem plantar a árvore”. Em outro momento, referindo-se à colonização das terras brasileiras pelos portugueses, ele comenta que *todos queriam extrair do solo excessivos benefícios sem grandes sacrifícios. (...) Queriam servir-se da terra só para a desfrutarem e a deixarem destruída* (Holanda, 1995 : p. 52). Para eles, segundo Holanda, não havia fronteiras,

qualquer obstáculo à sua ambição era transformado em trampolim e tinham sempre em mira projetos e horizontes distantes. Enfim, possuíam as características típicas dos aventureiros: audácia, imprevidência, irresponsabilidade...

Há de se revelar também nesta análise que fazemos, as características de nossos colonizadores, que serviram de matriz na qual se forjou culturalmente o povo brasileiro, o posicionamento dos portugueses frente às questões do renascimento, principalmente em relação ao ideário liberal. Nestas questões Portugal, através das autoridades constituídas, da corte e de suas elites, mostrou-se insensível e alheio, por um longo período, após o surgimento deste movimento. Com certeza a principal causa do desinteresse português por tais inovações da época e da fidelidade aos retrógrados preceitos medievais de organização e de gestão econômica e sociocultural da nação seja seu atrelamento à Igreja Católica. O catolicismo, religião oficial do país, exercia grande influência junto ao povo em suas mais diferentes camadas sociais, sendo que as lideranças e autoridades eclesiásticas da Igreja tinham uma participação preponderante na estrutura do poder estatal, interferindo política e administrativamente nas decisões governamentais. Havia uma troca de favores entre Igreja e governo. A Igreja apoiava e acobertava os projetos e realizações do governo, embora estes nem sempre fossem ortodoxos, e em contra partida a coroa cedia-lhe espaço e co-participação nas mais altas instâncias do poder e na tomada de decisões governamentais.

Nos países em que os governantes e a sociedade de maneira geral promoveram a ruptura com as tradições medievais, nos quais floresceram as idéias renacentistas e os princípios liberais, a Igreja Católica perdeu sua hegemonia política e a capacidade de interferir nas decisões governamentais. Em consequência disso, a Reforma Protestante encontrou, nestes países, guarida e condições favoráveis para seu desenvolvimento. Portugal, entretanto, postou-se ao lado da Igreja Católica, apoiando a Contra-reforma,



divergindo daqueles países que aderiram ao movimento reformador. Ao manter-se leal à Igreja e fiel aos princípios da tradição medieval, tendo na escolástica o referencial de organização e gestão da sociedade e do Estado, a base para explicar a origem do conhecimento científico e filosófico, da moral, da estética, da ética e dos costumes, Portugal isolou-se das nações que apresentavam franco desenvolvimento socioeconômico e cultural devido à adoção das idéias e princípios liberalizantes. Tais inovações trouxeram para estes países uma nova ordem social e econômica, embasada nos princípios liberais dos direitos naturais do indivíduo, da liberdade individual, da propriedade privada, da igualdade de direitos e da democracia, os quais resultaram em crescentes avanços científicos e tecnológicos, e, conseqüentemente, na prosperidade econômica e em todos os aspectos sociais desta nações.

Ao ver-se na retaguarda das nações com as quais outrora estivera no mesmo nível hegemônico, e em razão das pressões populares e das elites, a coroa portuguesa tentou recuperar o tempo perdido, ou pelo menos amainar o ânimo dos revoltosos, através das reformas propostas pelo Marquês de Pombal, as quais tinham caráter abrangente e permitiam adequar a organização da sociedade e a gestão do Estado à nova ordem internacional vigente. Entretanto, tal reforma não atacou as causas que levaram Portugal a experimentar os reveses políticos e econômicos, como por exemplo, a eliminação do auto protecionismo governamental para os membros da corte, a centralização do poder e o egocentrismo político, o absolutismo do Estado, em detrimento dos interesses coletivos e nacionais. A quebra dos privilégios, a austeridade na administração pública, a reformulação estrutural e a modernização do Estado eram questões da maior relevância para a recuperação do país, mas não foram contempladas pelas reformas Pombalinas. Em realidade o que Portugal necessitava era de uma revolução popular e não de uma reforma patrocinada pelo poder central. Faoro afirma que as reformas

Pombalinas representaram apenas *a colocação de um verniz novo sobre uma estrutura arcaica*. O liberalismo implantado em Portugal, por meio das reformas Pombalinas, negligenciou os princípios básicos do liberalismo clássico, principalmente ao manter o absolutismo e a centralização das decisões políticas, a supervalorização do Estado e a falta de estímulo às iniciativas individuais, em especial nas atividades da indústria e do comércio. A coroa continuou centralizando o poder e as decisões, prejudicando a livre concorrência. De positivo pode ser citado apenas o rompimento parcial com a Igreja Católica (expulsão dos Jesuítas), a reformulação do ensino e a aproximação de Portugal com os demais países europeus.

Nossa intenção aqui não é narrar ou comentar fatos históricos do povo português, mas sim destacar elementos culturais típicos dos portugueses daquela época, a nós transmitidos, e que caracterizam antropologicamente o povo brasileiro, nas mais diferentes formas de manifestação do comportamento humano: do caráter, da moral, dos valores, da religião, da cultura, da arte, da índole, do temperamento e de outras características sociais; seja nas manifestações coletivas, no perfil do povo, na visão de mundo, na responsabilidade e compromissos com a sociedade civil e de outras instituições sociais organizadas.

Ao delinear o perfil do povo brasileiro, e em particular do homem brasileiro, existem características marcantes, nuances típicas da identidade antropológica estereotipadas que nos definem e nos diferenciam dos demais povos e indivíduos. E esta identidade do povo brasileiro, que é própria dele, e que não é uma exceção à regra geral, já que cada povo tem sua identidade, é conhecida tanto dentro quanto fora do Brasil. E se partirmos do pressuposto de que qualquer prática social, a forma como ela se manifesta, é uma resultante da formação cultural do povo, logicamente podemos deduzir que as questões educacionais, as políticas emanadas do governo para a



educação popular, trazem em sua essência o peso da influência cultural predominante que caracterizam o povo. Daí, portanto, a razão de procurarmos entender a formação cultural do povo brasileiro, de forma a que possamos encontrar explicações plausíveis para os tipos de políticas educacionais e a organização dos sistemas de ensino em nosso país. Neste sentido seria incoerente afirmar que o povo brasileiro tem um temperamento idêntico ao povo português. Entretanto, os elementos básicos de nosso caráter, a índole, os instintos, as aspirações, os interesses, a língua vernácula, a religiosidade, as manifestações artísticas, as crenças, os costumes, os mitos, as utopias, os valores morais, e outras formas de manifestações que nos caracterizam, apresentam traços de semelhança e originaram-se ou são derivadas de representações culturais daquele povo.

Ao fazermos uma análise retrospectiva da cultura, das representações sociais e manifestações políticas do povo brasileiro, na qual sejam priorizados fatos históricos relevantes e o perfil do homem brasileiro, percebemos que há uma identidade indelével, e até mesmo a repetição de acontecimentos, de fenômenos típicos e característicos do processo histórico do povo português. Assim, em nível individual, é possível estabelecer-se esta identidade, por exemplo, no caráter cordial demonstrado por ambos. Esta qualidade cordial que o brasileiro possui, de receber bem os visitantes, de ser agradável e solidário é conhecida em todo mundo. Também é notório no brasileiro o egocentrismo, o individualismo, a ausência de um ideal coletivo, principalmente dentro das elites nacionais. É muito difundido popularmente o adágio, também conhecido por "*lei de Gerson*", segundo a qual deve-se levar vantagem em tudo, mesmo que os meios empregados para se chegar a determinado fim não sejam muito ortodoxos. Nesta aspecto vale assinalar a ânsia pela acumulação fácil e rápida de riqueza. E para o povo, cujas possibilidades de ascensão social e econômica são remotas, proliferam os mais



diferentes tipos de jogos de azares e loterias, principalmente através dos meios de comunicação de massa, que acenam com o afortunamento imediato.

Corroborando com tais características étnicas, é interessante assinalar que historicamente do povo brasileiro, a não ser em raras exceções, existem poucos movimentos populares radicais, daqueles que exigem sacrifícios, esforços físicos e morais, centrados em fortes ideologias, que se contraponham às instituições organizadas. Projetos a longo prazo, cujos resultados não serão imediatos, nem sempre contam com o apoio popular. O brasileiro espera respostas imediatas aos seus investimentos e expectativas. Holanda (1995) ressalta que uma característica comum aos colonizados e colonizadores, é o espírito aventureiro, que se contrapõe à persistência e disciplina exigidas pelo trabalho contínuo e produtivo, que nem sempre traz resultados imediatos.

O processo histórico brasileiro sempre foi, guardadas as devidas proporções, a reprodução de fatos políticos e socioculturais ocorridos em Portugal. Num primeiro momento, enquanto colônia, esta reprodução deu-se em razão do intervencionismo direto da coroa no país. Imediatamente após a independência a história se repetiu tendo em vista que os artífices deste movimento, embora interessados na independência sócio-política e econômica do Brasil, eram oriundos das camadas dirigentes portuguesas e traziam internalizados em seu âmago a ideologia de poder vigente na coroa, da qual não conseguiram se libertar. Na atualidade mantém-se esta característica devido ao continuismo político e conseqüente ausência da ruptura ideológica e dos interesses individuais e corporativistas daqueles que se sucedem no poder, sempre pertencentes à elite dominante.



Então, além dos condicionantes culturais, por nós já tão enfatizados, as questões da organização estrutural do poder ensejam a mencionada reprodutividade da história.

Xavier assinala que

(...) a formação social brasileira se manteve aristocrática, extremamente concentradora da riqueza, dos prestígio social e do poder, agravada pela dispersão populacional e econômica interna, com a exclusão permanente da grande maioria da população. Essa privatização do poder, agravada pela dispersão populacional e econômica interna, inviabilizou a integração nacional, requisitos básicos das transformações nacionais e do desenvolvimento econômico. E no decurso da nossa história os interesses particulares das camadas privilegiadas, em todas as situações, foram sempre tratados como os interesses da nação (Xavier, 1990 : p. 52).

Por conseguinte, encarando-se nesta ótica a gestão do Estado Brasileiro, podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que as questões nacionais sempre foram tratadas pelas autoridades governamentais de uma forma protecionista, priorizando as ambições da elite dominante, desprovidas do caráter de neutralidade que o Estado deve ter ao tratar dos assuntos de interesse da sociedade e nacionais. E neste aspecto, os projetos nacionais e os planos de ações do governo, em qualquer campo de atuação, sempre tiveram esta marca. No caso específico das questões educacionais, a prática não tem sido diferente. As diretrizes e as políticas governamentais para este setor sempre foram norteadas, principalmente, pelos condicionantes culturais e pelos interesses da elite dominante. Isto explica o fato do sistema educacional brasileiro, até o primeiro quartel do século XX, ter priorizado a formação de camadas superiores para o exercício das atividades político/burocrática e das profissões liberais, consolidando, desta forma, um modelo de ensino humanista e elitista, do qual foram excluídos do processo educacional as crianças oriundas das camadas populares.

Este modelo de educação unilateral adotado no país revela o caráter egocêntrico e individualista, típico das camadas dominantes brasileiras, no qual as questões pessoais e das elites sempre estiveram acima do interesse coletivo. Devido a este fator, o compromisso do governo com a educação do povo ficavam relegados a planos secundários.

O histórico da educação brasileira, até aos dias atuais, é marcado por projetos de reformulação do sistema nacional de ensino, devido a pressões populares ou por iniciativa do próprio governo, que sempre procurou adequar-se aos modismos internacionais pontuais. Como exemplo, podemos citar o movimento escolanovista, importado dos Estados Unidos, assimilado e aceito pelas camadas dirigentes, em que os objetivos conservadores da classe dominante, as aspirações reformistas da classe média e a promessa de democracia e progresso para as camadas sociais inferiores, síntese deste movimento, pareciam atender às aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, acenando, desta forma, para a construção de um novo país por meio da educação escolar.

Entretanto, cessada a euforia dos adeptos da Escola Nova, arrefecido o ânimo e a dissidência dentro da camada dirigente, gerada devido as questões educacionais, sua implantação no país foi pouco além da retórica de seus idealizadores e defensores, tendo deixado *como saldo, no que diz respeito ao sistema educacional, algumas reformas experimentais de caráter estadual, em sua maioria inconsistentes teórica e programaticamente e de resultados práticos inexpressivos* (Xavier, 1990 : p. 65).

Em realidade o próprio Manifesto dos Pioneiros tinha um caráter discriminador em sua proposição de ensino público: de início propunha uma escola única, mantida pelo Estado, a qual todas as crianças de 7 aos 15 anos teriam uma educação comum, igual para todos. Porém, logo em seguida sugere uma escola secundária dualista,



técnica/profissional e humanista/científica, de forma a atender aos jovens provenientes das diferentes camadas da sociedade, que teriam a desempenhar diferentes papéis sociais. A primeira, qualificadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho, e a segunda, formadora da elite intelectual, destinada a ocupar postos elevados na pirâmide social.

Coube ao Ministro Francisco Campos institucionalizar, através da reforma educacional que recebeu seu próprio nome, as inovações no sistema nacional de ensino resultante dos debates havidos entre os representantes de diferentes tendências educacionais e as autoridades governamentais daquele período (década de 30). Esta reforma consubstanciou-se através da publicação de uma série de decretos que visavam a organizar o Ensino Superior e o Ensino Médio (secundário e profissional), no entender dos reformistas, questões nevrálgicas da educação nacional.

Dentre tais instrumentos legais que constituíram esta reforma, o Decreto nº 20.158 de 31/06/1931 organizou o ensino Comercial Médio e Superior. Pela primeira vez no país o Ensino Técnico Profissional aparece em um texto legal, o qual também criou o Conselho Consultivo do Ensino Comercial. Em 4 de abril de 1932 o Decreto complementar nº 21.241 consolidou definitivamente a dicotomia entre os diferentes tipos de Ensino Médio, desvinculando oficialmente o Ensino Médio Profissional do Secundário e do Ensino Superior.

Entretanto, além de não ter satisfeito aos propósitos dos diferentes idealizadores da educação nacional por ter cometido alguns equívocos nos textos institucionais, Campos deixou de regulamentar determinados aspectos educacionais importantes. Tais questões fizeram com que esta reforma do ensino não tivesse plena aceitação e aplicação, tendo-lhe valido o conceito de anti-nacional.



Para ressuscitar as modificações no sistema educacional pretendidas pelo governo, abordar institucionalmente os aspectos omitidos por Campos e dar prosseguimento à renovação e elevação do ensino secundário, foi elaborada a Reforma Capanema. Capanema foi Ministro da Educação de 1942 a 1946. O instrumento legal desta reforma compunha-se de um conjunto de decretos/leis que foram denominados de Leis Orgânicas do Ensino e abrangiam os níveis Médio e Primário da educação nacional.

Pela primeira vez organizou-se, a nível nacional, o ensino técnico profissional nas três áreas da economia. Os instrumentos legais que institucionalizaram este evento inusitado receberam as seguintes denominações: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei n.º 4.073, de 30/01/1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei n.º 6.141, de 28/02/1943) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei n.º 9.613, de 20/08/1946). Também o SENAI e o SENAC foram criados nesta época, pelos Decretos-lei n.º 4.048, de 22/01/1942 e n.º 8.621, de 10/01/1946, respectivamente.

A partir de 1948, com a apresentação na Câmara dos Deputados do projeto de LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), feita por Clemente Mariani, em atendimento ao disposto na Constituição de 1946, ressurgiu o Movimento de Renovação da Educação Nacional. Em contraposição aos preceitos educacionais do regimento autoritário, do qual o país acabara de sair, Mariani, apregoa, na introdução da LDB, o caráter democrático do novo governo de então e o seu compromisso com as causas liberais. *Desta forma critica o dualismo do Ensino secundário e propõe a superação das barreiras entre estudos acadêmicos e estudos técnicos, de forma que aquele se torne socialmente útil e este se enriqueça de uma formação humanista a todos necessária* (Mariani, apud Xavier, 1990 : p. 21).



Salvo pequenas alterações neste projeto de lei, o ensino primário e o superior mantiveram as mesmas características das reformas anteriores. Agora o ensino secundário, principal alvo da LDB, era o que se pretendia inovar. E a maior conquista neste sentido seria a equivalência do ensino secundário técnico ao ensino secundário acadêmico, permitindo que os egressos de ambas modalidades tivessem idênticas condições de acesso ao ensino superior. Entretanto, na prática o ingresso nas faculdades ficaria restrito aos melhores ou mais esforçados, pois o Ministro lembra que *longe estamos de poder oferecer a todos os alunos ensino dessa classe*. Então a dualidade do ensino secundário continuou ocorrendo do mesmo modo.

Entretanto, com a promulgação desta LDB acabaria com uma série de privilégios das pessoas ligadas ao ensino, principalmente ao ensino privado, o projeto de lei que a instituíra ficou encalhado no Congresso Nacional por mais de uma década. Somente após o substitutivo Lacerda, que alterou profundamente o projeto original da LDB e no qual o ideal democrático cedeu espaço à preservação de interesses da elite dominante, esta lei foi aprovada no Congresso nacional, sancionada e promulgada pelo executivo em 1961, tendo recebido o número 4.024, pelo qual passou a ser identificada. Esta lei continha alguns avanços quanto à organização dos sistemas nacionais de ensino, entretanto não corrigia distorções educacionais remanescentes dos períodos anteriores, ela apregoava igualdade de oportunidade para todos, mas na prática mantinha a escola dual, uma para a elite e outra para os desafortunados, demonstrando, assim, uma forte conotação cultural norteando o processo de gestação e aprovação da mesma. Contudo, esta lei teve vida curta, em razão da implantação do regime militar a partir de 1964, o qual promoveu profundas transformações na educação nacional.

Durante o regime militar o sistema nacional de ensino passa por profundas modificações. Ele é modificado tanto no aspecto estrutural quanto no direcionamento



dos interesses políticos e econômicos. A gratuidade obrigatória do ensino fundamental foi estendida até a 8ª série, houve expansão da rede particular de ensino superior para compensar as perdas devido ao alongamento da gratuidade no 1º grau, ampliando-se, desta forma, a oferta de vagas neste nível de ensino sem aumentar os gastos públicos. Para combater o analfabetismo criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo recebeu grandes incentivos. A profissionalização no ensino de 2º grau tornou-se obrigatória. Tal medida tinha por fim reduzir a procura pela universidade daqueles que concluíam o ensino secundário, oferecendo-lhes uma qualificação profissional precoce, de forma a criar um grande contingente de mão-de-obra para atender a demanda gerada devido ao vertiginoso crescimento da produção nacional, principalmente no setor industrial. Também desta forma aliviava um pouco a pressão dos jovens que concluíam o ensino secundário desejosos de ingressarem no ensino superior, cuja oferta de vagas era insuficiente em relação à demanda. Neste sentido, inúmeros instrumentos legais foram criados pelo governo militar, com a finalidade de promover estas modificações. Dentre eles, a Constituição de 1967, a Lei 5.540/68 (Reforma Universitária), Decreto-lei 5.379/67 (criação do MOBRAL), a Lei 5.692/71, Parecer 45/72 do Conselho Federal da Educação (CFE) e o Decreto-lei 71.737/72 (reformulação do Ensino Supletivo).

1.2 O fator econômico

Não há como negar que o fator econômico é o que mais influência as diretrizes educacionais, uma vez que ele é a chave para entendermos a maioria dos aspectos que norteiam a nossa realidade. Portanto, não causa espanto que os tecnocratas e legisladores, ao elaborarem as diretrizes da educação nacional estejam movidos por questões econômicas. Geralmente tais autoridades não agem com neutralidade, pois



estão a serviço de uma classe privilegiada, elaborando os instrumentos legais e organizando o ensino de acordo com os interesses e a ideologia da mesma.

É notória a alta correlação que há entre o crescimento econômico de um país e o nível educacional de seu povo. O desenvolvimento e o progresso econômico de qualquer nação depende da qualidade e da diversidade da pesquisa científica e tecnológica nela realizada, da capacidade intelectual de seus dirigentes, projetistas e planejadores, bem como, da disponibilidade de um grande contingente de trabalhadores bem qualificados. E esta capacitação profissional, científica e tecnológica, é alcançada fundamentalmente por meio da educação das crianças e dos jovens nas instituições escolares. Assim, o Estado investe na educação pública em nome do desenvolvimento da nação, para produzir uma taxa de crescimento que beneficia a todos. Alegam os tecnocratas da educação nacional que o aumento da capacidade de produzir dos indivíduos, adquirida no sistema de ensino não traz apenas o crescimento econômico do país. Há também uma taxa de retorno social e individual. Isto significa que a taxa de lucro criada com a maior produtividade dos indivíduos, devido ao investimento do Estado na educação pública, resulta na melhoria das condições de vida do cidadão e da sociedade. Justificam ainda estes tecnocratas que as perdas salariais do cidadão que passou muitos anos na escola, afastado do setor produtivo, será compensada por uma melhor remuneração após formado, e que os recursos financeiros que o Estado investe na educação pública retornarão através do aumento da arrecadação de impostos, devido ao crescimento da atividade econômica e da massa salarial. Freitag tem uma visão crítica dessas premissas e a exprime ao afirmar que *numa análise ideológico-crítica a taxa de retorno se desmascara como a taxa de mais valia que em verdade não beneficia o trabalhador que a produz, nem uma entidade abstrata como a nação, representada*



pelo Estado, mas sim o empresário capitalista, que empregou a força de trabalho (Freitag, 1986 : p. 28).

Na sociedade globalizada, a aplicação dos recursos públicos na educação deve ser feita criteriosamente a fim de se evitar desperdícios e o desajustamento entre a qualidade e a quantidade da mão-de-obra a preparar e a necessidade de acordo com o mercado do trabalho. Neste aspecto, as políticas, programas e ações governamentais são regulados por dois modelos: o modelo dos recursos financeiros disponíveis e o modelo da demanda de mão-de-obra pelo mercado. No primeiro modelo, que sempre é regido pelo binômio disponibilidade/escassez, a autoridade procura otimizar os gastos públicos, alocando de maneira racional e adequada o dinheiro disponível, visando a alcançar uma maior rentabilidade, ou seja, ajustar os recursos escassos a fins cuidadosamente ponderados. No segundo modelo, resultante do equilíbrio entre oferta e procura de mão-de-obra no mercado de trabalho, o fator a ser considerado é o indivíduo social a ser formado e qualificado para preencher um posto na estrutura ocupacional. Pode-se dizer que o primeiro modelo impõe uma manipulação do orçamento de forma a privilegiar ou prejudicar certos programas, níveis de ensino ou tipos de escolas, enquanto que no outro modelo, o sistema educacional e os alunos são diretamente manipulados para transformar a escola numa *fábrica de mão-de-obra*. Em ambas situações, o interesse da economia capitalista e da empresa privada é resguardado, negligenciando, desta forma, as aspirações individuais do cidadão e coletiva da sociedade. Nestes modelos, nos quais se baseiam as políticas, projetos e ações governamentais para a educação nacional, e que não são consideradas de forma dissociadas, o fim principal é o de ajustar o pessoal a formar e o formado às necessidades geradas pela economia capitalista. Portanto, os sistemas de ensino são organizados de forma a manter o equilíbrio entre oferta/demanda de mão-de-obra,



regulamentada pela expansão da produção, sem, contudo, permitir que a oferta de mão-de-obra caia a níveis demasiadamente baixos, que poderia comprometer a composição do *exército de reserva* e propiciar uma elevação de salários.

Portanto, no desenrolar da história da educação brasileira, os fatos marcantes, as reformulações ocorridas, a implementação de programas especiais, a introdução de inovações educacionais, a definição de diretrizes, a organização dos sistemas de ensino, os avanços e os retrocessos democráticos, sempre tiveram como princípios norteadores as questões culturais e os interesses econômicos.

2. A educação rural e o desenvolvimento econômico brasileiro

Historicamente a economia brasileira está dividida em quatro períodos ou estágios, a saber: o agroexportador, o da substituição das importações, o da internacionalização do mercado interno e o da globalização da economia. Levando-se em consideração que as questões econômicas interferem nos paradigmas educacionais, é conveniente fazer uma análise sucinta deste períodos para verificar as perspectivas educacionais neles existente para o meio rural.

2.1 Período agroexportador

A maioria das tribos indígenas que habitavam o Brasil na época do descobrimento, tinha como costume cultivar a terra e realizar o plantio de espécies vegetais de interesse para a subsistência de seus membros. De maneira geral eles eram policultores e plantavam, principalmente, mandioca, fumo, milho, fava e algodão.

O primeiro ciclo da agricultura brasileira teve início com a introdução do cultivo da cana-de-açúcar simultaneamente nas capitanias de Pernambuco, São Vicente e Bahia. Para realizar o árduo trabalho de cultivo, os portugueses utilizaram inicialmente

os índios, tendo que para isso, entretanto, adestrá-los para manusear as ferramentas, que eram totalmente desconhecidas por eles. Posteriormente realizaram tarefa idêntica ao treinarem os trabalhadores escravos recém chegados do continente africano. Talvez seja este o marco inicial da qualificação de mão-de-obra para o setor agrícola no Brasil.

Os primeiros instrutores de técnicas agrícolas no Brasil foram os jesuítas. Com a finalidade de preparar trabalhadores que viessem atuar em suas próprias plantações, pois praticamente inexistia naquela época mão-de-obra na colônia, os jesuítas passaram a adestrar os índios a executarem práticas agrícolas rudimentares, transformando-os em excelentes trabalhadores rurais. As lavouras dos religiosos eram bem desenvolvidas e apresentavam alta produção para os padrões da época. Podemos até afirmar que muitos agricultores brasileiros ainda hoje cultivam a terra empregando as mesmas técnicas que eram utilizadas pelos jesuítas, as quais foram ensinadas aos indígenas; ou seja, pouco evoluímos em termos de adoção e emprego dos recursos tecnológicos na atividade agrícola.

Para os jovens pertencentes às elites, os jesuítas, também encarregados da educação formal na colônia, transmitiam um ensino propedêutico, contrário ao que era ensinado àqueles oriundos das camadas populares, cuja preocupação era com a alfabetização, preparo para o trabalho manual, rural ou urbano, dependendo da origem dos aprendizes.

A vinda da Família Real para o Brasil em 1808 não trouxe ao setor agrícola o mesmo surto desenvolvimentista com que foi contemplada a atividade industrial, quando, então, inúmeras fábricas foram criadas para produzirem bens de consumo, cuja demanda sofreu vertiginoso aumento com a chegada ao Brasil de consumidores tão seletos e exigentes como os membros da corte portuguesa. Entretanto, a grande dificuldade que os empresários e as autoridades governamentais defrontaram neste



momento foi a falta de trabalhadores urbanos para o setor de prestação de serviços e de operários qualificados para as novas fábricas. Desta forma, esforços foram envidados no sentido de preparar, num curto espaço de tempo, trabalhadores qualificados para atenderem à demanda de mão-de-obra inesperadamente surgida.

Entretanto, a presença da corte no Brasil, que era composta de um grande contingente de nobres e de pessoas ilustres, além dos serviçais imediatos e de confiança, que também para cá vieram, não provocou somente aumento do consumo de produtos industrializados, mas também de alimentos. Entretanto, a produção agropecuária nacional era insatisfatória e os produtos tinham baixa qualidade. Para sanar esta deficiência, consequência principalmente da falta de mão-de-obra agrícola qualificada, D. João VI, por meio da Carta Régia de 25/06/1812, criou o Curso de Agricultura da Bahia, com a finalidade de formar bons profissionais para atuarem neste setor.

D. João VI fez um grande esforço para desenvolver a economia nacional, que se encontrava estagnada. Abriu novas escolas, estimulou a criação de fábricas, incentivou a exportação de produtos brasileiros, etc. Contudo, os agricultores não tinham muito interesse em investirem na melhoria da produção. Todos queriam extrair do solo excessivos benefícios sem grandes sacrifícios. Dedicaram-se principalmente à monocultura e empregavam tão somente a mão-de-obra escrava, que tinha um baixo custo, embora não fosse qualificada.

Com o advento da independência do Brasil, ocorrida em 1822, todos esperavam que o país passasse por profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Embora na prática isso não tenha ocorrido, pelo menos na expectativa do povo e no discurso oficial as mudanças seriam de grande vulto e inevitáveis, trazendo benefícios significativos para a sociedade. Um exemplo típico constava na constituição de 1823, outorgada pelo governo, que em seu artigo 179, assim dizia: *a instrução primária é*

gratuita para todos os cidadãos. Entretanto, os órgãos governamentais responsáveis pela educação não regulamentaram o ensino nem investiram na construção de escolas públicas. Além do mais, no entender das elites o povo não necessitava instruir-se, somente os jovens pertencentes às classes mais elevadas tinham acesso ao ensino de boa qualidade. Desta forma, nem no governo de D. Pedro I, muito menos no período da Regência, ou mesmo no governo de D. Pedro II, os sistemas de ensino nacionais, gratuitos e populares, presentes nos discursos oficiais, foram organizados.

Em 1823 o Deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrade Machado enviou à Assembléia uma proposta de organização do ensino nacional, o qual seria dividido em três graus. O primeiro grau, composto de três anos, teria, além de outras disciplinas, Noções de Agricultura em todos os anos deste grau de ensino. Na Assembléia, a comissão encarregada de examinar a proposta, sugeriu que a mesma fosse publicada para que servisse de guia aos professores. Todavia o governo não atendeu a sugestão dos defensores da idéia.

Em 1826 a Comissão de Instrução Pública da Câmara apresentou um projeto de organização do ensino em quatro graus: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. Tanto nos Liceus quanto nos Ginásios a Agricultura aparecia como componente curricular obrigatório.

A valorização da cultura literária e das humanidades por parte das camadas dominantes da sociedade fez com que as escolas humanistas que ministravam ensino propedêutico ganhassem impulso, enquanto que, por sua vez, os cursos de ofícios profissionais fossem relegados. Entendia-se nesta época que as profissões liberais e literárias eram nobres e por isso eram destinadas a burguesia, enquanto que as atividades manuais eram destinadas aos menos inteligentes e desafortunados.



No espaço de tempo compreendido entre a Independência do Brasil (1822) e o término do período Regencial (1840 – maioria de D. Pedro II) a agricultura e o ensino agrícola não tiveram nenhum progresso. Se não fossem por algumas escassas e isoladas iniciativas, principalmente do poder legislativo, poder-se-ia dizer que a educação agrícola teria caído no esquecimento. Também de 1840 a 1870 muito pouco se fez para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, pois o governo concentrou, neste período, todos esforços e recursos nas lutas que travou contra Rosas da Argentina, Aguirre do Uruguai e Solano Lopes do Paraguai.

Terminada a guerra com os países vizinhos, nasce na sociedade brasileira um espírito crítico sobre as ações do governo e em especial contra a escravidão no país. Foi um período muito profícuo para a sociedade, havendo pleno debate sobre as questões políticas e sociais. Cidadãos comuns e profissionais, como advogados, jornalistas, poetas, por meio da tribuna ou da imprensa, pregavam a necessidade de se promover profundas mudanças sociais e política na sociedade. Entretanto, a educação, principalmente a profissional, nem sempre foi alvo destes debates, ficando, portanto, relegada a segundo plano. É óbvio que em um país de bacharéis e de amantes das belas artes não estaria em cogitação um esforço intencional em prol do ensino profissionalizante, mormente do ensino agrícola.

Dentre as iniciativas tomadas em favor da educação no governo de D. Pedro II, podemos mencionar as seguintes: regulamentação da instrução primária e secundária. No ensino secundário propunha-se, dentre outras medidas, a criação de uma cadeira de História Natural, na qual seriam ensinadas as primeiras noções de Zoologia, Botânica, Mineralogia e Agricultura. No período entre 1857 a 1862 houve a criação em massa de escolas agrícolas. No Paraná foi criado, em 1857, o ensino prático agrícola. Em 1860 foi criada na Província do Rio de Janeiro uma escola prática de agricultura, que



mantinha internato para seus alunos. Neste mesmo ano foi fundada no Pará uma escola de agricultura para ensinar teoria e prática. Esta escola, que recebeu o nome de Escola Rural Pedro II, foi instalada na Fazenda Provincial Pinheiro. Nela o ensino era mais prático do que teórico, e destinava-se a formar trabalhadores, operários, feitores e administradores de fazendas.

Estes são, portanto, alguns exemplos das iniciativas e providências tomadas visando a implantar e organizar o ensino agrícola, já que não havia um sistema nacional de ensino. Desta forma, e em cada situação, organizava-se a escola de acordo com as idéias e interesses das lideranças, do poder político local e regional, sem quaisquer diretrizes ou coordenação nacional, generalizando, em consequência, verdadeiro caos nesta modalidade de ensino. Além do mais, de maneira geral estas escolas eram destinadas às crianças pobres e órfãs. Elas tinham poucos alunos, eram deficitárias e depois de criadas não havia como sustentá-las, todos se esquivavam desta responsabilidade, tendo elas, por conseguinte, um período de existência muito curto. E aquelas experiências que persistiram tinham características assistenciais, visando atender crianças carentes, órfãs e que apresentavam algum desajuste social.

Para se ter uma idéia de como era a educação no Brasil nesta época, basta dizer que no Censo de 1872 constatou-se que o país tinha uma população de 10 milhões de habitantes, dos quais apenas 150 mil freqüentavam a escola primária, ou seja, apenas as crianças pertencentes à elite tinham acesso à instrução e estas não iriam estudar em escolas agrícolas.

Em 1870 o Ministro José Paulino Soares de Souza elaborou um projeto de reforma do ensino nacional, o qual baseava-se em dois pontos fundamentais: criação de uma universidade com quatro faculdades (Teologia, Direito, Medicina e Ciências Naturais) e um artigo que cancelava o Ato Adicional da Assembléia Geral Legislativa



que proibia a criação e manutenção nas províncias e escolas custeadas pelo Estado. Seu sucessor, Ministro José Alfredo, avança um pouco mais a reforma e propõe à Assembléia Legislativa a criação de um modelo de ensino que além de manter a instrução primária, transmitisse conhecimentos convenientes a todas as classes sociais, que habilitasse cada indivíduo a exercer melhor uma profissão. Propunha também a criação de escolas profissionais, orientando, desta forma, o ensino para atender as necessidades sócio-econômicas do país.

Embora no período compreendido entre a decretação da maioria de D. Pedro e a Proclamação da República (1840-1889), pouco se tenha feito pela agricultura e qualificação de mão-de-obra para este setor, alguns fatos relevantes, tanto para as questões sociais quanto econômicas, aconteceram nesta época. Dentre elas citamos a extinção do tráfico de escravos a partir de 1850; a Lei do Ventre Livre de 1871 (Rio Brando), instituindo que todos filhos de escravos nascidos a partir desta data seriam livres; a Lei Saraiva Cotegipe de 1885, tornando livres os escravos com mais de 65 anos a partir daquele ano; a imigração de colonos europeus; a criação do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas; e a abolição da escravatura em 1888. No final do império a agricultura ganhou importância e o Brasil tornou-se grande produtor de cana-de-açúcar, café, algodão, borracha, cacau e fumo. Entretanto, em termos práticos pouco se fez pelo ensino agrícola no país, não por falta de iniciativa do poder legislativo, que discutiu e aprovou vários projetos de lei propondo diferentes modalidades de cursos, regulamentações, currículos e programas para esta modalidade de ensino, mas que o poder executivo simplesmente ignorou-os, nunca os colocando em prática.

Deste período é interessante ressaltar que, já no final do império, por volta de 1887, a fundação do Instituto Agrônomo de Campinas, criado com a finalidade de



estudar e pesquisar culturas agrícolas tropicais. Desde sua fundação, e até hoje, este instituto de pesquisas, renomado internacionalmente, presta relevantes serviços à agricultura paulista e brasileira.

No período de transição do Império para a República e nos primeiros anos deste novo regime político, o Brasil passou por uma fase de grande turbulência política, econômica e social, muito dinâmica e repleta de avanços. Vale a pena ressaltar, por exemplo: o primeiro surto industrial organizado devido ao aumento de consumo de bens manufaturados por parte da população; o estabelecimento de uma política migratória; a abolição da escravidão; ampliação da oferta de empregos e incremento ao trabalho livre e assalariado. Além disso cria-se no seio da população uma grande expectativa de melhoria das condições de vida em função do novo regime, recrudescem nas camadas dirigentes as idéias federalistas e ocorre grande desorganização na economia agrária.

Se por um lado a aristocracia rural brasileira foi o suporte de sustentação do regime imperial, a elite político-liberal engendrou e esteou a I República. Assim, pois, as causas populares não figuravam no rol de prioridades dos mentores do novo regime. Por conseguinte, a educação popular e pública, principalmente o ensino técnico, não sofreu nenhuma transformação de imediato com a mudança de regime.

Entretanto, a Constituição de 1891 propunha mudanças radicais no ensino nacional. Ela instituiu pela primeira vez no país os sistemas nacionais de ensino e dividia as atribuições educacionais entre a União e os Estados. Assim, os Estados passaram a ter autonomia para organizarem seus sistemas escolares em todos os níveis, fato que possibilitou a expansão e diversificação das redes escolares estaduais e dos cursos por eles mantidos, inclusive no nível superior. Como exemplo da abertura gerada pela Constituição de 1891, podemos citar a fundação da Escola Superior de Agricultura



Luiz de Queiroz, de Piracicaba, do Estado de São Paulo, em 1901, o mais antigo e tradicional estabelecimento de ensino superior agrícola do Brasil. Esta escola foi criada para oferecer cursos elementar, médio e superior sobre agricultura. Entretanto, ela restringiu-se apenas à formação de agrônomos.

Em 1906 o Presidente Afonso Pena criou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, equiparando, desta forma, a agricultura aos demais setores da economia nacional. O artigo da Lei que criou o novo ministério, além de enaltecer a importância da agricultura para a economia nacional, a conceitua e delineia seu papel, finalidade e objetivos. Como podemos observar, o setor agrícola ganha notoriedade, o que lhe valeu a produção de uma série de decretos leis, visando regulamentá-lo e protegê-lo.

Ao assumir a Presidência da República, devido a morte de Afonso Pena, o Vice-presidente Nilo Peçanha demonstra sua preocupação com a qualificação do operariado brasileiro e cria, por meio do Decreto 7.566, de 23/09/1910, as Escolas de Aprendizes Artífices. Esta era uma preocupação que sempre acompanhou Nilo Peçanha. Em 1906, como Presidente do Estado do Rio de Janeiro, criara 4 escolas profissionais, localizadas nos municípios de Campos, Niterói, Petrópolis e Paraíba, sendo 3 para o ensino de ofícios e uma para aprendizagem agrícola.

Pelo Decreto Federal 8.319, de 20/10/1910, foi organizado o Ensino Agrícola em seus diferentes graus e modalidades, que abrangia 11 divisões, a saber: Ensino Superior, Ensino Médio Técnico/prático, Ensino Prático, Aprendizado Agrícola, Ensino Primário Agrícola, Escolas Especiais de Agricultura, Escolas Domésticas Agrícolas, Cursos Ambulantes, Cursos Anexos com o Ensino Agrícola, Consultas Agrícolas e Conferências Agrícolas. Previa também este decreto a criação de vários serviços complementares, como Campos Experimentais e de Demonstração, Fazendas



Experimentais, Estação Experimental de Máquinas Agrícolas, Postos Zootécnicos e Postos Meteorológicos.

Como podemos observar, à medida que a agricultura brasileira foi ganhando expressão econômica, o governo passou a preocupar-se com a organização do setor, criando uma estrutura técnica e de apoio, e com a qualificação de mão-de-obra para nele atuar. As autoridades perceberam, então, que era necessário aumentar a produção e melhorar a produtividade.

A partir de 1910 surgem no país, com características regionais, diversas escolas agrícolas de nível médio. Dentre estas podemos citar a Escola agrícola de Pinheiral, no Estado do Rio de Janeiro; a Escola Agrícola da Bahia; a Escola Média de Agricultura de Porto Alegre; a Escola Prática de Agricultura Mariano Procópio, de Juiz de Fora. Apesar da euforia inicial para criação de escolas agrícolas, com a construção de instalações apropriadas para as mesmas, qualificação e pagamento de melhores salários aos docentes, com o passar do tempo o apoio governamental a tais escolas foi reduzido, o que contribui para que muitas delas entrassem em crise e fossem ameaçadas de desativação.

Nesta época uma outra modalidade de ensino agrícola, a aprendizagem, ganhou notoriedade e inúmeras escolas agrícolas para este fim foram criadas. Destacam-se a da Bahia, na Bahia; a de São Luiz das Missões, no Rio Grande do Sul; a de Barbacena, em Minas Gerais; a de Satuba, em Alagoas; a de Iguarapé-assu, no Pará; a de São Simão, em São Paulo e a de Tubarão, em Santa Catarina.

Em virtude do uso inadequado do solo, sem a preocupação de protegê-lo contra a erosão e de recompor sua fertilidade, as terras intensivamente exploradas tornaram-se exauridas e cansadas, causando, conseqüentemente, acentuada queda na produção e produtividade das culturas agrícolas. Desta forma, as lavouras cafeeiras, grandes



empregadoras de mão-de-obra rural, situadas principalmente no Norte do Estado de São Paulo, Estado do Rio de Janeiro e parte de Minas Gerais, entraram em decadência, as quais cederam lugar, principalmente à pecuária. Houve, por conseguinte, alto índice de desemprego no campo, sendo que grande parte dos trabalhadores rurais desempregados migraram para os grandes centros urbanos, agravando, desta forma, o problema da marginalidade social. Entretanto, as lavouras de café que decaíram nas regiões acima mencionadas, foram levadas para outras regiões, tendo se expandido nos Estados do Paraná e Mato Grosso, além de outros lugares do Estado de São Paulo, trazendo para estes muito desenvolvimento e riqueza.

No governo do Presidente Venceslau (1914 - 1918) o Brasil enfrenta sérias dificuldades financeiras, geradas, principalmente, pela ocorrência da I Guerra Mundial, que levou os países mais ricos e envolvidos neste conflito a restringirem suas importações, reduzindo o intercâmbio comercial com outras nações, gerando, por conseguinte, um colapso econômico mundial. Em razão desse fato, o governo brasileiro, que teve acentuada redução nas exportações e queda de receita, fez drásticos cortes nos investimentos e no custeio da máquina administrativa, punindo, principalmente, o setor educacional, sendo o principal atingido por tal medida o ensino profissionalizante.

O único ato governamental significativo desta época e que merece ser mencionado foi a criação de vários patronatos agrícolas, junto ao Ministério da Agricultura, destinados ao acolhimento de crianças oriundas das classes pobres, com insuficiência de recursos e desvalidas, nos quais seriam transmitidas educação profissional, moral e cívica. Na verdade estas instituições tinham caráter de proteção, assistência e tutela moral dos menores carentes, sendo que o internato seria oferecido tão somente aos reconhecidamente sem recursos com idade entre 10 e 16 anos. Os



curso oferecidos eram o primário e o profissional, voltados para a instrução do cultivo da terra. Em 1923 havia no país 15 patronatos agrícolas, com cerca de 2.500 alunos matriculados e mais de três unidades em construção.

Mas, se por um lado a I Guerra trouxe dificuldades para a nação brasileira, em contrapartida fez com que o povo saísse do estado de letargia em que se encontrava, passando a pressionar o governo e reivindicando melhores condições de vida. Nasce, então, o sentimento e o espírito nacionalista. Os setores da economia adquirem certo dinamismo, iniciando-se um processo de desenvolvimento industrial e agrícola. A cultura nacional ganha destaque e importância, proliferando pelo país diversas manifestações artísticas. Ressurge o debate de idéias, sendo as questões políticas e sociais os principais alvos destes debates. O Brasil entra numa fase de efervescência e inquietação social.

Apesar do descaso geral do governo pela qualificação de mão-de-obra para o setor agrícola, houve, no entanto, grande esforço por parte das autoridades competentes para fixação do homem no campo, tentando combater a migração discriminada para os grandes centros urbanos. Este movimento ficou conhecido por *Ruralismo Pedagógico* e constituiu-se principalmente na reformulação do ensino primário de forma a torná-lo instrumento de fixação do homem ao meio rural. Observa-se pois, desta forma, um grande contra senso das autoridades governamentais: um notório descaso pelo ensino agrícola ao mesmo tempo em que se esforçam pela valorização do país agrícola. Além dos escassos investimentos governamentais, a desorganização do sistema de ensino, o trabalho pedagógico deficiente, os conteúdos programáticos inadequados, a ausência de capacitação dos docentes, a precariedade dos recursos didáticos utilizados tiveram como consequência uma formação deficiente da mão-de-obra para o setor agrícola.



A sociedade brasileira mantinha um arraigado preconceito contra o cidadão que exercia a profissão de agricultor. Numa cultura em que as qualidades pessoais e o modo de vida eram pautados por um ideário humanista, as pessoas que cultivavam a terra e dela retiravam seu sustento eram consideradas como pertencentes a uma categoria inferior. Tal fato retardou consideravelmente a ocorrência de resultados positivos na atividade agrícola, que a mesclagem e a miscegenação do modo mais eficiente de produzir e da manifestação de outras formas culturais que os novos colonos europeus e orientais trouxeram para o Brasil neste período.

Em 1922 o projeto de lei apresentado pelo deputado Fideles Reis, que propunha a criação do ensino profissionalizante obrigatório no Brasil, tanto para o meio rural quanto para o urbano, para estudantes pobres e ricos, suscitou grande polêmica no Congresso Nacional e na sociedade de maneira geral. Depois de aprovada uma emenda que retirava o caráter de obrigatoriedade para a profissionalização, cinco anos depois de sua apresentação, este projeto foi aprovado no Congresso e sancionado pelo Presidente Washington Luiz. Tal projeto, entretanto, nunca entrou em vigor. Mas a iniciativa deste deputado valeu pelo menos para promover o debate sobre o assunto junto à sociedade e dentro do governo. Tanto é que Paulo Pestana, importante autoridade governamental, influente e formador de opinião na sociedade, contrário ao projeto, alegou que no Brasil não se conseguia nem manter o ensino primário, quanto mais o profissionalizante. Pestana sugeriu então que o ensino fosse constituído de dois ciclos de três anos de duração para cada um deles. O primeiro ciclo constituiria o primário e o segundo ciclo o elementar. Para os alunos que não pudessem estudar o segundo ciclo seria oferecido um quarto ano profissionalizante, agrícola, nas escolas da zona rural, e de ofícios, nas escolas do setor urbano. Propôs também, que pelo menos naquele período o poder



público não deveria custear o grau secundário. Sua sugestão também não encontrou apoio nem no poder legislativo nem no executivo.

Naquela época havia uma diferença muito grande entre as classe sociais predominantes (ricos e pobres). A classe dos pobres, que habitava principalmente a zona rural, vivia em condições subumanas, sendo constituída por uma intensa miscigenação de raças: portugueses/africanos/indígenas. O analfabetismo junto aos camponeses alcançava um índice absoluto de 100%, ocorrendo também entre eles alto nível de desnutrição, de mortalidade infantil e de adultos, que devido à fragilidade orgânica eram vitimados pelas doenças tropicais. Dificilmente as escolas agrícolas teriam candidatos oriundos desta camada social. Por outro lado, os jovens pertencentes às elites raramente estudariam em uma escola técnica, já que todos almejavam ser doutores ou bacharéis. Daí, portanto a grande dificuldade de se preencher as vagas oferecidas nas escolas agrícolas.

Corroborou para esta situação o fato de predominar na atividade agrícola do país nesta época a monocultura, principalmente a do café, que trazia muitas divisas para o Brasil e uma renda razoável aos cafeicultores. E por não haver uma diversidade na exploração agrícola, que exigisse qualificação mais aprimorada do trabalhador, e tendo em vista que a própria lavoura de café era cultivada utilizando-se técnicas ultrapassadas e rotineiras, não havia necessidade nem intenção de se investir na qualificação de mão-de-obra para o setor agrícola.

2.2 A partir da substituição das importações

Até os anos 30 as relações entre patrão e empregado, no setor rural, não eram estabelecidas e formalizadas por meio de um contrato de trabalho, à semelhança do que ocorre atualmente. De maneira geral, do ponto de vista de quem pagava, o salário no

campo era formado por três elementos: salário em dinheiro, salário em espécie e reserva para aposentadoria e tratamento de saúde. Então, o salário podia ser expresso pela seguinte equação: $S = M + E + R$, onde S = a salário total, M = a salário em dinheiro, E = a salário em espécie e R = a reserva para aposentadoria e tratamento de saúde.

Durante a escravidão M praticamente não existia e o salário era formado por $E + R$. A partir da aplicação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) no campo e o emprego do contrato de trabalho, os componentes E e R desapareceram do salário e este passou a ser constituído apenas por M .

Mas, enquanto predominou na produção agrícola a primeira forma de salário, havia um pacto implícito entre o empregado e o empregador. O patrão fornecia ao trabalhador rural os alimentos, os cuidados com as saúde, algum salário em dinheiro e garantia sua aposentadoria quando este não pudesse mais trabalhar por causa da idade avançada ou por invalidez. Em contrapartida o empregado era leal ao fazendeiro e se dispunha a atender as necessidades da fazenda, de acordo com as normas estabelecidas pelo patrão. Normalmente os filhos do empregado sucediam ao pai nos seus afazeres cotidiano e este, já envelhecido, realizava trabalhos mais leves ou nem trabalhava mais, dependendo de sua condição física, e sua família continuava residindo na fazenda por prazo indeterminado. Este modelo de relação empregatícia criava uma forte união entre o trabalhador e a fazenda, fato que determinava baixo índice de migração e êxodo rural, além do que o empregado gozava de uma certa liberdade de ação. Ele, nas horas vagas, podia plantar suas lavouras e criar seus animais domésticos.

Entretanto, com a passagem da economia brasileira da fase agroexportadora para a fase da substituição das importações, ou do início da industrialização moderna no país, as relações entre capital e trabalho se modificaram. Consolidou-se no modelo de produção nacional o contrato de trabalho. A oferta de empregos cresceu



acentuadamente no setor urbano. A industrialização levou o trabalhador rural a romper o pacto com o patrão, pois criou alternativas de emprego vantajosas em relação ao trabalho rural: melhores salários, facilidade de acesso à educação, aos serviços de saúde e à medicina, proteção das leis trabalhistas, relacionamento interpessoal entre patrão e empregado, etc. O campo foi abandonado pelos trabalhadores, e os fazendeiros para substituí-los tiveram que investir em máquinas e equipamentos, redirecionando a produção para culturas facilmente mecanizáveis, ou então menos exigentes em mão-de-obra.

No início da década de 30 o Brasil passa por grandes transformações sócio-econômicas. Neste período consolida-se a implantação da indústria nacional moderna e há um acentuado movimento migratório no país: brasileiros migram de uns estados para outros buscando melhores condições de vida, deslocam-se para grandes centros urbanos ou para trabalharem em lavouras nos Estados do sul e sudeste, respectivamente para o Paraná e São Paulo. Cresce o número de estabelecimentos agrícolas e industriais, surgem novas ideologias políticas e sociais de esquerda e de direita, criam-se novos partidos políticos e a educação nacional passa também por profundas transformações e assume papel importante na sociedade, tornando-se tema central nas discussões de autoridades do governo, políticos e intelectuais. Devido às exigências dos modernos processos de produção industrial, utilizados no Brasil neste período, cresce a procura por mão-de-obra especializada e qualificada. Em consequência desse fato, o ensino técnico profissional passou a ocupar papel de destaque no contexto da educação brasileira, com especial ênfase para as modalidades industrial e comercial. A atividade e o ensino agrícola mais uma vez ficaram relegados. A agricultura, como hoje ainda o é, era identificada com a pobreza e o atraso, a indústria com a riqueza e o progresso, numa manifestação nítida e característica da cultura do povo brasileiro.



Para combater o modelo de educação vigente, voltado para uma formação livresca e acadêmica, um grupo de intelectuais do Rio de Janeiro e de São Paulo divulgaram para a população um documento por eles elaborado, no qual propunham as diretrizes de uma política educacional para o país, inspirada em novas idéias pedagógicas e sociais, com o objetivo de romper a tradição excessivamente individualista da cultura nacional e adaptar a educação e a vida às transformações sociais e econômicas que vinham ocorrendo no Brasil e no mundo. Este documento, divulgado em 1932, foi denominado de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Dentre os muitos princípios que o manifesto defendia, destacava-se a reorganização do ensino secundário e do técnico/profissional.

Não se pode afirmar que o manifesto foi o gerador de profundas transformações na educação nacional e do desenvolvimento científico, principalmente porque enquanto causava boa impressão junto às camadas mais esclarecidas da população, tendo plena aceitação destas, trouxe um grande mal estar ao governo, que pretendia ignorá-lo, somente não o fazendo devido à grande repercussão que o mesmo trouxe no seio da sociedade, cansada do imobilismo governamental frente às questões educacionais. Entretanto, a partir de sua divulgação fatos relevantes começaram a acontecer, como por exemplo, no setor agrícola, a criação do Departamento Nacional de Produção Vegetal, do Departamento de Produção animal, da Diretoria Geral de Pesquisas Científicas, do Instituto de Química, do Instituto de Biologia Vegetal, do Instituto de Biologia Animal, do Instituto de Tecnologia, da Escola Nacional de Química e da Escola Nacional de Agronomia (1932 a 1934).

A Constituição de 1934 teve a preocupação de criar uma política nacional de educação. Seu artigo 5º atribuía à União dever de traçar as diretrizes da Educação



Nacional, e no artigo 150, alínea a, fixava o Plano Nacional de Educação. Mas, sobre o ensino técnico/profissional ela não fez nenhuma menção.

No Estado de São Paulo registra-se, durante a intervenção de Armando Sales de Oliveira (1934-1936), ações benéficas ao ensino agrícola, tais como, a criação do curso de aprendizado agrícola em escolas municipais, a criação da escola profissional agrícola mista de Jacareí, a criação da escola profissional agrícola/industrial de Espírito Santo do Pinhal e a elaboração de um plano de reestruturação das escolas agrícolas já existentes.

Somente na Constituição de 1937 é que o ensino técnico profissional é contemplado (artigo 129), assim mesmo sendo destinado às classes menos favorecidas. A parte final deste artigo determinava que fossem criadas escolas de aprendizes destinadas aos filhos dos operários e que os poderes públicos deveriam mantê-las, arcando com todos os seus gastos.

De 1937 a 1941 o Ministro da Agricultura Fernando Costa, toma medidas de alta significância para o desenvolvimento da pesquisa e do ensino agrícola no país. Ele criou cinco Institutos Agronômicos de Pesquisas, transferiu as Escolas Nacionais de Agronomia, Química e Veterinária para o km 47 da Rodovia Rio/São Paulo, no Estado do Rio de Janeiro, que passaram a ter sedes próprias edificadas para este fim; estabelece um sistema nacional de ensino agrícola, constituído de vários cursos, capazes de qualificar profissionais em diferentes níveis de escolaridade, inclusive para analfabetos, além da criação de granjas modelo, colônias agrícolas, etc.

Ao encerrar sua participação na IIª Guerra Mundial o Brasil encontrava-se economicamente em excelentes condições. A demanda por produtos industrializados havia aumentado em razão do crescimento do consumo interno, bem como das exportações de produtos agrícolas e manufaturados. Cresce ainda mais a procura por mão-de-obra qualificada para o desempenho de atividades urbanas. O ensino técnico

torna-se então ainda mais valorizado e sua regulamentação é finalmente concretizada, e isto se deu nas três modalidades (comercial, industrial e agrícola) praticamente ao mesmo tempo.

A partir de sua regulamentação, o ensino agrícola brasileiro, criado com a finalidade de qualificar profissionais para atuarem no setor primário da economia nacional, é reorganizado da seguinte maneira: são criados dois ciclos de ensino. O primeiro ciclo tinha a duração de quatro anos e compreendia o Curso de Iniciação Agrícola (dois anos) e o Curso de Mestria Agrícola (dois anos), sendo o primeiro pré requisito do segundo. Este ciclo era destinado a formar trabalhadores rurais. O Segundo ciclo, ou colegial, compreendido pelos cursos de formação na área agrícola, técnicos e pedagógicos. Os técnicos tinham a duração de três anos e formavam especialistas agrícolas em sete áreas distintas: Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola. Os pedagógicos compreendiam o Magistério de Economia Doméstica (com dois anos de duração) e o de Administração do Ensino Agrícola (com um ano de duração). Também foram criados cursos de especializações e de continuação, destinados aos já diplomados e àqueles que não tiveram acesso à escola técnica. De acordo com o Decreto que regulamentou o ensino agrícola, este integrava-se ao sistema escolar brasileiro, mas ficava subordinado ao Ministério da Agricultura.

Embora em seu segundo mandato presidencial Getúlio Vargas tenha realizado grandes investimento na agricultura, contudo, quase nada de positivo fez pela qualificação dos trabalhadores deste setor. Do mesmo modo, o Presidente Juscelino Kubistschek, que direcionou seu governo totalmente para a implantação da indústria pesada e automobilística nacionais, bem como pela construção da nova capital do país, pouco realizou pelo setor e ensino agrícola. Para se ter uma idéia, basta dizer que em



1956, dos alunos que concluíram o ensino secundário, apenas 1% pertencia ao ensino agrícola. Em 1957 as escolas agrícolas compreendiam apenas 1,2% dos estabelecimentos do ensino secundário existentes no país. O corpo docente destas escolas representava menos de 1% dos professores que lecionavam no ensino médio brasileiro e os alunos matriculados atingiam apenas 1,4% dos que freqüentavam este nível de ensino no país. Como podemos observar, índices baixíssimos para um país de extensão continental e eminentemente agrícola.

2.3 Na internacionalização da economia

No final da década de 50 a fase da economia nacional conhecida por *substituição das importações* atingiu seu apogeu. Praticamente todos os bens de consumo duráveis e não duráveis menos sofisticados, consumidos no país, já eram produzidos pela indústria nacional. Além disso, o processo de acumulação de capitais tornou-se muito lento, e este fato juntamente com a exaustão do modelo econômico vigente, levaram as elites empresariais e o próprio governo a buscarem alternativas no sentido de reverterem positivamente esta situação. Duas propostas de medidas foram então elaboradas, a primeira, que ficou conhecida como a aristocratização do consumo, e a segunda, por expansão das exportações. Desta forma, os setores produtivos teriam alcançar dois objetivos: oferecer aos consumidores internos produtos mais sofisticados, visando atender uma demanda potencial e reprimida, e promover a exportação de produtos industrializados. A captação dos recursos necessários à implementação de tais medidas ampliou o endividamento externo do país, entretanto, a economia nacional entrou numa fase de grande euforia, resultando na elevação da oferta de empregos em todos os setores da economia.



Politicamente, o período compreendido entre os anos de 1961 e 1964 foi extremamente conturbado. De início, o Presidente da República recém empossado assumiu uma postura nacionalista radical, que por chocar as elites brasileiras, principalmente a classe militar, e a opinião internacional, causou sua renúncia ao mandato presidencial. O vice presidente que o sucedeu no poder, além das inúmeras dificuldades que enfrentou para assumir o cargo de presidente, também contava com forte rejeição das mesmas camadas, que mais se acentuaram quando assumiu uma atitude populista de esquerda, simpático às causas populares, mas extremamente submisso aos interesses dos trabalhadores, no entender dos militares e do empresariado nacional e multinacionais. A fragilidade demonstrada pelo governo e sua tendência de defesa irrestrita das causas populares representava um grande risco para os interesses da elite empresarial, colocando em risco o projeto de aumento dos lucros e de acumulação de capitais. Foi assim que tais forças se aglutinaram, pressionando os diferentes segmentos do poder central, como a classe militar, que também encontrava-se descontente e receosa com tal situação, no sentido de deporem aquele governo, instituindo outro capaz de promover uma reforma geral no Estado, de modo a resguardar principalmente os interesses do capital estrangeiro aqui investido e da classe dominante. Este movimento culminou com o golpe militar de 1964, que depôs o presidente da república e instaurou a ditadura militar no país.

Entretanto, neste curto período de transição algumas ações governamentais foram relevantes. Dentre elas podemos citar a promulgação da Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes de Bases (LDB), que levou quase uma década e meia para ser votada no Congresso e sancionada pelo Presidente da república. Esta LDB reorganizou o Ensino Técnico de 2º grau (Art. 47), o qual abrangia os Cursos Técnicos Industrial, Comercial e Agrícola. Esses cursos seriam ministrados em dois ciclos: Ginásial, com a duração de quatro



anos, e o colegial, com a duração de três anos (Art.49). O ensino técnico também foi equiparado ao ensino secundário, substituindo seu caráter terminal pelo de continuidade.

Porém, a falta de incentivos e investimentos no setor agrícola por parte do governo fez com que a agricultura nacional apresentasse, em 1963, decréscimo de produção, em relação à safra anterior, fato também observado no ano de 1964. Diante desta situação, e ciente de que a tranquilidade da população dependia da recuperação do setor agrícola, bem como do aumento da produção industrial, o governo militar decidiu investir na recuperação deste setor. Neste sentido vários convênios de cooperação técnica foram celebrados com agências internacionais, criaram-se novas tecnologias agrícolas, o acesso ao crédito rural foi facilitado, além de terem sido tomadas outras medidas de apoio à produção, transporte, armazenamento, comercialização e exportação de produtos agropecuários.

Outro aspecto que o governo procurou atender, com o intuito de reverter a situação caótica em que se encontrava o setor agrícola, foi a qualificação de mão-de-obra, principalmente a especializada. Este fato fica comprovado através do crescimento da matrícula no ensino técnico agrícola. Do ano de 1963 para o de 1964 o acréscimo na matrícula foi de 23,9%, tendo perdido apenas para o ensino industrial, cujo aumento na matrícula chegou a 24,3%.

Em 1965, através da Portaria nº 174/65, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) alterou a denominação do 1º e 2º Ciclos do Ensino Técnico Agrícola para, respectivamente, Ginásio Agrícola (com 4 anos de duração) e Colegial Agrícola (com 3 anos de duração). O Colegial Agrícola foi dividido nos seguintes cursos: Curso de Técnico Agrícola, Curso de Técnico de Indústrias Agropecuárias e Curso de Técnico de Economia Doméstica Rural. Outro ato governamental também significativo para o

Ensino Agrícola foi a elaboração do Decreto nº 69.731 de 19/05/1967, que transferiu do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), órgão que organizava e coordenava, até aquela data, esta modalidade de ensino profissional. Após a transferência, o referido órgão, que manteve a mesma função, recebeu a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA). Ainda relacionado ao ensino agrícola, merece ser destacado o Decreto nº 63.788 de 12/12/1968, que estabelecia a distribuição das vagas para as Escolas Agrícolas federais de acordo com a origem dos candidatos, sendo que 50% das mesmas seria reservada para os filhos de agricultores residentes na zona rural, 30% para os não residentes na zona rural e o restante das vagas ficando destinadas aos demais candidatos.

Nos últimos anos da década de 60 o governo militar defrontava-se com um grande problema. O contingente de concluintes do ensino secundário que pretendia ingressar no ensino superior era bem maior que o número de vagas oferecidas pelas universidades. Esta situação agravou-se mais ainda tendo em vista que os vestibulares daquela época não eram classificatórios e os candidatos aprovados neste concurso pretendiam matricular-se no ensino superior, mas não havia vagas nas faculdades do país para todos os aprovados. Isto gerou muitos protestos por parte dos estudantes, dos pais e pela sociedade de maneira geral.

Por outro lado, o parque industrial brasileiro expandiu-se consideravelmente, resultando no crescente aumento da demanda por mão-de-obra especializada e qualificada em todos os setores da economia. Entretanto, o país não dispunha de uma força de trabalho qualificada para preencher as vagas oferecidas no emergente mercado de trabalho. O sistema de ensino profissionalizante mostrava-se incompetente para resolver este problema surgido nos setores produtivo e de prestação de serviços do país,



principalmente porque a maior parte dos jovens procuravam qualificar-se profissionalmente através dos cursos superiores.

Nestas circunstâncias, as autoridades do governo precisavam resolver com a máxima urgência estas duas questões fundamentais para o desenvolvimento do país. A primeira delas teve a solução encaminhada por meio da Lei da Reforma do Ensino Superior (Lei 5.540/68), que de maneira geral tornava o vestibular apenas classificatório, instituiu o sistema de crédito por disciplina, criava os cursos superiores de curta duração, a jubilação, a cobrança de algumas taxas, etc, dificultando dessa forma o acesso e a permanência do estudante nas faculdades. Nesta mesma época, o governo facilitou a criação e ampliação através da iniciativa privada do ensino superior. Com tais medidas a oferta de vagas nesta modalidade de ensino foi ampliada.

A outra questão o governo procurou resolver com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. Em suma, esta lei aumentou a duração do 1º grau de 4 para 8 anos, tornando-o obrigatório e gratuito para todas as crianças, pelo menos no texto legal. Ela também determinava que o 2º grau fosse compulsoriamente profissionalizante. Desta forma, o governo pretendia antecipar a profissionalização dos jovens, reduzir a procura pelo ensino superior e preparar, em curto espaço de tempo, um grande contingente de mão-de-obra qualificada e especializada.

Se por um lado a reforma do ensino trouxe resultados benéficos para as dificuldades que o governo enfrentava com relação a este nível de ensino, o mesmo não se pode dizer da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Teoricamente a proposta de reestruturação do ensino fundamental e médio apresentava-se inovadora e eficaz, mas na prática não trouxe os resultados esperados, principalmente em razão da deficiência de recursos humanos capacitados para executá-la, da carência de recursos financeiros



destinados a custearem os gastos com a criação da infra-estrutura necessária (construção de oficinas, laboratórios, aquisição de equipamentos, materiais de consumo, etc), do exagero na utilização de métodos tecnicistas no planejamento, controle, registro, avaliação do trabalho docente e do rendimento escolar dos alunos, da fragmentação do ensino visando à formação de profissionais especializados, por meio da criação de mais de setenta habilitações de técnicos de nível médio (Parecer 45/72 do CFE).

Nos primórdios da implantação da Lei 5.692/71 o Ensino Agrícola, talvez em razão de ser uma rede razoavelmente pequena e porque, de uma certa forma, já encontrava-se estruturado e equipado, foi alvo da atenção do governo, tendo recebido cuidados especiais, legislação de apoio, investimentos financeiros, capacitação de pessoal, aquisição de equipamentos, etc. Entretanto, passada a euforia inicial, tudo voltou à normalidade, ou seja, abandono e descaso total pela formação de mão-de-obra para o setor agrícola.

É interessante ressaltar que a Lei 5.692/71 refletia uma tendência global da escola voltada para o trabalho, sugerida a todos os povos do mundo através do documento *Education in a Technological Society*, elaborado por 21 educadores da UNESCO, representantes de diferentes nações, reunidos na França em junho de 1950, sendo o Brasil representado naquele conclave pelo educador Lourenço Filho.

Esta LDB também transformou as diferentes modalidades profissionais do ensino médio em habilitações profissionais de ensino de 2º grau, tendo a habilitação do ensino agrícola recebido a denominação de Habilitação Plena de Técnico em Agropecuária.

No final dos anos 70 observava-se que, enquanto o ensino de 1º grau apresentava resultados positivos, principalmente no que dizia respeito à democratização da oportunidades de acesso à escola, o ensino de 2º grau retrocedeu. Não preparou os



jovens para o mercado de trabalho e muito menos para o ingresso no ensino superior, trazendo a marca do autoritarismo, estampada na obrigatoriedade da profissionalização compulsória deste nível de ensino.

Ao ser constatada a inviabilidade de implantação integral da proposta para o ensino de 2º grau, devido principalmente aos elevados custos que esta traria para os cofres públicos, as autoridades educacionais criaram as habilitações profissionais básicas, parciais e as de auxiliares técnicos, com menor duração e menos exigentes em termos de equipamentos e ambientes adequados (Pareceres nºs 76/75 e 3.474/75 do CFE).

Frente ao malogro da Lei 5.692/71, em 1982 foi promulgada a Lei 7.044/82, que procurou aliviar, pelo menos em parte, o autoritarismo de sua antecessora, retirando a compulsoriedade da profissionalização em nível de 2º grau, dando mais liberdade aos sistemas estaduais, mas mantendo, em linhas gerais, o escopo da lei anterior. Daí por diante a situação do 2º grau ficou ainda mais confusa. Ao ressuscitar o humanismo retórico e o academicismo de outrora, em detrimento da transmissão/assimilação de conteúdos contextualizados, tendo como princípio educacional imanente o trabalho, que levasse o aluno a apreender conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos relevantes, dando-lhe condições para a compreensão dos modernos princípios de produção e da organização da sociedade, este nível de ensino não foi capaz de preparar o jovem para prosseguimento de estudos nem para ingressar no mercado de trabalho. A questão da preparação para o trabalho foi totalmente relegada. Desta forma o ensino de 2º grau tornou-se inútil quanto à sua finalidade.

É interessante ressaltar que a Lei 7.044/82 deu abertura para que as escolas optassem entre a qualificação profissional e a preparação para o trabalho. Algumas escolas mantiveram cursos de qualificação profissional, principalmente aquelas escolas



mantidas pelo poder público, que já eram escolas técnicas e ofereciam habilitações plenas de técnico em nível médio. Entretanto, a preparação para o trabalho ficou apenas no texto da lei, pois nem os órgãos regulamentadores nem as próprias escolas fizeram algo de concreto para viabilizar a sua aplicação. Também na vigência desta lei pouco se fez por qualquer modalidade de ensino técnico de nível médio em termos de ampliação, de investimentos, de propostas pedagógicas, de capacitação de pessoal, etc. Nos Estados que mantinham escolas técnicas, como no caso de São Paulo, tais escolas foram juntadas às demais que compunham a rede estadual recebendo, desta forma, o mesmo tratamento que as outras, embora sendo totalmente diferentes daquelas. Este fato levou as escolas agrícolas a um verdadeiro caos.

2.4 Na era da globalização

Os paradigmas segundo os quais a educação técnica e profissional está organizada nesta nova fase da economia nacional, recém estabelecida no país, não se encontram ainda totalmente ajuizados e regulamentados. Entretanto, as diretrizes gerais, e mesmo algumas definições fundamentais, já foram institucionalizadas através da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por um Decreto regulamentador e por um Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE).

Embora não tenha sido de uma forma tão radical como foram impostas na Lei nº 5.692/71, nem de maneira mais atenuada presente na Lei 7.044/82, a preparação e a qualificação para o trabalho estão presentes em vários momentos na atual LDB. Praticamente, no que se refere à educação básica, esta lei tem como focos principais a preparação para o trabalho e a formação do indivíduo cidadão. Especificamente ela contempla a Educação Profissional com um capítulo exclusivo e que foi regulamentado pelos seguintes instrumentos legais: Decreto nº 2.208/97, Parecer nº 17/97 e Indicação

nº 23/97 do CNE/CEB. Na íntegra, o Capítulo III, que tem como título Da Educação Profissional, promulga o seguinte:

Artigo 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único - O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Artigo 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Artigo 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único – Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Artigo 42 – As escolas técnicas e profissionais, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (SÃO PAULO/SECENP, 1998: p. 46-7).

Mas, apesar de sua exclusividade à educação profissional, não é apenas no Capítulo III que o legislador evoca para a instituição escolar a responsabilidade de formação de mão-de-obra qualificada. No Capítulo II, dedicado à educação básica, em sua Seção IV, que trata do ensino médio, verificamos também, nos parágrafos 2º e 4º do artigo 36, sua preocupação com este aspecto da formação do adolescente que estuda neste nível de ensino. Ambos os parágrafos estão assim especificados:

§ 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas;

(...)

§ 4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (SÃO PAULO/SECENP, 1998: p. 45-6).

O Decreto nº 2.208/97, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42, que tratam na LDB da preparação do educando para o exercício de profissões técnicas e da educação profissional, apresenta-se, em linhas gerais, estruturado do seguinte modo: o artigo 1º deste decreto expõe os objetivos desta modalidade de educação, estando eles assim discriminados: I) promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; II) proporcionar a formação de profissionais com escolaridade correspondentes aos níveis médio, superior e pós-graduado; III) Promover a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização tecnológica do trabalhador; IV) qualificar, profissionalizar e atualizar jovens e adultos, independente do nível de escolaridade, de forma a inseri-los com melhoria no exercício do trabalho.

O artigo 2º do referido decreto, que define a forma pela qual a educação profissional deve ser realizada, é a reprodução integral do artigo 40 da LDB.

O artigo 3º especifica os diferentes níveis da educação profissional, a saber:

I- básico: destinado à qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores, independente da escolaridade prévia;

II- técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III- tecnológico: corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (SÃO PAULO/SECENP, 1998: p. 69).

O artigo 4º tem a finalidade de conceituar e caracterizar a educação profissional de nível básico, que é definida como sendo educação informal, com duração variável e tendo por finalidade qualificar, requalificar e profissionalizar o trabalhador. Em realidade essa forma de ensino profissional já vinha sendo posta em prática aqui no Brasil, por diferentes instituições públicas ou privadas, mas sempre regulamentadas por

leis menores e decretos. Instituições como o SENAC, o SENAI, o SENAR, Sindicatos, Associações de Classes, Cooperativas, Escolas Técnicas, etc, vêm, há muito tempo, qualificando trabalhadores por meio de cursos desta natureza.

Em seu artigo 5º o Decreto estabelece a separação entre o ensino técnico e o médio. Desta forma, para se tornar um técnico o estudante precisa também ter concluído o ensino médio, embora ele possa fazer ambos os cursos concomitantemente. Aqui o legislador cometeu um grande equívoco, e até o presente momento não foi encontrada explicação plausível para esse retrocesso, uma verdadeira violência contra a liberdade do jovem trabalhador em poder concluir algum curso técnico. Então vejamos: o jovem que trabalha o dia inteiro normalmente realiza seus estudos escolares no período noturno. Pela seqüência lógica estabelecida pelo Decreto, ele deverá primeiro concluir o ensino médio, com três anos de duração, para a partir daí cursar o ensino técnico, que demanda, pelo menos, mais dois anos de estudos, uma vez que não é possível para ele fazer o ensino médio e o técnico concomitantemente. A concomitância destes cursos exige dois períodos diários de freqüência à escola, o que é inviável para o estudante trabalhador, que conta apenas, quando muito, com o período noturno disponível, o qual poderia ser dedicado aos estudos. E o retrocesso, portanto é este aí. Se antes o jovem trabalhador concluía o curso técnico em três anos, agora precisará de cinco para fazê-lo.

De outra forma, o aluno trabalhador que conclui os estudos do ensino médio não está preparado para prosseguimento de estudos e muito menos para ingresso no mercado de trabalho. Pesquisas recentes demonstram que dos alunos matriculados no 2º grau uma grande parcela não chega a concluí-lo e daqueles que conseguem terminá-lo, menos de 10% tem acesso ao ensino superior. Agora, um ensino médio de caráter propedêutico pouca serventia terá para o aluno trabalhador, mesmo que no discurso do



texto legal haja uma conotação, nas finalidades deste nível, para que o educando seja levado a compreender os *fundamentos científicos/ tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina*. Mesmo a dotação de 25% da carga horária total do ensino médio para a *preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas*, previstos na legislação, não satisfazem as exigências pedagógicas e metodológicas de qualificação profissional para o trabalho. Isto significa que, no ensino médio, de uma carga horária total de 2.400 horas/aulas, 600 horas/aulas poderão ser destinadas á qualificação profissional dos alunos. Aparentemente é uma carga horária significativa para tal fim, entretanto, a tendência é repetirmos os mesmos equívocos cometidos durante a vigência da Lei 5.692/71, que determinava a qualificação profissional compulsória para o 2º grau, sem que as escolas fossem adequadas ao desenvolvimento deste tipo de ensino e sem contar com pessoal qualificado para nele trabalhar. Além do mais, como fica a critério da escola definir a área profissional que vai atuar, os componentes curriculares e os conteúdos a serem desenvolvidos e ministrados, vamos cair mais uma vez naquela situação em que as preferências serão estabelecidas em função da precariedade dos recursos disponíveis e não de acordo com as necessidades e exigências do mercado.

Alegam os tecnocratas da educação brasileira que esta medida teve como objetivo corrigir a distorção que havia no ensino técnico de nível médio do país, cujas escolas técnicas, principalmente as públicas, ao contrário de formar técnicos para o mercado de trabalho, preparavam seus alunos para o vestibular. O próprio Ministro da Educação, através da imprensa, por diversas vezes, empregou tal argumento para justificar o referido Decreto. Por conseguinte, eram os jovens pertencentes às elites que estudavam nestas escolas, enquanto que os jovens trabalhadores ou oriundos da classe trabalhadora não tinham acesso às mesmas. Da forma em que se encontra agora, nenhuma das duas



categorias de jovens irão estudar no ensino técnico. Kuenzer, mencionada por Saviani, alega que *a atual proposta de ensino profissional é tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo* (Kuenzer, apud Saviani, 1998: p. 58).

Nestas circunstâncias está havendo um retrocesso para aquém da escola dualista, própria da Reforma Capanema da década de quarenta, pois pelo menos naquela época instituiu-se dois tipos de escola na sociedade, uma que transmitia ensino propedêutico e visava preparar o aluno para prosseguimento de estudos, e a outra, de caráter terminal, que o qualificava para o trabalho. Mas agora o jovem trabalhador, principalmente por razões econômicas, não tem acesso ao ensino superior, e em virtude da irracionalidade institucional fica privado de qualificar-se profissionalmente como técnico de nível médio.

Kuenzer, ao buscar explicações para esta aparente incompetência do legislador, relaciona cinco pontos que poderiam muito bem ter objetivado tal atitude. São eles:

- a) *redução de custos, através de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado;*
- b) *descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental;*
- c) *racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o ensino superior;*
- d) *repasso de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado, a educação dos trabalhadores;*
- e) *fomento à iniciativa privada propriamente dita* (Kuenzer, apud Saviani, 1998: p. 58).

Ainda com relação ao artigo 5º, é interessante mencionar que seu parágrafo único estabelece o aproveitamento, no currículo de habilitações profissionais, de disciplinas profissionalizantes cursadas pelos alunos no ensino médio, até o limite de 25% da carga horária deste nível de ensino. O artigo 26 da LDB estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada. E é nesta parte diversificada que devem ser trabalhadas as questões da preparação do educando para o exercício de profissões técnicas, prevista no § 2º do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases.

Do artigo 6º ao 8º do Decreto são tratadas as questões relativas ao estabelecimento e organização dos currículos do ensino técnico. O artigo 6º estabelece a forma de elaboração dos currículos plenos dos cursos técnicos. O inciso I deste artigo determina que o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabeleça diretrizes curriculares nacionais que definam a carga horária, os conteúdos, as habilidades e as competências básicas por área profissional. O inciso II estabelece que os sistemas de ensino podem elaborar seus currículos por área profissional, desde que incluam o que ficar estabelecido nas diretrizes curriculares definidas em âmbito nacional. O inciso III determina que o currículo básico dos cursos técnicos não poderá ultrapassar a setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, sendo que fica reservado ao estabelecimento de ensino definir um percentual mínimo de trinta por cento a serem trabalhados na formação de seus alunos.

O artigo 7º estabelece as condições para elaboração das diretrizes curriculares. Estas devem ter por base a realização de *estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, incluindo trabalhadores e empregadores*. O parágrafo único deste artigo estabelece que o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados,

com a participação de professores, empresários e trabalhadores, com a finalidade de manter atualizado o perfil e as competências dos profissionais que vão executar diferentes atividades nos setores de produção e de prestação de serviços.

O artigo 8º orienta a estruturação do currículo em disciplinas e prevê seu agrupamento na forma de módulos. No § 1º desse artigo fica estabelecido que no caso da organização curricular em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação e certificação profissional. Os § 2º, 3º e 4º deste artigo também tratam de questões relativas à modulação curricular no ensino técnico.

O artigo 9º especifica as características e as competências necessárias aos professores para lecionarem no ensino técnico. O artigo 10 trata do ensino tecnológico de nível superior e o artigo 11 prevê a realização de exames, nos sistemas de ensino federal e estaduais, para certificar competência e dispensar de disciplinas ou módulos, em cursos de nível técnico, os candidatos aprovados nestes exames.

Portanto, é dentro destes parâmetros legais que o ensino técnico e a educação profissional deverão ser organizados no atual estágio da economia nacional. Independente do setor da economia, agricultura, indústria, comércio, prestação de serviços, os programas oficiais ou regulamentados pelo poder público de qualificação de mão-de-obra ou de capacitação de recursos humanos serão estabelecidos e regulamentados por estes instrumentos legais, ou por outras leis e decretos que venham regulamentá-los.

Na retrospectiva da qualificação de mão-de-obra para a agricultura no Brasil, fica evidenciado que as políticas e programas governamentais estabelecidos para este fim nem sempre apresentaram eficiência comprovada. Em realidade, nunca houve um grande empenho das autoridades neste sentido. Um país de dimensões continentais e eminentemente agrícola como o Brasil, que sempre demonstrou considerável atraso



tecnológico no desenvolvimento do processo de produção do setor agropecuário, em razão, principalmente, da deficiência de recursos humanos qualificados, o que se fez oficialmente neste sentido foi muito pouco frente às potencialidades e os recursos disponíveis do país.

Além do mais, as iniciativas que foram tomadas pelas autoridades do governo, no decorrer da história, visando melhorar a qualidade da mão-de-obra no campo, não eram abrangentes e nem se dava continuidade aos programas estabelecidos. Em suma, foram ações muito localizadas e que alcançavam apenas um pequeno contingente de agricultores, não havendo, portanto, atuação em nível nacional, ou pelo menos regional. É claro que por traz deste desinteresse governamental encontram-se interagindo os fatores econômicos e culturais. Não se deve investir recursos em projetos cujo retorno é duvidoso ou demorado e tudo que diz respeito ao meio rural significa atrasado e pobre, enquanto que as coisas da cidade simbolizam riqueza e desenvolvimento.

É possível observar também que mesmo o pouco que se fez, foi realizado de forma equivocada. Os programas de educação técnica formal, destinados à formação dos jovens, como os cursos oferecidos pelas escolas técnicas agrícolas, estavam mais voltados para a formação de um profissional prestador de serviços do que de um produtor rural.

Quanto aos programas de qualificação de curta duração ou informais, havia a preocupação de treinar o agricultor para a execução de determinadas técnicas, sem a intenção de capacitá-lo tecnologicamente em todo o processo de produção. Não basta que o agricultor tenha habilidades na execução de algumas atividades dentro do modo de produção agropecuário se os demais procedimentos que completam o processo ele não realiza de forma racional.



Portanto, as políticas e programas governamentais de capacitação de recursos humanos ou de qualificação do trabalhador para o setor rural devem prever uma formação tecnológica global deste profissional. Analisando os diferentes modelos pedagógicos utilizados pelos agentes incumbidos de desempenharem esta função, ficou evidenciado que a maioria deles são ineficazes para promoverem a capacitação tecnológica do agricultor familiar.

No próximo capítulo iremos discutir especificamente o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que é uma política pública voltada ao universo rural.



CAPÍTULO III

1. PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

1.1 O que é o PRONERA?

De acordo com os documentos oficiais, este Programa é a expressão de uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as Universidades e os Movimentos Sociais Rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo de desenvolvimento de trabalhos na área de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos da Reforma Agrária.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária guarda a singularidade de ser um programa do governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária. (Di Pierro, 1999: p. 243)

Coube ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária - MEPF¹⁷, com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a iniciativa de articular e incorporar o Governo Federal a essa parceria. As igrejas, os sindicatos de trabalhadores rurais, as cooperativas de produção, as organizações não governamentais e outras entidades comprometidas com luta pela terra e dentro dela a luta pelo direito à educação são potenciais parceiros do PRONERA.

A decisão de constituir um programa específico para educação no meio rural foi impulsionado pelos resultados do I Censo da Reforma Agrária no Brasil¹⁸, que revelou a

¹⁷ Este órgão foi extinto e substituído pelo atual Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

¹⁸ O I Censo da Reforma Agrária foi realizado em meados de 1996 e seus resultados oficiais foram publicados em 1997. A Universidade de Brasília (UNB) que, assim como outras, constituía um grupo de



baixa escolaridade dos assentados e o alto índice de analfabetismo entre eles, chegando em alguns estados a 70 % e registrando uma média nacional de 43 %.

As exigências do mercado agrícola, cada vez mais globalizado e tecnificado, tornam absolutamente inaceitáveis esses índices de analfabetismo, sendo que a sua permanência é um obstáculo capaz de inviabilizar o sucesso do projeto de reforma agrária do Governo Federal. Nos documentos oficiais do governo que versam sobre a reforma agrária é comum encontrarmos a seguinte *frase de efeito*: “Reforma Agrária – compromisso de todos”, “...não basta dar terra. É preciso assegurar programas e ações articulados, de diversos ministérios e instituições públicas que promovam a sobrevivência dos assentamentos: crédito subsidiado para a lavoura e construção de moradias; estradas, armazéns, escolas, postos de saúde, alimentação das famílias, criação de cooperativas, entre outros. Em outras palavras, o grande desafio da reforma agrária hoje, está em garantir a viabilidade econômica do assentamento”.(MEPF/INCRA, 1998: p. 6)

Neste sentido, o PRONERA é concebido como uma metodologia educacional alternativa para atender às demandas sociais por educação no campo contribuindo para a superação dos baixos índices de desenvolvimento humano detectado no meio rural, em especial nos assentamentos de reforma agrária. Além disso o Programa acena com a possibilidade de melhoria na qualidade de vida dos assentados, uma vez que se propõe a fornecer subsídios para que possam construir no novo espaço social um projeto de vida baseado no exercício pleno da cidadania e de uma agricultura sustentável.

apoio à Reforma Agrária, foi designada para coordenar as 29 instituições de ensino superior envolvidas na realização do Censo. Nesta época, o Coordenador Nacional do PRONERA, o Prof. João Cláudio Todorov, era o Reitor da UNB. No estado de São Paulo, as universidades envolvidas foram a UNESP campus de Marília e Presidente Prudente, sendo que a coordenação no Estado ficou sob a responsabilidade da Profª. Sônia Bergamasco. Para a realização deste censo em São Paulo, contou-se basicamente com o apoio dos técnicos do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP).



Para alcançar seus objetivos o PRONERA compreende as seguintes frentes de trabalho: alfabetização de jovens e adultos assentados; elevação da escolaridade (nos níveis fundamental e médio) e formação continuada de educadores e educadoras que atuam no ensino fundamental de crianças, jovens e adultos nos assentamentos; formação técnico-profissional para a produção e administração rural; e produção de materiais didáticos.

No manual de operacionalização do PRONERA está explícito que, para atender as demandas de alfabetização dos assentados, os professores e alunos das universidades brasileiras devem se responsabilizar pela capacitação de monitores dos próprios assentamentos para realizarem o trabalho educacional na comunidade. A capacitação e o acompanhamento destes monitores, deverá ser desenvolvido a partir de atividades presenciais e à distância.

Para que as ações governamentais dirigidas ao meio rural venham obter maiores êxitos é imprescindível superar não só o analfabetismo, mas o baixo nível de instrução e formação em que se encontra a maioria dos assentados. E para que isto venha ocorrer de maneira eficaz, as propostas educacionais e de formação devem ter como princípio básico a participação da comunidade em todas as etapas de elaboração, avaliação e planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

Nesta perspectiva os projetos apresentados ao PRONERA devem estruturar-se pelos princípios da interatividade (mediante parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas), da multiplicação (ampliando não só o número de alfabetizados, mas também de monitores e dinamizadores capacitados a seguir promovendo a educação nos assentamentos) e da participação (assegurando que os beneficiários participem da elaboração, execução e avaliação do projeto) (BRASIL. MEPE. INCRA, 1998: p. 11-2).



1.2 Histórico do PRONERA

A partir da realização do I Censo da Reforma Agrária o diálogo entre a UNB e o MST se tornou mais constante, sobretudo pela criação nesta universidade de um Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária e em julho de 1997, no campus da UNB, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, contando com a participação de mais de 20 universidades brasileiras e aproximadamente 800 delegados do MST nacional. Foram co-promotores deste evento o MST, o UNICEF, a CNBB e a própria UNB.

Durante o I ENERA, houve uma reunião entre lideranças do Setor de Educação do MST e professores universitários envolvidos em projetos de educação nos assentamentos para discutir algumas demandas educacionais enfrentadas pelo MST nos assentamentos e acampamentos, em diferentes áreas de atuação, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico e Ensino Superior. Diante desta demanda, ficou evidenciado a necessidade de realizar um programa nacional de educação na reforma agrária, ampliando a dimensão das atividades já desenvolvidas pelo Movimento e incorporando outras universidades e organizações sociais, como os sindicatos rurais congregados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Desde esse primeiro momento, o programa era concebido como uma política pública de educação, constituindo-se numa reivindicação dos educadores do Movimento e das universidades frente ao governo federal. (Di Pierro, 1999: p. 244)

Frente as discussões desta reunião formou-se uma Coordenação responsável para encontrar os caminhos que pudessem viabilizar as solicitações do MST, envolvendo Universidades, Governo Federal e outras instituições nacionais e internacionais, dando prioridade, inicialmente, à questão da erradicação do



analfabetismo e continuidade dos estudos de Jovens e Adultos. A proposta esboçada nesta reunião era desenvolver um programa nacional de educação para atender milhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais que apresentam déficit educacional.

Essa Coordenação ficou incumbida de apresentar ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, a proposta para que a educação se tornasse a terceira fase da parceria entre: o Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MEPF, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB¹⁹.

Aprovada a proposta de articulação entre universidades, movimentos sociais, em especial o MST, e governo para promover a alfabetização, escolarização e a formação dos assentados e acampados, o professor Todorov apresentou a idéia ao Ministro Extraordinário da Política Fundiária Raul Jungman que ficou bastante entusiasmado com a proposta, uma vez que ela é um dos mecanismos necessários para viabilizar o projeto de reforma agrária do governo, e convidou o Prof. para assumir a coordenação de um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

É importante destacar que a proposta pedagógica do PRONERA reflete todas as discussões desenvolvidas pelo MST no seu Setor de Educação e isso fica evidenciado no manual de operações do programa. Janes, ao analisar esse processo afirma:

É, eu digo que o Movimento dos sem terra mais do que a CONTAG teve um peso muito forte na concepção do programa, eu digo mais, eu acho que o resultado que saiu disso contemplou quase que 100% a proposta que o Movimento já vinha discutindo em educação. Quer dizer, uma proposta que a gente conseguiu fazer valer assim 90%, eu diria 95% do que o Movimento já vinha discutindo a anos no Setor de Educação. Então, nós conseguimos garantir que as discussões do MST sobre educação fossem contempladas pelo PRONERA, tanto é que numa das reuniões conversei com o Edgar e a gente falava,

¹⁹ As duas parcerias anteriores era o Projeto Lumiar e o I Censo da Reforma Agrária.



“olha o programa acho que vai vingar, por que nós conseguimos fazer valer todas as grandes linhas de ação de educação que o Movimento defende”. Então, se você pegar a proposta do PRONERA, (a parte pedagógica do PRONERA) você vai ver que é muito parecido com que o Movimento propõe. Então, acho que foi interessante o fato do Movimento Social pressionar para que se criasse uma política pública oficial, eu diria mais, foi um política criada de baixo para cima ao inverso do que acontece normalmente nesse país. (Entrevista, 2000)

Do ponto de vista do MST, a conformação desse programa oferecia a perspectiva de conferir abrangência e dinâmica nacionais às atividades de alfabetização e educação básica de jovens e adultos desenvolvidas pelo Setor de Educação há pelo menos uma década, cuja ampliação com recursos públicos esbarrava na resistência oposta pelas autoridades do MEC. O ingresso das universidades no programa representava a possibilidade de um assessoramento técnico-pedagógico mais contínuo, que o Movimento reconhecia ser necessário para que suas atividades educativas ganhassem qualidade (Di Pierro, 1999: p. 244-5).

Quando o PRONERA foi idealizado a preocupação comum a todos os envolvidos na elaboração da engenharia pedagógica do programa dizia respeito ao modelo de gestão a ser adotado, uma vez que o princípio básico pleiteado era a gestão participativa e democrática de todos os parceiros envolvidos no desenvolvimento da proposta. Segundo Di Pierro, os professores universitários e lideranças do MST reconheciam a importância de conformar uma política pública, mas guardavam profunda desconfiança com relação à orientação dos dirigentes do governo federal. Desenhou-se então um modelo de gestão do Programa em que as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho em que todos os parceiros e apoiadores teriam representação, e as questões de natureza pedagógica seriam delegadas a uma comissão

de professores universitários que já assessoravam o Setor de Educação do MST e, portanto, tinham a sua confiança (Di Pierro, 1999: p. 245).

Os dados coletados revelam que a estruturação do PRONERA teve início em janeiro de 1998, a partir da criação de uma Coordenação Nacional que ficou responsável pela formulação do Manual de Operações do Programa, que iria delinear as diretrizes de funcionamento e execução de projetos. Em 16 de abril de 1998, o Ministro Raul Julgmann, assinou a Portaria Nº. 10/98, que criou oficialmente o Programa e aprovou o seu Manual de Operações. Cabe ressaltar que, nesta fase o PRONERA ficou vinculado diretamente ao gabinete do Ministro, sendo posteriormente transferido para o INCRA.

Ao analisar os motivos pelos quais o PRONERA ficou vinculado ao INCRA, Fragoso aponta quatro motivos, a saber:

Em primeiro lugar, não só havia um contato natural entre o MST e o INCRA, como também pré-existiam parcerias do CRUB com o INCRA. Em segundo lugar, a estrutura do MEC é muito normativa, ele só trabalha através de suas secretarias, que funcionam de acordo com as diretrizes nacionais e não de acordo com as demandas locais: o MEC, em sua orientação pedagógica, desenvolve algumas diretrizes que acabam muitas vezes funcionando como currículo único por causa dos financiamentos, diretrizes consideradas pelos professores e movimentos envolvidos no PRONERA inadequadas para a situação específica do campo. Em terceiro lugar, dentro do MEC já havia, apesar de pequenos, recursos destinados ao condicionamento de escolas em assentamentos e o MEC considerou que já desenvolvia uma ação nesta área, não se interessando pelo PRONERA. Por último, quando criado o Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA o MST e a CONTAG eram muito fortes e estavam fazendo pressão para que os recursos fossem administrados diretamente pelos movimentos (sem passar pelas universidades), proposta que criou grande tensão com os representantes do MEC (Fragoso, 2001: p. 28-9)

Através das considerações feitas por Fragoso, é possível perceber que as relações entre os parceiros, nos primórdios do programa, foram conflituosas refletindo

claramente que, embora teoricamente os objetivos fossem comum, os meios para viabilizá-los eram projetados de maneira heterogênea. Além disso, há de se levar em consideração o fato de que representantes de movimentos sociais, com formação política e técnica muitas vezes superior aos técnicos do governos, discutindo e projetando um programa educacional de âmbito federal incomodava aqueles que sempre tiveram no comando da situação.

Ainda sobre a fase inicial do PRONERA, é possível inferir que com a publicação da Portaria Nº. 10/98 de 16 de abril de 1998, as condições subjetivas para a efetivação do Programa já estavam garantidas, porém era necessário conquistar as condições objetivas, ou seja, os recursos financeiros imprescindíveis para viabilizar os projetos que já haviam sido aprovados e encaminhados à Coordenação Nacional.

Por ter ser criado por uma Portaria do mês de abril, o orçamento previsto para dar início ao desenvolvimento das atividades do Programa ficou fora da votação do Orçamento da União. Este fato provocou grande descontentamento nos parceiros universitários que se dedicaram na elaboração dos projetos apresentados²⁰ e nos movimentos sociais, em especial no MST, que promoveu uma série de manifestações públicas, visando levar ao conhecimento da sociedade o descaso e falta de comprometimento político do governo federal em relação à educação no campo²¹.

Sobre a questão que envolve a liberação dos recursos financeiros para a efetivação do Programa, a pesquisadora Di Pierro relata que: “Nesse primeiro momento o PRONERA não tinha orçamento. Como os Ministérios da Educação e do Trabalho não concederam os recursos que deles se esperava, o Programa teve início com o

²⁰ Em 1998 quando foi implementado o PRONERA 38 instituições de ensino superior apresentaram projetos para atender as demandas de alfabetização e escolarização de 94.697 assentados e acampados distribuídos geograficamente em 23 estados brasileiros, ao custo de R\$ 35 milhões.

²¹ Segundo Frago (2001), as principais ações realizadas pelo MST para pressionar o governo federal para liberar os recursos financeiros para o PRONERA foram: a ocupação de superintendências estaduais do INCRA, desenvolvendo como atividade principal a realização de aulas nos locais e a construção de uma escola de lona transparente em frente a Superintendência Nacional do INCRA em Brasília.



remanejamento interno do orçamento do próprio INCRA, *no valor de R\$ 3 milhões*²², o que gerou resistências ao Programa no interior do órgão.

A escassez de recursos e falta de vontade política do governo levaram ao redimensionamento dos objetivos propostos inicialmente. A meta do programa, no seu primeiro ano, era atingir 100 mil alfabetizando de assentamentos e acampamentos da reforma agrária: envolvendo a constituição de 5 mil salas de aula (formação de 5.000 monitores) com 20 alfabetizando cada uma; 500 alunos universitários, que farão a supervisão pedagógica-administrativa acompanhados de 500 representantes dos movimentos sociais a núcleos constituídos por 10 salas e 100 professores universitários, que por sua vez, dariam orientação a grupos de 5 alunos universitários. Para o ensino supletivo fundamental e formação pedagógica dos monitores em todo o território nacional previa-se, no primeiro ano, o envolvimento de 65 especialistas orientadores e 650 os professores que ministrariam os cursos.

Em 1999, o INCRA propôs uma rubrica para o PRONERA em seu orçamento mas, encontrou a oposição da Secretaria do Orçamento Federal (SOF), que cortou a íntegra dessas propostas, alegando que os encargos do ensino básico são de responsabilidade do MEC e devem ser financiados com recursos orçamentários do mesmo (Di Pierro, 1999: p. 246).

Na tentativa de manter o Programa, o MST e a CONTAG articularam-se a parlamentares de partidos de centro-esquerda da Comissão de Agricultura que apresentaram e fizeram aprovar no Orçamento da União uma emenda no valor de R\$ 21,5 milhões atribuídos ao INCRA, dos quais um terço foi contingenciado e dois terços foram liberados tardiamente, depois que o MST promoveu a ocupação de 14 escritórios regionais do órgão, em protesto pelo atraso. Segundo a liderança do MST, o

²² Grifo nosso.



PRONERA responde por pelo menos 75% de suas atividades de educação de jovens e adultos que atendem por volta de 20 mil alfabetizando junto aos quais atuam cerca de mil monitores, metade dos quais estão participando dos cursos supletivos promovidos pelo PRONERA para conclusão do ensino fundamental (Di Pierro, 1999: p. 252).

No ano de 2000, o PRONERA contava com 49 convênios assinados e a expectativa daqueles que acompanhavam o processo era de que o governo assumisse a responsabilidade social pela execução do programa criando uma rubrica específica para o mesmo. No entanto, as frustrações continuaram, uma vez que o orçamento previsto R\$ 22 milhões para viabilizar o desenvolvimento dos projetos em andamento e, também, os novo projetos aprovados foi recusado; numa atitude insana a equipe econômica da SOF negou o pedido com as mesmas desculpas.

De acordo com Fragoso, apenas em junho, através de muita pressão das universidades e dos movimentos sociais, em especial o MST, é que foi votada uma emenda parlamentar aprovando o orçamento, porém liberado em pequenas doses homeopáticas: R\$1,5 milhão foi repassado para execução imediata; R\$14 milhões só poderiam ser utilizados a partir de agosto provenientes de excesso de arrecadação; R\$3.5 milhões não puderam ser usados porque eram para investimentos e o PRONERA não tem este tipo de despesa e; outros R\$3 milhões não puderam ser usados porque dependiam da promulgação de uma emenda à Constituição Federal que não foi efetivada. Ou seja, no ano de 2000 o PRONERA recebeu apenas R\$ 15,5 milhões (Fragoso, 2001: p. 32).

Vale ressaltar que no ano de 2000, a Superintendência Nacional do INCRA adotou uma postura descentralizadora, dando autonomia às superintendências estaduais para assinarem os novos convênios e outorgou a elas a responsabilidade de repassar as verbas para as universidades. Essa postura acenou para a possibilidade de se

desenvolver um trabalho com mais eficiência, uma vez que a comunicação entre os parceiros (governo/movimento social/universidade) ficaria mais fácil e menos burocrática.

Segundo Fragoso, em 2001, o orçamento previsto foi novamente de R\$22 milhões, destinados a manter os projetos existentes assim como ao desenvolvimento de novos projetos aprovados. Porém, mais uma vez os recursos foram contingenciados.

O ano de 2001, foi um ano terrível e o governo se mostrou totalmente irresponsável no que diz respeito ao PRONERA. Neste ano, de acordo com Fragoso, o programa passou por um movimento inverso ao vivido no ano anterior. Houve uma reestruturação dentro do INCRA culminando com a centralização do programa novamente em Brasília. Essas mudanças foram nocivas ao bom desenvolvimento do Programa e na fogueira das vaidades “cabeças rolaram”: o por João Cláudio Todorov saiu da Coordenação Nacional, que passou para a responsabilidade da senhora Ana Maria do Nascimento, funcionária do INCRA na Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário (SDE), Coordenação Geral de Projetos Especiais. Os supervisores regionais do bloco Sul, Sudeste e Mato Grosso do Sul e do Nordeste, não tiveram seus contratos de assessoria renovados. Para completar as superintendências estaduais não puderam mais assinar nenhum convênio sem a prévia consulta da nova coordenadora do PRONERA (Fragoso, 2001: p.33).

A partir do retrospecto histórico do PRONERA fica evidente que a sua efetivação só foi garantida em virtude das pressões e reivindicações das universidades e dos movimentos sociais, em especial aquelas feitas pelo MST. É possível dizer que as articulações políticas do movimento e a sua capacidade organizacional foram fatores decisivos para que o Programa, não ficasse preso ao plano discursivo do governo. A continuidade dos trabalhos desenvolvidos pelos parceiros representa a luta da sociedade



civil organizada para garantir o direito à educação aqueles que sempre viveram à margem da sociedade e que agora, inseridos em um movimento social, passam a exigir sua presença como cidadãos e sujeitos ativos na construção da sua história.

Sobre a questão que envolve a luta dos novos sujeitos sociais do campo para garantir seus direitos de cidadãos, o professor José de Souza Martins, em seu livro intitulado “Caminhada no chão da noite”, observa:

Está terminando o tempo da inocência e começando o tempo da política. Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e depressa no chão dessa longa noite de humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição, seu caminho sem volta, sua presença maltrapilha, mas digna, na cena da História (Martins, 1989: p. 12-3).

Em síntese, é possível afirmar que a trajetória do PRONERA expressa o caminho percorrido pelos novos sujeitos sociais do campo rumo a conquista de seus direitos à vida, trabalho, habitação, alimentação, lazer e educação.

1.3 Estrutura do PRONERA

A estrutura do PRONERA deve ser analisada levando-se em consideração dois períodos distintos. O primeiro é aquele que compreende o momento de implantação do programa em 1998 e vai até julho de 2001; o segundo tem início em agosto de 2001 e continua vigente.

De acordo com o manual de operações do programa editado em 1998, o PRONERA se constituiu numa política pública, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, especialmente do MST, mas também da CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura que congrega os Sindicatos Rurais, da CPT –

Comissão Pastoral da Terra, ligada a CNBB – Comissão Nacional dos Bispos do Brasil da Igreja Católica e da ABONG – Associação Brasileira de ONGs. Seu objetivo é estimular, propor, criar desenvolver e coordenar projetos educacionais em assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.

O PRONERA deve trabalhar nas seguintes frentes de ação:

- 1- Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- 2- Formação contínua e escolarização média e superior aos educadores do ensino fundamental;
- 3- Formação técnica com ênfase nas áreas de produção agropecuária e gestão rural; e,
- 4- Produção de recursos didático-pedagógicos para o programa como um todo.

De acordo com o primeiro manual de operações do PRONERA a estrutura organizacional seria composta por 5 instâncias nacionais e 3 instâncias estaduais responsáveis pela efetivação do programa junto as áreas de assentamento. Para um melhor entendimento do funcionamento desta estrutura, optou-se por apresentar cada uma das instâncias com suas atribuições e composições em um quadro para posteriormente fazer algumas considerações.



GESTÃO NACIONAL		
INSTÂNCIA	ATRIBUIÇÕES	COMPOSIÇÃO
Conselho Deliberativo Nacional	Avaliar o programa e orientar as ações da Coordenação Nacional.	1 membro do: MEPF; INCRA; MEC; MTb; MST; ABONG; CONTAG; UNESCO; UNICEF; UNE; CNBB; FNVC; FNRA; Comunidade Solidária. 4 membros do CRUB; membros da Coordenação Nacional do PRONERA e gerente da comissão executiva.
Coordenação Nacional	É o órgão de direção executiva do programa tendo como competência articular suas atividades	- Comissão Pedagógica - Comissão Executiva - Comissão Administrativa.
Comissão Pedagógica	- Coordenar as atividades didático-pedagógicas do PRONERA e assessorar as Coordenações Estaduais e Locais; - Definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; - Discutir, desenvolver, avaliar e divulgar os pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA; - Emitir pareceres técnicos sobre projetos e - Mobilizar e articular intercâmbios com outros projetos semelhantes ou afins.	1 representante da Comissão Executiva; 2 representantes dos Movimentos Sociais (MST e CONTAG); 5 representantes das Universidades ²³
Comissão Executiva	Responsável pela execução e administração do PRONERA, pelo planejamento e implementação dos projetos e assessoria técnica às outras comissões.	1 representante do: MEPF; INCRA; CRUB; da Comissão Pedagógica Nacional; 2 representantes de movimentos sociais ²⁴ - gerente administrativo do PRONERA - assessor de planejamento da Coordenação Nacional.
Comissão Administrativa	Responsável pela organização administrativa e financeira do PRONERA.	MEPF/INCRA
GESTÃO ESTADUAL		
INSTÂNCIA	ATRIBUIÇÕES	COMPOSIÇÃO
Conselhos Deliberativos Estaduais	Orientar as ações do PRONERA no estado.	Representantes das entidades parceiras que atuam no estado
Coordenações Estaduais.	- Desenvolver atividades de planejamento, implementação, execução, intercâmbio, avaliação, divulgação do Programa - Participar dos momentos de formação e capacitação dos educadores envolvidos nos projetos	Representante do INCRA, das Universidades e dos Movimentos Sociais
Coordenações Locais²⁵	- realizar a supervisão local dos monitores tanto pedagógica quanto administrativa, procurando integrar os trabalhos com a vida do assentamentos; - intercâmbio com autoridades locais, igrejas, ONGs... - zelar pelo bom funcionamento do programa e participar dos momentos de formação e capacitação dos educadores envolvidos nos projetos.	- Representantes dos movimentos sociais - 1 aluno universitário - 3 monitores

²³ Na época essa comissão era representada por 1 representante das seguintes universidades: (Universidade Federal de Sergipe – UFSE; Universidade Estadual Paulista – UNESP; Universidade Federal do Ceará – UFCE; Universidade Federal do Paraná – UFPR e Universidade de Brasília – UnB).

²⁴ No início do Programa os movimentos sociais eram representados pelo MST e CONTAG

²⁵ Para cada 10 turmas de 20 alunos era constituída uma Coordenação Local.



A partir de 2001, o PRONERA assume um novo modelo de gestão, passando a se organizar organicamente em duas instâncias de poder denominadas de Gestão Nacional e Gestão Estadual. Para operacionalizar o conjunto de atividades delegadas a primeira, há uma Direção Executiva, um Colegiado Executivo e uma Comissão Pedagógica; Já a segunda, é operacionalizada por um Colegiado Executivo Estadual.

Observe no quadro abaixo cada uma das instâncias supra e sua composição.

GESTÃO NACIONAL		
INSTÂNCIA	ATRIBUIÇÕES	COMPOSIÇÃO
Direção Executiva	- Elaboração das propostas de programações especiais; - Gestão pedagógica do Programa e sua articulação com o conjunto das políticas de educação	1 representante do INCRA 1 representante da Secretaria de Agricultura Familiar – SAF/MDA 1 representante do MEC
Colegiado Executivo	- 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.	1 representante dos Secretários Estaduais de Educação 3 representantes da Direção Executiva 1 representante do CRUB 1 representante da Comissão Pedagógica 2 representantes dos movimentos sociais
Comissão Pedagógica	- 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.	1 representante dos Secretários Estaduais de Educação 2 representantes da Direção Executiva 1 representante das Universidades 2 representantes dos movimentos sociais
GESTÃO ESTADUAL		
INSTÂNCIA	ATRIBUIÇÕES	COMPOSIÇÃO
Colegiado Executivo	- Divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e acompanhar o Programa; -Mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às	Representantes da Superintendência Regional do INCRA; do governo do Estado; dos secretários municipais de Educação; das Instituições de Ensino Superior; de Ons ligadas a educação

	universidades e instituições de ensino superior do Estado; - Avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu Estado; - Promover parcerias entre governo do Estado, municípios, ongs, movimentos sociais, universidades e IES.	rural; dos movimentos sociais.
--	--	--------------------------------

Fonte: MDA/INCRA/SD/SDE, 2001: 15-8.

Observando as duas estruturas operacionais do Programa é possível observar que na primeira as universidades tinham maior representatividade; já na posterior isso não ocorre, pois só há um representante universitário. Este fato é preocupante por dois motivos: primeiro por que os critérios para definir este representante são políticos e o segundo, porque as informações correm o risco de serem centralizadas, agravando a falta de comunicação entre as universidades.

Na estrutura proposta no segundo manual fica claro que as instâncias máximas de poder passam a ser centralizadas em Brasília e os movimentos sociais tem maior número de representantes que as universidades. Se levarmos em consideração que o PRONERA é uma conquista dos movimentos sociais, isto até pode ser justificado.

A comissão pedagógica aparece tanto na primeira estrutura, quanto na segunda conservando suas atribuições. Se por um lado, houve um avanço ao integrar a ela um representante dos secretários estaduais de educação, por outro, houve um retrocesso, ao diminuir o número de representante das universidades.

Em âmbito estadual pode-se dizer que a estrutura operacional do segundo manual é compacta e mais eficiente que a anterior; as responsabilidades são divididas entre todos os parceiros que participam do projeto, criando possibilidades de se desenvolver um trabalho mais transparente e participativo.



1.4 Projetos de Educação e a Capacitação de Jovens e Adultos

Segundo Janes, desde as primeiras discussões sobre a criação do programa a preocupação central era com a questão educativa e formativa dos assentados. Os dados do I Censo da Reforma Agrária confirmaram o que o convívio dos parceiros junto às comunidades assentadas já alertava: *não é possível viabilizar a reforma agrária se não houver investimento na educação e capacitação dos jovens e adultos assentados.*

Levando-se em consideração esses fatores foi deliberado pela Comissão Nacional que a educação e a capacitação de jovens e adultos seria a prioridade do PRONERA. De acordo com o manual de operações do Programa, esta modalidade educacional compreende três tipos de atividades: *a alfabetização de jovens e adultos assentados*, entendida como a aquisição da leitura, da escrita, além de conhecimentos básicos de matemática e de estudos da sociedade e da natureza; *o ensino fundamental supletivo* para os monitores, visando prepará-los para atuar como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos ; *a formação de coordenadores locais*, visa capacitar os assentados para que possam assumir papéis de liderança, multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias (Brasil. MEPF. INCRA, 1998: p. 22).

A definição dos assentamentos que irão participar do Projeto é feita pelos movimentos sociais e universidades, considerando a demanda, o número necessário de monitores que atendam às condições de desenvolver o projeto, bem como a infraestrutura mínima para instalação de uma ou mais salas de aula.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, o trabalho do PRONERA/EJA deve enfatizar os princípios da Educação Popular objetivando atender às necessidades de escolarização de uma significativa parcela de brasileiros excluída do processo educacional e social do país. Tem como preocupação fundamental resgatar a dignidade

de jovens e adultos que vivem no meio rural, proporcionando-lhes subsídios para responder às necessidades elementares de uma sociedade globalizada.

A metodologia a ser adotada nos projetos do PRONERA/EJA deverá, antes de tudo, estar voltada para uma percepção da realidade dos assentamentos de reforma agrária, da realidade brasileira e mundial, e de uma concepção de educação crítica e conscientizadora essencial ao exercício da cidadania do trabalhador rural.

Neste sentido, a orientação é para se trabalhar com o eixo temático e com palavras chaves, envolvendo as várias áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, partindo da história, práticas e costumes numa relação permeada pelo diálogo entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Recomenda-se que as equipes pedagógicas envolvidas na implementação do Programa devem atribuir ao processo educacional um caráter *sistemático*, envolvendo o planejamento, execução e avaliação, em uma perspectiva de pesquisa-ação/ação reflexiva, e *intencional*, politicamente orientado à melhoria das condições de vida dos assentado.

Consta no Manual de Operações do Programa que o processo de alfabetização deve integralizar, no mínimo, 400 horas de trabalho em sala de aula. A meta é que ao final das atividades propostas nos projetos os assentados e/ou alfabetizando possam compreender e dominar o processo de construção do conhecimento de modo a ser capaz de produzir um pequeno texto minimamente articulado, a partir do seu próprio vocabulário (Brasil. MEPF. INCRA, 1998: p. 24).

A formação e capacitação dos monitores, feita pela Universidade e Coordenação Estadual, deverá integralizar 1.200 horas presenciais (encontros, oficinas e cursos) e 600 horas à distância, totalizando 1.800 horas. A certificação dos monitores e alfabetizandos fica sob responsabilidade das instituições de ensino superior.



A cadeia pedagógica do projeto estabelece cada professor universitário terá sob sua responsabilidade 5 alunos universitários e 5 coordenadores locais sendo que cada aluno capacitará 10 monitores e cada monitor alfabetizará 20 assentados. Nessa perspectiva o objetivo é formar e capacitar 50 monitores e alfabetizar 1.000 assentados.

A gestão financeira do projeto é encargo das instituições de ensino superior, que recebem os recursos repassados pelo Programa em duas parcelas anuais. Os professores universitários envolvidos no Programa devem dispor de um mínimo de 40 horas mensais, para as quais percebem uma remuneração adicional no valor de R\$ 10,50 a hora. Os estudantes universitários têm uma jornada de um mínimo de 80 horas mensais, pelas quais são remunerados no valor de R\$ 3,00/hora, o que corresponde a uma bolsa mensal de R\$ 240,00. Os monitores selecionados são assistidos pelos estudantes e professores universitários e recebem uma ajuda de custo de R\$ 3,00/hora para uma jornada de 20 horas semanais, o que resulta uma bolsa mensal de R\$ 120,00. Os coordenadores locais, também indicados pelos movimentos e selecionados pelo mesmo critério, são responsáveis por dez classes de 20 alunos e recebem uma ajuda de custo de R\$ 3,00/hora para uma jornada de 20 horas semanais, o que corresponde a uma bolsa mensal de R\$ 240,00. As instalações físicas são de responsabilidade dos parceiros locais (movimentos, igrejas, organizações não governamentais, prefeituras, etc) (Di Pierro, 1999: p. 248).

1.5 Projetos de Formação Técnico-Profissional de Jovens e Adultos.

De acordo com o Manual de Operações publicado em 2001, os projetos de formação técnico-profissional devem ter como objetivos oferecer formação continuada e escolarização nos níveis fundamental ou médio aos jovens e adultos assentados, na



perspectiva de capacitá-los para que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável do assentamento.

Os projetos aprovados para desenvolverem os cursos supra podem atuar em três frentes:

- formar jovens e adultos assentados como técnicos de nível médio em Administração de Cooperativas de Assentamentos de Reforma Agrária;
- formar jovens e adultos assentados como técnicos de nível médio em Administração de Assentamentos de Reforma Agrária;
- Formar jovens e adultos assentados como técnicos de nível fundamental ou médio para o desenvolvimento da prática sustentável nos assentamentos²⁶.

Estas frentes de ação devem partir da realidade dos assentados, num processo que em que a prática seja orientadora da teoria, ou seja, *devem contemplar situações-problema vivenciadas pelos assentados, afim de que os alunos encontrem soluções para os problemas e ao mesmo tempo se capacitem*²⁷.

Consta no Manual de Operações (2001: p. 34) que os cursos devem ser desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância²⁸, caracterizada por dois momentos: tempo escola e tempo comunidade. No processo de ensino/aprendizagem a ser desenvolvido, os proponentes devem levar em consideração alguns princípios, a saber:

²⁶ MDA/INCRA. Manual de Operações. 2001: p. 33

²⁷ MDA/INCRA. Manual de Operações. 2001: p. 34

²⁸ A metodologia da alternância surge na França do início do século XX com a criação das Casas Familiares Rurais que tinham como objetivos construir uma escola que propiciasse aos educandos subsídios para enfrentar os problemas da sua comunidade e, também, para que pudessem permanecer no campo acompanhando o desenvolvimento agrícola. A alternância chega ao Brasil em meados de 1960 com o nome de Escola Família Agrícola (EFA), que segundo Pessoti é uma organização escolar específica de aprendizagem e/ou qualificação profissional para o meio rural, enquanto que a escola agrotécnica é uma organização escolar específica para desenvolver a educação técnico-profissional para o setor primário da economia. (PESSOTI. Apud. COSTA, 1999: p. 138)

- construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços;
- interdisciplinaridade;
- articulação entre ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria-prática;
- desenvolver teorias e práticas que tenham como referência o campo;
- os currículos devem respeitar as exigências legais mínimas.

O processo de seleção dos alunos é feito pelas Instituições de Ensino Superior responsáveis e pelos demais parceiros levando em consideração: os assentamentos que precisam viabilizar a sua sustentabilidade; número de assentados envolvidos na gestão de cooperativas ou associações de assentamentos; número de cooperativas e associações de assentamentos que necessitem de diretrizes mais eficazes para a sustentabilidade (MDA/INCRA. 2001: p. 34).

Cabe a instituição proponente: apresentar o quadro de instrutores responsáveis pelas disciplinas²⁹; Certificar os alunos e juntamente com os parceiros viabilizar toda a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento do curso, ou seja, sala de aula, salas de reuniões, alojamento, alimentação, transporte, etc.

As responsabilidades das instituições proponentes são grandes e se não houver uma parceria garantida entre as Secretarias de Educação Estadual e Municipal, movimentos sociais e demais instituições o trabalho se torna inviável, pois a estrutura da universidade não comporta um projeto com as dimensões exigidas para o desenvolvimento de um curso técnico-profissional. A estrutura da universidade só comporta cursos que não impliquem em investimentos e qualquer trabalho destinado ao meio rural requer o mínimo de investimentos.



2. A Luta dos trabalhadores rurais ao direito à terra, educação e cidadania

Neste texto pretendo desenvolver uma reflexão sobre a questão da reforma agrária e dentro dela a luta pelo direito à terra, à educação e ao exercício da cidadania. Para tanto, procuro analisar os assentamentos rurais como uma nova maneira de viver na terra, construída a partir de sonhos e lembranças do passado que dialogam com os embates cotidianos da construção do assentamento, que encarado a partir do conceito de re-ruralização³⁰, retira as famílias da condição de excluídos e marginalizados urbanos ou rurais e lhes garante uma vida digna, em terra própria, que significa também a conquista da cidadania plena.

Para analisar a questão da reforma agrária julgo pertinente tratar a questão sob a ótica da cidadania, do direito à terra para trabalhar, como direito a moradia e à alimentação, que são direitos elementares de cidadania, por isso justificam a luta de milhares de trabalhadores rurais contra a política da expropriação, exploração e exclusão a que é submetida grande parte da população rural.

Por ser uma questão complexa, a reforma agrária tem que ser analisada impreterivelmente no contexto da cidadania social, que tem por pano de fundo a percepção, por parte dos excluídos, de que são detentores de algum direito. Essa percepção exige o rompimento radical com a cadeia de dominação que acorrenta as classes trabalhadoras atreladas a mitos de subserviência e dependência que aparecem

²⁹ Os instrutores que irão ministrar as disciplinas podem ser de outras instituições ou movimentos sociais desde que tenham experiência com educação no campo.

³⁰ O termo re-ruralização é utilizado para designar o processo de retorno ao campo, como forma de construção da cidadania. Acredito que não se pode falar em resgate da cidadania, uma vez que a maioria dos assentados nunca viveu plenamente o exercício da cidadania. Exercer a cidadania plenamente não se restringe, como dizem as mediocres e enganosas propagandas eleitorais, ter um título de eleitor, visto que podemos comparar este documento como uma arma de fogo; se o indivíduo que possui não tiver habilidade e competência para usá-la, ela certamente irá causar sérios problemas e até mesmo seu extermínio. Infelizmente no Brasil, há um contingente enorme de pessoas que não sabem usar essa arma e o resultado é a anomalia social.

sob as variadas manifestações de fatalismo, que faz com que trabalhadores, subempregados e desempregados sintam-se culpados ou envergonhados por sua condição, atribuindo-a ao destino: *quem nasceu para ser tatu vai morrer cavando, não tem jeito meu filho. Quem é pobre tem que se conformar e procurar estudar para quem sabe ter uma vida melhor*. Este é um exemplo, coletado durante as pesquisas de campo, desta vergonha introjetada no imaginário de muitos trabalhadores.

Romper com essa cadeia de dominação é romper com os princípios da naturalização da exclusão. Aqui destaca-se o papel dos movimentos sociais como os Movimentos de Luta pela Terra, em especial o MST, como movimentos capazes de livrar os trabalhadores da fatalidade das políticas governamentais. “Somente a liberdade real dos indivíduos pode captar, na essência, a superação da servidão dos excluídos, mediante mudança na ossatura fundiária nacional, o que passa pela realização da reforma agrária”³¹. Neste sentido, a luta pela terra é, sem dúvida, uma das dimensões fundamentais da conquista da cidadania, que abriga essa dimensão fortalecida da pessoa, como sujeito de direitos e deveres.

Uma reflexão atualizada sobre a reforma agrária requer uma análise da ação do MST, reivindicando o direito à terra, à educação e a cidadania. É preciso pensar, portanto, o movimento sem terra, no contexto da política neo-liberal, num momento de rápido avanço do processo de globalização e de sua contraface, a exclusão, no caso brasileiro. Neste início de século, percebo que muitas conquistas que marcaram o século anterior começam a desfazer-se nessa nova onda que nos envolve e amedrontra: a desregulamentação das relações, a informalização da economia, o retrocesso nos direitos sociais e até mesmo um estranhamento com o mundo do trabalho. O Estado passa a restringir-se às funções básicas do núcleo burocrático, voltado a legislar e

³¹ FACHIN, L. E. O estatuto da terra no Brasil: trinta anos ou cinco séculos.



tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo, estabelecer políticas públicas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente.

No programa neo-liberal o desenvolvimento social, que envolve princípios básicos de alimento para todos, saúde e educação para todos, deixa de ser compromisso do Estado. As questões sociais não são mais problema coletivo, nessa concepção: o indivíduo é pobre, analfabeto, desempregado, por falta de iniciativa, de interesse, porque as oportunidades existem. Pela naturalização da exclusão a nova ordem mundial se auto define incapaz de resolver os problemas sociais, o que leva ao desmantelamento das políticas públicas. Concebendo que essas pessoas são inúteis socialmente, porque não participam do mercado de trabalho formal, não lhes são concedidos direitos e o pouco que estava regulado passa a ser desregulado, aumentando o processo de marginalização. Assim sendo, o Estado não tem mais compromisso com essa massa de excluídos, mais de 60 milhões de pobres ou indigentes, população sem renda para suprir necessidades básicas de alimentação, vestuário, etc. Acompanhá-los em sua miséria, minimizando-a, se possível, passa a ser papel de organizações não governamentais aliadas a iniciativa privada, as entidades de classe, às sociedades amigos de bairro, etc.

Segmentados em subclasses, sem poder de luta e sem proteção do Estado social, os excluídos alimentam as revoltas sociais, a violência, os fanatismos de toda ordem e constituem terreno fértil para a ação dos grupos ou “padrinhos” locais, das máfias, dos bicheiros fazendo proliferar as economias informais alimentada pela sonegação de impostos, o comércio ilegal com altos lucros e por sistemas de trabalho familiares domésticos que desrespeitam os direitos trabalhistas. Pelas propostas governamentais, a grande massa dos excluídos, que nunca experimentou a regulamentação do trabalho, por não possuir força organizativa, uma vez que se encontra fora das categorias organizadas



do setor monopolista, deixará de contar coma mínima proteção que o Estado vinha oferecendo: assistência, embora precária à saúde, educação, seguro desemprego, previdência oficial etc. Os excluídos do sistema, mulheres, negros, índios, as chamadas “minorias” e os sem-teto, sem-terra, sem-educação, sem-trabalho, deixando de contar com o Estado protetor, serão jogados ainda mais às malhas do mercado.

É nesse contexto que avulta o papel fundamental do MST como grupo de pressão. Ele é o grande movimento de resistência organizada no país. Através da ocupação de terras, luta por elas em nível judicial e assessora os assentados, propondo políticas que viabilizem os assentamentos. Os trabalhadores rurais organizados estão voltando à terra que se revela como grande alternativa à fome, à miséria das grandes cidades.

Os assentamentos de trabalhadores rurais em terras improdutivas representam a possibilidades de prover alimentos e matérias primas a cerca de 80% da população brasileira que vive nas cidades. Representa também a possibilidade de prover de meios de produção os excluídos da terra, farta mão de obra qualificada para torná-la produtiva. Representa ainda a possibilidade de dar uma base de subsistência a existência digna aos sem-terra e sem-teto.

Dada a conjuntura nacional, é possível inferir que o Brasil começa o século XXI atrofiado e sem encaminhar soluções para os graves problemas da fome e da miséria, e sem uma política agrária séria. A ação do MST deve ser pensada no contexto do desemprego e da miserabilidade urbana, que por sua vez decorre do caráter da inserção do país na economia mundial. A ação do MST também precisa ser pensada a partir de sua capacidade de mover milhares de trabalhadores, na luta pela cidadania.

O MST emerge noa anos 80, colocando-se como voz dos excluídos da terra. Entretanto, a questão que os une, a questão da terra, tem raízes na estrutura agrária do



país, é muito anterior e tem sido sempre um estopim para a revolta: trata-se do Estatuto da Terra no Brasil, que não tem 30 anos, mas cinco séculos de um regime de propriedade da terra cujas sementes foram lançadas no processo de colonização³². Essa estrutura tem como espólio o crescimento dos conflitos agrários: assim podemos lembrar o movimento de Canudos, no Sertão da Bahia, liderado por Antônio Conselheiro, que reuniu mais de 30 mil camponeses; entre 1912 e 1916, a Guerra do contestado, em uma região entre os Estados de Santa Catarina e Paraná, que reuniu 20 mil camponeses; em 1938 eclode o movimento no sul do país, guiado pelo monge João Maria, que pregava que “a terra pertence a Deus e foi dada para todos”.

Esses movimentos tiveram caráter messiânico, eram guiados por um líder carismático e foram violentamente esmagados por tropas governamentais. De 1940 até 1964, registra-se a revolta de Trompas e Formoso³³ organizada pelo PC. Também na década de 60, é forte o Movimento de Ligas Camponesas que organizou trabalhadores no nordeste do país. A construção de barragens e, nos anos 70, a política governamental de “fazer o bolo crescer” foi responsável pela degradação dos solos, expulsão do homem do campo (dando origem ao bóia-fria), numa política perversa que ajudou a formar um grande exército de desgarrados em todo o país.

A questão agrária, ligada às mudanças nas relações de produção, na organização do trabalho, no nível de renda e de emprego dos trabalhadores rurais e na produtividade no campo, vem sendo agravada pela maneira como as relações capitalistas de produção vêm se expandindo no meio rural, liberando excessivo contingente de população rural, gerando verdadeira “hemorragia demográfica”. Esses migrantes, não conseguindo emprego nas cidades engrossam a massa de desempregados, aumentam a mendicância e

³² Vide FACHIN, idem, p. 132

³³ Vide José de Souza Martins, “Os camponeses e a política no Brasil”.



estão sujeitos a cair nas malhas da prostituição e criminalidade nas metrópoles brasileiras.

Somente no Rio Grande do Sul, Wagner (1989: p. 52) estima que um milhão e trezentos mil gaúchos deixaram o campo. Desenraizados, esses homens e mulheres migram para as cidades e pela zona rural, percorrendo o país de norte a sul, tornando-se brasiguaios, como resultado de uma política maquiavélica que reuniu o governo Stroessner e o governo brasileiro, que conduziu, a partir de 1959, cerca de 350 mil camponeses brasileiros para abrir terras e plantar no Paraguai (30% da população paraguaia). As andanças dos desgarrados, organizando-se aqui e ali para obter terra, são, portanto, antigas e, seguramente, três gerações de brasileiros já foram socializados nessa gigante migração, à beira da estrada, em acampamentos.

Dessa forma, a questão da posse da terra não pode ser vista de maneira isolada, pois a terra é a base do poder político local e regional, o fundamento do prestígio social e do exercício da dominação. A velha discussão da “questão agrária” no Brasil, hoje ganha novos contornos: se em 1930 era relativa à crise do café, no período de 1950 a 1970 centrou-se na industrialização do campo e, a partir de 1980, passou a concentrar-se nas consequências dessa industrialização em meio ao “milagre brasileiro”.

È a partir de 1980 que a estratégia da luta pela terra toma outros caminhos, criando-se uma organização política que atua no grupo de pressão, o MST, enquanto fazendeiros criam a UDR. No Rio Grande do Sul, surge o acampamento da Fazenda Annoni, em Sarandi, que se torna símbolo do movimento de luta pela terra. Fervilham movimentos: o da fazenda Primavera, em Andradina/SP, o de Naviraí/MS, e no, oeste do Paraná, o movimento que resulta no MASTER (Movimento dos Sem terra do Paraná) reunindo camponeses desalojados pela construção de Itaipu.



O MST, ao longo dessa caminhada, se organiza: em movimentos políticos, procura eleger representantes e atua como grupo de pressão sobre o latifúndio. Por seu lado, este se organiza num grupo parlamentar de pressão, a Bancada Ruralista, que luta para garantir a manutenção dos privilégios dos latifundiários.

O problema fundamental da reforma agrária refere-se, portanto, à concentração da posse da terra, que aumenta consideravelmente a partir de 1970, no contexto da conexão de agricultura brasileira ao circuito global, como compradora de insumos e exportadora de produtos agrícolas, especialmente os destinados à alimentação do gado. A aceleração do processo de acumulação no campo, aliada ao esgotamento da fronteira agrícola, agrava o problema da fome e da miséria no país.

A questão agrária passa hoje, necessariamente, pela reforma agrária, cujo significado social e político aponta para a democratização do acesso à terra e das oportunidades de ganhar a vida, como forma de reduzir e/ou reverter o fluxo migratório campo/cidade e inter-regional. Torna-se necessário gestar um novo modelo de desenvolvimento contra a exclusão, que amplie as oportunidades de exercício da cidadania, centrada na distribuição da terra. A reforma agrária é vista, portanto, não como uma finalidade, mas como meio de promoção da cidadania no meio rural e geração de emprego e renda. A reforma agrária, como política pública, é, portanto, a grande questão política deste século, um desafio que precisa ser encarado com seriedade pelo novo governo, uma vez que este tem suas origens na luta dos trabalhadores.

Não por acaso a questão agrária envolve a polêmica sobre reforma agrária, que ganha visibilidade através da ação dos novos atores sociais no campo de conflitos pela terra no país, os trabalhadores sem terra, reunidos e organizados pela CPT e pelo MST. Embora o contingente dos que têm obtido terra através da luta pelos assentamentos seja diminuto, face ao contingente de produtores familiares do país, sua capacidade de



organizar os excluídos, aliada a visibilidade conquistada pelo movimento, tem sido capaz de questionar até mesmo a estrutura fundiária, obrigando os governantes a reconhecer que a reforma agrária é a única maneira de conter o fluxo migratório e a política mais conseqüente contra a fome e a miséria.

Segundo Caldart (1995), no processo de luta pela terra organizado pelo MST, emerge uma Proposta Educacional específica para as escolas dos assentamentos e acampamentos, visando atender as reais necessidades daqueles (assentados/acampados) que acreditam ser possível, também, destruir o latifúndio do saber. A luta dos sem terra ao acesso à educação ganha visibilidade com o Setor de Educação do MST, que está estruturado em nível nacional, estadual e regional, assumindo uma complexa organização que incide na luta pelo acesso ao ensino público de qualidade e pela democratização na gestão das escolas.

As pessoas envolvidas na construção da proposta educacional do MST, tentam desenvolver um novo conceito de escola pública; mantida com recursos estatais, mas orientada pelos interesses da comunidade. Portanto o MST vai de encontro a idéia de que a direção da escola deve ficar restrita ao Estado. O Movimento tenta aprofundar o conceito de gestão democrática do ensino, incentivando a participação da comunidade nas decisões, planejamento e organização da estrutura e funcionamento da unidade escolar.

De acordo com Caldar (1995), o coletivo do MST, tem plena consciência de que não querem na terra conquistada um instrumento de reprodução das velhas idéias, dos velhos preconceitos, dos velhos valores. Querem uma escola nova, que encarne os desafios das transformações econômicas, políticas e culturais necessárias ao desenvolvimento do país.



2.1 Assentamentos Rurais: re-ruralização e cidadania

Pesquisando a questão agrária, tenho tido a oportunidade de acompanhar o processo de volta à terra por parte de inúmeras famílias de expropriados de primeira, segunda ou terceira geração. Neste processo percebo que novos núcleos rurais vão surgindo nas regiões em que ocorrem assentamentos, enquanto outros são revitalizados. Esse fenômeno é entendido como re-ruralização, que ocorre em países como a França, em que a agricultura familiar se diferencia da agricultura produtivista e torna-se trunfo importante no contexto da globalização.

Alguns pesquisadores sugerem repensar o rural como espaço de vida, de emprego, auto-emprego e renda, como forma de possibilitar a inserção social de milhões que não dispõem de emprego e renda, permitindo a criação de um dinamismo capaz de produzir novas configurações rurais/urbanas.

No caso estudado, concebo a re-ruralização como a construção de um novo modelo de vida no meio rural, a partir de tradicionais formas de vida, centradas nos bairros rurais, mescladas com as experiências vivenciadas no meio urbano e permeadas com a construção das agroindústrias. Encaro esse fenômeno como re-ruralização, conceito formado a partir da realidade e das novas interpretações do rural.

Trato o conceito e a realidade da re-ruralização, compreendidos não como uma idílica volta ao campo, mas como um movimento que ocorre em várias partes do mundo em busca de melhores condições de vida, construída como cidadania plena. Os assentamentos rurais tem a importante função de gerar emprego e renda, constituindo-se como excelentes formas de inserção social e econômica de milhões de sem-terras. Dessa forma, é no meio rural que muitas famílias resgatam a cidadania, não assegurada nas cidades, enquanto desenham novos contornos e novas paisagens no meio rural, antes arrasado ou abandonado, servindo apenas para especulação imobiliária.



Nova territorialização é construída, como fruto da chegada das famílias e sua adaptação/readaptação à região e à vida rural, no contexto das demandas e processos da sociedade globalizada. Essa produção é material e imaterial: além de produzir alimentos, os assentados produzem os novos núcleos rurais e nele criam uma nova sociabilidade através dos cultos, das festas, da rádio comunitária, do jogo de futebol...

A pesquisa está sendo realizada no Assentamento Reunidas, o maior do Estado de São Paulo, com 636 famílias, situado no município de Promissão. Este novo espaço social foi conquistado pelos trabalhadores rurais, num processo de lutas que durou cinco anos³⁴.

A complexa rede de relações que se constrói no assentamento desde o início da luta pela terra colocava várias alternativas, calcadas em diferentes concepções de organização da nova vida. As diferentes origens e trajetórias familiares, sua participação/não participação nos movimentos sociais, refletem-se nos projetos grupais: se para um conjunto de trabalhadores assentados na Fazenda Reunidas, sua identidade se constrói em torno de um projeto de vida camponês, para outro conjunto de trabalhadores o projeto traçado aponta para a vida em coletividade, ou, no mínimo, para a produção e/ou comercialização conjunta do produto. Enquanto alguns grupos de trabalhadores buscam as velhas formas de conceber o rural e encontram saídas que aproximam as agrovilas dos velhos bairros rurais paulistas, outros procuram formas modernas, racionais, de organização da produção e da vida.

O assentamento exclui as famílias da miséria absoluta. O trabalho individual garante-lhes a subsistência, a alimentação e o suprimento de outras necessidades com a venda do excedente. Se, para as famílias cooperadas, o controle estrito do tempo e do espaço passa a expressar a possibilidade de viabilizar a permanência no assentamento e

³⁴ No quarto item deste trabalho apresentamos uma panorama histórico do processo de luta para a constituição deste assentamento.



seu sucesso, que se traduz em liberdade conquistada num esforço conjunto, para os assentados que constróem seu projeto em torno da idéia de sítio, essa proposta é inaceitável. Os laços de integração comunitária são alcançados pela via do compadrio, do parentesco, das trocas e das rezas. A escolha do padroeiro e as quermesses para arrecadar fundos para a construção da igreja, o comércio nas primeiras vendas construídas no espaço que seria da agrovila revelam a concepção do mundo rural centrado na vila, mas disperso pelos lotes. Festas, quermesses e até uma forma de ajuda mútua conhecida por “traição” tem sido rememoradas e reaparecem nesse meio. O compadrio começa a tecer a teia de relações sociais e o casamento entre filhos de assentados e festejado por todo o grupo simbolizando a possibilidade de reprodução da família assentada. Face à dificuldade de algum vizinho, o grupo se reúne para ajudá-lo na colheita ou plantio, tentando viabilizar sua permanência no lote.

As experiências resgatadas na pesquisa revelam a heterogeneidade das práticas de as diferentes concepções de vida construídas cotidianamente pelos trabalhadores assentados. Essas diferenças se manifestam nos hábitos de trabalho, nas formas de disciplina, nos incentivos, na relação tempo/espaço/corpo e, aos pouco vão marcando o lugar e as pessoas. São diferentes estilos de vida em construção.

Pensar “assentamento” revela-se, portanto, como um exercício precioso, pois a chegada ao *novo lugar* de um número considerável de famílias que passam a ocupar um espaço, antes vazio socialmente, coloca a necessidade de um exercício de pensar o *novo* sob uma nova perspectiva social e histórica marcada pelo confronto daqueles que tudo tem e podem, contra aqueles que nada tem além da dignidade e do sonho de dias melhores.

No assentamento a construção da casa, as galinhas, os porcos, a tranquilidade da vida rural, traduzem a possibilidade de reprodução familiar, fugindo à fome e à

dificuldades da vida urbana. Na construção do *novo* a educação tem um papel fundamental, pois faz-se necessário pensar, também, *um novo jeito de educar para ser feliz*, ser sujeito social autônomo, conhecedor de direitos e deveres.

Essas reflexões sobre assentamentos rurais, em especial sobre o assentamento Reunidas, visam demonstrar que a re-ruralização, uma tendência mundial, coloca-se também, no caso brasileiro, como uma alternativa de vida digna e de resgate da cidadania. Nesta perspectiva, é possível dizer que as lutas travadas pelos assentados no seu dia-a-dia, buscando meios de mobilização para sanar os mais variados problemas, funcionam como aprendizado da cidadania. Seu poder de organização e união e sua força para o trabalho tornam-se as ferramentas usadas para burilar uma nova imagem e cavar um espaço como cidadãos.

Foi nesse processo de organização, mobilização e luta que os assentados derrubaram as cercas do latifúndio e se instalaram no novo espaço social. A terra prometida, agora ocupada e construída como um novo lugar, passa a constituir-se como o lugar sagrado que a alma percorre quando os trabalhadores assentados rememoram a luta, a chegada e a construção da nova vida. Nela reconstroem sua vida e constroem-se a si mesmo e à sua identidade, como imagens de si para si e para os outros. Recebidos na chegada como baderneiros, invasores, hoje os assentados consolidam sua identidade como novos moradores da cidade, novos atores sociais que se firmaram como pequenos proprietários inseridos na dinâmica do local, cidadãos bem aceitos pela comunidade, vivendo com dignidade na terra conquistada.

O desgarramento da terra, processo que transformou os trabalhadores em deserdados, é responsável pela geração de um novo tipo de homem, tido como “desordeiro”. A ruptura com o sistema tradicional de lealdade, ao gerar um exército de excluídos, compromete as bases do sistema de poder da zona rural e provoca “agitação



no campo” (ECHEVARRIA, 1969: p.39). Como resultado da busca da cidadania por parte dos grupos de trabalhadores excluídos da terra, a emancipação dos sujeitos ameaça o sistema de poder e provoca repressão e violência. No plano físico, jurídico e das representações, os interesses contrariados agem com violência que, em nível de discurso, transparece na denominação atribuída aos que lutam por terras: *invasores*, *desordeiros*, *baderneiros*. Com essa denominação, os trabalhadores foram recebidos pela comunidade influenciada pela ação dos detentores do poder local, representantes da família que se pretendia proprietária das terras pleiteadas pelos trabalhadores, já selecionadas como passíveis de desapropriação pelo governo Sarney. As formas nem sempre sutis de violência simbólica manifestam-se no momento da luta pela terra e mesmo depois da emissão de posse.

O poder de organização dos trabalhadores causou estranhamento entre moradores da pacata e conservadora cidade e a chegada de cerca de 600 novas famílias sem dúvida alterou a rotina e suas manifestações de rua amedrontaram os moradores tradicionais. As primeiras manifestações dos trabalhadores para tornar viável sua permanência na terra, que culminaram com o fechamento das agências bancárias, provocou pânico generalizado no comércio local, a ponto de todos baixarem as portas, com medo de saques e depredações por parte dos trabalhadores tidos como desordeiros. Lentamente essa situação foi se modificando e hoje os assentados têm o respeito dos moradores da cidade.

O Sucesso do assentamento, resultado da realização de um projeto de futuro a partir de práticas de mobilização e organização coletivas, sem dúvida determina essa inversão de imagens: os homens e mulheres que chegaram às terras de Promissão como invasores, desenraizados, ameaçando o direito de propriedade e subvertendo a ordem, transformam-se em trabalhadores produtivos, integrados à economia local. Consolidam

sua identidade como cidadãos, novos trabalhadores da cidade, novos atores sociais que se firmaram como pequenos proprietários inseridos na dinâmica do local onde vivem.

A produção nos assentamentos, nas cooperativas ou na produção familiar, revela eficiência inegável: garante segurança alimentar e alimentação barata. Segundo Bruno Jean (1994) na economia agrícola pós-moderna as propriedades rurais familiares permanecem como um componente essencial da estrutura social pela sua eficiência e capacidade de adaptação à agricultura sustentável. Asseguram qualidade dos produtos preservando a saúde humana; preservam o meio ambiente e os recursos naturais; são economicamente rendosas e permitem uma boa integração social das pessoas intervenientes no processo de produção. Neste sentido, a produção familiar é comercialmente competitiva, ecologicamente correta e fundamentada e sociologicamente suportável.

2.2 O Assentamento Reunidas: terras de lutas e sonhos.

*Sabemos que o capitalista diz não ser preciso
ter reforma agrária, seu projeto traz miséria
milhões de sem-terra jogados na estrada
com medo de ir pra cidade enfrentar favela fome e desemprego
saída desta situação e segurar as mãos de outros companheiros*

*E assim ninguém chora mais
Ninguém tira o pão de ninguém
O chão que pisava o boi
É feijão e arroz, capim já não convém*

*Compadre junte ao movimento, convide a comadre e a criançada
Porque a terra só pertence a quem dela traz nas mãos os calos da enxada
Se somos contra o latifúndio da mãe natureza somos aliados
E viva a vitória do chão sem a concentração dos latifundiários*

*Seguimos ocupando terra, derrubando cercas, conquistando o chão
Que chore o latifundiário pra sorrir os filhos de quem colhe o pão
E a luta por reforma agrária a gente até pára se tiver, enfim
Coragem a burguesia de ensinar seus filhos a comer capim.*

(música: Assim já ninguém chora mais/ Autor: Zé Pinto)



Nesta pesquisa considero de extrema importância fazer algumas considerações sobre a história que envolve o processo de constituição da Fazenda Reunidas e sua transformação, a partir da luta organizada de trabalhadores rurais, no maior assentamento do Estado de São Paulo.

Reconstituir a história da região em que se localiza o assentamento Reunidas é, antes de mais nada narrar, uma história de violência e destruição, *uma guerra articulada pelo coronel Ribas que na ânsia de aumentar suas terras não poupou esforços para “passar por cima” de todos que cruzassem seu caminho*, mas também, de resistência, revolta, protesto, sonho e esperança *de romper as barreiras da exploração e da exclusão social*³⁵. (Simonetti, 1999: p. 35).

O imóvel que deu origem ao assentamento Reunidas possuía 18.028,10 hectares e era de propriedade do Sr. José Corrêia Ribas, imigrante português que chegou a região de Promissão em 1912, para trabalhar na lavoura cafeeira e aos poucos, utilizando-se da força, das relações coronelistas, do descompromisso social da política agrária brasileira, se transformou em um dos maiores latifundiários do Estado de São Paulo.

A trajetória do fazendeiro, traçada pelos seus familiares, confunde-se com a de tantos outros imigrantes que vieram para o Brasil trabalhar nas fazendas de café. Isso fica evidente no depoimento dado pelo seu neto, a pesquisadora do CPEA Patrícia Buim:

Português, veio para o Brasil em 1912. Imigrante, veio trabalhar nas fazendas de café. Primeiro desceu em Olímpia, depois Monte Azul, depois Severínia e posteriormente veio para Promissão. Já veio casado e começou a ter filhos; um em severínia, um em Monte Azul e aqui em Promissão teve mais quatro. Um morreu. Humilde, trabalhava aqui na região com carro de boi, puxando e comprando toras dos fazendeiros da região –isso aqui era dos coronéis- e vendia para a Estrada de Ferro Noroeste,(...) para fazer dormentes. Muito jovem ainda, meu avô e minha avó... minha avó lavava roupa pra fora e fazia sabão, e meu avô... já nessa época abriu um pequeno açougue e

³⁵ Grifos nosso.



puxava tora e a minha avó ficava tomando conta do açougue e dos filhos.... Com a crise de 29, os fazendeiros se firam todos quebrados, obrigados a vender suas propriedades, e o meu avô então que era um homem conhecedor de tudo, começou a adquirir propriedades. Eram compradas com cinco anos de prazo, um pagamento por ano... e quem tinha perdido tudo, entregava só pra se ver livre inclusive de empregados que tinha dentro, com dívidas e meu avô foi adquirindo as propriedade e colocando o gado, porque a região aqui... ela engorda muito bem o gado, a região Noroeste é famosa dentro do Estado de São Paulo pela engorda...foi adquirindo áreas e mais áreas e comprando gado. Chegou a engordar ai, no auge, cem mil bois, porque era terra nova, ela não tava muito estragada. Ele e os filhos que o ajudavam, mas tudo sob o comando dele. Nesse mesmo depoimento, seu neto lembra que o avô "comprou e construiu um império".

(Buim, P. H. In: __ Simonetti, 1999: p. 35)

De acordo com as declarações do depoente fica evidente que, para à família Ribas, as terras do patriarca foram adquiridas dentro dos limites da legalidade. Neste sentido, o Sr. José Ribas não era considerado um coronel, mas sim uma pessoa trabalhadora que comovido pelo situação financeira de vários agricultores resolve ajudá-los comprando as suas terras.

No entanto, a história narrada por outros personagens que viveram nesta época trazem um versão oposta àquela apresentada pela família dos Ribas. Esses personagens dão depoimentos que chocam, assustam, mas dão uma dimensão precisa de como era a relação do Sr. Ribas com os trabalhadores rurais da região, que na sua grande maioria eram japoneses³⁶.

... eu morei na Fazenda Palmeiras que é vizinha dessa Fazenda Reunidas. Morei 6 anos lá. Ela era do finado Joaquim Carvalho. Os ribas que compraram. Morei dois anos com a família (que comprou). Eu, com 14 anos de idade, era peão deles, trabalhava com eles no campo, mexendo com boi, né? E ai a gente conheceu eles bem; sabe que o negócio deles é esse, é só puxar para eles. A compra dos sítios aqui, até eu, se tivesse

³⁶ Segundo Borges, não são os japoneses os únicos expropriados; eles são apenas a maioria. E não são só os pequenos também. (BORGES, 1997, p. 81)

sítio, eu tinha que vender pra eles. Porque eles compravam um sítio de um lado, havia aquele no meio não tava querendo vender, e ele só comprava em volta, comprando em volta. Depois que eles compravam, cercavam o coitado aí no meio e soltavam o boi todo na roça daquele cara. O cara tinha que vender ou largar tudo pra eles. A Fazenda Palmeiras mesmo foi comprada assim. Eles compraram a Fazenda São Bento, compraram várias fazendas vizinhas e queriam comprar a Fazenda Palmeiras. E o finado Joaquim Carvalho não queria vender. E o que eles fizeram? Eles meteram fogo numa mata do finado Joaquim Carvalho, mata de 20 alqueires, mata em que nunca foi tirada nenhuma madeira, mata virgem. Tocaram fogo na mata num Domingo. Esse fogo saiu da mata, passou no cafezal – foi mês de colheita do café, mês de junho ou julho, queimou o cafezal velho quase todo. A gente viu o rastro do jipe lá; tinha certeza que foram eles. Eles resistiram, disseram que não foram eles, coisa e tal, e aí depois, pra acabar de endireitar, eles pegaram e soltaram boi na fazenda Palmeira, que não era deles. É quando a gente tinha plantação aí e foi acabando com tudo! O finado Joaquim Carvalho viu que não conseguia brigar com eles, que eles são muito ricos, aí vendeu pra eles fazenda a preço de banana. Quando eles queriam comprar a fazenda lá por 12 mil cruzeiros, na época, o finado Joaquim Carvalho falou que era muito pouco, e mais, não dava o preço que eles queriam. E aí eles chegaram a 14. De 14 foi pra 16, no fim, eles compraram a fazenda pro 19 mil cruzeiros – aquele dinheiro antigo né? Mas compraram de porteira fechada³⁷; compraram tudo o que tinha na fazenda. Aí, como nós tínhamos contrato de dois anos ainda, que meu pai tocava café de ameia lá, então, nós tínhamos de ficar com eles, lá. Mas, aí ficamos esses dois anos na fazenda e o que aconteceu? Todo ano que nos tínhamos de plantação, já querendo vingar, eles soltavam o boi no meio. No primeiro ano, veio aquela desculpa, que aconteceu do gado sair, ir lá fazer isso, ir lá fazer aquilo, ninguém sabe como. Quando foi o segundo ano, a mesma coisa. Soltaram boi em tudo e nós saímos sem nada de lá; saímos só com o saco de bucho... Inda tem aqui nessa fazenda deles (a reunidas já desapropriada), tem dois que podem provar isso. É eu e o meu compadre aí, o compadre Alcílio que morou lá. Eles soltaram boi na roça de meu pai num domingo de noite, né? Meio alqueire de arroz. O arroz tava num porte de mais ou menos de um palmo, mais ou menos. Soltaram boi, 5.000, né? Numa pequena área dessa aí, começaram tudo, ninguém sabia nem que era as covas! E depois soltaram boi nos quintais da turma e aí nós tivemos que largar tudo, por que iam, fazia o que? Não adiantava ir ao fórum, em lugar nenhum. Ia lá fazer queixa, tinha vez que meu pai nem entrava dentro do fórum,

³⁷ Para Borges a expressão porteira fechada designa, numa operação de venda e compra, a aquisição de um imóvel geralmente rural, com tudo que ele contém; seja em benfeitorias, animais, produção e, em alguns casos, até os empregados sujeitos a contrato de prestação de serviços (BORGES, 1997, 81).



*porque os homens não davam importância mesmo! E assim ele foi fazendo, foi comprando várias fazendas desse jeito aí, tudo na marra, espancando e soltando boi em todo canto... e agora, até nas igrejas que tinham nas fazendas eles soltavam boi, dentro das igrejas! Assim que eles fizeram. O negócio deles é só acabar com tudo e se deixar eles fazem até hoje.*³⁸

Neste depoimento percebe-se que as ações do latifundiário eram estruturadas a partir de uma tríplice estrutura de dominação: o boi pantaneiro³⁹; os jagunços, que com suas armas amedrontavam os sitiados e com a conivência da lei. Nessa época o fazendeiro representava o poder, a força, a opressão, o medo... ou seja, ele representava a elite agrária brasileira.

Na ganância de aumentar seu “império” o latifundiário desarticulou toda a organização social, cultural e financeira da região de Promissão, chegando ao ápice barbaridade com eliminação da vila Dinízia, que na época (meados da década de 40) estava em pleno desenvolvimento e era referência de todos os habitantes dos bairros rurais que estavam localizados no entorno do município de Promissão, a saber: Queixada, Esplanada, Lagoa seca, Laranja Azeda, Sapezinho, Barreirinho, Barreirão, Douradinho, e, principalmente, Santa Isabel, o bairro dos japoneses (Borges, 1997: p. 88). A vila Dinízia, ficava no meio do caminho e atraía aqueles que por ali passavam pelo espaço de convivência que oferecia; espaço de convivência que também era espaço de lazer, espaço de encontro do povo da redondeza (Borges, 1997: p. 89). A destruição desta vila teve um impacto muito negativo para o município de Promissão, que passou longos sob a dominação do velho fazendeiro.

³⁸ In: __ Borges, M. E. L. op. Cit. Pp.

³⁹ Vieira, em sua dissertação de mestrado, comenta que os boi comprados nas regiões de Mato Grosso, passavam por um processo de multiplicação ao longo do caminho e quando chegavam em Promissão não existia pasto suficiente dentro dos limites da propriedade do fazendeiro. Então, o gado pantaneiro, considerado bravo, arrebentava as cercas dos sítios vizinhos, arruinando as plantações e tudo o que encontrava pela frente. (VIEIRA, 2000: p. 56)

E assim, através força, da expropriação, da opressão, do medo e da convivência da lei, a Fazenda Reunidas foi sendo constituída. Porém, segundo afirma Vieira, com a morte do “coronel Ribas” o latifúndio ficou improdutivo. Enquanto os herdeiros discutiam o inventário, o mato cresceu e a floresta original se reconstituiu (Vieira, 2000: p. 59).). Logo, as terras da Fazenda Reunidas passam a ser encaradas como “ponto de chegada” e não mais como “ponto de partida”.

Nesta época (início de 1980), começa um movimento nacional liderado sobretudo pela CPT, que tinha como objetivo principal a luta pelos direitos do cidadão, entre eles o direito ao trabalho, à alimentação e à moradia. As discussões desse movimento desembocaram na questão da luta pela terra, uma vez que ela representava uma alternativa para os trabalhadores exercerem a cidadania. Esse movimento entendia que a única forma de pressionar o governo para promover a reforma agrária era ocupando a terra.

Segundo Simonetti, a mobilização pela conquista da terra nas cidades da região noroeste do Estado de São Paulo, tiveram como referência as lutas iniciadas em Andradina. Coordenados pela CPT local, os trabalhadores iniciaram a organização de um Comitê Regional de Reforma Agrária, com sede na cidade de Lins, constituído pelo Partido dos Trabalhadores, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e o Grupo Linense de Educação Popular. Segundo a autora, esse movimento aproveitou-se da conjuntura favorável, que tinha, de um lado, o governo Montoro, que postulou como promessa de campanha a efetivação de uma política fundiária para o Estado, através do “reaproveitamento⁴⁰” de terras públicas ociosas. De outro lado, a retomada da discussão da reforma agrária no país. (Simonetti, 1999: p. 87).

No processo de organização dos trabalhadores e discussão sobre a questão da terra, a Fazenda Reunidas foi apontada como a mais provável na região para a

realização da reforma agrária. O Governo do Estado constatou a sua improdutividade e o Governo Federal, através do INCRA, iniciou o processo de desapropriação das terras da Fazenda. Após esta conquista os grupos envolvidos passaram a lutar pela emissão de posse, sem a qual os trabalhadores não poderiam ocupar a área de forma legal.

Segundo Simonetti, um importante passo neste sentido foi dado por um grupo de dez famílias vindas da cidade de Cardoso, que montaram acampamento na fazenda, em novembro de 1986, como forma de pressionar o governo a decretar a emissão de posse. A este grupo, juntaram-se outras famílias, que já estavam participando das reuniões da CPT, oriundas do município de Uburama e Promissão, somando ao todo 44 famílias, que passam a ser conhecidas como “Grupo dos Quarenta e Quatro”. (Simonetti, 1999: p. 87)

Esse acampamento durou nove meses às margens da rodovia BR 153 km 144, com os trabalhadores e suas famílias enfrentando inúmeras necessidades, mas resistindo e lutando para que o INCRA desse a emissão de posse para serem assentados. Houveram inúmeras discussões, mas nada ficou acordado. Diante da demora governamental, no dia 22 de agosto de 1987, os trabalhadores decidem ocupar uma área pertencente a Fazenda com objetivo de acelerar o processo de assentamento das famílias.

Segundo relato dos assentados, esse período foi extremamente árduo, pois a família Ribas, além de recorrer a justiça várias vezes pedindo a reintegração da área ocupada contratou jagunços para intimidar o grupo, forçando sua saída da terra. Porém, a vontade de conquistar o pedaço de terra fez com que as famílias resistissem bravamente no local e, em 29 de outubro de 1987 o governo do Estado e o INCRA iniciaram o processo de cadastramento e seleção dos trabalhadores da região, tivessem

⁴⁰ Grifos da autora.



ou não participado da luta. Vale ressaltar que esses trabalhadores não estavam ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Em 2 de novembro de 1987, aportaram em Promissão, 350 famílias de 12 municípios da região de Campinas: Sumaré, Indaiatuba, Campinas, Paulínia, Santa Barbara D'Oeste, Limeira, Monte Mor, Leme, Rio Claro, Santa Gertrudes, e também de outras regiões como Rinópolis e Bauru. As famílias acamparam em uma área próxima àquela ocupada pelo grupo das 44 famílias, no Km 140 da rodovia BR 153, e passaram a reivindicar o assentamento na fazenda desapropriada. Foi assim que surgiu, também nas terras de Promissão o Grupo de Campinas ou a Comunidade Padre Josimo Tavares dos Santos⁴¹. (Simonetti, 1999: p. 90-1)

Durante o período de acampamento que durou quatro anos, muitas famílias desistiram de continuar lutando e as histórias de vida daquelas que permaneceram na área são marcadas por muita luta e resistência, sonho e pesadelo, vitórias e derrotas, mas no dia 7 de setembro de 1991, essas famílias conquistaram o assentamento nas terras de promessa.

Neste processo, pensar os trabalhadores assentados como novos atores sociais, no cenário da luta pela terra na Região Noroeste do Estado de São Paulo, em vários momentos: da expropriação, do desenraizamento, da migração, das lutas (por terra e educação) e o re-enraizamento na terra é, sem dúvida nenhuma, de extrema importância.

A busca de terra para plantar, colher, viver, morar, é aspiração que move os migrantes, que, expulsos aqui e ali, vão percorrendo as fronteiras agrícolas do país do sul até Rondônia e de lá até o Paraguai. Muitos saíram de sua terra natal (no nordeste do país, em Minas, Paraná Rio Grande do Sul etc.), passaram pela produção do café em

⁴¹ A comunidade padre Josimo é o objeto de estudo desta tese, uma vez que é nesta agrovila que está sendo desenvolvido um projeto ligado ao PRONERA.



São Paulo e no Paraná, pela cana-de-açúcar em São Paulo, pelas empresas de reflorestamento do Mato Grosso e Minas, tentaram obter terras de colonização no Norte do país e chegaram à região trazendo a Reforma Agrária como única esperança de obter terra e resgatar a sua dignidade.

É impossível pensar os trabalhadores assentados na região estudada como um conjunto, pois cada grupo de trabalhadores, e mesmo cada família, em alguns casos, tem uma história de vida diferente. Tomando como referência apenas o local de nascimento dos trabalhadores, é possível chegar ao mapa de múltiplas flechas a indicar um longo e exaustivo processo migratório. Acompanhar essas andanças, recompondo a trilha de muitas caminhadas, exige que olhemos a modernização do campo sob a ótica dos vencidos, dos expropriados da terra.

Ao lado dos paulistas de nascimento (cerca da 50% dos trabalhadores assentados da região em estudo), que migraram por várias partes do Estado e do país, há um contingente significativo de mineiros, pernambucanos, alagoanos, paranaenses, expulsos pela seca, pelo patrão, pela máquina, pelas obras do Governo, pela modernização da agricultura. Expulsos e decepcionados com o “trabalho para os outros”, os trabalhadores buscam a terra, como TERRA DE PROMISSÃO, ponto de partida e de chegada de muitas lutas, alternativa ao assalariamento na cidade ou no campo e vista como “porto seguro”.

No Assentamento Reunidas constata-se que as famílias assentadas se encontram divididas em três níveis:

Nível 1: composto por aquelas que conseguiram atingir e manter níveis de qualidade de vida satisfatório; para estes, o assentamento representou uma reintegração à sociedade, através do trabalho no campo. Famílias que viviam até então marginalizadas nas periferias das cidades ou mesmo assalariados no campo, conseguem agora, através da

produtividade alcançada no lote, um considerável poder aquisitivo e a conseqüente inserção no mercado de trabalho e consumidor. Moram em casas de alvenaria, possuem eletrodomésticos, carro, maquinário para implementar a produção, além de criações como porcos, galinhas e vacas.

No que se refere à educação pode-se perceber que para estas famílias essa é uma questão de extrema importância, nota-se que os pais incentivam os filhos a continuar estudando, a adquirirem novos conhecimentos para incrementar o gerenciamento do lote. Nestas famílias são raros os casos de pessoas com déficit de escolarização.

Nível 2: composto por famílias que ainda não atingiram plenamente níveis de qualidade vida satisfatório, porém continuam trabalhando no lote, pois acreditam que “dias melhores virão”. Neste grupo percebe-se que alguns proprietários (marido e esposa) e seus filhos apresentam déficit de escolarização e isso acaba sendo um dos fatores que dificulta o gerenciamento e planejamento das atividades no lote. Observa-se que estas famílias apesar das dificuldades conseguem produzir o mínimo para a sua subsistência, suas casas são de alvenaria e possuem eletrodomésticos básicos.

Nível 3: Este grupo é composto por famílias que encontram-se em condições, muitas vezes, subumanas; vivem miseravelmente em seus casebres de "chão batido", plantam para subsistência, quando muito, e, sem outra alternativa, assalariam-se a si e a seus filhos, muitas vezes para os próprios vizinhos ou arrendam parte da terra a terceiros, para conseguirem permanecer na terra. Neste grupo encontram-se pessoas que não tem nenhuma perspectiva de reverter esta situação, pois se encontram endividados no banco, conseqüentemente não conseguem mais financiamento para produzir e diante disto estão abandonando os lotes. A situação das famílias deste grupo é crítica e o déficit de escolarização é expressivo; a maior parte dos proprietários é analfabeta e os filhos apresentam defasagem entre a idade e a série que estão cursando.

No próximo capítulo, iremos fazer uma breve reflexão sobre as origens da extensão universitária no Brasil, pois considero fundamental saber isto, para que possamos entender a prática de extensão presente nas universidades hoje.

CAPÍTULO IV

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

1. Origens

De acordo com Gurgel (1986), duas vertentes incidiram direta ou indiretamente em todas as propostas relativas à extensão universitária; a saber: as Universidades Populares e o modelo de Extensão Norte-americano.

As Universidades Populares surgiram na Europa, no século XIX, com o objetivo de disseminação de conhecimentos técnicos ao povo. As experiências extencionistas nos Estados Unidos apareceram a partir da década de 1860, em função de duas propostas diferenciadas: a extensão cooperativa ou rural e a extensão universitária ou geral. As primeiras eram fruto de um esforço autônomo de intelectuais, que tinham interesse de aproximação com as populações na intenção de ilustrá-las; já a segunda, era resultado da iniciativa de instituições oficiais, sendo caracterizadas pela idéia de prestação de serviços.

1.1 As Universidades Populares.

Alguns pesquisadores apontam que as primeiras universidades populares no Brasil datam de 1900. Porém, a universidade popular como estrutura vinculada ao sistema de ensino superior só ocorreu com a criação da Universidade Livre de São Paulo, em 1912, baseada no decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, que institui o ensino livre, dando autonomia didática e administrativa as instituições de ensino superior que contavam com condições próprias de manutenção ficando as mesma isentas de qualquer fiscalização por parte dos organismos federais.



Sem constituir uma unidade com corpos docentes e discentes próprios, a Universidade Popular de São Paulo promovia cursos sobre os assuntos mais variados possíveis, abertos a todos os que deles quisessem participar. De dezembro de 1914 a junho de 1917, foram proferidas 107 lições públicas sobre temas como os seguintes: O fogo sagrado na Idade Média; Grandes Viagens e grandes viajantes; A latinidade da Rumania; Importância e progresso da otorrinolaringologia; Instituições complementares do código civil, etc. A partir das temáticas abordadas é possível perceber o quanto elas estavam distante do contexto histórico no qual a sociedade estava inserido naquela época.

De acordo com Gurgel (1986) a Universidade Popular de São Paulo pode ser considerada a primeira experiência de extensão universitária surgida no país⁴²; no entanto, esta instituição teve uma vida curta, sendo fechada em 1917, por pressão do governo estadual.

Na Universidade Livre de São Paulo foi definida a primeira formulação extensionista do país: os cursos de extensão. Estes, ainda hoje, representam a prática extensionista mais conhecida e difundida nacionalmente. Esta continua a reproduzir os mesmos vícios da Universidade Popular de São Paulo, realizando cursos desligados do todo acadêmico, na maioria das vezes totalmente assistemáticos e que não despertam interesse das populações de um modo geral. (Gurgel, 1986: p. 35)

Com o fechamento da Universidade Livre de São Paulo, a idéia da universidade popular ficou duas décadas abandonada, sendo resgatada em 1938, como bandeira de luta dos movimentos estudantis. Os estudantes brasileiros assimilaram a idéia a partir do Manifesto de Córdoba, surgido na Argentina em 1918.

⁴² A Universidade Livre de São Paulo chegou a contar com um total de setecentos alunos matriculados e cem professores, possuindo os seguintes cursos. Belas Artes; Comércio; Farmácia; Medicina e Cirurgia; Odontologia; Engenharia e Direito. (Gurgel, 1986: 35)



No manifesto de Córdoba os estudantes atacavam o que entendiam ser a “ausência do espírito científico” da universidade, a “imoralidade intelectual”, o “controle oligárquico” a que a instituição de ensino superior estava submetida, argumentando que os recursos pacíficos para a superação da crise estavam esgotados. Ou se procurava uma saída ou se paralisava a universidade... (Gurgel, 1986: p. 35)

A extensão universitária, no documento de Córdoba, é vista como objetivadora do “fortalecimento da universidade pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais.” A extensão propiciaria, portanto, uma projeção do trabalho social da universidade ao meio e sua inserção em uma dimensão mais ampla. Sintetizando a posição da proposta de Córdoba em relação à extensão, Blondy assinala que esta parece como uma função de vinculação universidade/povo, advindo daí a “necessidade de publicidade aos atos da universidade, a extensão cultural, as universidades populares e a colaboração trabalhador/estudante”. (Gurgel, 1986: p. 36)

De acordo com Gurgel, a partir de Córdoba a questão da missão social da universidade passou a constar efetivamente dos discursos oficiais e das propostas dos segmentos componentes da estrutura universitária. (Gurgel, 1986: p. 36)

Segundo Bernheim, pensava-se que mediante o desenvolvimento de atividades que levassem ao desempenho da missão social, fazer-se-ia, com que o estudante tivesse a oportunidade não somente de “familiarizar-se com os problemas de seu meio e de entrar em contato com o povo, mas também, devolver em formas de serviços parte do benefício que significa pertencer a uma minoria privilegiada, que tem acesso a uma educação superior, em última instância pago pelo esforço de toda comunidade.” (Bernheim. Apud. Gurgel, 1986: p. 37).



Gurgel entende que a proposta de Córdoba é, evidentemente, de caráter reformista, não apresentando proposições transformadoras mais radicais, voltando-se unicamente a uma perspectiva de modernização da sociedade. Porém, o autor reconhece que ela abrir espaços possibilitadores de uma universidade mais crítica.

É importante salientar que a assimilação da proposta de Córdoba pelos estudantes brasileiros foi parcial, uma vez as discussões políticas foram esquecidas e quando colocadas em pauta eram tratadas de maneira simplista. Em decorrência disto a extensão universitária naquele período tinha um caráter assistencialista e , segundo Gurgel (1986) estava vinculada aos interesses do Estado.

1.2 O modelo extensionista norte-americano e sua influência na educação brasileira.

Segundo Fonseca, a prática extensionista, representou em última instância, para a agricultura americana, a passagem da estrutura escravista à estrutura mercantil e capitalista, que impõe a substituição imediata da produção e comercialização artesanal (onde predominam padrões de conservadorismo, de afetividade, particularismo, compadrio, soluções tradicionais e anti-rationais para os problemas comuns⁴³), por um modelo racional de base mercantil-especulativo (onde predominam padrões de lucro, neutralidade afetiva, universalismo, especialização e soluções técnico-científicas para os problemas comuns⁴⁴). Essa nova conjuntura econômica provocou uma grave crise no sistema agrícola americano, pois os pequenos fazendeiros americanos, não estavam preparados para enfrentar a concorrência das empresas capitalista emergentes.

⁴³ Fonseca, 1985: p. 46

⁴⁴ Ibidem.



É, pois, no contexto da crise agrícola americana que a extensão começa a tomar forma. A princípio como uma iniciativa isolada de grupos de fazendeiros que se reuniam para discutir novas estratégias de comercialização e aumento da produtividade, visando a inserção no novo mercado agrícola, marcado pelo avanço do capitalismo em todos os setores da vida social produtiva. Com base nestas premissas é possível inferir que a extensão é uma “proposta educativa” para o capital.

De acordo com o professor Newton Sucupira, a concepção norte-americana de universidade é fruto de diferentes tendências dentre as quais saliente: as influências da educação liberal do College inglês, do ideal científico da universidade alemã e a orientação pragmática de treinamento técnico-profissional dos Land Grant Colleges. E um dos traços característicos da universidade moderna provém exatamente do espírito pragmático americano, associado à idéia de extensão como prestação de serviços (Sucupira. Apud. Gurgel, 1986: p. 59).

Conforme comenta Gurgel (1986) as formas de relacionamento da universidade norte-americana com a sociedade podem ser resumidas em duas linhas de atuação: a extensão cooperativa e a extensão universitária.

A extensão cooperativa entre em vigor nos Estados Unidos, em 1914, tendo como principal objetivo promover treinamentos e a difusão de pesquisas, atingindo o agricultor e sua família, na perspectiva de adotarem modos mais eficientes na administração da propriedade rural e do lar. Segundo Figueiredo, o suposto subjacente a essa nova forma de atuar tinha como base as experiências passadas e teoricamente resumia-se na idéia de que “a elevação do nível de conhecimentos dos agricultores e seus familiares acarretaria a adoção de novos hábitos e atitudes, bem como o desenvolvimento de novas habilidades em suas atividades produtivas. (Figueiredo. Apud. Fonseca, 1985: p. 39)



Os princípios e normas que orientavam esta modalidade extensionista eram:

- Caráter cooperativo dos trabalhos realizados em articulação com o Colégio de Agricultura, o Departamento de Agricultura e os planos orçamentários feitos de comum acordo;
- Ação fora dos colégios agrícolas;
- Caráter educativo do trabalho;
- Ênfase a trabalhos práticos;
- Aplicação de recursos exclusivamente em trabalhos educativos;
- Organização, nos colégios, de setores próprios para as práticas de ensino e extensão (Mcmannon. Apud. Gurgel, 1986: p. 60).

Segundo Gurgel (1986: p. 60) “a extensão cooperativa se desenvolve através da participação conjunta do governo federal , dos estados (por meio de suas universidades Land Grant) e dos municípios ou cidades”. Cabe ressaltar que a participação dos agentes envolvidos não se restringia ao apoio financeiro, uma vez que existia uma articulação visando a elaboração de uma política de ação em comum. “ O governo federal se fazia representar pelo Departamento de Agricultura (USDA), que supervisionava todo o sistema nacional. Os diretores estaduais são nomeados com a sua aquiescência. As universidades eram responsáveis pela operacionalização e execução mais direta das atividades de extensão subsidiadas pelos próprios governos estaduais. Os governos municipais forneciam as condições físicas e de pessoal de apoio.

Neste sentido, é possível dizer que a extensão cooperativa funcionava como elo de ligação entre as estações de pesquisas experimentais e/ou universidades e as comunidades rurais. Sobre o papel desempenhado pelas estações de pesquisas, são importante as considerações feitas por Miguel Bechara:



O papel das estações ou dos institutos experimentais é justamente este: experimentar e pesquisar aqueles conhecimentos técnicos necessários para que haja uma boa produção econômica. Concomitantemente observam, estudam, pesquisam e experimentam obtendo conhecimentos e dados que são levados aos produtores rurais. Esta ação de levar aos produtores rurais tudo aquilo que os institutos experimentais concluíram, chama-se extensão. Quer dizer, estender os conhecimentos adquiridos nos campos experimentais aos produtores (Bechara. Apud. Fonseca, 1985: p. 39-40).

Esta prática educativa, descrita por Bechara, ficou conhecida como “Modelo Clássico”. Segundo este modelo, “o conhecimento é transmitido das fontes de origem ao povo rural. No contexto da extensão, a comunicação é o meio pelo qual o povo rural estabelece contato com a nova tecnologia advindo, em consequência, uma mudança tecnológica permanente. Portanto, o propósito básico da extensão dentro do contexto do modelo clássico é o de transmitir conhecimentos ao povo rural e levar os problemas do povo às fontes de pesquisa” (Lopes. Apud. Fonseca, 1985: p. 40).

Segundo McMannon, a extensão cooperativa reivindica a responsabilidade de atender às necessidades de educação nas seguintes áreas: produtividade agrícola, comercialização, distribuição e utilização dos produtos, conservação, melhor emprego e desenvolvimento dos recursos naturais, administração de fazendas e do lar, vida em família, desenvolvimento juvenil, formação de líderes, melhoria da comunidade e desenvolvimento de recursos humanos (McMannon. Apud. Gurgel, 1986: p. 60).

A extensão universitária nasce da iniciativa de um grupo de professores que desenvolviam trabalhos de educação de adultos a partir da perspectiva da educação continuada, o que, segundo Paiva (1973) desligava-se da crença que este tipo de educação somente se dirigia às classes desfavorecidas com o objetivo de ilustrá-las ou educá-las.



A partir de 1885, a extensão universitária começa a compor a estrutura das instituições de ensino superior, que passaram a desenvolver atividades diversificadas, de acordo com as potencialidades de suas unidades de ensino. De acordo com Gurgel (1986: p. 61-2) a extensão universitária se efetua em função do desenvolvimento de comunidades, da realização de cursos e conferências de caráter variado, cursos por correspondência, cursos noturnos, cursos para preparação de professores, entre outras atividades.

Em 1915, com a criação da Associação Nacional de Extensão Universitária, as instituições de ensino superior conquistaram maior respaldo para desenvolver seus trabalhos, que paulatinamente foram deixando de ter um caráter de educação supletiva e assumindo uma perspectiva de profissionalização regular.

A opção de escolha pelo padrão extensionista americano como uma alternativa válida para a realidade brasileira se deu com a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em 1920. Levando-se em consideração que nesta época o Brasil ainda tinha como principal sustentáculo econômico a atividade agrícola exportadora, a importação de um modelo extensionista que tinha como objetivo prestar assistência técnica aos agricultores vinha ao encontro das expectativas daqueles que detinham o controle sobre os meios de produção e por conseguinte o poder político.

Segundo Gurgel, os escolanovistas, que defendiam posições em favor da modernização, tiveram grande influência na apropriação do modelo extensionista norte-americano. Tais influências, segundo o autor, ficam explícitas na Reforma Francisco Campos, realizada em 1931, onde a “extensão universitária aparece como atividade preponderante, institucionalizada a partir da universidade, de acordo com a proposta norte-americana” (Gurgel, 1986: p. 64).



Diante destas considerações é importante ressaltar que tanto a universidade, quanto a extensão tinham papéis distintos. A universidade era apresentada como “uma unidade social ativa e militante, isto é, um centro de contato e colaboração e cooperação de vontades e aspirações, uma família intelectual e moral, que não exaure a sua atividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos, senão que, como unidade viva, tende a ampliar, no meio social em que se organiza e existe, o seu círculo de ressonância e influência exercendo nela uma larga, poderosa e autorizada função educativa”. (Fávero, Apud. Gurgel, 1986: p. 64). Com base nestas premissas, a extensão passa a ser encarada como um “poderoso mecanismo de contato dos institutos de ensino superior com a sociedade, utilizando em benefício desta as atividades universitárias”. Ela deveria ampliar “os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias que concorrerão de modo eficaz para elevar o nível de cultura geral do povo, integrando assim a universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica ampla e cabalmente, o sistema de organização do ensino sobre base universitária”. (Ibdem)

O Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado pelo decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, define a forma como extensão deveria se processar, ou seja, através de “cursos e conferências, de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade”. Gurgel assinala que “a programação de extensão deveria ser aprovada pelos colegiados da universidade e divulgar conhecimentos que “salvassem os altos interesses nacionais”, ou seja, que estivessem a serviço do grupo do poder e de sua postura nacional-populista. A extensão, neste contexto, deveria desempenhar um importante papel de difusão das idéias



modernizadoras, sendo apresentada como a função que poderia melhorar o padrão das massas (Gurgel, 1986: p. 65).

O Estatuto das Universidades, além de influenciar nos documentos legais de criação e funcionamento das instituições de ensino superior, criadas a partir de 1931, “foi o principal veículo de difusão da formulação extensionista da prestação de serviços técnicos gerais, numa perspectiva mais ampla”.

É na década de 1950, que o modelo norte-americano de extensão ganha maior notoriedade no cenário brasileiro, uma vez que, a extensão rural passa a ser considerada um instrumento eficaz pelo Estado, para garantir a ordem social e a produtividade agrícola. Para atingir o êxito de suas ações, o governo cria, em 1956, a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR). Esta associação foi implantada no Brasil com o apoio da American International Association, organização sem fins lucrativos destinada à fomentar programas de auto-ajuda em áreas subdesenvolvidas, fundada nos Estados Unidos, em 1946, pelo irmãos Rockefeller. A extensão rural passou, desde então, a desenvolver uma ação no sentido de mudanças de comportamento das populações do meio rural. Visava-se a aquisição de novos conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades, seguindo-se a formulação original... (Gurgel, 1986: p. 66)

O objetivo geral do sistema de extensão é definido como sendo de assistência técnica às famílias do interior, com o suporte de crédito supervisionado e de assistência social à família. Na realidade seu objetivo maior insere-se na perspectiva da teoria da modernização... Nada se questiona, apenas se procura fazer ver o valor da técnica, criando na classe subalterna a ilusão de participação em um processo de mudança que, na realidade contribui para que ela permaneça à margem do processo decisório da sociedade global (Ibdem).



O trabalho desenvolvido pela ABCAR contava com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Agricultura e de Educação e Cultura. Pouco a pouco, foi sendo ampliado o nível de articulação com o Ministério da Agricultura, firmando-se um tripé onde se relacionam fomento, pesquisa e extensão. Não se ampliou organicamente a relação com o MEC e, a nível do sistema de educação, a extensão rural passou a ser vista simplesmente como uma função disseminadora de técnicas agrícolas modernas, sem nenhuma relação com o processo educativo (Gurgel, 1986: p. 66-7).

Em 1974, o sistema ABCAR foi reestruturado criando-se a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), vinculada ao Ministério da Agricultura. Com a reestruturação, passou-se a trabalhar em bases empresariais de forma mais definida.

Gurgel afirmar que a maior influência no sentido de aproveitamento da experiência americana se verificou com a chegada ao Brasil de Rudolph Atcon, que foi responsável pela constituição do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). A concepção de Atcon em relação à estruturação e organização da universidade brasileira colocava a extensão como função de destaque, “devendo permear todos os níveis da instituição de ensino superior, através de múltiplas atividades culturais e científicas”. A universidade, para ele, deveria ser integral e interligada em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, a serviço da formação de “todas as carreiras oferecidas”, contando com uma administração central com visão de coordenação de todas as ações e não meramente relacionada com o ensino. À extensão caberia o papel de “promover contatos estreitos com a comunidade, para servir às suas instituições espirituais, sociais, artísticas, econômicas, científicas e industriais. (Gurgel, 1986: p. 68).



As idéias defendidas por Atcon, estavam intimamente ligadas aos interesses americanos e agradavam imensamente a elite brasileira, que buscava uma estratégia educativa para servir ao capital mantendo as camadas subalternas marginalizadas, porém com a impressão de que estavam sendo assistidas pelo Estado. A extensão é a arma utilizada pelo Estado para garantir a ordem social vigente e a manutenção do status quo da burguesia.

Pelas considerações feitas anteriormente é possível perceber nitidamente que a concepção de extensão brasileira foi importada da Europa e Estados Unidos. Do modelo europeu herdamos a experiência das universidades populares, que segundo Gurgel (1986) serviram de orientação, tanto a grupos que defendiam os interesses da classes dominante, como aos elementos que desenvolviam ações de conscientização de massa, no Centro Popular de Cultura e Movimento de cultura Popular. Do modelo norte-americano foram incorporadas as idéias referentes ao treinamento básico; ao treinamento universitário em serviço, desenvolvendo ações que possibilitassem o exercício da prática profissional; as idéias referentes ao estágio; a preocupação com a institucionalização da extensão e a constituição de Campi Avançados.

Analisando a realidade das universidades brasileiras é possível perceber que há uma oscilação evidente entre o modelo popular e o norte-americano. No entanto, frente ao atual contexto educacional, marcado profundamente pela política neoliberal, pode-se dizer que o trabalho de extensão universitária está em profunda conformidade com o modelo norte-americano, pois a educação é vista como instrumento de adaptação ao mercado globalizado que exige mão-de-obra com qualificação tecnológica.

A universidade pública brasileira passa por um desmanche vergonhoso, e em consequência disto seu compromisso com o social é mascarado e suas ações são canalizadas para atender as exigências do mercado. Em nenhum momento, no entanto,



fica explícito que as universidades estão a serviço do capital e que a sua função principal seja prestar serviços assistências de alívio à pobreza ou de compensação as disparidades sociais.

Não se pode dizer, contudo, que dentro da universidade não existam iniciativas dignas de reconhecimento, porém elas são isoladas não retratando o quadro operacionalizacional geral. Tais iniciativas, embora bem intencionadas, esbarram na falta de estrutura financeira, logística e até mesmo intelectual. Não é intenção dizer que os profissionais universitários sejam despreparados intelectualmente, pois isso seria uma infâmia; muito pelo contrário, o que se quer dizer é que, dada a histórica função social universitária (servi ao segmento social mais abastado e/ou a burguesia) ela não se preocupa em formar profissionais para servir ao segmento social subalterno e/ou ao proletariado.

Diante disto, o que se observa é uma disritmia entre o discurso e a práxis, uma vez que normalmente os serviços oferecidos pela universidade são desconectados da realidade daqueles a quem se destinam. Logo, a receptividade não é aquela esperada pelos proponentes, que não conseguem entender o *por que* do pouco interesse pelos serviços oferecidos. A esse respeito, são interessantes as considerações desenvolvidos por Gramsci, citadas por Gurgel

A organicidade do pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade de pensamento que deve existir entre a teoria e a prática, isto é, se os intelectuais fossem organicamente os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (Gurgel, 1986: p.34).



A partir desta citação é possível entender porque os serviços universitários nunca estarão em conformidade com os anseios das comunidades a quem se destinam, pois a universidade elabora as suas propostas de extensão *para a comunidade* e não *com a comunidade*. Logo, os resultados serão sempre aquém aos anseios dos destinatários.



CAPÍTULO V

AS EXPERIÊNCIAS SÓCIO-EDUCATIVAS DA UNESP/FFC NO DESENVOLVIMENTO DO PRONERA.

*Qualquer que tenha sido o aspecto
examinado jamais tentei a sua
compreensão mecanicistamente. Jamais
me satisfez uma inteligência tecnicista da
prática educativa. (Paulo Freire)*

Neste capítulo, serão apresentadas as duas experiências sócio-educativas desenvolvidas por alunos e professores da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP- no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Se por um lado, as duas experiências têm em comum o fato de terem sido desenvolvidas por grupos de estudos ligados às questões agrárias e terem como parceiro o INCRA; Por outro, são heterogênea com relação a modalidade educativa trabalhada e, por conseguinte, sobre a concepção de educação que norteava as propostas apresentadas.

Na perspectiva de proporcionar uma visão mais abrangente sobre as experiências supracitadas, procurou-se dividi-las em **Experiência I e Experiência II**. A primeira tinha como objetivos a alfabetização e a capacitação continuada de jovens e adultos e foi desenvolvida pelo Grupo de Apoio à Reforma Agrária, tendo como principal interlocutor o movimento sem-terra; a segunda teve o escopo de formar auxiliares técnicos em agropecuária e foi desenvolvida pelo Centro de Pesquisas e Estudos Agrários – CPEA, que teve como interlocutor uma cooperativa formada por dissidentes do movimento sem-terra.



Feitas estas considerações preliminares, passo a apresentar tais propostas, tentando compreender as relações entre os parceiros envolvidos e os limites e perspectivas de ambas.

1. Experiência I

O primeiro projeto apresentado pelo Estado de São Paulo e aprovado pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, foi constituído a partir da parceria entre a Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Câmpus de Marília, MST/SP e INCRA/SP.

O projeto tinha como meta e objetivos, a alfabetização de 4000 jovens e adultos assentados, ou seja a criação de 200 salas de aulas; a escolarização dos monitores ao nível do Ensino Fundamental; formação e especialização de 20 alunos universitários na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como de 20 coordenadores locais do movimento social.

Estas foram as principais características do ambicioso projeto apresentado pelo Estado de São Paulo para atender a demanda de educação dos assentamentos de reforma agrária ligados organicamente ao MST. Porém, julgo pertinente traçar a trajetória do PRONERA no Estado; para tanto recorro à documentação existente sobre as atividades desenvolvidas pela universidade e as entrevistas realizadas com os parceiros envolvidos no desenvolvimento do projeto.

De acordo com o coordenador do projeto, desde 1997 o Grupo de Apoio à Reforma Agrária da UNESP, campus de Marília, por ele coordenado, buscava uma aproximação com as lideranças estaduais do Setor de Educação do MST para que juntos pudessem elaborar um proposta de educação de jovens e adultos para o Estado. Mas, segundo o professor, naquele momento o MST/SP deixava transparecer uma certa



desconfiança sobre a real liberação das verbas para o projeto, por parte do MEPF e, neste sentido, não priorizava a discussão do mesmo com a sua base e com a universidade.

Por mais que se pensasse numa política pública de baixo para cima, quem estava representado naquelas reuniões em Brasília inicialmente eram os representantes Nacionais do Movimento, tanto da CONTAG como do MST e na hora de discutir o programa no Estado, eu já comecei enfrentar dificuldades, porque desde Janeiro, quando ocorre a 1ª reunião da Comissão Pedagógica Nacional até agosto, quando se assina o convênio para começar o trabalho, houve inúmeras tentativas de discussão com a direção estadual do Movimento sobre o PRONERA, onde buscava-se esclarecer o que era o PRONERA; como deveria ser implantado; qual a linha pedagógica; qual o papel do Movimento; qual o papel da Universidade; qual o papel do Estado; etc. houveram inúmeras reuniões, os documentos que saíram de Brasília foram passados para Direção Estadual do MST, antes que fossem publicados oficialmente, e no entanto o Movimento não se preparou adequadamente para iniciar o trabalho. (Entrevista, 2001)

A respeito deste momento descrito pelo coordenador do projeto um representante do movimento dá o seguinte depoimento:

Veja bem, o movimento ele tem uma hierarquia, ou seja, tem uma coordenação nacional, uma estadual e uma regional e cada uma tem uma responsabilidade muito bem definida. Se a discussão tratava de um assunto de interesse do movimento a nível nacional, nada mais coerente que as lideranças da coordenação nacional do setor de educação estivessem à frente. Agora o que tem que ficar claro é que o tempo do movimento é diferente do tempo da universidade. As pessoas do setor de educação acabam assumindo outras atividades, porque a um entendimento, dentro do movimento, que a educação não se faz apenas no espaço limitado de quatro paredes, como a Roseli costuma dizer: a educação acompanha o ritmo do movimento, ou seja, os dois são dinâmicos.. (Entrevista, 2002)

Através dos depoimentos acima é possível perceber que a análise da universidade e do movimento são distintas, o que de certa forma acaba refletindo o relacionamento destes parceiros no desenvolvimento do projeto.

A implementação nacional do PRONERA foi em abril de 1998, porém a liberação da verba para iniciar o trabalho no Estado de São Paulo, só ocorreu em 04 de agosto de 1998⁴⁵, e o programa é iniciado com a assinatura oficial do convênio através da FUNDEPE⁴⁶ – Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão— que ficou responsável por administrar e prestar contas do convênio. Para o coordenador do projeto, foi a partir da assinatura do convênio que o Movimento começou a se envolver com o projeto, embora as lideranças responsáveis pelo acompanhamento do processo não tivessem claro quais eram as suas responsabilidades.

Sobre esta questão levantada pelo coordenador o representante do movimento observa:

Sobre a mobilização no Estado para darmos início aos trabalhos de EJA foi um pouco complicado, porque foi criada muita expectativa e o atraso da verba, acabou provocando muita decepção. Além do mais, nem a universidade e o INCRA tinham total clareza de tudo sobre o PRONERA. As falhas, elas ocorreram, e todos tem uma parcela de culpa. (Entrevista, 2002)

Ao ser questionado sobre fase de implantação do PRONERA no Estado, um técnico do INCRA nós deu o seguinte depoimento:

⁴⁵ De acordo com o coordenador do projeto EJA/SP Apesar da demora para o projeto ser oficializado, o Grupo de Apoio à Reforma Agrária da UNESP/FFC continuou participando, enquanto universidade parceira, de todas as atividades do Setor de Educação do MST/SP, como o I EEEJA/SP – Primeiro Encontro Estadual de Educadores de Jovens e Adultos do MST/SP, realizado nos dias 08 e 09 de abril de 1998, que foi preparatório para o I ENEJA/MST – Primeiro Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos do MST, ocorrido no período de 25/04 a 02/05 de 1998, em Olinda/PE.

⁴⁶ A FUNDEPE está ligada à UNESP/FFC/Marília é a responsável pelo gerenciamento dos recursos destinados aos projetos ligados ao PRONERA que são desenvolvidos pela faculdade.



Sobre a fase de implantação do PRONERA no Estado, posso dizer que foi muito complicado para nós aqui na Superintendência. A gente sabia que lá em Brasília estava sendo discutido um projeto de educação para as áreas de reforma agrária, mas não sabíamos direito o que era, pois a comunicação no órgão ela é muito complicada. Tem coisas que, por exemplo, acontecem aqui e, as vezes, nós que trabalhamos aqui não ficamos sabendo, mas lá fora já tem alguém que sabe e isso tem nos colocado em situações difíceis muitas vezes. No caso específico do PRONERA, isso aconteceu com frequência, muitas vezes o movimento perguntava algo, dizendo que já tinha sido discutido lá em Brasília e nós ainda não estávamos sabendo. Com a Universidade isso quase não acontecia, porque ela tinha um representante lá em Brasília e por isso sabia o que estava acontecendo. Lembro, ainda que aqui ninguém queria assumir o projeto, afinal de contas a nossa formação não está ligada a área da educação, além do mais assumir o projeto iria acarretar uma sobrecarga de trabalho. (Entrevista, 2002)

Levando-se em consideração as observações feitas pelos parceiros representados pelo INCRA e pelo movimento, percebe-se que o PRONERA tem início no Estado de São Paulo, permeado de problemas decorrentes da pouca comunicação entre os parceiros e do desconhecimento das responsabilidades que cada um deveria assumir na execução do projeto. A respeito desta situação o coordenador nacional do Programa, comenta:

A parceria ela é caracterizada pela divisão de tarefas e obrigações em uma ação em conjunto. A gente vê que essa construção não foi muito homogênea e a divisão da tarefa não foi muito planejada inicialmente na construção do programa, ela ocorreu meio à força, onde os movimentos e as universidades pressionavam o governo para que ocorresse esta parceria. A partir de 99, as ações foram tomando volume e o governo começou assumir aos poucos o papel dele dentro do processo. (Entrevista, 2002)

Pela declaração acima é possível perceber que o coordenador nacional do Programa reconhece que o governo deixou a desejar na fase inicial do programa e que a

concepção de parceria não estava clara para os executores do projeto.

Em 21/07/1998, ocorre a primeira reunião entre a Direção Estadual do MST/SP e a FUNDEPE – UNESP/Marília, com objetivo de estabelecer procedimentos de comum acordo para a gestão administrativa e financeira do PRONERA/EJA/SP e as formas de implantação do mesmo. Vale ressaltar que a primeira assinatura do convênio contemplou 1/5 da meta, ou seja, a alfabetização de 800 jovens e adultos, com criação de 40 salas de aulas; escolarização de 40 monitores no nível de Ensino Fundamental; formação e especialização de 4 alunos universitários na modalidade de EJA, bem como 4 coordenadores locais do movimento social. Diante deste fatos os parceiros decidiram criar 4 coordenações locais, com 10 salas cada uma (ou 200 alfabetizando), em quatro regiões do Estado, a saber: Pontal do Paranapanema; Andradina; Promissão; e Itapeva.

Na avaliação do coordenador do projeto, a divisão do Programa em quatro regiões foi um dos fatores que dificultou o desenvolvimento dos trabalhos no Estado. Na avaliação do professor, o movimento não estava tão preocupado com a qualidade do trabalho, mas sim com a repercussão do projeto no Estado.

Quem ficou responsável de delimitar às áreas onde iria funcionar o projeto, uma vez que saíram 40 salas foi Movimento. Como houve um envolvimento do Movimento muito forte no início, o projeto foi expandido para 4 regiões e cada região ficou com aproximadamente 10 salas, ou seja, se pegou 4 regiões do Estado onde havia assentamento e o Movimento tinha atuação e se colocou 10 salas em cada lugar, sem fazer uma análise da demanda, uma análise mais aprofundada das condições de funcionamento de tudo isso. Bom, até aí tudo bem, porque a demanda existe e é uma demanda relativamente alta, então 10 salas em cada região era perfeitamente tranquilo funcionar porque haveria público para isso. Este fato causou uma dificuldade para a universidade e nós chegamos a discutir isto com o Movimento; chegamos a discutir com a Direção Nacional do Movimento, se a gente ia dar conta do Estado todo ou se iria privilegiar uma região para desenvolver o trabalho. No entanto, o Movimento achou que tinha que atender o Estado todo. Isso causou uma dificuldade para nós, por causa da distância, nós tínhamos 10 salas em Itapeva, Marília para

Itapeva tem mais ou menos umas 7 horas de viagem, 10 salas para o Pontal, também é uma região longe, Presidente Prudente de Marília não é tão longe, mas o Pontal, ele abrange uma região muito vasta de mais de 100 KM de extensão; nós tínhamos determinados encontros na região do Pontal que às vezes que andar entre 6 a 7 horas de carro para chegar ao local. As outras regiões eram Andradina, que também era um pouco distante e Promissão que é mais próximo de Marília. Além dessas dificuldade, constatamos que nunca chegou a funcionar as 10 salas nas regiões. Porém, nas reuniões, o movimento afirmava que elas estavam funcionando, mas quando nós íamos visitá-las constatávamos que elas não existiam. (Entrevista, 2001)

Questionado sobre a divisão do projeto em quatro regiões e sobre as responsabilidades dos parceiros no projeto, o representante do movimento fez a seguinte observação:

O movimento sem-terra tem uma demanda por educação muito grande e a universidade sabe disso. Aqui no Estado de São Paulo o índice de analfabetismo no campo é muito grande, pois São Paulo é o Estado com o maior número de assentamentos e foi isso que contou na hora de querer montar as 40 sala. (...) Não tem sentido montar 40 salas numa só região, porque todas tem demanda por alfabetização e foi pensando nisso que foi feita a divisão em 4 regiões. O trabalho foi bom? Não. Não foi por vários motivos e todos os parceiros tiveram culpa nisso. Quando o projeto foi pensado lá em Brasília, ele previa que a universidade, o INCRA e o movimento iriam correr atrás das condições necessárias para que o projeto fosse desenvolvido. Agora eu te pergunto o que a universidade fez para que o projeto desse certo? O que o INCRA fez? A universidade ela entrou com o nome, os alunos e os professores que recebiam para trabalhar, pelo que nós sabemos foi só. O INCRA acompanhava de longe o trabalho, até porque essa eu acho que era a primeira experiência deles com educação. O Movimento ficou responsável pelos monitores e alunos, porém nós não podíamos obrigá-los a participar. O trabalho que a gente tinha intenção de desenvolver era muito grande e só podia dá certo se tivesse um grande número de parceiros envolvidos e se o governo tivesse mais responsabilidade para não deixar faltar a verba. (Entrevista, 2002)

Sobre este assunto o representante do INCRA relata que:

Acho que um dos motivos desse projeto não ter dado certo foi justamente esse: dividir o projeto em 4 regiões. Se fosse um trabalho realmente de parceria essa questão deveria ser discutido com todo mundo junto e isso não aconteceu. A divisão de um trabalho como esse em 4 regiões distantes uma das outras inviabiliza qualquer trabalho. Será que a universidade não levou em consideração esse fato? Aqui na Superintendência nós não temos perna para um trabalho desse tipo, porque não se tem uma pessoa disponível exclusivamente para tratar do PRONERA. Acredito que na universidade, os professores e os alunos também não tem dedicação exclusiva para desenvolver um projeto como esse, pois o professor ele tem que dar aula e os alunos tem que assistir aula. A universidade e o movimento foram com muita sede ao pote e no final das contas o resultado foi um fracasso. Aqui no INCRA nós temos as nossas limitações e esse projeto é uma experiência nova, nós não estamos muito acostumados a desenvolver projetos de educação, esse foi o primeiro. Sobre o movimento sem-terra, entendo que este movimento é caracterizado pela pressão social que exerce para garantir seus direitos e é lógico que aqui no Estado de São Paulo se este projeto fosse bem sucedido, ele iria ter um impacto nacional e talvez isso explique as pretensões do movimento, mas a universidade, que tem uma larga experiência com educação teria que ter pulso forte para redimensionar o trabalho, acho que teve falha na coordenação também. . (Entrevista, 2002)

No que se refere a divisão do projeto em quatro regiões nota-se que há um “ping-pong” de responsabilidades entre os parceiros. Todos são unânimes em reconhecer que a divisão em 4 regiões contribui para que o projeto não alcançasse os objetivos que se propunha. Fica evidente também que houve pouca discussão entre os parceiros para definir quais seriam as responsabilidades de cada um deveria assumir e quais seriam as estratégias utilizadas para operacionalizar o projeto. Essas falhas na organização acabou ocasionando um desgaste na relação estabelecida entre os parceiros envolvidos. Para o coordenador nacional do PRONERA se o movimento social estivesse feito o papel dele, que seria a mobilização e o estímulo do agricultor para

participar do programa e a universidade o controle gerencial e pedagógico da execução das atividades os papéis estariam muito bem divididos e os resultados seriam outros. (Entrevista, 2002)

De 15 a 22/08/1998, foi realizado o primeiro curso de formação e capacitação de monitores do PRONERA/EJA/SP, com 80 horas de formação presencial destinado à uma clientela de 40 monitores, no ITTEL – Instituto Teológico de Lins/SP. Apesar da avaliação dos participantes deste curso ter sido positiva, o coordenador do projeto faz a seguinte observação:

Foi um curso que saiu, eu diria, a saca-rolha, pois houve uma dificuldade muito grande de comunicação com o Movimento, ou seja, com as lideranças do Movimento responsáveis pelo acompanhamento do projeto. O curso ocorreu e depois nós verificamos, com o passar do tempo, que uma quantidade de pessoas que estavam no curso não eram de monitores que iriam atuar no PRONERA, que eram só figurantes, além do que, tentava-se caracterizar aquele curso como curso de um outro programa também, O FAT. O Movimento tentou fazer isso e fez. Então, quer dizer, essa coisa da representação que o Movimento faz, essa dramaturgia que eu diria, é muito complicado... isso nós tivemos durante todo o transcorrer do programa aqui em São Paulo, nós tínhamos que capacitar 40 alfabetizadores, foi, o que saiu inicialmente, e nunca nós tínhamos esses mesmos 40 nos cursos, sempre mudava, a rotatividade de monitores era muito alta, sempre tinha 40 fazendo o curso, mas nem sempre esses 40 eram os que fizeram o curso anterior. Então, isso quebrou de cara também a cadeia pedagógica, não sei se dá para chamar de cadeia pedagógica; isso aí também deu uma discussão ferrada lá em Brasília, porque um trabalho pedagógico, ele exige continuidade, isso é básico, não precisa ser pedagogo para entender, mas todos nós fizemos o ensino fundamental, depois o ensino médio e depois fomos para o ensino superior, então, quer dizer, existe um caminho que se segue para chegar a um resultado, esse caminho na educação é um investimento a médio e longo prazo. Então, para você terminar o estudo fundamental são 8 anos, para você terminar o médio são mais 3, isso dá 11 anos; agora imagine em um ano você ter que capacitar os alfabetizadores e professores dos assentamentos, e sendo que cada curso que você dava aparecia um grupo diferente de pessoas para fazer; Este fato não assegurava de jeito nenhum o desenvolvimento da proposta pedagógica(...) isso foi uma grande dificuldade que nós tivemos

aqui no estado de São Paulo, o que ocasionou muitos atritos entre Universidade e o Movimento, porque dificultava o trabalho da Universidade. A Universidade estava lá para desenvolver o trabalho, mas não encontrava correspondente que eram as pessoas que tinham que desenvolver o trabalho no dia-a-dia. Então, eu posso dizer que houve uma discussão a nível nacional que não refletiu a discussão em outros Estados, com lideranças estaduais do Movimento. (Entrevista, 2001)

A análise feita pelo coordenador do projeto é extremamente crítica, pois levanta uma grave questão: a realização de um curso do PRONERA justificando o desenvolvimento de um curso do FAT. Isso é um problema muito sério, pois se trata de dinheiro público e utilizá-lo indevidamente caracteriza-se como crime. Além desse problema o coordenador ressalta a dificuldade de comunicação entre o Movimento e a Universidade e a elevada rotatividade dos monitores como um dos maiores obstáculos ao efetivo desenvolvimento do projeto.

Afim de buscar um entendimento imparcial sobre as questões levantadas pelo coordenador, procurou-se conversar com uma liderança do Movimento, que nos deu o seguinte relato:

No meu ponto de vista, não existia um problema de comunicação, mas de falta de sintonia. Sobre o curso PRONERA/FAT, talvez o coordenador não faça idéia da proporção de sua acusação, que é gravíssima e se compara às acusações das elites brasileiras que querem aniquilar o MST; prefiro acreditar que realmente não seja por má intenção, mas somente por um impulso provocado pela mágoa de rompermos com a parceria. Esta acusação é infundada pois se tratam de projetos e recursos diferentes. No que se refere a rotatividade dos monitores, as causas são varias, mas pela exigência dos encontros do PRONERA não era fácil conseguir um monitor, pois quem tinha perfil nas áreas também era militante e tinha outras tarefas na organização e este tipo de educador-militante não é bem aceito pela UNESP. Mas existem outras causas e o problema era que estas causas não foram discutidas coletivamente, mas apenas cobradas do MST. (Entrevista, 2003)



Analisando os dois depoimentos acima fica evidenciado a falta de diálogo entre a Universidade e o MST. Nos relatos aparecem problemas de falta de comunicação e falta de sintonia, porém pelos elementos que disponho e pelas conversas informais durante as pesquisas de campo, é possível afirmar que ambos ocorreram paralelamente e tem a mesma causa, ou seja, a falta da dialogicidade. A comunicação pressupõe a relação dialógica entre dois sujeitos na busca de um consenso, ou seja, comunicar não é simplesmente transmitir informações; comunicar é antes de mais nada criar mecanismos para ser entendido. Com relação a questão da sintonia, isto sempre irá acontecer em maior ou menor escala; entre dois sujeitos tão distintos (universidade/movimento social) isto é inevitável; embora tenham em comum o desejo de transformar a realidade as estratégias utilizadas para alcançar tais objetivos são muito distintas, enquanto a universidade fica presa a um discurso revolucionário, os movimentos sociais transportam o discurso para ações práticas, logo a dinâmica dos movimentos sociais não é a mesma das universidades. Dentro destas instituições existem profissionais que se identificam mais com os anseios populares, porém suas expectativas quase sempre são suprimidas pela burocracia da instituição.

Dando seqüência ao histórico do projeto EJA/SP, o coordenador relata que, com o desenvolvimento efetivo do trabalho pedagógico nos assentamentos começaram a aparecer os primeiros problemas de implantação, pois os principais dirigentes do Setor de Educação do MST/SP não participavam ativamente e alegavam ter outros compromissos. Segundo o professor, os representantes do movimento designados para acompanhar o projeto não tinham clareza das suas atribuições e nem das diretrizes do PRONERA. Em virtude disto, houve muitos questionamentos com relação ao Programa, especialmente com relação a excessiva carga horária prevista, onde alegavam que o MST não teria condições de acompanhar, uma vez que os participantes já estavam



envolvidos em outras frentes de trabalho.

De acordo com o representante do movimento a estrutura pedagógica do projeto EJA/SP não levou em consideração que educação e militância política se entrelaçam na história do MST. A respeito das questões levantadas acima pelo coordenador do projeto o representante do movimento observa:

Dentro da proposta de formação do PRONERA , tínhamos então dois cursos de formação de 10 dias cada em janeiro e julho (se não me falha memória) e oficinas pedagógicas de 7 dias cada no restante dos meses. Desta maneira teríamos atividades de formação durante todos os meses do ano. Ótimo! No entanto se considerarmos formação apenas como aulas, significaria que este educador ficaria uma boa parte fora da sala e também que ele não participaria das atividades militantes do MST, tais como: reuniões da coordenação estadual, lutas, reuniões do setor de educação, reuniões das instâncias regionais etc. Tem uma letra de música do MST que diz "Professor tem que ser militante" e é nisso que acreditamos que ninguém se torna militante somente através de cursos em salas de aula, por mais progressista que seja o conteúdo. (Entrevista, 2002)

Através desta declaração fica evidente que o movimento entende que projeto EJA/SP deveria criar estratégias para conciliar a formação escolar com a formação política, uma vez que a efetivação de uma educação do campo depende de pessoas comprometidas organicamente com a luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Nos documentos analisados consta que as aulas do PRONERA/EJA/SP tiveram início oficial no dia 24/08/1998. Só depois de iniciada as atividades educacionais, é que ocorreu a primeira reunião com a Superintendência do INCRA/SP que levantou inúmeros questionamentos sobre o PRONERA/EJA, uma vez que o trabalho havia sido iniciado em São Paulo sem a devida informação a este órgão, que, afinal, é quem estava financiando o projeto. Para o coordenador do projeto, esse problemas foram decorrentes

da falta de comunicação entre as instâncias nacionais e estaduais deste órgão. Sobre esta questão o coordenador comenta:

O próprio INCRA, as superintendências Estaduais também não sabiam do programa, então nós tivemos durante os 6 primeiros meses de desenvolvimento do programa uma batalha para conseguir um interlocutor do Movimento Social e outra batalha para conseguir um interlocutor do INCRA. Nas primeiras reuniões que tivemos com o INCRA, Superintendência de São Paulo, eles não sabiam da existência do PRONERA, nem como que iria ser, nem quais eram as linhas, não sabiam nada, não havia uma comunicação entre o Governo Federal e as Superintendências Estaduais. Então foi aquele processo de fazer 1,2,3,4 reuniões para explicar o que era o programa para o INCRA internamente se organizar, para ver quem ia acompanhar o programa, porque nem tinha uma pessoa para acompanhar o programa, então foi assim, um processo muito difícil. O tempo estava correndo, o convênio estava correndo e as pessoas não tinham assumido as suas responsabilidades junto ao programa. Isso causou, como eu disse, atritos entre o Movimento Social, causou um certo mal estar também com o INCRA e nós cobrávamos a presença do INCRA, cobrávamos até uma participação mais ativa em termos de infra-estrutura e o INCRA não correspondia, isso para você ter uma idéia, atrasou o desenvolvimento do convênio aqui em São Paulo, 4 meses pelo menos. (Entrevista, 2001)

Apesar destes contratempos, o coordenador considera que as reuniões foram muito proveitosas, e serviram para sanar grande parte das dúvidas e dar os primeiros encaminhamentos para a formação do Conselho Deliberativo Estadual e da Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP.

De acordo com o coordenador, após a reunião com o INCRA e com os trabalhos educativos em desenvolvimento, o passo seguinte foi a realização de uma reunião na universidade com os docentes interessados em trabalhar na formação dos monitores do PRONERA/EJA/SP. Nesta reunião estava presente um representante da Direção Estadual do MST e mais de 30 pessoas, entre professores universitários, alunos de pós-



graduação e graduação, além de profissionais, de diferentes áreas do conhecimento. Nesta ocasião foi aprovada, como sugestão para a formação e capacitação dos monitores do PRONERA/EJA/SP, uma lista de mais de vinte oficinas com uma sugestão de calendário para a realização das mesmas.

De acordo com os documentos disponíveis sobre o projeto, no dia 17/10/1998, ocorreu uma reunião com a Direção Estadual do MST/SP, cujo ponto de pauta principal foi o questionamento do cronograma de formação do PRONERA/EJA/SP, que segundo o movimento era muito extenso e precisava ser revisto. Segundo o coordenador do projeto, nesta ocasião o MST justifica sua solicitação, explicando que devido as muitas atividades delegadas às suas lideranças, gostariam que as atividades de formação passassem a ser mensais e não quinzenais, como vinha acontecendo até então. A solicitação foi acatada pela universidade, que procurou fazer um novo redimensionamento da parte financeira do projeto, junto à FUNDEPE, e da parte pedagógica, junto aos professores e alunos universitários, aos coordenadores locais e monitores, sem prejuízos à carga horária de formação, inicialmente prevista pelo convênio. Sobre esse período são importantes as considerações do coordenador do projeto.

Nós tentamos adequar ao máximo possível as nossas atividades às atividades do Movimento. Por exemplo, teve uma marcha à Brasília, e os alunos da faculdade e o monitores participaram e nós orientamos que era para fazer dessa marcha um objeto pedagógico de estudo, mais a coisa acabava se dispersando. Tentamos transformar um encontro dos sem terras numa oficina do PRONERA onde nós discutimos com o movimento toda a dinâmica de trabalho e levamos os alunos da faculdade e professores, para fazer a oficina paralelamente as atividades do movimento. Tinha toda uma programação que ia ser desenvolvida no sentido de transformar aquele acontecimento num objeto de estudo e num objeto de exploração da parte pedagógica. Mas não deu certo, porque quando chega lá no encontro as pessoas se dispersam, quem estava responsável por

comandar as oficinas, por organizar as pessoas para estarem fazendo as oficinas, assumem outras funções, vão cozinhar, correr atrás disso ou daquilo e as oficinas acabaram não acontecendo, ou acontecendo de uma forma precária(...) ocorreram muitos casos em que os nossos alunos bolsistas tinham que ir para a cozinha fazer a comida porque não tinha ninguém para fazer a comida, então esse tipo de coisa é muito complicado para o trabalho pedagógico, não tem proposta pedagógica que dê conta disso, de uma situação desse tipo(...) É, chegou um certo momento que nós evitamos, eu diria, de fazer esse certo tipo de adaptação, porque foi uma tentativa frustrada. O Movimento reclamava muito dos cursos, que a carga horária dos cursos era muito alta e que eles tinham outras atividades para desenvolver, então foi uma tentativa que agente fez de adequar, só que não deu certo, não deu certo porque as pessoas não se uniam. Teve uma atividade em São Paulo, eu não lembro exatamente o que, mas eu sei que teve uma marcha também, a marcha foi até São Caetano e nos tentamos fazer desta marcha uma oficina, nós levamos especialistas em cada área do conhecimento, matemática, história, geografia, língua portuguesa, para estar explorando os momentos da marcha e das atividades para depois relatar isso e transformar em material para ser dado em sala de aula. A proposta era muito interessante em termos pedagógicos até, e inovadora eu acho, se nós conseguíssemos fazer do Movimento Social um ato pedagógico (...) agora tem que estar muito bem afinada as duas partes, porque você vai para uma marcha dessas, se leva um monte de especialistas e chega lá, os dirigentes do movimento não se encontram, ou os monitores estão dispersos, você pede um relatório eles não apresentam o relatório, então tudo acaba se perdendo. Fizemos mais algumas tentativas nas regionais, encontro dos sem terrinhas regionais ou alguma atividade regional, mas nós vimos que isto não funcionava porque não havia uma contra partida, daí nós abandonamos esse tipo de experiência e partimos para o tradicional trabalho de cursos em sala de aula, mas foi uma pena porque nós poderíamos ter avançando muito enquanto uma experiência pedagógica. (Entrevista, 2001)

De acordo com o coordenador do projeto a experiência de conciliar as atividades do PRONERA com as atividades políticas do movimento não foi bem sucedida porque houve falta de organização das lideranças do MST. No entanto, para o representante do movimento essa questão não pode ser analisada sob este ponto de vista, e faz a seguinte avaliação:

A universidade queria aproveitar a atividade política do movimento para trabalhar artificialmente conteúdos pedagógicos. No início até nós do MST acreditávamos que isso seria possível, mas depois vimos que a prática mostrava o contrário. Nossa reivindicação era que em algumas atividades de mobilizações fossem entendidas como oficinas, pois é possível justificar a riqueza de conteúdos aprendidos; por exemplo: Encontro dos Sem Terrinhas, no qual os educadores se envolvem com a organização das crianças. Eu fico me perguntando: - Qual o processo de formação fechado apenas em quatro paredes que consegue atingir além do objetivo teórico, também o organizativo? Para nós o vínculo entre teoria e prática é vital. (Entrevista, 2003)

No que se refere aos procedimentos pedagógicos adotados no desenvolvimento do projeto EJA/SP é possível inferir, com base nas entrevistas e nos documentos disponíveis, que faltou maturidade tanto da universidade, quanto do movimento para discutir juntos as diretrizes as serem seguidas. Adequar as atividades pedagógicas ao movimento do Movimento é um grande desafio que precisa ser superado pelas instituições que desejam trabalhar com o MST. No entanto, essa é uma tarefa complexa porque as instituições de ensino, embora defendam a tríade ensino, pesquisa e extensão, a realidade nos mostra que apenas as primeiras são priorizadas, enquanto que a última geralmente é relegada a segundo plano vinculada ao pretexto de que extensão requer recursos financeiros e as universidades por viverem uma grande crise não tem condições de efetivar as atividades de extensão.

Retornando a trajetória do projeto EJA, consta nos documentos consultados que no dia 16/11/1998, ocorre uma segunda reunião com a Direção Estadual do MST/SP, para avaliar o funcionamento do projeto e questionar sobre as salas de aula que ainda não estavam funcionando e sobre uma coordenadora local que não vinha assumindo seu trabalho na região que lhe foi designada. Através da entrevista realizada é possível dizer que em linhas gerais essas reuniões eram constrangedoras tanto para o movimento, que

deixa transparecer suas falhas e desorganização na execução do projeto, quanto para o coordenador, que não era compreendido pelas lideranças e acabava sendo interpretado de maneira errônea. Sobre este fato a coordenação do projeto assinala:

Nós tivemos um caso em Itapeva, de uma coordenadora, que nós fomos obrigados a pedir a sua substituição, porque em nenhuma vez que nós fomos para área nós encontramos essa professora na área. Ela assumia outras funções dentro do Movimento, e funções a nível Estadual e Nacional o que dificultava ela de acompanhar o trabalho... era até uma pessoa importante no trabalho, era uma pessoa formada em pedagogia, uma pessoa que tinha todas as condições de desenvolver um belo trabalho na região, no entanto ela não assumia a função dela no PRONERA. Isso causou um problema político também com Itapeva, porque como nós pedimos sua substituição e a direção do Movimento pensava que era uma questão política ou uma questão pessoal com aquela pessoa exatamente. Não era isso, tanto é que algumas vezes que fomos para a área nós não encontramos essa pessoa, e a ausência desses coordenadores dificultava o nosso trabalho; o coordenador do Movimento Social é uma figura fundamental dentro do PRONERA. O PRONERA, ele só dá certo na concepção que ele foi pensado, se houvesse realmente uma parceria que funcionasse, o INCRA nem tanto tem que tá, tinha que estar dando apoio logístico e tal, mas o trabalho ele vai acontecer de fato, o trabalho pedagógico, ele vai ocorrer é nessa relação Universidade – Movimento, se a Universidade tá lá para fazer o trabalho e o coordenador não se encontra já tá furada a parceria. Infelizmente o Movimento aqui no estado de São Paulo ele tem essa característica, quer dizer, fala-se muito da educação, que é uma prioridade no Movimento, fala-se às vezes que a prioridade número um do Movimento, e no entanto, as pessoas que assumem o setor de educação tem mais trinta tarefas para assumir de outras atividades do Movimento que não a educação. (Entrevista, 2001)

No dia 04/12/1998, é notificado à Direção Estadual do MST/SP, em carta enviada pela universidade e assinada pelo coordenador do projeto o afastamento da coordenadora local que não vinha assumindo suas responsabilidades junto ao projeto, através do corte do seu pagamento, o que causou um certo mal estar junto ao MST/SP.

Segundo o coordenador, esta medida foi tomada por três motivos: o problema foi colocado à Direção Estadual do MST/SP e nenhuma providência havia sido tomada; por desacato da referida coordenadora local à Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP e para garantir a qualidade do trabalho.

A respeito do episódio ocorrido na regional de Itapeva, conversamos com a representante do movimento, que fez a seguinte avaliação:

Sobre a coordenação local de Itapeva, esta foi uma discussão inútil que desgastou demais a Unesp e que eles nunca deveriam ter entrado, pois feriram a autonomia do MST na escolha de seus representantes. A questão foi que eu era uma das coordenadoras estaduais do Setor de Educação e do PRONERA, porém não existia esta função prevista no projeto, mas a discussão interna do movimento era que as pessoas da Coordenação Estadual fossem liberadas através das coordenações locais. Pois bem, fui liberada pela coordenação local de Itapeva, mas fazia um trabalho estadual e apesar da minha ausência no nível local a tarefa não ficava descoberta, pois era cumprida com rigor pela companheira Silvina, que não estava vinculada formalmente ao projeto. E foi justamente aí que a Unesp arrumou uma baita confusão com o MST, enviando uma carta para que a direção estadual me tirasse do projeto e colocasse a Silvina; não se trata de discutir nomes, mais sim até onde vai a autonomia de cada um. O final desta história, já que o MST é um movimento sensato que aprendeu a agir com a razão, foi a minha substituição pela companheira Silvina na coordenação local de Itapeva. . (Entrevista, 2002)

De acordo com a representante do Movimento os equívocos cometidos pela universidade na regional de Itapeva se justificam uma vez que o vínculo ideológico entre os dois parceiros era deficiente e isso foi uma das causas que levaram o MST a romper o convênio firmado com a faculdade.

Os problemas relativos ao funcionamento do projeto foram constantes, pois os parceiros não tinham clareza das suas responsabilidades. De acordo com os documentos

que foram analisados, até o final de 1998, o Conselho Deliberativo e da Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP, ainda discutiam quais seriam as atribuições dessas duas instâncias. Neste mesmo período, a Direção Estadual do MST/SP comunica que estariam suspendendo temporariamente o funcionamento do PRONERA/EJA/SP, até que ocorresse uma reunião com a FUNDEPE e a Universidade, para reavaliar os procedimentos do mesmo, uma vez que o MST/SP estava discordando dos encaminhamentos pedagógicos e da gestão financeira. Atendendo as solicitações do movimento no dia 12/01/1999, ocorre a Segunda reunião entre a FUNDEPE, a UNESP e a Direção Estadual do MST/SP, em Marília/SP. Segundo o coordenador do projeto, o clima desta reunião foi muito tenso, pois o Movimento não concordava com a gestão financeira do projeto e reivindicava que esta gestão fosse feita por ele.

Em 26/01/1999, ocorre uma reunião na Fazenda São Bento, Regional do Pontal do Paranapanema/SP, com a Direção Estadual do MST/SP, professores e alunos da UNESP, para redefinir novamente o cronograma de formação para reiniciar as atividades do projeto no Estado de São Paulo. Essas mudanças resultarão em uma nova reestruturação do planejamento financeiro e pedagógico.

Levando-se em consideração o material empírico levantado é possível dizer que essas mudanças constantes comprometeram o funcionamento do projeto no Estado de São Paulo, na medida em que as metas traçadas no planejamento não foram alcançadas. A carga horária mínima para formação e capacitação dos monitores não foi cumprida e, por conseguinte, o número de alunos alfabetizados foi quase zero, embora os documentos de avaliação do PRONERA digam o contrário.

Sobre a questão da avaliação divulgada pelo MEPEF, o coordenador do projeto contesta veementemente seus resultados e afirma que:



É uma dramaturgia. O Governo, ele sempre tenta colocar panos quentes nos seus projetos dizendo que foram atingidos seus objetivos. Quando houve a avaliação do PRONERA, no primeiro ano eu participei da comissão de organização da avaliação, nós (Comissão Pedagógica Nacional) tínhamos um projeto de avaliação que iria considerar os aspectos qualitativos e quantitativos para a partir dos resultados reestruturar o programa.

Porém, acredito que por razões políticas, a Comissão Pedagógica Nacional foi simplesmente alijada desse processo e veio uma avaliação absolutamente quantitativa, um manual que chegou pelo correio para agente preencher que só considerava os números e ao final desse processo eles consideram que foram atingidas as metas. Como foram atingidas as metas, se nós tínhamos como meta de alfabetizar 100 mil pessoas por ano e logo no primeiro ano de execução do projeto já as verbas foram cortadas? Eu acho que não chegou nem a 20 mil a meta atingida; por aí já há um furo, não foram atingidas as metas e das salas que funcionaram, eu e algumas pessoas de outros Estados, avaliamos que o trabalho desenvolvido foi bastante precário. (Entrevista, 2001)

Segundo Di Pierro, ao planejar o PRONERA não foi posto em discussão uma sistemática de registro estatístico padronizado e tampouco se estruturou previamente um sistema de avaliação diagnóstica que lhe permitiria conhecer o ponto de partida e mensurar adequadamente tanto o impacto propriamente educativo como suas repercussões econômico-sociais. Os projetos apresentados pelas instituições de ensino superior e aprovados pelo PRONERA indicam critérios quantitativos e qualitativos de avaliação, mas o Programa em seu conjunto não dispõe ainda de um conjunto uniforme de indicadores de monitoramento e avaliação (DI PIERRO, 1999: 253).

De acordo com Di Pierro, os primeiros intentos para construir indicadores e desenvolver uma metodologia de monitoramento tiveram início no segundo semestre de 1999, quando um consultor elaborou a minuta de uma proposta metodológica e foi promovido um primeiro ciclo de encontros regionais visando tirar indicadores para a construção de uma sistemática de acompanhamento e avaliação uniforme (DI PIERRO,



1999: 253).

Um dos grandes problemas no desenvolvimento do PRONERA no Estado de São Paulo no período de 1998 a 1999, foi a rotatividade dos monitores e coordenadores locais do MST. Segundo avaliação do coordenador do projeto, nos primeiros seis meses de funcionamento houve troca de aproximadamente 75 % dos quadros do MST, fato este que acabou dificultando o cumprimento dos objetivos traçados pelos especialistas encarregados de trabalhar a formação e a capacitação dos monitores.

Além do problema da alta rotatividade dos agentes pedagógicos houve inúmeros problemas estruturais, visto que a realidade física das salas de aula era bastante heterogênea, variando desde salas de alvenaria com energia elétrica, até salas que funcionavam em barracos de lona com luz de lampião. O acesso a maioria das salas era muito precário, as distâncias entre os lotes e as salas eram grandes e a falta de transporte escolar dificultava o trabalho pedagógico nos assentamentos principalmente em dias de chuva.

Segundo os alunos universitários a quantidade de alfabetizando foi um fator complicador para o desenvolvimento dos trabalhos no campo, porque apesar da Direção Estadual do MST/SP ter apresentado à Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP uma relação de 40 salas, com algumas ultrapassando vinte alunos matriculados, que é a exigência do convênio, os contatos com os monitores e coordenações locais, revelou que aproximadamente 50 % das salas não começaram funcionar ou apresentam número reduzido de alunos.

No que se refere ao desenvolvimento do cronograma de atividades de formação e capacitação dos monitores, constatou-se que foram cumpridas apenas 420 horas presenciais das 1.200 horas previstas no Manual de Operações do PRONERA. Segundo o coordenador do projeto isso ocorreu devido a grande rotatividade dos monitores e aos



outros compromissos políticos assumidos pelas lideranças do MST, que entendiam que aliado à formação pedagógica era preciso desenvolver a formação política do MST.

Uma das alunas universitárias, declarou que:

Na verdade a intenção do movimento era aproveitar o PRONERA como contribuição para a política de formação de quadros do MST, tanto é que em todas as atividades desenvolvidas o movimento reivindicava um espaço para a formação política ideológica dos monitores; em alguns casos, algumas atividades do movimento acabaram se transformando em oficinas pedagógicas, que serviram apenas para comprovar burocraticamente que o projeto estava sendo desenvolvido . (Entrevista, 2002)

A respeito deste fato, o coordenador do projeto ressalta:

...então nós tínhamos dois especialistas que trabalhavam conosco em metodologia da matemática e metodologia da língua portuguesa, são pessoas que estão estudando, se aprofundando no ensino dessas áreas do conhecimento e muitas vezes esses professores tiveram problemas em desenvolver suas atividades. Então aí está mais uma vez a questão política, eles se utilizavam dos cursos promovidos nessa parceria para fazer a formação política dos seus quadros, não importava o conteúdo que a Universidade tinha que ministrar para a formação dos monitores. (...) você programa um curso de 3 dias, eles querem meio dia de cada um, meio período de cada um desses dias para desenvolver suas atividades, isso, bom, acaba ficando a desejar, porque se eu tenho um conteúdo para passar e que eu me programo para 3 dias chega lá fura todo o planejamento. (Entrevista, 2001)

A respeito das declarações da aluna universitária e do coordenador do projeto, o representante do movimento faz a seguinte observação:

O Movimento sempre defendeu que é imprescindível vincular educação e formação política. É evidente que nem todo parceiro é obrigado a entender isso e é justamente por isso que temos que escolher bem com quem vamos fazer parcerias.

Outro aspecto que gostaria de abordar em relação a como os problemas do dia a dia eram enfrentados. Numa parceria fria é possível dizer: O MST entra com os alunos, a Unesp com a formação e o INCRA com os recursos. Na realidade esses elementos se cruzam. Exemplo: quando a frequência na sala de EJA estava baixa, a Unesp nos acusava de não estarmos cumprindo nossa parte na parceria; ora, a questão da evasão escolar é um tema de debate teórico e objeto de discussões e encaminhamentos de todas as partes da parceria e não de simplesmente achar um culpado; isto é muito simplista. Outro problema enfrentado era em relação à postura dos estudantes universitários nas áreas, sempre com arrogância em relação à suposta superioridade de conhecimento. (...) infelizmente nas Universidades aprendemos a nos sentirmos grandes e capazes a ponto de imaginarmos que nossa contribuição para o movimento social é imprescindível ... ela pode até ser efetiva, mas é preciso ter claro que a riqueza histórica de um povo está em seu movimento e é um desafio aprender com a dinâmica de quem está em movimento construindo a história. . (Entrevista, 2002)

Durante o período de execução do PRONERA no Estado de São Paulo foram desenvolvidas 10 (dez) oficinas pedagógicas⁴⁷ totalizando 420 horas de formação e capacitação presencial.

A primeira oficina pedagógica ocorreu de 05 a 07/09/1998, em Osasco e no Ipiranga/SP, sob a coordenação da Prof^a. Dr.^a Clacy Zan, com o tema: “O grito dos excluídos”. Essa oficina teve caráter centralizado, com uma duração de 30 horas. A idéia dessa oficina surgiu no primeiro curso, a partir de uma reclamação do MST/SP, com relação a excessiva carga horária de formação do PRONERA/EJA/SP, que acabava conflitando com o calendário de atividades políticas do MST. Após discussões entre os parceiros (MST/UNESP) deliberou-se que haveria uma adequação do cronograma do projeto com a agenda política do movimento. A proposta era transformar algumas manifestações políticas do MST, que coincidisse com o cronograma em oficinas pedagógicas.

Partindo deste princípio, foi programada uma oficina pedagógica, onde os monitores, deveriam participar da marcha do “Grito dos Excluídos”, e no decorrer desta atividade receberiam orientações da universidade para fazerem observações e anotações escritas dos detalhes da manifestação, com ênfase nas áreas de conhecimento de: história e geografia prioritariamente, mas também em matemática, Ciências e Língua Portuguesa, para depois serem trabalhadas nas próximas oficinas de formação, bem como em sala de aula. A universidade garantiu a presença de especialistas, em cada uma dessas áreas do conhecimento, para orientar e acompanhar os monitores durante o evento. No entanto, a Direção Estadual do MST, que não se fez presente no primeiro curso, onde se montou, coletivamente, a proposta desta oficina, não garantiu as condições para que a oficina se realizasse satisfatoriamente.

A segunda oficina pedagógica ocorreu de 19 a 20/09/1998, sob a coordenação da Prof^a. Dr.^a Clacy Zan, cujo tema foi: “Metodologia da Alfabetização e da Língua Portuguesa”. Essa oficina teve caráter regional, com uma duração de 20 horas e contou com a participação de apenas duas regiões Promissão e Itapeva.

A terceira oficina pedagógica ocorreu de 26 a 27/09/1998, e foi coordenada pelo bibliotecário Marivalde Francelin, com o tema: “Preparação para a documentação do II Encontro Estadual dos Sem Terrinha e Sem Tetinho”. Essa oficina também teve caráter regional, com duração de 20 horas.

A quarta oficina pedagógica ocorreu de 31/10 a 03/11/1998, no Parque da Água Branca/SP, durante o “II Encontro Estadual dos Sem Terrinha e dos Sem Tetinho”. Esta oficina teve caráter centralizado com 40 horas, sendo coordenada pelo professor Robinson Janes e pelo bibliotecário Marivalde Francelin, cuja tema era o mesmo do evento e tinha como objetivo trabalhar e complementar aspectos relativos a

⁴⁷ As oficinas realizadas serão descritas a partir dos registros que nos foram concedidos pelo Professor Doutor Robinson Janes.



documentação e sistematização das atividades que estavam sendo desenvolvidas nos assentamentos. Nessa oficina houveram problemas na condução dos trabalhos, pois os monitores que já haviam sido preparados, durante as oficinas anteriores, de como procederem no decorrer do evento, foram desviados de suas tarefas originais, de cunho pedagógico/documentação, para outras tarefas, pela coordenação do encontro.

Segundo a avaliação do coordenador do projeto, a estratégia de adaptar as oficinas pedagógicas de formação e capacitação de monitores às manifestações políticas do MST, apesar de ser uma idéia muito original em termos de educação popular, fazia-se necessário um maior amadurecimento junto a Direção Estadual do MST/SP, uma vez que as experiências vividas até então não estavam alcançando os objetivos e metas traçados durante o planejamento.

A quinta oficina pedagógica ocorreu de 13 a 16/11/1998, sob a coordenação da Prof^a. Dr.^a Clacy Zan e do Prof. Pedro Paulo, cujo tema foi: “A luta pela terra no Brasil”. Esta oficina teve caráter regional, com duração de 40 horas, com enfoque em Língua Portuguesa e Matemática. Na avaliação dos participantes as oficinas foram razoáveis, pois dois problemas foram levantados: o tema da oficina não foi explorado a contento e que em duas regionais (Pontal do Paranapanema e Andradina) os responsáveis pelo desenvolvimento dos conteúdos de matemática não estavam devidamente preparados para executar as atividades previstas.

A sexta Oficina Pedagógica ocorreu de 26 a 28/03/1999, sob a coordenação de Prof. Dr. José Carlos Miguel, com o tema: “Metodologia do Ensino da Matemática”, em Sarapuí/SP. A partir das discussões entre representantes da universidade e do movimento sem terra ficou instituído que todas as oficinas teriam um caráter centralizado com duração de 30 horas.



A sétima Oficina Pedagógica ocorreu de 27 a 29/08/1999, sob a coordenação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, com o tema: “Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa”, em Lins/SP.

A oitava Oficina Pedagógica ocorreu de 24 a 26/09/1999, sob a coordenação do Profs. Drs. Dagoberto Buim Arena e José Carlos Miguel, com o tema: “Um novo projeto para o Brasil”, em Lins/SP.

A nona Oficina Pedagógica ocorreu de 29 a 31/10/1999, sob a coordenação do Prof. Dr. José Carlos Miguel, com o tema: “Metodologia de Ensino da Matemática II”, em Lins/SP.

A décima Oficina Pedagógica ocorreu de 26 a 28/11/1999, sob a coordenação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, com o tema: “A educação, segundo o MST”, em Lins/SP.

Ao analisar o desenvolvimento da segunda etapa do PRONERA/EJA/SP, o coordenador do projeto avalia que:

Houve um melhor desempenho, na medida que padronizamos os procedimentos de formação, com oficinas pedagógicas centralizadas e carga horária fixa, além dos núcleos regionais de estudo, com datas variadas mas com uma programação padronizada. Os termos do convênio foram cumpridos. No entanto, perdeu um pouco a riqueza que poderia ter o trabalho, na medida que se aproximou mais de uma educação tradicional, ou seja, dentro da sala de aula, com tarefas mais ou menos padronizadas. (Entrevista, 2001)

O representante do Movimento analisa os resultados do projeto na segunda fase da seguinte forma:

Com o desenvolver do Programa foram desenvolvidos importantes cursos de formação e oficinas pedagógicas para educadores e educadoras do campo. Através do programa



conseguimos algumas condições para alavancar a EJA em algumas áreas que ainda não tinham sido trabalhadas. Tivemos boas experiências pedagógicas nas turmas de EJA que foram socializadas nas oficinas, com destaque para regional de Andradina que conseguiu desdobrar a parceria em nível local, envolvendo prefeituras da região. . (Entrevista, 2002)

A análise do representante do Movimento reforça as afirmações do coordenador do projeto de que mesmo com uma carga horária reduzida os resultados obtidos foram satisfatórios. Porém, o projeto não foi renovado e o coordenador do projeto foi afastado da coordenação do PRONERA no Estado e o movimento rompeu as relações com a UNESP/FFC e ao que tudo indica será muito difícil retomar o diálogo entre estes dois segmentos.

Ao ser questionado sobre quais os motivos que levaram o movimento romper a parceria com a Universidade o coordenador relata que:

Bom, uma das coisas que eu acho que pesou foi o fato da Universidade ter a administração das verbas na mão. Não é o coordenador que tem a verba, é a fundação, cada campus, cada faculdade tem sua fundação e quem administrou a verba e fez a prestação de contas foi a fundação, foi a FUNDEPE no caso aqui de Marília. E isso foi uma coisa que eles sempre questionaram, foi um dos motivos de atrito desde o início do convênio, porque eles queriam que a administração fosse feita pelo Movimento.

Num trabalho de parceria desse tipo qualquer uma das partes pode romper a qualquer momento com o convênio, quem rompeu foi o Movimento não foi a Universidade e não foi o INCRA, e eles também têm autonomia para procurar outro parceiro, isso é uma regra do PRONERA desde o início; agora o que houve foi o seguinte, conforme foram ocorrendo os problemas, os conflitos, os atritos, nessa relação cotidiana a situação precisava ser avaliada conjuntamente com o máximo de seriedade e não foi e aí as coisas complicaram. Houve uma cisão por parte do Movimento Social e eles procuraram novos parceiros. Isso é um grande prejuízo para o assentado. (...)temos aí uma história de 12 anos ou mais de trabalho com assentamento e eles rompem uma relação do jeito que

romperam é uma perda muito grande no avanço dentro da própria reforma agrária, porque são parceiros que estão ignorando, estão menosprezando, estão discriminando; se eles lutam por uma sociedade socialista eles estão tendo uma prática que destoa dessa luta, porque se você discrimina, você tá agindo como opressor. (...) o movimento tem um discurso pelo socialismo mas uma prática que está cheia de vícios capitalistas, mesmos de preconceitos, isso é um fator complicador para o próprio Movimento. Eu sei que vai ser difícil retomar essa relação com o Movimento agora, há um desgaste muito grande por parte desses professores e por parte dos alunos, então, acho que é uma coisa muito ruim para a relação, agora eles não tiveram essa dimensão histórica, não avaliaram essa dimensão histórica ao romper com o campus de Marília. (Entrevista, 2001)

A partir deste relato é possível perceber que as conseqüências deste fato refletiram negativamente na UNESP/FFC. Em primeiro lugar porque os professores que estavam envolvidos no processo de capacitação dos monitores ficaram sem entender nada, pois segundo o coordenador não houve um comunicado do MST explicando os motivos que ocasionaram o rompimento da parceria e também não houve, por parte do próprio governo federal, uma avaliação explicando porque o projeto não havia sido renovado. Em segundo lugar, porque pela maneira abrupta como foi rompida a relação fica subentendido que houve incompetência pedagógica por parte dos professores e alunos envolvidos no processo.

O coordenador do projeto reconhece que houve várias falhas durante o desenvolvimento das atividades, algumas ligadas diretamente a universidade, mas também houve muitas falhas na organização do próprio movimento. Para o professor num trabalho de parceria sempre ocorrem problemas e para solucioná-los é necessário a participação de todos os envolvidos. Para um determinado problema não há culpados, mas sim causas que precisam ser diagnosticadas para que se possa fazer uma intervenção consciente e conseqüente no problema levantado pelo grupo; querer



atribuir a culpa pelo mal desenvolvimento de uma ação a um único segmento envolvido numa parceria é anti-ético, é não querer assumir responsabilidades.

Eu acho que o Movimento Social precisa aprender a fazer parceria, porque, o que é uma parceria? se junta Universidade com a Prefeitura, a Universidade com um órgão estadual do Governo, mais um setor organizado da população, que pode ser rural ou urbano e estabelece um compromisso, é uma carta de compromisso, um contrato na verdade, estabelecendo um compromisso, na medida que uma das partes não dá conta desse compromisso a parceria está furada. Eu acho que o Movimento precisa amadurecer mais aqui no estado de São Paulo, eu acho que tem outras regiões do país que pode ser que o trabalho esteja andando melhor, mais a direção do movimento dos sem terra aqui no estado de São Paulo precisa amadurecer muito, eles tem um discurso que não corresponde a prática, falam que a prioridade é a educação, mais na prática não dão prioridade a educação, as pessoas que assumem os setores de educação, não são pessoas preparadas e além do que assumem mais um monte de tarefas, então fica no discurso, estão assumindo só que não estão assumindo, estão assumindo o PRONERA, mas na verdade estão assumindo 30 coisas ao mesmo tempo e não faz direito(...) não dá para contar com essas pessoas. O Movimento precisa amadurecer nesse sentido, porque ele acaba ficando muito na questão política e deixando de lado as outras questões, isso tem queimado o Movimento, inclusive entre os assentados, porque, conforme a situação política vai se desenvolvendo eles vão deixando o trabalho de lado e indo atrás de outra coisa. (...)quer dizer, eles querem fazer convênio, eles querem ajuda da Universidade, eles querem ajuda do Governo, eles cobram o tempo inteiro isso, cobram, inclusive, compromisso da sociedade na luta da reforma agrária... Agora, na hora de fazer, eles não dão conta de fazer, então fica no político, a discussão, fica só no político, e a gente sabe que o político é importante mas ele não é tudo, até para o desenvolvimento político eles tinham que dar mais ênfase na educação, porque tem meia dúzia de liderança que domina o discurso político, agora, como que você amplia isso? ou será que não tem interesse de ampliar os quadros? (Entrevista, 2001)

Alguns pesquisadores subsidiam as considerações feitas acima, e afirmam que o MST tem apresentado um discurso descolado da prática e isso está contribuindo para que o movimento passe por um processo de descrença social muito grande. Segundo

alguns professores que participaram do projeto *há no movimento sem-terra um discurso de participação, de construir junto, mas quem define acaba sendo uma meia dúzia de liderança, então é um discurso incongruente com a prática.*

De acordo com os parceiros universitários, tanto o MST, quanto o governo não tiveram ética profissional para dar encaminhamento ao processo desencadeado pelo PRONERA no Estado. De acordo com o coordenador do projeto, essa situação acabou descaracterizando o Programa como uma política pública, que nasceu de baixo para cima numa perspectiva participativa e democrática. Para o professor há um pacto político entre o governo e o movimento que acaba alijando os demais parceiros do processo decisório. Essas questões ficam evidente na fala do professor.

(...)na avaliação do projeto não foi levado em consideração a ação e a avaliação da Universidade, ficou só numa relação entre o Movimento e o Governo por alto, não por baixo, porque as direções nacionais e o Governo Central é que acabam definindo politicamente por onde é que vai caminhar o programa; se decidi por cima, quais convênios vão continuar ou não sem ouvir os parceiros, isso descaracteriza completamente o programa como política pública. . E aí, o que acontece? Você queima determinadas parcerias importantes, o fato que aconteceu aqui em São Paulo, eu sei que ocorreu no Paraná também,(...) o programa tinha tudo para se construir uma política pública dentro do país e nós estamos vendo que o programa agora está virando uma relíquia, por pressões políticas à nível federal, o programa está caminhando de acordo com os interesses políticos e aí ele deixa o pedagógico a ver navios nessa história. (...) há uma descaracterização do programa na medida em que as decisões começam a ser políticas, porque quando você deixa de escutar a Comissão Pedagógica Nacional, quando você deixa de levar em consideração os dados de avaliação da base e passa a definir os convênios por cima, você tem um processo completamente tradicional de trabalho com o Governo... Se você esperava uma relação mais transparente, isso é mais uma decepção, porque o Movimento está fazendo o jogo que ele sempre criticou, ele está definindo politicamente, de acordo com seus interesses, para onde que vai o dinheiro; para onde que vão as salas, então o programa deixa de ser sério, deixa de ser transparente, deixa de ter legitimidade. (Entrevista, 2001)

Pelo depoimento acima, pode-se perceber que além dos problemas estruturais decorrentes do desenvolvimento do projeto, houve algumas questões políticas que influenciaram na suspensão do convênio firmado entre a universidade/movimento social/ governo federal. Segundo o coordenador do projeto, o movimento e o governo depositaram nas contas da universidade toda a culpa pelos baixos resultados alcançados no projeto EJA/SP e não se dispõem a sentar conjuntamente para avaliar todas as variáveis que estavam interferindo no desenvolvimento do projeto.

Os efeitos da não renovação do convênio para a universidade, MST e Governo são lastimáveis, pois rompeu-se um vasto arco de relações que começava a ser construído nessas três instâncias. De todos os prejuízos, esse é irreparável. Pelos elementos que disponho é possível dizer que o Governo não tem o PRONERA como política pública, institucional, de fato. Ele apenas responde, de forma pouco planejada, aos reclamos da sociedade pela paz no campo e à demanda por letramento/alfabetização no campo. Foi assim em toda a História da Educação Brasileira: o governo responde atabalhoadamente às demandas por educação.

Através da entrevista realizada com o coordenador do projeto de EJA, é possível inferir que certas dificuldades de relacionamento entre a universidade e o MST influenciaram na não renovação do convênio. Essas dificuldades são resultantes, pelo lado da faculdade, por aspectos burocráticos; pela inexistência de uma tradição acadêmica no trabalho com movimentos sociais e por falta de uma metodologia de trabalho com este segmento social. Por parte do movimento, as dificuldades são decorrentes da sua dinamicidade e por sua política de formação de quadros que vai de encontro a concepção de formação política da academia. Essas questões são perceptíveis na fala do professor:



A universidade, por exemplo, nesse projeto, a universidade ela só deu apoio moral, só o nome, porque as verbas existiam para desenvolver o trabalho, o que ela fez foi ceder o espaço físico para as reuniões. Não houve uma contrapartida financeira concreta, por exemplo: todas as vezes que nós precisamos de um carro, não nos foi cedido; nós tínhamos que alugar um carro para ir para área, então esse aspecto burocrático e financeiro da universidade é um complicador dessa relação. E aí tem a questão política que eu acho que é um outro complicador, porque o Movimento sempre questiona a Academia como se a Academia fosse querer manipular o Movimento, esse parece ser o medo que eles tem da Universidade ou Academia. (Entrevista, 2001)

Sobre esta questão, que envolve o real significado de uma parceria entre universidade e sociedade civil, entendo que mais do que uma concessão universitária, é uma obrigação, sem a qual a instituição não cumpre a sua função social. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão não pode se constituir numa falácia; é preciso que a universidade aprenda a dialogar com a sociedade civil, falar com ela e não apenas falar para ela.

Para o coordenador do projeto, a crise pela qual passa as universidades brasileiras reflete diretamente no trabalho de pesquisa e extensão dos docentes, que além de não poderem contar com os auxílios financeiros que a prática do trabalho de campo necessita, não contam com uma política clara e transparente de extensão universitária, isso fica expresso na sua fala:

Nós tínhamos um compromisso do CRUB para dar cobertura nesse projeto, no entanto, concretamente nós não tivemos nenhuma atuação do CRUB no sentido de colaborar no desenvolvimento do projeto, então ficou somente no discurso, então a instituição ela tem um problema de não dar ênfase, não da assistência, não dá importância ao trabalho de extensão. É um problema político que nós estamos enfrentando aqui dentro da Academia, porque se você não tem apoio da instituição, você não consegue avançar muito e acaba ficando nas costas do professor tocar as coisas. (Entrevista, 2001)

Sem dúvida nenhuma a universidade apresenta inúmeros problemas quanto ao entendimento do que é, e como deve ser um trabalho comprometido com os seguimentos menos favorecidos e isso decorre do fato dela ter sido criada para atender a clientela mais abastada da sociedade. É urgente a necessidade de se criar um espaço na academia para discutir metodologias de trabalho com os menos favorecidos; falta os professores criarem uma cultura de trabalho de campo, pois a sala de aula não é o único e nem sempre é o melhor espaço para o pleno desenvolvimento da aprendizagem. Nossas universidades precisam estar conectadas as necessidades da sociedade e na medida do possível propor estratégias para amenizá-las. Para isso um novo paradigma educacional deve ser construído, nossas universidades não podem mais ser um “Jurassic Park”. Professores e alunos devem assumir um compromisso político com a sociedade, devem rever conceitos e exterminar preconceitos.

Pelas informações coletas, não é possível apontar culpados para os problemas decorrentes do projeto de EJA desenvolvido, no entanto algumas falhas podem ser levantadas, entre elas, entendo que a forma de administração e repasse dos recursos mostrou-se inadequada; pois não dá para tocar um projeto dessa envergadura com tantas interrupções. Nas entrevistas realizadas com participantes da equipe pedagógica fica evidenciado que as constantes interrupções no repasse de verba desgastava a relação, pois um segmento passava a olhar o outro com muita desconfiança, sem entender bem o que ocorria.

Afora os problemas de relacionamento entre os parceiros e das constantes paralisações sofridas pelo projeto, acredito que a experiência serviu para que os parceiros revisem suas práticas e discursos; contribui também para que os alunos envolvidos entrassem em contato com as várias facetas que envolvem o ambiente educativo, pois romper os limites da escola e procurar entender outras realidades é sem



dúvida nenhuma o grande desafio a ser superado pelos futuros educadores. Neste sentido, todos os que participaram da experiência deram um importante passo nessa direção.

2. Experiência II

O segundo projeto desenvolvido na Faculdade de Filosofia e Ciência esteve sob a responsabilidade do Centro de Pesquisa e Estudos Agrários – CPEA, e se enquadra na linha de projetos especiais, destinados à Formação Técnico-Profissional de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária, cujo objetivo é *oferecer formação continuada e escolarização em nível fundamental ou médio a jovens e adultos moradores de Assentamentos de Reforma Agrária*⁴⁸. O projeto tem a peculiaridade de não contar como parceiro o MST. Porém, o projeto se propôs a atender todos os assentados ligados ao movimento, que estivessem interessados em participar das atividades a serem desenvolvidas.

A opção do CPEA em não firmar parceria direta com o movimento, justifica-se porque segundo os membros do Centro, ao longo da história do assentamento todos os projetos desenvolvidos no local estavam sob a influência política-ideológica do movimento, fato que acabava excluindo um grande número de pessoas que deixaram de “*rezar na cartilha do MST*”. Além disso, a equipe queria desenvolver um projeto autônomo, sem interferência dos vícios acadêmicos e das diretrizes educacionais elaboradas por burocratas, que por viverem escondidos em seus gabinetes não conseguem apreender as reais necessidades do público alvo de seus projetos.

Outra peculiaridade do projeto desenvolvido pela equipe do CPEA é que ele foi

• ⁴⁸ (MDA. Manual de Operações do PRONERA, 2001, P.25)



de encontro a proposta de trabalho exposta no Manual de Operações do PRONERA, para esta modalidade educacional. O CPEA entende que o trabalho junto aos assentados surte melhor efeito quando a família é envolvida em todas as etapas do processo educativo; já o PRONERA entende que o trabalho deve ser desenvolvido essencialmente com grupos de jovens e adultos, sendo que o envolvimento familiar no processo é consequência de algumas estratégias da pedagogia da alternância.

Afim de esclarecimentos vamos apresentar o que PRONERA propõe e o que o CPEA propôs e executou no assentamento.

2.1 A Proposta do PRONERA.

No Manual de Operações do Programa está explícito que o cursos de Formação Técnico-Profissional de jovens e adultos de Assentamentos de Reforma Agrária têm como objetivo geral disponibilizar em cada cooperativa ou associação dos assentamentos que tenham por base a produção coletiva, individual ou mista, recursos humanos capacitados, que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável do assentamento.

O Manual ainda esclarece que os cursos podem atuar em diferentes frentes, a saber:

- *Formar jovens e adultos assentados como técnicos em nível médio em Administração de Cooperativas de Assentamentos de Reforma Agrária;*
- *Formar jovens e adultos assentados como técnicos em nível médio em Administração de Assentamentos de Reforma Agrária;*
- *Formar jovens e adultos assentados como técnicos em nível fundamental ou médio para o desenvolvimento da prática sustentável nos assentamentos (MDA. Manual de Operações do PRONERA, 2001, p.26).*



Como é possível perceber, as determinações do Manual priorizam a formação de jovens e adultos; a idéia implícita é montar um grupo de educandos para em uma situação formal de ensino capacitá-los como técnicos agropecuários com visão administrativa de cooperativas e assentamentos. Nesse ponto o manual não apresenta nenhuma inovação, muito pelo contrário, ele busca atender aos apelos de reconhecimento das experiências educacionais, nesta modalidade de ensino, desenvolvida pelo MST no Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA. Nesta perspectiva, o trabalho da universidade fica difícil de ser desenvolvido, pois além de não possuir uma tradição com trabalhos de extensão desta natureza, não apresenta predisposição para acolher tais experiências que requerem necessariamente a democratização dos espaços e equipamentos existentes na unidade e, além disso, principalmente, incentivos e apoio à professores e alunos.

No que se refere a metodologia de trabalho a ser adotada nestes cursos o Manual estabelece que os cursos devem contemplar as situações problematizadoras vivenciadas pelos assentados, a fim de que os alunos encontrem soluções para os problemas e ao mesmo tempo se capacitem. Serão desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância, caracterizada por dois momentos: tempo escola e tempo comunidade.

A metodologia desses cursos devem, ainda, respeitar:

- A construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços;
- A interdisciplinaridade entre os diferentes conteúdos;
- A articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria-prática; desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o campo.



- Os cursos de Formação Técnico-Profissional de jovens e adultos de Assentamentos de Reforma Agrária, devem, em seus currículos, respeitar as exigências legais mínimas (MDA. Manual de Operações do PRONERA, 2001, P.26).

Levando-se em consideração o enunciado metodológico acima, pode-se inferir que se trata de uma proposta inovadora; no entanto, sua viabilidade pelas universidades no Estado de São Paulo é uma utopia, pois conforme foi falado anteriormente, elas não tem tradição e nem predisposição política para se envolver mais profundamente com os anseios da sociedade civil organizada. Isso ficará evidente se fizermos uma relação entre o número de teses, dissertações e monografia defendidas sobre os movimentos sociais (meninos de rua, movimento sem terra, movimento sem teto...) e o número de projetos de intervenção já realizados sobre tais movimentos. Se fizermos isso, ficaremos envergonhados ao constatar que a maioria esmagadora dos projetos desenvolvidos atende uma clientela específica, determinada por variáveis culturais e econômicas prefixadas pelas classes privilegiadas.

Além de propor estes princípios metodológicos, o Manual atribui as universidades as seguintes responsabilidades:

- Montar o quadro de professores responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas. Estes devem ser de preferência da própria instituição, porém é admitido incluir professores de outras instituições ou dos movimentos sociais que tenham uma ampla prática e reflexão sobre a educação no campo.
- Proporcionar toda infra-estrutura necessária para o pleno desenvolvimento das atividades a serem realizadas, tais como: sala de aula, auditórios, salas de reuniões, laboratórios didáticos, espaço para realização de experiência de campo...
- Fornecer a certificação dos alunos.



A partir destas responsabilidades que devem ser assumidas pelas universidades, ficam algumas interrogações: A universidade está preparada e estruturada para assumir tais responsabilidades? Há número suficiente de professores interessados em participar de um projeto desta natureza? Os professores que se predispõem a trabalhar nestes projetos são motivados pelas instituições? Os cursos de graduação fornecem subsídios para que os alunos possam atuar em projetos de extensão voltados aos grupos menos favorecidos? A resposta é uma só para todos os questionamentos: **Não.**

Reverter essa situação é difícil. A cada dia que passa ela vai se tornando quase que impossível. E isso se deve, sob meu ponto de visto, a dois fatores: o primeiro, está relacionado aos objetivos e a forma como foi estruturada a universidade em nosso país, ou seja, a universidade foi concebida por uma elite privilegiada, logo sua missão foi e continua sendo a de servir quem lhe *gestou*; o segundo, está ligado as políticas públicas para esta modalidade de ensino, sobretudo nestes tempos de globalização da economia e bobalização social⁴⁹.

2.2. A Proposta do CPEA

A proposta pedagógica elaborada pela equipe do CPEA, para ser desenvolvida no Assentamento Reunidas, na agrovila de Campinas, junto aos cooperados da Cooperativa de Comercialização Agropecuária de Promissão (COOAP) tinha como princípios a participação democrática dos educandos em todas as etapas do projeto e

⁴⁹ Designo este termo para me referir aos efeitos provocados pelo processo de globalização no imaginário das pessoas. Muitos pensam que ela é um mal necessário; alguns são apocalípticos e atribuem a ela todas as nossas desgraças, outros mergulhados num mar de ingenuidade e ideologia acha que tudo isso “faz parte”. Portanto, a bobalização social é consequência das políticas educacionais que pouco ou quase nada contribuem para a construção de uma sociedade menos desigual, onde a crítica social seja um dever do Estado e um direito de todo cidadão. A bobalização social é o estado de espírito negativo daqueles cidadãos que por medo, incompetência, auto-desefesa, ou alienação permanecem presos ao âmbito do *em si*, e por isso não conseguem visualizar o que há por trás das aparências, logo está é confundida como essência. Aqueles que são acometidos pelo mal da bobalização social ficam escondidos atrás da moita, vendo a *banda passar*, para não incomodar e não ser incomodado.

acitava com a possibilidade de criar *um novo jeito de ensinar, um novo jeito de aprender e um novo jeito de ser*.

Vale ressaltar que a versão oficial do projeto elaborado pela equipe do CPEA está em conformidade com as exigências requeridas pelo PRONERA, tendo como parceiros UNESP/CPEA/INCRA/PRONERA/COOAP (Cooperativa de Comercialização Agropecuária de Promissão). O objetivo geral deste projeto era proporcionar a um grupo de 50 trabalhadores rurais do Assentamento Fazenda Reunidas uma formação profissional em agropecuária, voltada à melhoria da qualidade de vida e a inclusão social e econômica da comunidade, visando maior adequação no gerenciamento da unidade produtiva, baseada na otimização dos recursos para melhor aproveitamento das técnicas de produção e comercialização (CPEA, 2000: p.7).

Além do objetivo geral o grupo se propunha a alcançar alguns objetivos específicos, a saber:

- Proporcionar aos trabalhadores rurais um processo de formação profissional interligado a uma proposta de escolarização e especialização em atividades agrícolas;
- Capacitá-los para o estabelecimento de parcerias com instituições públicas ou privadas, que os auxiliem na viabilização das suas ações de gerenciamento da produção e comercialização;
- Buscar com o trabalhador assentado a solução de seus problemas mais urgentes, através da participação de toda a comunidade, incentivando-a a descobrir-se como agente de mudança;
- Criar condições ao trabalhador assentado de crescimento, enquanto produtor rural, viável e autosustentado;
- Incentivar a busca de formas de preservação do meio ambiente, elaborando propostas de ação nos diversos níveis das atividades dos assentados;
- Incentivar os hábitos preventivos com a saúde;



- Capacitar os assentados para a elaboração de projetos de captação de recursos financeiros voltados à produção e comercialização (CPEA. 2000: p.7)

É importante destacar que tais objetivos seriam alcançados, a princípio, através da metodologia da pedagogia da alternância, que prevê a formação de um grupo de educandos, o qual se submeteria a um processo educativo formal alternativo, onde as atividades seriam desenvolvidas em regime de internato e externato, respectivamente classificados como *tempo escola e tempo comunidade*.

Porém, segundo um membro do CPEA, a equipe não vislumbrava êxito nas ações a serem desenvolvidas devido alguns fatores, a saber: a universidade, apesar de ser parceira, só emprestou o nome para a formalização do projeto; a metodologia de trabalho exposta no manual não era compatível com a realidade dos assentados e com as condições estruturais oferecidas pela universidade; a proposta do PRONERA era muito semelhante com uma desenvolvida no assentamento denominada PROJOVEM, o que para os assentados ficaria muito difícil garantir a participação de um grupo de 50 alunos, pois muitos alunos que foram selecionados para participar do projeto do CPEA já estavam envolvidos no PROJOVEM. Soma-se a estes fatores o fato do CPEA nunca ter realizado um trabalho voltado à extensão, uma vez que as suas atividades sempre estiveram relacionadas à pesquisa; logo o desenvolvimento de um projeto que tivesse como objetivo a formação de técnicos em agropecuária exigiria uma série de condições estruturais, financeiras e de pessoal que seriam inviáveis ao Centro.

Partindo destes pressupostos, a equipe do CPEA chegou a conclusão que o plano de trabalho apresentado ao PRONERA deveria ser refeito para se adaptar as reais necessidades dos assentados e as possibilidades do Centro.

Após constatada a inviabilidade do projeto oficial o grupo chegou a conclusão que deveria construir um projeto “oficioso” que teria como eixo principal a família e não mais um grupo fechado de 50 participantes. O objetivo do novo projeto seria



trabalhar com 30 famílias atingindo diretamente, mais ou menos, 120 assentados, porém para efeitos burocráticos seriam certificados no mínimo 50 alunos.

Na visão dos pesquisadores do CPEA, a opção metodológica de trabalhar com a família e não mais com um grupo fechado de educandos apoiou-se na necessidade de se considerar a pequena propriedade familiar como uma unidade indivisível, onde marido, mulher e filhos compartilham as experiências e ensinamentos (CPEA. I Relatório de Atividades. 2001: p.11).

Levando-se em consideração que o principal parceiro da universidade no assentamento era a COOAP, ficou definido, em reunião, que os membros da cooperativa ficariam encarregados de indicar os nomes das famílias que iriam participar do projeto, respeitando o critério de que as famílias em situação difícil teriam prioridade, não exclusividade, pois as famílias em melhores situações deveriam ser contempladas para proporcionar uma maior troca de experiência entre os assentados.

Após a seleção das famílias que iriam participar do projeto, o grupo procurou visitá-las para explicar o projeto e saber do interesse delas em envolver-se com as atividades propostas. Nessa oportunidade também foi feito um diagnóstico sócio/econômico que teve como objetivo traçar um perfil da clientela a ser atendida. A recepção do projeto pelos assentados superou as expectativas e 33 famílias mostraram interesse pela proposta. Destas, 31 encontravam-se assentadas na Agrovila Campinas, 1 na Agrovila de José Bonifácio e 1 na Agrovila Santa Luzia ou Dinízia⁵⁰. Segundo os pesquisadores do CPEA a realização do perfil das famílias foi essencial para conhecer melhor os assentados, suas necessidades e os problemas existentes no assentamento.

Ao analisar os dados do perfil escolar das famílias que foram selecionadas a equipe do CPEA chegou a conclusão que não seria possível realizar um curso de

⁵⁰ CPEA. I Relatório de Atividades. 2001, p.15.



formação técnica em agropecuária, pois o nível de escolarização era muito baixo e não haveria público para participar do projeto, pois em um curso técnico os educandos teriam que ter necessariamente o ensino médio completo ou estarem cursando. Diante deste problema, a solução encontrada foi realizar um curso de auxiliar técnico em agropecuária, pois as exigências de escolarização são menores.

Através do quadro abaixo é possível visualizar o perfil escolar dos 50 educandos selecionados para participar regularmente do projeto e que deveriam ser certificados.

Escolaridade	Nº	%
Analfabetos	8	16
1ª série fundamental	2	4
2ª série fundamental	5	10
3ª série fundamental	3	6
4ª série fundamental	10	20
5ª série fundamental	6	12
6ª série fundamental	4	8
8ª série fundamental	5	10
1ª série médio	2	4
3ª série médio	2	4
Superior Incompleto	2	4
Técnico em Química	1	2
Total	50	100

Fonte: CPEA. Pesquisa de Campo, março, 2001.

Os dados acima revelam que mesmo fazendo uma seleção dos assentados que participariam do projeto, o nível de escolarização permaneceu baixo, uma vez que 16% dos educandos eram analfabetos e 40% eram analfabetos funcionais. Essa característica dos educandos exigia a confecção de materiais pedagógicos de fácil entendimento; profissionais com larga experiência no trabalho com movimentos sociais e um processo de ensino/aprendizagem centrado na prática. No entanto, a pesquisa revelou que esses cuidados não foram observados, o que de certa forma acabou dificultando a execução da proposta de trabalho.

Em relação as necessidades, ficou evidente que a falta de organização, a falta de planejamento nas atividades desenvolvidas e a falta de informações eram problemas

comuns a maioria das famílias. Constatou-se também que o grupo de famílias selecionadas tinha dificuldade de relacionamento e a auto-estima estava abalada.

Visando restaurar o processo de socialização das família envolvidas no processo, foi ministrado um curso de psicodrama-pedagógico objetivando a melhoria do convívio social das famílias. O curso teve duas turmas e foi desenvolvido no assentamento durante 15 dias. Segundo os membros do CPEA os resultados obtidos foram plenamente satisfatórios e isso permitiu ao grupo de pesquisadores fazer um planejamento mais detalhado das atividades que seriam desenvolvidas. A preocupação básica do curso era despertar nos assentados a necessidade de⁵¹:

- ***Aprender a conviver com a diferença:*** Essa é a arte de lidar com diferenças e conflitos; é preciso fazer com que o grupo de educandos perceba que não existem inimigos, mas sim opositores com os quais é possível fazer acordos para resolver as diferenças, os conflitos. De acordo com os ensinamentos de Paulo Freire, ao valorizar a diferença, o educador cria a possibilidade de compartilhar diversos modos de pensar, de sentir e de agir. Essa aprendizagem leva o educando a sentir-se menos ameaçado pelo outro “diferente” levando-o a buscar uma interação mais construtiva.
- ***Aprender a comunicar:*** Esta aprendizagem está relacionada ao exercício do diálogo, pois é através desta prática social que os educandos podem se expressar, compreender, esclarecer, conciliar, discordar e assumir compromissos. Acreditamos que é através da relação dialógica que os educandos criam alternativas para transformar a realidade em que estão inseridos. Neste sentido, visando estimular esta aprendizagem, a equipe de pesquisadores do CPEA adotou como princípio metodológico o Planejamento Coletivo, onde todos os sujeitos envolvidos no

⁵¹ As informações constantes neste item foram buscadas no relatório de atividades do CPEA/2001.



processo educativo podem planejar, discutir e avaliar quais os melhores caminhos a serem percorridos.

- ***Aprender a interagir:*** Esta aprendizagem requer sensibilidade, pois ela está ligada aos fatores de ordem emocional. Portanto, ela implica em aprender a compreender os sentimentos dos outros e as mensagens dos outros e a transmitir aos outros seus próprios sentimentos e mensagens; é preciso saber concordar e discordar do outro sem criar atritos, sabendo ceder e como agir quando o outro cede. É possível inferir, pois, que esta aprendizagem requer o desenvolvimento de uma boa sociabilidade.
- ***Aprender a decidir em grupo:*** A decisão em grupo só é possível a partir do diálogo, onde os interesses individuais cedem lugar aos coletivos. Porém, faz-se necessário que os educadores assumam a postura de mediador do processo, estando atento ao que é realmente prioridade do grupo. Muitas vezes a decisão da maioria não aponta para uma prioridade; neste caso, o educador deve estimular o diálogo visando uma reflexão mais aprofundada sobre o que foi deliberado. Trabalhar democraticamente não é necessariamente respeitar a decisão da maioria, mas sim saber respeitar a decisão/opção da minoria.
- ***Aprender a valorizar o saber social:*** É coordenar o processo educacional a partir dos conhecimentos dos educandos; é levar em consideração os saberes que eles construíram ao longo da caminhada, ou seja, o trabalho educativo deve partir dos conhecimentos que eles já possuem e no desenvolvimento do processo buscar formas de conectá-los aos conhecimentos construídos pela academia. Manter o processo de ensino/aprendizagem ligado aos conhecimentos dos educandos, é querer condená-los a não ter acesso as possibilidades de interação com a sociedade contemporânea.



De acordo com a equipe do CPEA, esta atividade resultou no fortalecimento da unidade do grupo, os parceiros - UNESP/COOAP- discutiram e decidiram que antes de iniciar qualquer atividade seria conveniente fazer um planejamento estratégico para melhor definir as ações, objetivos e metas do projeto. Consta no relatório de atividades do CPEA/2001, que para desenvolver o planejamento estratégico buscou-se como referência os princípios metodológicos do *Brainstorming*, que é uma técnica de trabalho em equipe que consiste em uma reunião de estudos, durante a qual os participantes apresentam idéias e observações em torno de um problema, visando à identificação de suas causas.

Feito o planejamento estratégico a equipe do CPEA definiu que o projeto a ser construído seria alicerçado em três dimensões: econômica/tecnológica, política/social e cultural.

1- Econômica-Tecnológica: tem como escopo criar condições para que os assentados desenvolvam competências e criem um modelo de tecnologia adequada às reais condições, necessidades e recursos disponíveis, de forma que, ao final do projeto estes estejam capacitados a gerirem com autonomia seus lotes e empreendimentos.

2- Sócio-Política: visa à formação sócio-política dos assentados, criando condições para que participem ativamente do contexto político local e atuem, através de organizações coletivas e representativas (associações e cooperativas), conscientemente na realidade na qual estão inseridos, exercendo seus papéis de cidadão.

3- Cultural: procura oferecer, dentro de uma perspectiva cidadã, subsídios para que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam reinterpretar a realidade, resgatando e adquirindo novos valores e novas formas de convívio social, tanto com as pessoas, quanto com o meio ambiente.



Concluído o planejamento estratégico e definido as diretrizes do projeto o passo seguinte foi definir com precisão e coerência a metodologia do projeto. Na perspectiva de se construir um projeto inovador a equipe do CPEA deliberou que a metodologia a ser adotada deveria ser aquela sugerido por Paulo Freire, ou seja, a metodologia da problematização ou dialógica. A prática desta metodologia implica em criar situações de ensino-aprendizagem que apresentem os novos conteúdos que serão objetos de ensino de forma articulada, com coerência lógica e que sejam potencialmente significativos, sendo que para isso é fundamental considerar os conhecimentos prévios de quem aprende. Constrói-se, desta forma, pelas situações de ensino-aprendizagem, a interação entre os saberes presentes na estrutura cognitiva do aprendiz e os novos conhecimentos a serem apreendidos por ele (CPEA. I Relatório de Atividades. 2001: p.7).

Para o CPEA, mais do que transmitir conhecimentos específicos a realidade dos assentados, a metodologia do projeto foi orientada no sentido de desenvolver valores e atitudes, promover a sociabilidade e a capacidade criativa, estimular o potencial cognitivo, propiciar uma atitude positiva frente ao conhecimento e a vontade de aprender sempre mais. Logo, todas as atividades programadas tinham como objetivo incentivar o desenvolvimento da autonomia, levando os assentados a buscar melhorar sua própria qualidade de vida, aprender a tomar decisões, construir relações afetivas saudáveis reconhecer-se como sujeito ativo e participante dentro de seu grupo social exercendo gradualmente a sua cidadania (CPEA. I Relatório de Atividades. 2001: p.6)

Segundo a equipe do CPEA os problemas referentes a bom andamento do projeto, deveram-se, de um lado ao atraso da liberação dos recursos pelo INCRA, pois isso acabou dificultando a execução das atividades do calendário estabelecido junto às famílias a partir do planejamento estratégico, de outro devido a falta de local apropriado



para a realização das atividades e alojamento da equipe. Sobre esta questão são relevantes as considerações feitas por um membro da equipe do CPEA.

O projeto teve várias falhas, mas duas foram básicas: o atraso na liberação da verba e a falta de estrutura para o desenvolvimento das atividades no campo. As atividades eram desenvolvidas em uma escola municipal localizada na Agrovila de Campinas. Durante o período da manhã e da tarde a escola recebia os alunos do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e durante a noite a prefeitura oferecia curso de alfabetização de jovens e adultos. No total eram apenas 3 salas de aulas. Em virtude disso só poderíamos usar esse espaço aos sábados, isso é, quando não havia atendimento médico e odontológico que também eram realizados na escola. As instalações eram pouco precárias, pois a estrutura das salas era para receber crianças e não adultos, além disso as salas eram pequenas e abafadas. Teve determinadas situações que os cursos foram desenvolvidos em um barracão comunitário, que também era péssimo. Acredito que a falta de um local apropriado para o desenvolvimento das atividades propostas acabou prejudicando o andamento do projeto. Além da falta de espaço adequado para realizarmos as atividades, a equipe não teve um lugar próprio para se alojar e ficava na dependência dos assentados. Quanto a liberação da verba, isso foi bastante complicado... Passamos por muitos constrangimentos, não tínhamos recursos para ir ao campo e os assentados cobravam a nossa presença, teve casos em que a coordenadora tirou dinheiro do próprio bolso para que pudéssemos ir para o assentamento, pois a faculdade não liberava o carro de graça, o Centro tinha que pagar a gasolina do carro e mais a diária do motorista, isso dava uma raiva danada, porque a contrapartida ficou só no papel. Além disso assumíamos alguns compromissos financeiros que precisavam ser acertados e o dinheiro não vinha... As pessoas de fora não tinham idéia do que estava se passando e acredito que muitos pensavam que a gente estava enrolando ou agindo de má fé. Não podemos esquecer também que a comunicação com o INCRA era uma doideira; ligávamos para a Superintendência em São Paulo para saber do dinheiro e eles diziam que nós devíamos ligar para Brasília e fazer um pouco de pressão pois o problema estava lá. Ligávamos em Brasília e eles diziam que o problema estava em São Paulo e fica nesse ping-pong. Acho que o INCRA é desorganizado e as pessoas que estavam acompanhando o projeto não tinham a mínima experiência na área educacional, a única pessoa que tinha era uma supervisora nacional do PRONERA chamada Lúcia Reina, que mora no Rio, mas ela não chegou a acompanhar o projeto, só participou de duas reuniões e depois sumiu. A burocracia da

universidade e a falta de experiência do departamento financeiro com um projeto do tipo do PRONERA também dificultou o trabalho da equipe. (Entrevista, 2003).

Através das considerações acima pode-se perceber que o desenvolvimento do projeto enfrentou os mesmos problemas vivenciados pelo grupo executor do projeto EJA, pois no desenvolvimento de ambos fica evidenciado o problema da falta de comunicação e organização do INCRA, a falta de compromisso da universidade em não assumir seu papel na parceria e os problemas decorrentes da falta de estrutura para a execução das atividades. Chama atenção no depoimento acima, o fato dos responsáveis pelas finanças na faculdade não terem muita clareza dos tramites burocráticos exigidos pelo convênio, o que de certa forma pode ser um dos fatores que ocasionaram os atrasos no repasse dos recursos.

Levando-se em consideração que o atraso na liberação dos recursos é uma característica comum nos projetos apresentados, procuramos saber com o coordenador nacional do Programa, quais os motivos deste problema. Ele nos deu o seguinte depoimento:

Este problema ocorria sempre por causa da desinformação das pessoas responsáveis pelos projetos. Eles não sabiam por exemplo, que o repasse de uma segunda parcela do orçamento previsto para um projeto depende de uma prestação de contas da primeira fase, não sabe que existe prazo para a aplicação de recursos e que não é o INCRA que estabelece, é uma regra federal. No início os professores coordenadores dos projetos desconheciam a legislação de aplicação dos recursos, talvez pela experiência deles de serem professores que coordenam projetos de balcão de financiamento do CNPq, pois o CNPq dá o dinheiro para eles e eles usam da maneira que eles querem e prestam conta disto daí. Mas a lógica é diferente, se ele conseguiu ou não obter o resultado daquela pesquisa, ele vai registrar no relatório final dizendo que não conseguiu obter o resultado esperado, porque a hipótese estava errada. Agora no convênio isso não pode ocorrer pois você estabelece um contrato, e o convênio é o pior dos contratos que têm (...) o

convênio pressupõe que as duas instituições têm interesse de fazer aquilo que está no projeto e que o recurso vai ser aplicado de acordo com as normas federais, então cada nota fiscal deve ter uma certa característica, cada compra deve atender a algumas normas de aplicação, cada prestação de contas têm que obedecer a algumas normas fixadas pelo tribunal de contas da união, e o objetivo tem que ser atingido, se foi estabelecido alfabetizar 1000 alunos, tem de ser alfabetizado 1000 aluno, pois existe uma cláusula que diz que seu objeto não for atingido na integralidade, todo recurso aplicado tem que ser devolvido pelo executor (Entrevista, 2002).

Pelos elementos que disponho é possível inferir que o projeto desenvolvido pelo CPEA apresenta uma proposta inovadora apenas do ponto de vista teórico, pois a prática do mesmo guarda ranços de projetos tradicionais. Embora no discurso oficial a proposta do Centro fosse de uma gestão democrática, isto de fato não aconteceu porque os assentados não tiveram participação em todas as etapas do processo, isso fica evidenciado na fala de um assentado que participou do curso:

No começo foi interessante porque vinha o pessoal da UNESP e do INCRA discutir com a gente aqui da COOAP como seria desenvolvido o projeto. Lembro que fizeram um planejamento das atividades e lá foi tirado um monte de encaminhamentos, todo mundo tinha uma tarefa para desenvolver e se todos fizessem a sua parte iria ser muito bom para o assentamento. Mas a coisa esfriou, o pessoal aqui do assentamento se encheu de trabalho e não deu conta de cumprir a sua parte; o pessoal da faculdade também deixou a desejar, tinha época que eles estavam aqui direto, normalmente no final de semana aparecia alguém, mas teve um tempo que eles sumiram(...) Sobre a nossa participação no projeto eu te digo que foi pouca, quem acabava decidindo as coisas era o pessoal do CPEA. Para você ter uma idéia a gente nunca ficou sabendo quanto foi liberado de dinheiro para esse projeto; a gente sabia que todo mundo do CPEA ganhava mas não sabia quanto (Entrevista, 2003).

Através das considerações feitas pelo assentado fica evidente que eles não tinham conhecimento das suas atribuições, pois se tivessem teriam que estar integrado



em todas as decisões pedagógicas e financeiras referentes ao projeto que estava sendo desenvolvido. Entre as atribuições dos movimentos sociais duas seriam essenciais para que a participação deles no processo fosse realmente democrática: - *participar do acompanhamento pedagógico do projeto, e – acompanhar a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho e do projeto*⁵².

Entendo que o pressuposto básico de uma proposta de gestão democrática e/ou participativa é a garantia de participação de todos os envolvidos no projeto nas decisões sobre: *o que fazer, como fazer, quando fazer, por que fazer e, principalmente, como serão gerenciados os recursos disponíveis*. Se, no entanto, algumas destas etapas forem ignoradas o discurso de gestão democrática torna-se uma hipocrisia.

Outro fato que chama atenção no projeto do CPEA é que nenhum dos integrantes do grupo possuía uma formação específica em agronomia⁵³ e a UNESP/FFC, sede do Centro, não possui nenhum curso voltado as ciências agrônômicas. De acordo com o Manual de Operações (2001: p.19) a faculdade, representada pelo CPEA, não teria elegibilidade para apresentar um projeto de formação técnica em agropecuária, pois consta no manual que: *para apresentar projetos a IES deve ter experiência no trabalho em projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, cursos de licenciatura ou Bacharelado em educação ou Técnico-profissional reconhecido pelo MEC. Deve também estar habilitada para a certificação necessária e dispor de corpo docente com qualificação específica*. Segundo estas determinações a UNESP/FFC só estaria habilitada para desenvolver projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, capacitação e escolarização de monitores para o ensino fundamental e formação continuada e escolarização de professores nos níveis médio e superior.

⁵² Manual de Operações, 2001: 22



A falta de qualificação técnica da equipe do CPEA para desenvolver conteúdos voltados à agropecuária; a inexperience no desenvolvimento de projetos de extensão e o baixo nível educacional dos educandos, foram fatores que acabaram dificultando a execução do proposta elaborada.

Para amenizar o problema da falta de qualificação técnica foram contratados um especialista em educação rural com formação em agronomia , que prestava assessoria ao grupo e ajudou na formulação da proposta pedagógica e, um engenheiro agrônomo para acompanhar o trabalho no campo junto aos assentados. Com a contratação deste último profissional o CPEA buscava uma aproximação mais efetiva com os assentados, pois este profissional iria acompanhar o cotidiano da família dos alunos envolvidos no projeto, prestar assistência técnica nos lotes e na medida do possível ministrar alguns conteúdos da área tecnológica.

Apesar da contratação dos profissionais supracitados o problema da falta de professores para desenvolver os conteúdos específicos da formação em agropecuária persistiu. Segundo o engenheiro agrônomo, ele não tinha condições de executar todas as tarefas que lhe foram atribuídas; ou ele acompanhava o trabalho dos educandos e prestava assistência técnica ou dava aula.

Diante deste impasse uma das saídas encontradas pela equipe para amenizar o problema foi a busca de parcerias competentes para desenvolver os conteúdos específicos relacionados à formação em agropecuária.

A primeira parceria firmada pelo CPEA para desenvolver os conteúdos específicos da formação em agropecuária foi com o SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural que estava implantando na região de Promissão um programa

⁵³ A equipe oficial do CPEA era composta por: uma geógrafa (coordenadora), quatro sociólogos, e um pedagogo.



chamado SAI⁵⁴ – Sistema Agro-industrial Integrado. Vale ressaltar que o SENAR, tendo conhecimento das potencialidades produtivas do assentamento já tinha interesse em desenvolver um trabalho junto aos assentados, mas estes não enxergavam com bons olhos a aproximação daquele parceiro, pois acreditavam que a visão empreendedora do mesmo não se adequava a realidade dos assentados e sim a realidade dos grandes latifundiários.

O SAI (Sistema Agro-industrial Integrado) é um programa do SEBRAE-SP em parceria com a Secretaria do Estado da Agricultura e Abastecimento, que já funciona em 363 municípios do Estado de São Paulo, beneficiando 92 mil clientes, entre produtores, empresários e empreendedores rurais. Este programa visa auxiliar os agricultores, formando grupos de produtores conforme o tipo de produção, oferecendo cursos para otimizar a produção, agregar qualidade e valor ao produto; e principalmente buscar canais de comercialização para que os mesmos possam escoar a sua produção de forma mais racionalizada e rentável. Seu objetivo principal é transformar o pequeno agricultor e pecuarista em empresário rural, melhorando as condições de vida no campo, aumentando a renda familiar e gerando empregos (CPEA. III Relatório de Atividades.2002: p. 40)

Levando-se em consideração os objetivos pleiteados pelo SAI é possível dizer que eles divergem dos objetivos do PRONERA; enquanto este busca a melhoria da qualidade de vida dos assentados, tendo como princípio básico a produção familiar sustentável, àquele quer transformar o pequeno produtor em empresário rural.

Segundo um membro da equipe do CPEA, a inserção da parceria com o SENAR no projeto passou por um processo de discussão com os assentados, visando esclarecer a

⁵⁴ Neste programa, o produtor rural recebe assessoria gerencial, tecnológica e administrativa em todos os elos da cadeia produtiva, ou seja, desde a compra de insumos e o plantio até a comercialização do produto. A assessoria é feita por técnicos terceirizados pelo SEBRAE-SP e da CATI (Coordenadoria de Assistência Técnica Integral).



proposta da instituição e propor alternativas para adequar os conteúdos a serem desenvolvidos à realidade do assentamento. Esse processo é assim descrito no relatório de atividades do CPEA.

A primeira reunião foi muito proveitosa e gerou muita discussão em torno da proposta, principalmente pelo fato de incluir acesso a canais de comercialização, pois a falta dos mesmos é a principal dificuldade encontrada pelos assentados. Outro fator de grande importância é a necessidade dos produtores estarem reunidos em associações ou cooperativas para poderem viabilizar tanto a comercialização dos produtos como a compra de insumos. Assim, o SAI vai buscar direcionar as atividades buscando sempre a eliminação de intermediários, reduzindo custos, diminuindo preços, através da racionalização e operação em grande escala, contando sempre com profissionais especializados que estarão sempre atentos às necessidades de mercado, no sentido de colocar os produtos de seus beneficiários aos consumidores (CPEA. III Relatório de Atividades.2002: p. 41).

Além do SENAR, a equipe do CPEA procurou uma aproximação direta com o SEBRAE/SP afim de propor uma estratégia para desenvolver um projeto em conjunto no assentamento. A recepção por parte do SEBRAE foi muito boa e o mesmo disponibilizou, através do SAI (Sistema Agro-industrial Integrado) todos os cursos ligados à formação agrícola que a instituição tinha disponível.

De acordo com os assentados que participaram do projeto os cursos mais interessantes foram o curso do milho, do café, análise de solo e o curso oferecido pelo SEBRAE/SP intitulado Capacitação Rural, composto por quatro módulos, a saber: Organização social; Administração Rural; Custo de Produção e Comercialização.

Não resta dúvida que as parcerias firmadas pelo CPEA foram importantes, uma vez que desenvolveram vários conteúdos necessários a formação de auxiliar técnico em



agropecuária. Porém, os cursos ministrados não foram suficientes para desenvolver todos os conteúdos que haviam sido propostos.

Para resolver essa questão o CPEA buscou desenvolver os conteúdos que não haviam sido trabalhados em sala de aula através de uma estratégia denominada pelo grupo de tutoria ou ensino à distância. Esta estratégia é assim entendida pelo Centro:

No ensino por tutoria ou à distância o aluno/assentado, que não tem tempo de ir à escola, recebe um texto bem elaborado, bem claro e simples, que contém bastantes ilustrações e exercícios de fixação, para ser estudado no tempo livre de que dispõe (geralmente no período da noite). Todo dia ele estuda um pouquinho e vai fazendo os exercícios de fixação. No final do texto há um questionário, cujas perguntas podem ser respondidas com consulta, para verificar se o aluno aprendeu aquilo que estudou. Se ele acertar 70% das perguntas, significa que sabe bastante daquele assunto e que pode avançar mais um pouco (CPEA. Relatório de Atividades. 2002: p. 3).

A primeira vista a estratégia da tutoria parece ser interessante, embora seja um equívoco pretender que os assentados, após uma jornada de trabalho pesado no lote, tenham disposição à noite para realizar leituras e fazer exercícios. Afim de obter maiores informações sobre a tutoria foram realizadas entrevistas com alguns dos participantes do projeto, que fizeram as seguintes considerações:

Para falar a verdade eu não aprendi muita coisa com os texto que o Zé deixava. Eu tinha muita dificuldade de entender o que estava escrito ali, pois sabe como é né, a gente tem pouco estudo e isso acaba complicando. Eu acho que se o pessoal da universidade acompanhasse a gente mais de perto nós tinha aprendido mais. (Entrevista.2003)

Olha, os textos não eram tão fáceis, pra mim que já tenho um pouco mais de estudo foi difícil, agora eu fico imaginando para aqueles que tem pouco estudo. O nosso grupo tem pessoas que são analfabetas e eu acho que eles recebem os textos e deixam de lado, acho que devem ter até curiosidade, mas como não

sabem ler o texto acaba ficando jogado. Aqui em casa todo mundo ajuda resolver as questões do texto. Lá do CPEA o Zé Augusto era o único que de vez em quando ajudava a gente com aqueles textos e a gente sentia falta dos outros.(Entrevista, 2003)

Estes dois relatos apontam duas questões: a primeira é que embora o CPEA considerasse os textos adotados na tutoria fáceis e bem elaborados, na concepção dos assentados os textos eram complexos; a segunda é que houve pouco envolvimento da equipe do Centro no desenvolvimento das atividades.

Sobre as questões levantadas pelos assentados um membro do CPEA nos deu o seguinte depoimento:

Quando o sistema de tutoria foi cogitado, nós tínhamos a idéia de que o trabalho não seria fácil, pois iria exigir a elaboração de materiais didáticos compatíveis com o grau de escolaridade dos assentados que estavam participando do curso. Isso estava claro e a gente tinha consciência de que o trabalho de tutoria só iria ter sucesso se houvesse um material pedagógico apropriado e se houvesse um acompanhamento sistemático aos alunos. Só que isso não aconteceu. Em primeiro lugar porque a equipe não tem uma formação em agropecuária e isso de cara foi um fator que dificultou o trabalho e, em segundo lugar, porque o engenheiro agrônomo que foi contratado para suprir a deficiência do grupo em relação aos assuntos relativos a agropecuária alegou que não teria condições de prestar assessoria aos assentados e ainda elaborar os materiais necessários à tutoria. Por um lado ele tinha razão, pois lá no assentamento a equipe não tinha onde ficar alojada e tão pouco tinha os subsídios necessários para confeccionar um texto para ser aplicado na tutoria. Na verdade não teve um material elaborado para a tutoria o que foi feito foram xerox de textos, indicados pelo agroônomo. Até chegamos a questionar esta prática, mas como ninguém tinha competência para elaborar os materiais, acabamos fazendo cópias de textos, que sinceramente, na minha opinião, eram complexos e utilizavam uma terminologia muito técnica.

Com relação a participação efetiva do grupo no assentamento essa é uma questão delicada e muito séria. Pelo que nós ganhávamos, a nossa dedicação ao projeto deveria ser integral. Olha cada um dos membros da equipe ganhava R\$ 800,00 inclusive a coordenadora; o engenheiro agrônomo ganhava R\$

1.200,00; tinha um aluno que fica responsável mais pela parte da documentação que ganhava R\$ 400,00 e o assessor que foi contratado ganhava R\$ 100,00 por dia trabalhado. Era um bom dinheiro, mas a equipe não teve o compromisso que deveria ter tido. A única vez que eu lembro que nós ficamos um período maior no assentamento foi durante o curso de psicodrama-pedagógico. As outras vezes ficamos menos tempo, geralmente íamos nos finais de semana, para acompanhar os cursos que o pessoal do SEBRAE e do SENAR iriam ministrar; durante esses cursos a gente normalmente ficava na incomoda posição de observador, além de observar nos éramos responsáveis para agilizar as refeições, tinha uma cozinheira que preparava a comida, mas nos tínhamos que estar atentos, pois se faltasse alguma coisa nos teríamos que providenciar. Acho que os assentados tem razão em questionar a nossa participação no projeto, afinal de contas nos falhamos mesmo. Olha que eles nunca souberam quanto foi destinado ao projeto e nem quanto nós ganhávamos, pois eu acho que se eles soubessem a coisa iria ser diferente, eles iriam exigir mais e até contestar o que cada um ganhava. (Entrevista, 2003)

Durante pesquisa de campo tivemos acesso aos textos que foram entregues aos assentados e os analisando ficou evidente que não se tratava de um material de fácil entendimento, pois os textos eram xerocados de livros de agronomia que tinham uma linguagem técnica, que poucos conheciam.

Pelos dados analisados é possível inferir o CPEA terceirizou o projeto e, senão fosse o trabalho realizado pelos parceiros os resultados obtidos na execução do projeto seriam frustrantes, pois a equipe não tinha competência técnica para desenvolver os conteúdos programáticos necessários a formação de um auxiliar técnico em agropecuária.

Outra questão delicada no desenrolar do projeto do CPEA está ligada a questão da Certificação. Segundo o Manual do PRONERA a universidade é a responsável pela certificação dos alunos. No entanto, ela não tem este poder. Para que a universidade oferecesse a certificação aos alunos, ela teria que estabelecer uma parceria com a Secretária Estadual de Educação e isto não foi feito. O manual do PRONERA editado

em 2001, deixa bastante claro as atribuições dos parceiros e sobre esta questão consta que é dever dos parceiros envolvidos viabilizar estratégias para envolver as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e outras, para assegurar o bom funcionamento dos projetos.

Para concluir, é possível dizer que a essência do projeto do CPEA é boa, porém a prática desenvolvida precisaria ser urgentemente modificada.

3. Pontos positivos e negativos dos projetos apresentados

<i>Experiência I</i>	
Pontos Positivos	Pontos Negativos
- Formulação de materiais pedagógicos para atender as necessidades dos educandos tendo como eixo básico a realidade do campo. - Trabalho metodológico vinculado aos princípios do Programa. - Busca de Parcerias com as Secretarias de Educação Municipal para viabilizar o Projeto. - Nível dos docentes envolvidos na capacitação dos monitores. - Dedicção dos professores e alunos universitários. - Dedicção dos monitores que assumiram o projeto.	- Falta de informação. - Rotatividade dos monitores. - Descompromisso da Universidade - Distância entre as regiões atendidas. - Condições de Transporte. - Relacionamento entre os Parceiros. - Falta de critérios para avaliar o trabalho realizado. - Estrutura das salas de aula. - Poucos recursos pedagógicos nos locais onde estavam localizadas as salas de aula. - Atraso de recursos. - Frequência dos alunos. - Burocracia da Universidade e do INCRA. - Despreparo dos técnicos do INCRA. - Pouco acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos no assentamento por parte do MST.
<i>Experiência II</i>	
Pontos Positivos	Pontos Negativos
- Busca de Parcerias para viabilizar o Projeto. - Melhoria no relacionamento do grupo que participou do projeto.	- Falta de informação. - Descompromisso da Universidade - Estrutura das salas de aula. - Atraso de recursos. - Frequência dos alunos. - Burocracia da Universidade e do INCRA. - Despreparo dos técnicos do INCRA. - Dedicção da equipe universitária. - Pouco acompanhamento junto aos educandos. - A não participação dos assentados na gestão financeira do projeto. - Falta de experiência do centro em trabalhos de extensão - Falta de profissionais ligados a área agrônômica na equipe do CPEA.

4. As relações estabelecidas entre os parceiros.

4.1 A relação universidade X governo no desenvolvimento do Pronex: o ping-pong de responsabilidade social.

Através das reflexões desenvolvidas anteriormente, é possível perceber que a relação entre universidade e governo sempre existiram. Num primeiro momento, as universidades serviam como instrumento de manutenção do status quo das elites e legitimação das ações governamentais; neste período, as iniciativas dessas duas instâncias em prol das demandas educacionais da classe trabalhadora tinham como característica básica o assistencialismo e objetivo pleiteado era garantir a ordem social; as ações que tinham como objetivo a libertação do homem da sua condição de oprimido eram isoladas, geralmente executadas por pequenos grupos de professores. Num período mais recente, com a discussão em torno da função social da universidade, a relação entre esta instituição e o governo assume outra característica, notadamente marcada pelo conflito, pois a universidade passa a ser vista como um agente de transformação social.

A reação das elites dominantes contra as idéias revolucionárias que emergiam no interior das universidades públicas foi imediata. Cursos foram fechados, estudantes foram mortos e professores presos e perseguidos acusados de subversistas. As universidades eram permanentemente vigiadas e aqueles professores que desenvolviam algum trabalho junto aos movimentos sociais tiveram que agir na clandestinidade. A ditadura militar é a fase que melhor ilustra esse período.

Com fim do regime militar é dado início ao processo de redemocratização do país e ao longo dos anos 80 as possibilidades de diálogo entre governo e universidades são reatadas, principalmente, através do desenvolvimento e ampliação da noção de parceria, que aparece ao lado da idéia de descentralização política e de envolvimento da comunidade na gestão de políticas que a ela dizem respeito. Convém ressaltar que

entendemos a parceria como uma estratégia do governo de transferência de responsabilidades.

A partir dos anos 90, a idéia de se constituir parcerias para atender as demandas de educação da sociedade ganhou força no interior das políticas educacionais, uma vez que o governo precisava cumprir as determinações impostas pelos organismos internacionais de enxugamento da máquina administrativa e paralelamente a isso, precisava conter e/ou acalmar as reivindicações dos diferentes atores da sociedade civil organizada (universidades, igrejas, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais) que lutavam por educação.

Utilizando-se da idéia de descentralização e envolvimento da comunidade, e se sentindo acuado pelas reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à educação - em especial aquelas realizadas pelo MST- o governo lança o PRONERA. Com a criação do programa, os professores que sempre desenvolveram trabalhos com movimentos sociais, viram a possibilidade da universidade oferecer um trabalho de extensão comprometido com a construção da cidadania de milhares de pessoas que durante muito tempo permaneceram à margem da sociedade.

O governo intitula o PRONERA como sendo uma política pública, porém, até onde sabemos, não propicia condições financeiras e estruturais para que o programa possa ser desenvolvido como tal. Na verdade, até 2002, o PRONERA, nada mais foi que um programa paliativo e emergencial do governo, para tentar ficar em harmonia com os movimentos sociais e as universidades, que algum tempo já vinham reivindicando a criação e/ou construção de uma política pública específica para o campo.

A intenção proclamada nos documentos oficiais do governo sobre o PRONERA são comoventes, e deixam no ar a expectativa de que chegou a “hora do campo”, que a construção de uma política de educação rural faz parte das ações governamentais e que



as universidades irão se abrir ao novo e irão desenvolver um trabalho de extensão comprometido com o segmento popular. Pura ilusão!

Alguns pesquisadores vêem o PRONERA como um instrumento impulsionador para que as universidades desenvolvam a sua função social e os movimentos sociais se apropriem do direito universal à educação. No entanto, sob meu ponto de vista, o programa é uma estratégia cínica e maquiavélica do governo, que tendo consciência da complexidade de desencadear um processo educacional de qualidade com vistas a formação integral do cidadão, transfere para as universidades esta árdua missão. Vejo isso como um ato de má fé, para não falar outra coisa, pois é sabido que a estrutura universitária não está e nunca esteve adequada para assumir tal responsabilidade. A universidade foi criada para atender aos anseios de uma elite privilegiada e não as necessidades das camadas subalternas. É preciso ter clareza de que muitas experiências educacionais realizadas em prol da classe trabalhadora, não são desenvolvidas pela universidade, mas por grupos de professores que se identificam com os anseios populares e por estarem vinculados as universidades, há uma tendência natural na sociedade de personificação, ou seja, não é o professor fulano de tal que está desenvolvendo um trabalho comunitário é a universidade.

No caso das duas experiências descritas neste trabalho, a universidade apenas emprestou o nome e isso foi um dos fatores que contribui para que os objetivos traçados nos dois projetos não fossem alcançados na sua totalidade. Infelizmente, essa postura da universidade não é exclusividade do estado de São Paulo, e o que pior não é de conhecimento das comunidades onde os projetos são desenvolvidos.

Pelos elementos que disponho posso afirmar que o desenvolvimento do PRONERA no estado de São Paulo deixou muito a desejar, pois tanto o governo, quanto a universidade brincaram de fazer parceria. Digo isto porque firmaram um



contrato que indicava claramente as obrigações de ambas as partes e no entanto, essas obrigações foram negligenciadas; por exemplo: o governo tinha o compromisso de garantir as condições financeiras para o pleno desenvolvimento dos projetos, mas não cumpriu. A universidade tinha o compromisso firmado de garantir todas as condições estruturais para que todos os objetivos do projeto fossem alcançados, mas não deu. Esse tipo de relacionamento observado no desenvolvimento do PRONERA no estado de São Paulo, descaracteriza qualquer tipo de parceria.

Os problemas decorrentes da falta de compromisso do governo federal e da universidade acabaram dificultando o diálogo com o movimento social envolvido na execução do projeto; no caso das experiências analisadas, o MST e seus dissidentes. A universidade e o governo, quando eram cobrados por seus parceiros, tentavam justificar suas falhas através do ping-pong de responsabilidades sociais. Se, ao invés de ficarem trocando acusações recíprocas o governo e a universidade cumprissem com seus compromissos, os resultados obtidos na execução do projeto seriam outros.

No desfecho desta relação a imagem da universidade saiu muito arranhada, pois ficou evidenciado que ela ainda não está preparada para assumir um trabalho de extensão junto à classe trabalhadora e que a sua vocação ainda é pesquisar sobre esta classe. Será que está não era a intenção do governo? As evidências dizem que sim.

4.2 A Relação universidade X movimento social.

A dinâmica do movimento sem terra sempre chamou a atenção da universidade. Desde o momento da sua estruturação no Estado de São Paulo, em meados de 1980 e início de 1990, é possível detectar o envolvimento de vários professores da UNESP com o MST. Num primeiro momento a aproximação tinha dois objetivos: o primeiro era conhecer mais as propostas do movimento e tentar ajudá-lo a alcançar seus objetivos de alguma forma; o segundo era realizar pesquisas sobre o movimento. Os campus da



UNESP de Presidente Prudente, Marília e Araraquará foram aqueles que mais se destacaram. O primeiro, nem tanto pelas pesquisas, mas por uma participação mais efetiva junto aos sem terra, principalmente na área educacional; já o segundo e o terceiro se destacam pelas pesquisas realizadas sobre o universo sem terra

O campus de Presidente Prudente, no meu ponto de visto, foi aquele que mais desenvolveu trabalhos em conjunto com o movimento sem terra na área educacional. A localização do campus, próximo a região do Pontal do Paranapena - região em que o movimento priorizou suas ações no estado de São Paulo e foi lançado pela mídia no cenário nacional- e o comprometimento político de vários professores da universidade com as propostas do movimento são fatores que justificam as estreitas relações entre este dois atores sociais.

No campus de Marília, até 1996, o envolvimento da faculdade com o MST esteve restrito ao campo da pesquisa, onde se destacou a produção acadêmica produzida pelo Centro de Pesquisas e Estudos Agrários – CPEA, sobre o assentamento Fazenda Reunidas, localizado no município de Promissão. Apesar do reconhecimento acadêmico, o CPEA nunca realizou um trabalho de extensão com os assentados de Promissão. A primeira experiência do Centro com trabalho de extensão foi o PRONERA. Além do CPEA, merece destaque o trabalho realizado pelo Grupo de Apoio a Reforma Agrária, precursor no trabalho de extensão com o movimento sem terra no PRONERA.

Para discutir a relação entre o movimento social e a universidade, faz-se necessário comentar separadamente cada uma das experiências. Para tanto, irei dividi-las novamente em Experiência I, em referência ao projeto de educação de jovens e adultos, desenvolvido pelo Grupo de Apoio à Reforma Agrária (GARA), e Experiência II para aquela desenvolvida pelo CPEA.



Sobre o relacionamento do MST com o Grupo de Apoio à Reforma Agrária é possível dividi-lo em dois momentos: um anterior ao PRONERA e o outro durante e pós PRONERA.

O momento anterior ao projeto de EJA é caracterizado pela união, pelo desejo comum de superar os obstáculos entrepostos ao acesso à educação para a população do meio rural. Neste momento, a participação exigida da universidade era mínima e reduzia-se a liberar um veículo para que o professor coordenador do GARA e alguns alunos participassem das discussões do Setor de Educação do movimento. O movimento via na universidade o parceiro ideal para desenvolver um projeto de tanta envergadura e responsabilidade, que poderia colocar o MST novamente em evidência na sociedade⁵⁵. Porém, o que o movimento não imaginava era que a universidade, emprestaria apenas o nome.

Para o MST, a universidade pública tem a obrigação de desenvolver trabalhos que beneficiem a sociedade, pois é esta quem a sustenta. Fagundes (1986), corrobora com o movimento e faz a seguinte crítica: a universidade deveria servir à sociedade, mas acaba sendo servida em primeiro lugar para, somente depois, oferecer algum tipo de serviço “gratuitamente”.

A universidade pública é caracterizada pela tríade: ensino, pesquisa e extensão; porém, está última atividade é relegada a segundo plano, pois a prática da extensão numa perspectiva transformadora requer investimentos, e a política universitária é de contenção de despesas. Os trabalhos desenvolvidos em prol das classes populares quase sempre são realizados por professores universitários com recursos próprios⁵⁶; isso é uma

⁵⁵ Neste período o MST passa por um momento político delicado devido as ações do governo tinha uma forte intenção de desmoralizar o movimento perante à sociedade. Várias denúncias foram disparadas contra o movimento e a mídia foi uma arma poderosa usada pelo governo para confundir a opinião pública.

⁵⁶ Essa situação tão comum em várias universidades, me faz lembrar o dito popular: “o papagaio come o milho e o periquito leva a fama”.

atitude louvável, porém tem um lado negativo, pois quando os recursos dos professores se esgotam e ele fica impossibilitado de continuar o trabalho que vinha desenvolvendo, a comunidade tem uma forte tendência a criticá-lo e/ou “queimá-lo” por desconhecerem a situação.

Segundo Fagundes, existe dois tipos de serviços de extensão universitário: os oferecidos e os solicitados pela sociedade. “Estes últimos – encomendados sob forma de convênio por firmas, empresas ou qualquer outro órgão, detentor de alguma forma de poder – vêm garantir ou aumentar o capital, material ou cultural, dos solicitantes. Já os primeiros são previamente pensados, elaborados e levados à comunidade que, por ser ‘ignorante ou necessitada’, terá de aceitá-los, uma vez que contribuirão para o seu bem estar” (Fagundes, 1986: 132). O projeto EJA desenvolvido pela UNESP em parceria com os sem terra pode ser inserido na categoria de serviços solicitados pela sociedade, já o de formação técnica, desenvolvido pelo CPEA, pode ser inserido na categoria de serviços oferecidos à sociedade.

O relacionamento da universidade com o MST, durante o desenvolvimento da experiência I, foi marcado por turbulências. Pelas considerações feitas no capítulo V, pode-se perceber que os parceiros não estavam preparados adequadamente para desenvolver um projeto de tamanha amplitude. Os problemas entre os parceiros tiveram início com a questão da gestão financeira dos recursos destinados ao projeto, uma vez os representantes do MST entendiam que os recursos deveriam ser gerenciados pelo movimento; as lideranças do movimento achavam absurdo a idéia de destinar 10% dos recursos destinados ao projeto a uma fundação para controlar os recursos. Infelizmente isso foi feito nas duas experiências que comentamos. A discussão em torno do gerenciamento dos recursos pode ser apontada com a principal causa dos conflitos entre MST e universidade.



A dificuldade da universidade acompanhar a dinâmica do MST, contribui para o desgaste da relação estabelecida entre estes dois atores sociais. A estrutura burocrática da universidade impedia que professores e alunos desenvolvessem um trabalho mais sistemático no processo educativo e isso incomodava o movimento, que pretendia contar com uma assistência técnica/educativa mais efetiva. Porém, cabe um questionamento: como contar com tal assistência se professores e alunos tinham que cumprir seus compromissos com a academia?

Outro fator que desgastou a relação entre o MST e a universidade foi o atraso na liberação de recursos do governo. Como a universidade emprestou apenas o nome para a efetivação do convênio, os professores e alunos dependiam integralmente da liberação dos recursos do PRONERA para realizar os trabalhos de campo. A remuneração dos monitores que participavam do projeto ficou comprometida e acabou provocando uma evasão daqueles que já estavam participando dos trabalhos.

O conjunto dos fatores mencionados e a dificuldade de comunicação entre os parceiros levou ao fim a parceria entre universidade e movimento sem terra. Sem dúvida nenhuma as duas partes foram prejudicadas, porém o mais prejudicado foi a clientela que seria atendida pelo projeto.

Na experiência II, a relação entre os parceiros não teve muitos problemas. Este fato pode ser justificado por três motivos, a saber:

- a) A parceria envolvia sem terras, porém o convênio não envolvia o MST, mas sim uma cooperativa de produtores dissidentes deste movimento;
- b) Havia uma relação de amizade construída a muitos anos, entre os cooperados que participaram do projeto e a equipe do CPEA;
- c) Os cooperados não foram informados sobre o total de recursos destinados ao projeto.
- d) O projeto não partiu das necessidades da comunidade, ele foi oferecido pelo CPEA.



Os únicos problemas entre os cooperados e a universidade se deram em decorrência do atraso na liberação dos recursos. Sem orçamento para desenvolver os trabalhos de campo, a equipe do CPEA ficava impossibilitada de ir ao assentamento e a ausência da equipe no campo desmobilizava os educandos que estavam participando do projeto e desagradava os parceiros.

Acredito que as duas experiências mencionadas serviram de grande aprendizado tanto à universidade, quanto aos parceiros envolvidos. Acredito que a experiência I teve o maior número de problemas porque foi mais transparente; as decisões sobre o rumo do projeto não eram centralizada, eram discutidas em conjunto e a prática da construção democrática e participativa não ocorre sem conflitos.

4.3 A relação governo X movimento social.

As relações entre movimento sem terra e governo nunca foram harmônicas, haja visto que são dois agentes sociais com princípios políticos e ideológicos diferentes. Além os interesses por eles defendidos são antagônicos, por um lado o governo procura defender os interesses das elites, por outro, o movimento sem terra busca a defesa dos interesses dos trabalhadores, em especial, os do campo. Souza (2000), observa que “tais relações tiveram formatos diferenciados, dentre eles podemos destacar os seguintes: os momentos de oposição e conflitos acirrados, tais como aqueles vinculados às situações de desocupação de prédios e áreas públicas; o estabelecimento de convênios entre instâncias governamentais e MST, tais como os projetos de educação e de assistência técnica às áreas de assentamentos” (Souza, 2002: p. 1). É sobre este último momento que iremos tecer algumas considerações.

A relação entre governo e movimento social é melhor explicitada no desenvolvimento da experiência I, uma vez que nela houve a participação ativa do



MST. No intercurso da II experiência a relação entre governo e movimento social não existiu, uma vez que nesta experiência os parceiros do assentamento tiveram uma ínfima participação, pois a universidade é quem acabou ditando as “normas do jogo”.

Pelas informações coletadas durante as entrevistas com o coordenador da experiência I e com os representantes do MST, ficou evidente que a relação entre o governo e o movimento no desenvolvimento do projeto foi marcada pelo conflito. O movimento não se acomodava diante da morosidade burocrática do governo e através da pressão reivindicava o cumprimento do contrato que havia sido estabelecido.

No âmbito estadual a relação governo (representado pelo INCRA) e movimento social eram mais delicadas, pois os técnicos do governo indicados para acompanhar o projeto não possuíam uma formação que os habilitasse a entender com maior profundidade a proposta de educação pleiteada pelo MST; devido a isto os atritos entre o governo (INCRA) e o Setor de Educação do Movimento foram uma constante no desenvolvimento da experiência I. No âmbito federal, o coordenador do PRONERA, nos relatou que o relacionamento era mais maduro, pois nas discussões em Brasília, o movimento era representado pelas lideranças nacionais do Setor de Educação, que pela formação e experiência estavam mais predispostos ao diálogo e as negociações.

Concordo com Souza, que ao analisar a relação entre governo e movimento sem terra, afirma que:

As relações entre MST e Estado não indicam a existência de um Governo e Movimento democrático, no entanto, caracterizam-se como espaço de ações no contexto de um processo de democratização, em que os movimentos não exercem somente o papel de pressão e reivindicação, mas de estabelecimento de contratos... De qualquer forma, quando se trata do MST, existem interesses políticos, tanto na esfera dos governo estadual quanto federal, no sentido da anulação das ações e da visibilidade do mesmo, tendo em vista que é um dos poucos movimentos fortalecidos na sociedade civil. Portanto, a interrupção de convênios e atrasos no repasse de verbas devem ser analisados à luz de tais conflitos, também. (Souza, 2000: p. 41)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu temas complexos e, portanto, não teve a pretensão de esgotar o assunto. No capítulo I abordamos a questão do analfabetismo e da educação de jovens e adultos de maneira simples, pois nossa intenção era introduzir o assunto, uma vez que no capítulo II a temática volta ser discutida com mais profundidade. Sobre a questão do analfabetismo, entendemos que esse é um problema de difícil solução, uma vez que para acabar com o mal não basta boa intenção do governo e empenho de amplos setores da sociedade civil organizada, é preciso redescobrir o Brasil, pois enquanto estivermos presos à uma estrutura social marcada pela desigualdade social, pela injustiça e por um projeto (neo)colonizador que não representa os interesses do povo brasileiro, teremos que conviver forçosamente com o fenômeno do analfabetismo, que a cada dia que passa vem assumindo novas formas, sobretudo nestes tempos de globalização.

A discussão referente à educação de jovens e adultos, abordada panoramicamente no capítulo I e aprofundada no capítulo II, nos permite identificar na sua história cinco momentos distintos. Num primeiro momento, a preocupação com a educação de adultos esteve intimamente relacionada com os interesses das elites políticas preocupadas com os votos e com suas respectivas eleições. Num segundo momento, percebe-se a preocupação de educar para mudar as estruturas sociais, porém ainda predominava a relação de educação para o voto. Já no terceiro momento, a preocupação da educação com adultos passou a objetivar, predominantemente, as mudanças das estruturas sociais, a geração de uma ideologia de libertação (inspirada pelo nacional-desenvolvimentismo). O quarto momento, marcado pela ditadura militar, revela uma relação entre educação de adultos e a geração de uma ideologia à segurança e ao desenvolvimento, com ênfase na educação profissionalizante, onde o mercado de



trabalho é o objetivo último a ser alcançado no processo educacional. O quinto momento, caracterizado pelo processo de redemocratização do país, coloca no âmbito teórico a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, porém, na prática, a idéia permanece a mesma, ensinar o básico, gastando o mínimo, na perspectiva de atender as demandas do mercado globalizado; neste período é verificada uma forte influência dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial e FMI, que através de uma política neocolonialista impõe um modelo de educação voltado ao desenvolvimento da economia mundial.

As discussões apresentadas no capítulo III apontam a existência de uma política pública para as áreas de reforma agrária, denominada PRONERA. Este programa é fruto das lutas entre governo e os movimentos sociais, em especial o MST que aparece como o principal interlocutor do governo na proposição das diretrizes do programa e é o que mais se beneficia com a liberação dos recursos.

Levando-se em consideração a análise das duas experiências descritas no capítulo V, é possível dizer que o PRONERA é caracterizado como uma política emergencial do governo para amenizar o confronto com o MST e outros atores sociais que reivindicam educação para as áreas rurais. Durante os primeiros anos o PRONERA se caracterizava muito mais como marketing político do governo à uma política pública voltada ao atendimento das demandas de educação no campo. Embora os movimentos sociais tenham participado e influenciado a formatação do PRONERA, ele é muito parecido com a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, composta por dois pontos de apoio: 1. Missões Rurais - metodologia de educação comunitária, com equipe interdisciplinar de técnicos que através de diretrizes técnicas de processos educativos e assistenciais tentaram melhorar as condições de vida econômica e rural da comunidade; 2. Centros de Treinamento - destinados aos professores leigos, à

preparação de filhos de agricultores para atividades agrárias e à preparação de técnicos em audiovisuais aplicados à educação popular.

Ao analisar as duas experiências desenvolvidas pela UNESP/Marília, através do convênio firmado com o PRONERA, pode-se inferir que em ambas, a participação da universidade foi péssima, pois não proporcionou as condições necessárias para o desenvolvimento das ações propostas nos projetos apresentados; conforme informações coletadas durante as entrevistas, a universidade só emprestou o nome. Com relação aos problemas detectados nas duas experiências, ficou evidenciado que a falta de experiência dos proponentes em trabalhos de extensão, o atraso na liberação dos recursos por parte do governo e a burocracia da universidade foram aqueles que mais dificultaram o desenvolvimento dos projetos.

Entre as duas experiências, considero que experiência I (EJA), apesar de ter sido a mais problemática, foi a que mais se aproximou dos princípios pedagógicos do PRONERA. Esta experiência é caracterizada pelo conflito entre os parceiros porque foi baseada na gestão democrática e neste processo os embates são inevitáveis; acredito que faltou maturidade tanto do MST, quanto da universidade para dialogarem e juntos chegarem a um consenso. A ruptura da parceria entre movimento social e universidade foi prejudicial para ambas as partes.

No que se refere a experiência II (formação de auxiliar técnico em agropecuária) realizada em Promissão, é possível dizer que ela não foi bem sucedida e os resultados obtidos foram escassos, pois não provocaram grandes transformações na vida dos assentados; as mudanças observadas em alguns lotes devem-se a necessidade dos assentados em buscar novas formas de subsistência e não as ações do projeto. Apesar disso, considero a proposta do CPEA boa e seria interessante aplicá-la nos assentamentos que estão surgindo; porém com algumas ressalvas: a comunidade deve



ser informada sobre tudo, inclusive sobre os recursos disponibilizados para o desenvolvimento do projeto; as pessoas envolvidas na execução da proposta devem ter uma dedicação mais efetiva e além disso devem possuir conhecimentos ligados a área agrícola; as parcerias devem ser buscadas também dentro da própria universidade. Além disso, seria necessário um acompanhamento sistemático e competente por parte do governo.

A questão da participação dos alunos e professores no desenvolvimento das duas experiências é muito complicada. Em ambas as experiências professores, alunos e movimento social foram prejudicados, pois a estrutura da universidade é muito rígida e burocrática. A universidade pública cobra do professor a sua participação em pesquisas, cobra a sua produção acadêmica, mas não lhe dá condições para cumprir tais compromissos; normalmente o professor é sobrecarregado, ele não pode deixar de dar aula, não pode deixar de atender aos alunos, não pode deixar de participar das reuniões da academia e além disso tem que participar dos projetos de extensão, nestes casos geralmente a família fica para *escanteio*. Quanto aos alunos, eles têm que se dedicar aos estudos acadêmicos; têm que freqüentar regularmente as aulas - muitas vezes improdutivas - e não podem faltar porque senão são reprovados. Acredito que a universidade deva ser mais flexível para possibilitar uma participação mais efetiva de professores e alunos nos projetos de extensão.

Acredito que esta pesquisa possa fornecer subsídios para que as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a educação, possam discutir e propor alternativas para inovar os projetos educacionais desenvolvidos no meio rural, levando em consideração o conjunto de variáveis que interferem no desenvolvimento dos mesmos, pois a educação como fator de desenvolvimento, é uma condição necessária, mas não suficiente. (Brandão, 1985).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, M. R. O. *O MST e a Educação: a perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do Movimento*. In __: *A Reforma Agrária e a Luta do MST*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

ANDRADE, M. R. O. *O Destino Incerto da Educação entre os Assentados Rurais do Estado de São Paulo*. Campinas (SP): UNICAMP: Faculdade de Educação, 1993. (Dissertação de Mestrado).

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 2ª ed. 1986.

BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.

BORGES, M. S. L. *Terra: Ponto de Partida, Ponto de Chegada: Identidade e Luta pela Terra*. São Paulo: Anita, 1997.

BRAGA, J. C. S. 1994. IN: DI PIERRO, M. C. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Campinas, UNICAMP, 1999. (Tese de Doutorado).

BRANDÃO, Carlos R. *Educação Popular*. São Paulo. Brasiliense. 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Saber e ensinar : três estudos de educação popular*. Campinas : Papyrus, 1984.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): é hora de semear letras no campo*. Brasília: MEPF/INCRA, 1998.

BRASIL. Ministério do Interior. *Proposta para a educação no meio rural*. Recife: Minter/ Sudene, 1984. 221 p. (Série: Brasil, Sudene. Nordeste e Educação, v. 8).

CALAZANS, Maria J. Costa e outros. "Questões e contradições da educação rural no Brasil". In __: *Educação rural no terceiro mundo*. Rio de Janeiro. Paz e terra. 1981.

CALLEGARI, C.S. *As verbas da educação : a luta contra a sonegação de recursos do ensino público no estado de São Paulo*. São Paulo : Entrelinhas, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: A formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Educação Popular no Meio Rural: as experiências pedagógicas nas escolas do MST*. Porto Alegre, 1995. 10p. (Mimeogr.).



CALDART, Roseli Salete. *Escola Pública Popular: uma proposta para o meio rural*. Porto Alegre, 1995. 15p. (Mimeogr.).

CALDART, Roseli Salete. *Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível*. Porto Alegre, 1995. 20p. (Mimeografado).

CANÁRIO, Rui. *Educação de Jovens e Adultos: um campo e uma problemática*. Marília: FFC/UNESP, 1998. (Mimeografado)

CAVALCANTI, Nilton de Brito. *Mudança na ação educacional da extensão rural brasileira*. UFV - Debate, Viçosa- Minas Gerais, v.24, n.º 16, p. 41, out., 1993.

CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. In: *SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA*, 2, 1979, Campinas. *Anais...* Campinas, 1979, p. 24-40.

COSTA, E. E. M. *O Surgimento da Formação de Jovens Rurais por Alternância: história de uma pedagogia associada ao meio agrícola – As Casas Familiares Rurais*. São Paulo, 1997. 15p. (Mimeogr.).

CUNHA, Diana A. *As utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio; GOES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 3 ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985.

DEL ROIO, José Luiz. *O que todo cidadão precisa saber sobre movimentos populares no Brasil*. São Paulo : Global, 1986.

DEMO, Pedro. Educação rural: sua sintonia com o desenvolvimento/ Educação e desenvolvimento rural integrado./ Aspectos do ensino de Português em meio Rural/ Educação Agrícola em escolas rurais./ Processo educativo e realidade rural. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 63, n. 146, p. 289, An/abril, 1980.

DEUTSCH, Karl. *Política e Governo : pensamento político*. 2 ed. Brasília: Ed. UNB, 1983.

DI PIERRO, M. C. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Campinas, UNICAMP, 1999. (Tese de Doutorado).

DI PIERRO, M. Clara; GRACIANO, M. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br

FACHIN, L. E. *O Estatuto da Terra no Brasil: trinta anos ou cinco séculos*. In: *REFORMA AGRÁRIA*. Revista da ABRA. N. 1, Vol. 25, JAN/AB 95, p. 135.

FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo : Loyola, 1985.

FERNANDES, B. M. *MST: Formação e Territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M. ; COSTA, A. C. M. *I Recenseamento Nacional de Educação em Assentamento e Acampamentos Rurais*. Presidente Prudente: UNESP/FCT, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação no Meio Rural: por uma escola do campo*. Presidente Prudente: UNESP/FCT, 1998. (Mimeografado)

FONSECA, Maria Tereza L. Escolarização das populações rurais na Nova LDB. In: __ *Educação em Revista*, UFMG, Belo Horizonte, n.º 9, p.18, jul. 1989.

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

FRAGOSO, M. B. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da universidade*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001. (Dissertação de mestrado)

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo ; GUIMARAES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: __ *Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FURLANETTI, M. P. F. R. *Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular*. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2001. (Tese de doutorado)

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GADOTTI, Moacir e GUTIERREZ, Francisco. *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo : Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. 5ª ed. Campinas : Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas : Papirus, 1992.



GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1983.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1990.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HADDAD, Sérgio. O Direito à Educação no Brasil. São Paulo, 2003. Disponível em: www.dhescbrasil.org.br e www.acaoeducativa.org.br

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M. C. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da educação para todos*. São Paulo, 1999. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Otávio. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JEAN, B. A forma social da agricultura contemporânea: sobrevivência ou criação da economia moderna. In: *CADERNOS DE SOCIOLOGIA 6*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Sociologia, 1994, p. 51-76.

LEMME, Paschoal. *Memórias: estudos e reflexões sobre problemas da educação e ensino, participação em conferências e congressos nacionais e internacionais, documentos*. Brasília : INEP, 1933.

MARCUSE, Herbert. *Um ensaio a libertação*. Lisboa : Livraria Bertrand, 1977.

MARTINS, J. S. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX & ENGELS. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MEC. INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, 2003.

MOLINA, Maria Ignez G. *Escolarização no meio rural: condições sócio-econômicas e pedagógicas do seu desenvolvimento*. São Paulo, SE/CENP/FEALQ, 1983.

MOREIRA, J. Roberto. Educação rural e educação de base. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.65, n. 149, p.100, jan./abril, 1993.



NEVES, L. M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: __ *Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOVOA, Antônio (coord.) As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote : Instituto de Inovação Educacional, 1995.

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

OLIVEIRA, E. V. Bancada ruralista na Câmara dos Deputados (Análise preliminar: conceito e fraqueza). *SUBSÍDIO*. Brasília: INESC, out. 1995.

RIBEIRO, Vera M. M. *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos*. Caxambu: ANPED, 1998. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br

SÃO PAULO. *Diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/1996*. São Paulo: SE/CENP, 1996.

_____. *Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação*. São Paulo: SE/CENP: 1998.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SILVA, Dinora Fraga da (org.). Para uma política educacional da alfabetização. Campinas: Papirus, 1991.

SIMONETTI, M. C. L. *A longa Caminhada: a (re)construção do território camponês em Promissão*. São Paulo, USP, 1999. (Tese de doutorado)

SOUZA, Maria Antônia. *Relações MST e Estado: Encontros e Desencontros na Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos Rurais*. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2000. (Mimeografado)

SPEYER, Anne Marie. *Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Loyola, 1983.

THERRIEN, Jacques. “A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo”. In: __ *Educação e escola no campo*. Campinas. Papirus. 1993.

THERRIEN, Jacques. *Os movimentos Sociais e a compreensão da escola no meio rural: um eixo de análise*. In: __ *Educação e Debate*, v.10, n.º 14, p.p. 57-63, jul./dez, 1987.

VIEIRA, F. X. Terras de Promissão: expressões de qualidade de vida entre o vivido e o concebido. Araraquara, UNESP/FCL, 2000. (Dissertação de Mestrado)

XAVIER, M. E. S. F. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995.





unesp