

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**Concepção e Prática de Projetos Educacionais em
Assentamentos Rurais no Estado do Rio de Janeiro: o
PRONERA no Zumbi dos Palmares em Campos dos
Goytacazes**

Valdemir Lúcio Durigon

2005



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE PROJETOS EDUCACIONAIS EM
ASSENTAMENTOS RURAIS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:
O PRONERA NO ZUMBI DOS PALAMARES EM CAMPOS DOS
GOYTACAZES**

VALDEMIR LÚCIO DURIGON

Sob orientação do Professor
Canrobert Costa Neto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Julho de 2005

370.19346

D962c

T

Durigon, Valdemir Lúcio, 1966-

Concepção e prática de projetos educacionais em assentamentos rurais no Estado do Rio de Janeiro : o PRONERA no Zumbi dos Palmares em Campos dos Goytacazes / Valdemir Lúcio Durigon. - 2005.

150f. : il.

Orientador: Canrobert Costa Neto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia.

Bibliografia: f. 93-97.

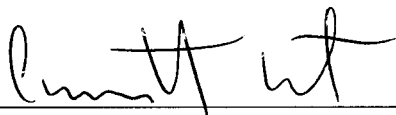
1. Educação popular - Campos dos Goitacazes(RJ) - Teses. 2. Alfabetização - Campos dos Goitacazes(RJ) - Teses. 3. Assentamentos humanos - Educação - Campos dos Goitacazes(RJ) - Teses. I. Costa Neto, Canrobert, 1955- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

VALDEMIR LÚCIO DURIGON

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

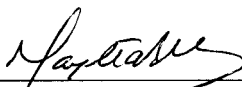
Dissertação Aprovada em: 28/07/2005



Canrobert Costa Neto, Dr. UFRRJ



Ana Maria Dantas Soares, Dra. UFRRJ



Maylta Brandão dos Anjos, Dra. Centro Universitário Plínio Leite

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos
Ângelo e Ana Beatriz

A minha esposa
Maria do Socorro

Aos meus pais
Avelino e Lourdes

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser a força maior, a razão das nossas conquistas e a Luz que nos guia.

Em especial ao Professor Canrobert Costa Neto, pela orientação deste trabalho.

A Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, pela oportunidade de fazer o Mestrado.

Aos Professores Gabriel A. Santos, Sandra Sanches, Alencar Barbinotto, Virginia M.T.T. Porphirio, Regina C. Barros e aos demais Professores do CTUR colegas do mestrado.

Ao trabalhador rural Francisco por me acompanhar nas entrevistas realizadas no assentamento, indo junto nas casas e também indicando as pessoas que participaram do PRONERA.

A todas as pessoas que foram entrevistadas durante a realização da pesquisa:

A equipe que elaborou e dirigiu o Pronera na UFRRJ; ao Professor Bruno, a Educadora Maylta Brandão dos Anjos, a Professora Lia Maria, a Fernanda Mateus representante do MST junto ao programa, a estudante da UFRRJ Suzana.

A Professora Ana Dantas educadora do Instituto de Educação da UFRRJ pela entrevista.

As educadoras Maria José e Valquiria que trabalharam diretamente com os assentados.

Aos educandos do assentamento Zumbi dos Palmares nos núcleos quatro e cinco.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPITULO 1 - EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E OS MOVIMENTOS SOCIAIS	07
1.1 - O termo Educação Popular e seu histórico.	07
1.2 - Concepção da Educação Popular	11
1.3 - A proposta de Paulo Freire	12
1.4 - Educação Popular na América Latina	15
1.5 - A Educação Popular junto aos movimentos sociais no Brasil	18
CAPITULO 2 – PRÁTICA E TEORIA – A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO MST	21
2.1 - A educação oficial oferecida à população do campo no Brasil	21
2.2 - A proposta de educação do MST	27
2.3 - A concepção de educação do MST.	30
CAPITULO 3 – PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA.	37
3.1 - Histórico do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	37
3.2 - Metodologia e organização do PRONERA	40
3.3 - O Participação da UFRRJ junto ao PRONERA	44
3.4 - O PRONERA na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	48
CAPITULO 4 – A RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO E A APLICAÇÃO DO PRONERA NA UFRRJ E A POLITICA DO MST PARA A EDUCAÇÃO	50
4.1 – Chegada da proposta na UFRRJ	50
4.2 – Elaboração e execução do PRONERA na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	51
4.3 – Situando o assentamento (em particular os núcleos pesquisados)	52
4.4 – Execução no assentamento	54
4.4.1 – A fala das lideranças do MST	55
4.4.2 – A fala dos gestores do Programa: Universidade e MST	58
4.4.3 – A fala dos educadores	59

4.4.4 – A fala das educadoras do assentamento	66
4.4.5 – A fala dos educandos	69
4.5 – Problemas de implementação no campo? Resistências metodológicas; infra-estrutura; equipamentos	71
4.5.1 – Problemas de implementação no campo	71
4.5.2 – Resistências metodológicas	74
4.5.3 – Deficiência de infra estrutura básica e equipamentos	75
4.6 – Concepção, metodologia e importância do PRONERA	78
4.6.1 – Concepção do PRONERA	78
4.6.2 – Metodologia de trabalho adotada	83
4.6.3 – Importância do PRONERA para a comunidade	86
4.6.4 – O tempo de duração do PRONERA	87
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	93
LISTA DE SIGLAS	98
ANEXO I – MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA	101
ANEXO II – PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UFRRJ	119
ANEXO III – PRINCÍPIOS FILÓSOFICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO MST	133

INDICE DE FIGURAS

Figura	Página
1 - Sede da Usina São João, atualmente Assentamento Zumbi dos Palmares	06
2 - Capacitação de Educadores do PRONERA	19
3 - Reunião de alfabetização do Projeto de Educação de Jovens e Adultos	20
4 - Mística da segunda capacitação dos Educadores	36
5 - Palestra com professora da Universidade e representante do MST	45
6 – Primeiro encontro de capacitação – Hotel da UFRRJ – notícias do encontro	48
7 - Entrada do Assentamento Zumbi dos Palmares	52
8 - Núcleo quatro do Assentamento Zumbi dos Palmares	53
9 - Caminhão carregando cana no Assentamento Zumbi dos Palmares	54
10 - Casas do núcleo quatro do Assentamento Zumbi dos Palmares	55
11 - Encontro de alfabetização	57
12 - Viagem da equipe PRONERA	60
13 - Encontro de alfabetização	62
14 – Primeira capacitação de Educadores – trabalho em grupo	66
15 - Mística da primeira capacitação de Educadores	69
16 – Primeira capacitação de educadores – mural participativo	71
17 - Professora do PRONERA com alunos – momento da conversa	73
18 – Momento de lazer na casa da educadora do projeto	76
19 – Segunda capacitação dos Educadores do PRONERA – Momento cultural	81
20 - Momento de confraternização do grupo da alfabetização	82
21 - Confraternização	86
22 - Festa de final de ano organizada pelos educandos	88

RESUMO

DURIGON, Valdemir Lúcio. **Concepção e Prática de Projetos Educacionais em Assentamentos Rurais no Estado do Rio de Janeiro: o Pronera no Zumbi dos Palmares em Campos dos Goytacazes**. Seropédica: UFRRJ, 2005, 150 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Profissional Agrícola).

Este trabalho de pesquisa objetivou revelar a atuação do Governo Federal face à educação para a reforma agrária, no caso o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no Rio de Janeiro; avaliar a relação entre a concepção e a prática da proposta de educação formulada e adotada pelo MST em assentamentos de reforma agrária no Estado; analisar o papel da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro na elaboração e na aplicação do PRONERA no Estado do Rio de Janeiro. Avaliou-se como e a partir de quando surgiu a educação popular no Brasil, a sua importância no decorrer de nossa história, como as organizações utilizaram e utilizam a educação popular e quais as suas conquistas. Buscou-se, também, demonstrar as diversas concepções de educação popular no decorrer de nossa história e a que perdura até hoje. A concepção de educação popular de Paulo Freire, um dos principais teóricos sobre o assunto. Foi feita uma breve síntese de projetos educacionais desenvolvidos no Brasil, junto à população do campo, no decorrer da história analisando a metodologia adotada. Demonstrou-se a proposta de educação do MST, os princípios pedagógicos e filosóficos que são adotados em suas escolas no dia-a-dia e a concepção de educação que adotam. Na sequência procurou-se resgatar a história, o surgimento das idéias de um projeto educacional que atenda a população rural, levando em conta as características e especificidades que a população do campo possui no Brasil; O papel dos movimentos populares na concepção deste projeto, no caso o PRONERA, a metodologia que é adotada, e como foi a participação das Universidades. A UFRRJ elaborou e executou um Projeto de Educação de Jovens e Adultos, com a participação de representantes dos movimentos populares, no caso o Movimento Sem Terra, e de órgãos governamentais como o INCRA. O projeto foi desenvolvido no assentamento Zumbi dos Palmares na cidade de Campos dos Goytagazes no norte do Estado do Rio de Janeiro. O projeto buscou atender as necessidades e especificidades da população. Através de metodologia qualitativa procuramos definir como e quando chegou a proposta de elaboração e execução do Projeto de Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal Rural do Rio Janeiro e a participação da Assessoria da Reitoria e do Instituto de Educação na elaboração e execução do projeto, bem como a concepção adotada. Objetivou-se esclarecer o papel do Instituto de Educação, da assessoria da reitoria e do MST na elaboração do projeto e como foi a execução no campo, além dos problemas percebidos na sua implantação: a resistência à metodologia adotada, problemas com infra-estrutura e equipamentos. Avaliou-se também a situação do assentamento Zumbi dos Palmares, suas características, com maior ênfase aos núcleos em que foi desenvolvido o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFRRJ. Efetuou-se ainda uma confrontação dos resultados da pesquisa realizada pela equipe do Pronera Nacional, pesquisa esta realizada em nove Estados da Federação com metodologia quantitativa, com a presente pesquisa realizada somente no Estado do Rio de Janeiro com metodologia qualitativa.

Palavras chave: Reforma Agrária, Educação do Campo, Assentamentos.

ABSTRACT

DURIGON, Valdemir Lúcio. **Conception and practice of educational projects in country settlements in Rio de Janeiro State: The Pronera in Zumbi dos Palmares in Campos dos Goytacazes.** Seropédica: UFRRJ, 2005, 150 p. (Dissertation, Master em Educação Profissional Agrícola).

This research seeks to demonstrate the Federal Government's actuation in relation to the education for land reform, in this case the National Program of Education in Land Reform (PRONERA), in Rio de Janeiro; to evaluate the existing relations between conception and the practice of the educational proposal done and used by MST in land reform settlements in the country; to analyze the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro's paper taking into consideration the elaboration e application of PRONERA in the state of Rio de Janeiro. It was analysed how and when the popular education appeared in Brazil, its importance in Brazilian history, how the organizations used and still uses the popular education and what are its achievements. It was tried to demonstrate the lots of conceptions of popular education throughout our history and the ones that are still working nowadays. The conception of popular education of Paulo Freire, the most important theoretician concerning this issue. It was done a summary about educational projects developed in Brazil connected to the rural population throughout our history and little bit of used methodology. It was demonstrated the proposal of education of MST, the philosophical and pedagogical principles that are daily used in their schools and the conception of education that are used by them. It was also tried to rescue the history, the appearance of ideas of a educational project that helps the rural population taking into consideration the characteristics and particularities that they have in Brazil; The importance of the popular movements in this project's conception, in the case the PRONERA, the methodology that is used and how was the University's participation in it. UFRRJ elaborated and xecuted a Teenagers and Adults' Project of Education, that counted on the representatives' of popular movements (in this case, MST) and other governmental institutions', such as INCRA, participation. The project was developed on the settlement of Zumbi dos Palmares that is located in the Campos dos Goycatazes' city, on the north of Rio de Janeiro's state. This project tried to take care of the necessities of that population. Using qualitative methodology we tried to define how and when the proposal of elaboration and execution's of Teenagers and Adults' Project of Education in Universidade Rural do Rio de Janeiro and the Main Sector's Assessor Ship and the Educational Institute participation in the elaboration and execution of the project as such as the used conception. It was really important to clarify the importance of the Educational Institute, the Main Sector's Assessor Ship, as well the importance of MST in the elaboration of the project and how was its execution in the rural area besides some noticed problems concerning its implantation, such as: esistance against the used methodology, problems with equipments and infrastructure. The situation of the Zumbi dos Palmares' settlement, its characteristic ,these issues were also evaluated. With more emphasis to the places where was developed the Teenagers and Adults' Project of Education from UFRRJ. It was also done a confrontation of the results of the research done by National Pronera's equip (this one was done in nine state in Brazil, it counted on quantitative methodology) and the present one, done covering only the state of Rio de Janeiro making use of qualitative methodology.

Palavras chave: Land reform; settlement; rural education

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa é fruto de algumas inquietações. A primeira delas é a preocupação em relação à efetiva participação dos movimentos sociais na elaboração e na execução de políticas públicas, visto que trabalhei durante cinco anos na Comissão Pastoral da Terra regional-Rondônia, onde fazia trabalhos de extensão rural junto à população mais pobre e necessitada do campo. Na maioria das vezes os movimentos sociais não participavam de fato na elaboração, execução e avaliação de políticas públicas destinadas a eles, inclusive havia existido casos em que o nome da organização era incluído simplesmente para cumprir exigência ou, geralmente, para facilitar alguma etapa, no processo de aprovação dos projetos.

A segunda delas é devido a ter estudado as quatro primeiras séries do ensino fundamental em escolas do meio rural e por diversas vezes ter sentido a falta de valorização das escolas do campo na região em que nasci. No Brasil faltam políticas que atendam as pessoas do meio rural em diversas áreas, isto ocorre de forma mais enfática com educação. Por isso podemos perceber a falta de respeito que as autoridades e educadoras tem por aqueles que vivem no campo e também a importância que tem a educação para as pessoas do meio rural.

A terceira inquietação diz respeito aos alunos do meio rural que ingressam na Escola Agrotécnica Federal de Colorado-Rondônia. No início dos cursos, esses alunos têm rendimento inferior e muitas dificuldades quando comparados aos alunos que são provenientes da cidade. Até o final dos cursos os alunos do campo melhoram o desempenho chegando, na maioria dos casos, a estarem com rendimentos acima da média geral dos colegas de suas respectivas turmas. Isso comprava que as pessoas que residem no meio rural no Brasil têm condições de aprendizagem como têm os alunos das cidades, desde que a educação respeite as especificidades e características da população, não tratando as pessoas de forma preconceituosa.

A partir dessas preocupações traçamos algumas hipóteses para esta pesquisa. Primeira hipótese: Será que realmente o PRONERA, no Brasil, particularmente no Rio de Janeiro, é um instrumento de ação educacional em assentamentos de reforma agrária criado e implantado pelo Governo Federal, concebido política, teórica, metodológica e filosoficamente por organizações de trabalhadores rurais, notadamente o MST, bem como gerido e implementado por universidades, particularmente a UFRRJ, no Estado?

Segunda hipótese. Mesmo sendo trabalhos com metodologias diferentes - no caso, a realizada no Estado do Rio de Janeiro foi qualitativa e a realizada em outros Estados da Federação pela equipe do PRONERA Nacional foi quantitativa - em locais geográficos diferentes, mas com públicos parecidos e atendidos pelo mesmo Programa, os resultados da pesquisa têm pontos em comum?

Para que fosse possível efetuar a pesquisa em questão, optamos por realizar um estudo, com abordagem qualitativa, em um assentamento rural que foi contemplado com o PRONERA – Zumbi dos Palmares (Campos) na região norte do Estado.

O assentamento Zumbi dos Palmares possui cinco núcleos, sendo que os núcleos objetos desta pesquisa foram os núcleos quatro e cinco, pelo fato de terem sido contemplados anteriormente pelo PRONERA e, também, por estarem localizados mais distantes da cidade de Campos dos Goytagazes, sendo, por este motivo, mais carentes em políticas públicas que os outros três.

Acreditamos que o estudo deste caso permitiu a participação real do pesquisador na análise do processo de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos pelo PRONERA. Proporcionou uma interação entre o grupo que executou o projeto com o pesquisador, e o tornou alguém próximo dos assentados através de sua participação naquilo que o grupo vivenciou.

Para realização desta pesquisa, além das entrevistas foi realizada a observação individual com base na vida real, isto é, foram registradas as vivências e experiências, dando ênfase aos complexos problemas apresentados pelos assentados e pelos executores no processo de realização escolhido para esse **estudo de caso**.

Quando é afirmado que a ciência é especial porque se baseia nos fatos, presume-se que os fatos sejam manifestações sobre o mundo as quais podem ser estabelecidas. Foi na busca dos fatos e na interpretação dos mesmos que se deu esta pesquisa. Desta forma, trabalhamos com o cuidado dos dados investigados. Consideramos que, se a observação do mundo for realizada de uma maneira cuidadosa e sem preconceitos, então os fatos estabelecidos dessa maneira vão se constituir em uma base segura e objetiva para a ciência.

Contudo, a prática concreta da ciência, mostra que não há apenas perspectivas diferentes sobre um dado fenômeno, mas também métodos alternativos de coleta de informação e de análise dos dados resultantes. O nosso método foi essencialmente qualitativo.

Há diferenças de perspectivas em um campo de atividades como a pesquisa social, em que aparecem muitas variáveis ao mesmo tempo e cujo controle é relativamente problemático. Acreditamos que aí reside a dificuldade de um trabalho acadêmico.

O papel do pesquisador se constituiu em entender e analisar o PRONERA e como o mesmo foi aplicado. De maneira simples e direta, focalizamos a atenção, em determinados momentos, em questões particulares, em outros, em questões institucionais.

O ponto de vista científico é aceito por muitas pessoas, como se realmente fosse verdade. O tema das ciências sociais é próprio da vida social e dos fatos que a permeiam. As pessoas são fundamentais para a vida social. Como pesquisador trabalhamos com os membros da comunidade, no sentido de desvelar a realidade da mesma, no campo específico da análise social ligada às instituições de ensino e de políticas públicas.

No estudo aqui investido foi necessário perguntar aos assentados que participaram do processo de Educação de Jovens e Adultos, o que eles pensam ou as razões que os conduziram a determinados pensamentos para a partir daí analisar as concepções e as práticas do PRONERA no Zumbi. O trabalho de campo foi realizado com entrevistas semi-estruturadas, com as pessoas-chave para a análise. O que se pretendeu foi apenas uma tomada de consciência sobre as questões levantadas nesse estudo de caso.

Junto à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro trabalhamos com pessoas que estiveram envolvidas, de forma direta, com a elaboração e execução do PRONERA, como coordenadores, gestores, monitores e professores do Instituto de Educação. Entrevistamos pessoas do Movimento Sem Terra que tiveram atuação junto ao projeto de Educação de Jovens e Adultos. Essas visitas ao assentamento ocorreram em dois momentos: uma semana no final do mês de julho do ano de 2004, e outra no início do mês de setembro do mesmo ano.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa aconteceram com o levantamento de documentação e bibliografia do material relacionado aos objetivos propostos nesta dissertação (princípios filosóficos e metodológicos da educação que embasam as formulações do PRONERA, do MST e da UFRRJ). Utilizamos, também, entrevistas, com base em roteiros semi-estruturados, em que foram feitas perguntas realizadas com o público alvo, observação da atuação dos órgãos públicos no local, estudo exploratório-

descritivo, na coleta e registro dos dados, para escrever o **estudo de caso**, que teve análises empíricas e teóricas.

Destacamos que encontramos descrições qualitativas no que se refere à acumulação de informações detalhadas como as obtidas através da observação participante. Os problemas encontrados no assentamento demonstram a necessidade da concretização de continuidade de políticas públicas.

No ano de 2004, foi realizada por uma equipe do PRONERA, uma pesquisa avaliativa sobre o Programa, englobando os Estados de Rondônia, Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e no entorno do Distrito Federal; os resultados dessa pesquisa foram divulgados no final do ano passado. No entanto a referida pesquisa não foi realizada no Estado do Rio de Janeiro. Por isso, ao longo do trabalho, estaremos avaliando se no Estado do Rio de Janeiro ocorrem casos semelhantes.

A metodologia adotada pela equipe do PRONERA nos Estados em que foi realizada a pesquisa foi um estudo avaliativo desenvolvido em dois momentos, primeiro uma sistematização de informações colhidas de fontes secundárias, como documentos diversos relacionados aos trabalhos do PRONERA desenvolvidos no país. Em um segundo momento, foi realizada uma investigação empírica, nos meses iniciais de 2004, utilizando duas abordagens metodológicas: estudo de caso, focalizando experiências em cada uma das modalidades de ensino do programa; e pesquisa amostral, realizada em cinco diferentes regiões. Os critérios adotados para escolha dos projetos a serem pesquisados foram os seguintes: número significativo de educandos, a abrangência de todas as modalidades de ensino e a relevância dos projetos para a região.

Destacamos, a seguir, pontos da pesquisa Nacional que têm semelhança com a pesquisa realizada no Estado do Rio de Janeiro.

- Percentual alto de jovens e adultos rurais estudantes dos cursos do PRONERA que querem prosseguir os estudos.
- Problemas em relação à permanência dos educandos em sala de aula, visto que são pessoas que necessitam trabalhar para manter o sustento.
- O número de pessoas que concluíram os estudos foi pequeno, devido às dificuldades encontradas como necessidade de trabalhar, problemas de visão, idade, deficiência de infra-estrutura, distância das salas de aula às casas dos educandos.
- Os recursos não foram liberados conforme os prazos pré-determinados.

- Os índices de evasão dos cursos de educação de jovens e adultos variaram muito no decorrer do programa.
- A preparação de professores dos próprios assentamentos para serem os educadores e a utilização de metodologias específicas considerando as características dos assentamentos.
- A gestão adotada era participativa e democrática envolvendo todos os parceiros, movimentos sociais, assentados, universidades e governo federal.
- As aulas de alfabetização ocorrem no interior dos assentamentos, em condições marcadas pela precariedade das instalações físicas, apresentando inadequação ou ausência de mobiliário e equipamentos didático-pedagógicos básicos.
- O período das aulas coincidiu com a época de maior trabalho na roça, isto dificultou muito o êxito do programa.
- A grande quantidade de pessoas com problemas de visão, a dificuldade de transporte, a falta de merenda fizeram com que muitas pessoas não permanecessem na escola.
- Os professores responsáveis pelas diversas atividades, como estágios e produção de material didático, são professores das Universidades ou são indicados pelos movimentos sociais e a metodologia adotada é a de Paulo Freire.
- A dinâmica da construção coletiva da gestão compartilhada nas diversas instâncias organizacionais a partir da sala de aula, isto é baseado nos princípios da interatividade e participação.
- O PRONERA é uma política que surge da demanda dos movimentos sociais do campo, principalmente do MST.
- O PRONERA é um programa de abrangência nacional desenvolvido principalmente por três parceiros, INCRA, MST e Universidades, com diversidade muito grande de concepções de trabalho, isto tudo aparece no decorrer dos projetos de forma problemática e em determinados casos conflituosa.
- Para os trabalhadores rurais o curso de alfabetização de Jovens e Adultos foi muito importante para melhorar a auto-estima, a segurança no seu trabalho, a relação com outras pessoas e também para auxiliar nas atividades escolares de seus filhos.

Os pontos acima citados são coincidentes com a pesquisa realizada no Estado do Rio de Janeiro; a problemática é muita parecida, os anseios e necessidades são praticamente os mesmos. Isto comprovará que mesmo trabalhos de pesquisa realizados

em locais geográficos diferentes, com públicos parecidos, atendidos pelo mesmo programa, no caso o PRONERA, utilizando-se de metodologias de pesquisa distintos podem ter resultados parecidos.



Figura 1 - Sede da Usina São João, atualmente Assentamento Zumbi dos Palmares
Arquivo da professora Regina Cohen Barros Julho /2005

CAPITULO I - EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

1.1 – O termo Educação Popular e seu histórico

O termo popular, de acordo com Erenildo (2002), pode levar a interpretações parecidas ou não e, dependendo do dicionário o termo pode ter diversos significados. No Dicionário Aurélio, é entendido como ‘próprio do povo’, ‘feito para o povo’, ‘agradável ao povo’ ou ainda que é ‘vulgar, trivial, ordinário’. Já o Dicionário Etimológico de Machado, registra popular como ‘o que se relaciona com o povo, que convêm ao povo, feito para o povo, amado pelo povo, agradável ao povo, devotado ao povo’. De acordo com os dicionários citados o termo ‘popular’ se refere ao povo de formas e sentidos parecidos, mas que podem levar a interpretações distintas dependendo de quem o faça e com quais finalidades.

Em relação à Educação Popular existe certa confusão na literatura sobre o assunto. Os termos educação de adultos, educação popular e educação não-formal não são sinônimos, embora, muitas vezes, sejam vistos como variantes da Educação Popular. Já a educação comunitária é uma variante da educação popular, como podemos ver:

Os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal educação comunitária não são sinônimos. A educação de adultos e a educação não-formal referem-se, majoritariamente, a mesma área disciplinar, prática e acadêmica de educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação (...) a educação popular, estritamente falando, e uma de suas variantes a educação comunitária (...) a educação popular, como dissemos acima, via de regra, ou se opôs à educação de adultos impulsionada pela educação estatal ou tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério ou deixou de lado. (GADOTTI & TORRES, 1992, p. 7 e 8)

A educação popular teve início antes da Proclamação da República com o objetivo de auxiliar na libertação dos escravos, que ocorreu em 1888, como forma de conscientização da população escrava sobre seus direitos e a necessidade da sua libertação e também junto ao movimento operário socialista do final do século XIX no Brasil (PALUDO, 2001).

Ainda segundo Paludo, no período que corresponde à Primeira República, pouca importância foi dada pelas elites políticas e econômicas da época à educação popular, tendo em vista que existiam outras preocupações consideradas mais importantes para essas elites, como a política de manutenção de seus privilégios, principalmente entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais.

De acordo com o autor supracitado, os socialistas, durante o movimento operário, no período que vai de 1889 a 1909 utilizaram a educação popular como forma de conscientização das massas de trabalhadores da época. Tinham como pauta de suas reivindicações o ensino técnico-profissional, laico/gratuito e a extensão do ensino básico e eram defensores dos ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda. Preocupavam-se, ainda, em ligar o saber elaborado/científico aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador. Com os socialistas, a educação teve cunho de formação política devido aos ideais de justiça social, distribuição de riqueza e igualdade.

Esses operários conseguiram fundar Bibliotecas Populares e Escolas Operárias para adultos e crianças, mantidas por eles mesmos e também por recursos públicos, disputados com entidades religiosas. A dificuldade de recursos humanos qualificados para trabalhar com educação popular era muito grande, a tal ponto de comprometer o funcionamento de tais atividades. Os operários não lutaram pelo ensino público gratuito, pelo contrário, os operários anarquistas e anarco-sindicalistas eram contra o ensino público, por favorecer os interesses da burguesia e do clero e, devido a isto, se afastaram dos trabalhadores que reivindicavam escolas para seus filhos.

Os libertários, representados pelos anarquistas e anarco-sindicalistas, que assumem a hegemonia dos “contra a ordem” no período que vai de 1910 a 1922, tinham como concepção de educação popular a luta contra o Estado, contra o capital, contra a Igreja e a favor da liberdade. Os princípios que sustentavam as práticas educativas dos libertários eram os da educação fundada na razão e não na fé, racional, solidária, para ambos os sexos, que visava a formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia.

A partir de 1922, com o Partido Comunista, a concepção de Educação Popular passa a ter outro significado, além de lutar pela escola pública, universal, laica e gratuita, passa a lutar pela escola “unitária”, ou seja, por uma mesma forma de ensino para todos. Essa educação passa pela implementação da união do ensino com o trabalho produtivo, pela formação politécnica e pela administração das escolas com a

participação dos trabalhadores. Dessa forma os comunistas se empenharam na politização das massas.

Essas três forças políticas, os operários, os libertários e os comunistas que de certa forma foram determinantes em outros períodos históricos do Brasil no decorrer da Primeira República, demonstraram sua preocupação com a construção de um poder popular, tendo cada uma delas o seu significado próprio. Por outro lado, a emergência da concepção de Educação Popular se deve:

... ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às idéias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político. (PALUDO, 2001 p. 85).

Durante a Primeira República, a educação era associada à possibilidade de construção de uma sociedade com mais justiça social, mais igualitária, com mais cooperação entre as pessoas, objetivando melhoria na qualidade de vida dos mais necessitados, no caso, os trabalhadores em geral.

No decorrer da história do Brasil, observamos, nos períodos de restabelecimento da democracia, forte ebulição das classes subalternas, com grande quantidade de atividades voltadas para as suas reivindicações. Por outro lado, quando tivemos governos autoritários, os movimentos populares também sofreram uma forte desaceleração em suas atividades é o que ocorre no período que vai de 1937 até o final da década de 1940 com a Educação Popular.

No início da Nova República, década de 1930, devido à radicalização dos movimentos políticos no país, por um lado representados pelos integralistas de caráter fascista de extrema direita e, do outro, pelos comunistas de esquerda. Esta radicalização dos movimentos políticos contribuiu para dificultar o desenvolvimento da Educação Popular que mesmo assim continuou ocorrendo de forma tímida. Com o Estado Novo, de 1937 a 1945 veio a repressão política, isto fez com que a Educação Popular, neste período, se enfraquecesse.

A partir do início da década de 1950, a Educação Popular passa acontecer com mais força, após a Segunda Grande Guerra Mundial e com o restabelecimento da democracia, acontece a união da esquerda com o setor industrial em prol do desenvolvimentismo - o país estava, nesse momento, em forte processo de

industrialização e, com isso, os trabalhadores passaram a ter mais liberdade e participação nas mudanças que estavam acontecendo. A Educação passa a ser debatida com perspectiva da constituição da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seria aprovada em 1961 pelo Congresso Nacional. (nº 4.024/61).

A Educação Popular passa a ser discutida, visto que é um período de novas teorias e práticas pedagógicas. As concepções de Educação Popular, que surgiram neste período receberam apoio político e financeiro do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Diversas organizações e movimentos populares que foram criadas ou que cresceram nesse período foram frutos desse trabalho de Educação Popular, como é o caso das Ligas Camponesas, no Nordeste e do Movimento Agrário (Master), no Rio Grande do Sul. Vejamos como Paludo cita tal acontecimento.

É no início dos anos 1960 que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MCP), o primeiro data de 1960 e esteve ligado à prefeitura de Recife, Paulo Freire pertenceu a este grupo. Em seguida é criado, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Educação de Base (MEB – março de 1961). Por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), são criados os Centros Populares de Cultura (CPC) e, em 1963, surge o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). (PALUDO, 2001, p.89).

É somente a partir de 1960, com as idéias de Paulo Freire, que passamos a ter, realmente, no Brasil, uma pedagogia das classes populares. A partir do autor a concepção de educação popular é reformulada e passa a ser adotada na grande maioria das organizações populares.

A Educação Popular toma mais força com a implantação do projeto da modernidade brasileira. Nesse sentido, coube a Educação Popular a tarefa de contrapor-se a esse projeto de modernidade, a partir das décadas de sessenta, setenta e oitenta. No entanto, nos anos oitenta, a Educação Popular sofreu várias críticas a respeito de sua concepção educacional. A partir deste período, tivemos a participação de militantes e intelectuais como do Frei Beto, Marcos Arruda e Pedro Pontual, que não eram do meio Universitário, mas que contribuíram bastante para a concepção e prática da Educação Popular, no Brasil, junto a muitos movimentos e organizações populares.

1.2 – Concepção da Educação Popular

A Educação Popular para cada organização ou indivíduo que a pensa e a implementa tem características diferentes, possuindo algumas peculiaridades que são comuns, como o papel de conscientização da população mais oprimida sobre seus direitos e deveres. Direitos e deveres que se constituem na conscientização da cidadania, não como era na Grécia antiga, em que somente os proprietários de terras e filósofos é que tinham direitos, enquanto o restante da população tinha deveres e não eram considerados iguais.

A Educação Popular procura trabalhar com as pessoas, a conscientização dos seus direitos, incluindo formas de reivindicar junto à classe dominante e como fazer para que sejam respeitados pelas autoridades vigentes. A Educação Popular pressupõe uma formação humana, voltada para a emancipação das classes subalternas, conjugado, com a utopia desejosa de instituir uma nova ordem. Essa Educação procura incentivar a criação de organizações populares, tendo em vista que é mais fácil para um grupo ser atendido e ouvido do que para pessoas isoladas, bem como fica mais fácil fazer trabalhos de educação junto a grupos do que junto a indivíduos.

Os trabalhos de Educação Popular, inicialmente, eram chamados de formação, capacitação ou formação pedagógica. A educação deveria estar diretamente ligada às necessidades e interesses dos grupos populares atendidos, ou seja, deveria viabilizar o projeto político da organização. O processo de educação deveria partir do contexto em que estão inseridas as organizações ou grupos e levaria em consideração uma série de quesitos, tais como valores éticos/políticos, a busca da justiça e solidariedade, a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base.

A Educação Popular tem concepção político-ideológica, porque procura incentivar a formação de uma sociedade mais justa. É intelectual, porque traz novos conhecimentos e conceitos. É técnica, porque prepara para a execução de uma atividade. É de valores porque introduz novas relações entre os homens e o mundo em que está inserida, conforme destaca Paludo (2000):

...formação humana emancipatória que é, ao mesmo tempo, político-ideológica, intelectual, técnica e de valores. Político-ideológico, porque, mesmo quando se trata da construção cotidiana, é uma formação vinculada a um projeto de futuro e como tal preocupada em discutir as possibilidades, avançar na compreensão das contradições, buscar o aprimoramento na formulação das alternativas e na

visualização de sua implementação. É intelectual, visto que se preocupa em construir referentes conceituais que permitam aos indivíduos e coletivos seguirem em frente de forma autônoma. É técnica, não porque profissionalize para uma atividade específica, mas porque procura dar a compreensão global do processo de trabalho hoje em curso, articulado com aprendizagens específicas. É de valores, já que procura reconstruir as relações dos homens com a natureza, consigo mesmo e com seus semelhantes, buscando a construção de convicções e posturas que se traduzem praticamente na vivência de um outro estilo e modo de vida. É humana, uma vez que compreende que nestes processos não é só a razão instrumental que está presente e entra em ação, mas é o ser humano que está aí, com suas múltiplas necessidades, entre elas, a de sentir-se aceito, querido e respeitado pelos seus pares. (PALUDO, 2001, p. 200)

Para a Educação Popular existem elementos objetivos e subjetivos em toda produção do conhecimento. Tendo em vista que os interesses sociais simples se encontram presentes em toda luta, inclusive na luta em definir conhecimento socialmente legítimos, a ideologia e ciência convivem, mesmo em uma relação confusa, complexa, historicamente condicionada, em toda a prática científica, teórica e metodológica.

1.3 – A proposta de Paulo Freire

O futuro não é uma coisa escondida na esquina. O futuro a gente constrói no presente.

Paulo Freire

Segundo Paludo, a pedagogia Libertadora é fruto da ideologia do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), do pensamento progressista da Igreja Católica, dos princípios da Pedagogia Nova e das práticas vividas junto às organizações populares e de alfabetização de adultos e tem como um dos seus pressupostos a conscientização dos indivíduos sobre cidadania, em que todos têm deveres, sejam pobres ou ricos, negros ou brancos, homens ou mulheres, mas também têm direitos.

Paulo Freire constitui-se em um dos principais teóricos da Educação Popular no Brasil e no mundo. Seus escritos foram e continuam sendo utilizados por muitas organizações populares, em diversos países, que possuem várias obras que retratam seu pensamento e suas idéias. As principais são: Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos (1984); Pedagogia do Oprimido (1985); Pedagogia da Esperança (1992); e Pedagogia da Autonomia (1997).

A proposta de Paulo Freire é baseada na ação e reflexão, e parte da concepção pela qual é a capacidade de refletir que faz do homem um ser da práxis. É através da reflexão sobre uma prática realizada que os homens podem corrigir erros, verificar se estão no caminho certo e definir estratégias de ação:

Se ação e reflexão, com constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. (FREIRE, 2001, p. 17).

A concepção pedagogia de Freire é baseada na valorização do diálogo. Considera o autor que é através da conversação que as pessoas podem ser realmente libertadas da condição de oprimidos em que se encontram, tornando-se sujeitos de sua própria história, ou seja, seres autônomos, críticos, criativos, éticos, seres mais inteiros e felizes, não sendo manipuláveis:

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a tender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transforma-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transforma-los em massa de manobra. (FREIRE, 1987, p. 52).

Nessa proposta o diálogo é extremamente importante, visto que é através da comunicação que tanto educador quanto educando conseguem estar em um constante processo de ensino-aprendizagem, em que ambos ensinam e ambos aprendem,

...o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educando, também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 68).

Não existe aprendizagem sem diálogo. Quando um acredita que é o dono da verdade e da razão e o outro é obrigado a ouvir e depois somente repetir, não existe processo educativo. Acontece com muita frequência a obrigação dos alunos decorarem o que o professor fala ou dita. E assim em pouco tempo terão esquecido tudo.

...os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é que deveria ser posto como

incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 1987, pág. 69).

O educador deve estar empenhado em libertar os mais necessitados e oprimidos. Para que seja realmente comprometido com a causa desses é necessário o seu engajamento, a sua dedicação, a sua doação. Desta forma, “O compromisso, próprio da existência humana só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados.” (FREIRE, 1979, p. 19).

Da mesma forma que o educador deve ser comprometido com as classes populares e com sua libertação e por este motivo deve estar em constante pensar e repensar sobre sua prática, também não há educação sem amor, porque o amor subentende-se aceitação, aceitar o outro como ser inacabado, que não é perfeito.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. (FREIRE, 2001, p. 29).

Segundo Althusser (1983), a Escola é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, sendo utilizada pelas classes dominantes para passar sua ideologia, que se compõem valores, conceitos e costumes. Desta forma, exercem sua dominação, fazendo com que os oprimidos continuem oprimidos e os opressores continuem opressores.

A dominação de um povo em relação a outro pode ocorrer de diversas formas como invasões militares, econômicas, políticas, sendo que estas invasões não terão grande repercussão e alcance se forem feitas sem a invasão no campo sociocultural. A invasão sociocultural trabalha com aquilo que é mais íntimo de um povo que é o seu brio, seus valores, sua religião, sua língua, seus hábitos e costumes. Faz com que as pessoas dominadas passem a acreditar que a cultura invasora é superior e melhor e passem a adotá-la e esqueçam ou que não queiram mais lembrar de sua própria cultura. Portanto:

A hegemonia cultural caracteriza-se não somente por aquilo que inclui, mas pelo que exclui, torna marginal, julga inferior e faz ficar invisível. Invasão sociocultural é, conseqüentemente, uma forma de domínio. Ela geralmente precede a conquista política e militar e continua existindo muito tempo depois. Ao contrário da situação na conquista militar, a conquista hegemônica penetra em quase todas as esferas sociais e, nelas, a cultura dominante abre as portas à sua própria dominação. (POSTER & ZIMMER, 1992, p. 42)

A Educação Popular deve proporcionar às classes e povos dominados a possibilidade de deixarem de ser dominados, não para se tornarem dominantes, mas para libertarem-se e, desta forma, libertando-se, também estarão libertando seus opressores. Por isto a educação comprometida com as classes populares deve procurar proporcionar a mudança social. Para proporcionar a mudança social, as pessoas envolvidas no processo de educação devem ser sujeitos da transformação e não objeto. Como assinala Freire (2001, p. 48),

...a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transforma-la.

Outra característica importante é o respeito ao conhecimento prévio que os alunos já possuem, principalmente os das classes populares, é através da sua vivência e de suas experiências que são realizadas as aulas, e não de assuntos fora de seu contexto, como podemos ver ainda no autor,

...pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2003, p.30).

Conforme verificamos a proposta é baseada no diálogo entre educandos e educadores, utiliza temas geradores, que são definidos na interação entre educadores e educandos partindo da realidade e das condições onde os educandos estão inseridos, é comprometida com a libertação dos oprimidos, devido a isto é politizadora.

1.4 – Educação Popular na América Latina

Segundo Poster & Simmer (1992), a educação popular não acontece somente no Brasil ou na América Latina, ela ocorre em muitos lugares do mundo onde existem pessoas ou povos oprimidos pelas mais diversas formas de dominação, como é o caso da Cisjordânia com o povo Palestino, no regime de segregação racial na África do Sul, na América Central com os diversos povos que são explorados por governantes

corruptos, no México junto às comunidades rurais que vivem em situação precária, na Colômbia país que tem muitas desigualdades sociais, em diversos países da África como forma de conscientização da população mais pobre.

A população analfabeta na América Latina é composta principalmente de pessoas do meio rural ou que estão estabelecidas nas cidades há pouco tempo. Esta população é grande nos países menos desenvolvidos ou nas regiões mais pobres destes países, sendo que os maiores índices de analfabetismo estão entre as mulheres e os que têm mais de vinte e cinco anos (GADOTTI & TORRES 1992).

A Educação Popular na América Latina é relacionada ao processo de mudança social, sensível às necessidades e demandas dos mais pobres e oprimidos como forma de libertação, ou, de dar-lhes, novas perspectivas de vida.

Os países que fizeram maiores esforços no sentido de democratizar educação na América Latina são, sobretudo países que passaram por processos revolucionários como é o caso de Cuba, Nicarágua e da independência de Granada, cada um possuindo especificidades próprias.

Segundo Gadotti & Torres (1992), Cuba, antes da revolução, possuía 23,6% da sua população analfabeta, sendo que as províncias mais distantes de Havana e mais pobres eram as que apresentavam maiores índices, chegando, em certos casos a 35,3% de suas populações. Outro problema grave era a falta de salas de aula. Mesmo havendo 17.000 salas de aula, o necessário seria algo em torno de 35.000. Na área rural, o problema era ainda maior, em 1959, havia 732.000 crianças em idade escolar, mas as salas de aulas só podiam atender a 279.000 alunos.

Para os revolucionários, a educação era um fator extremamente importante para se conseguir a transformação econômica e política da sociedade. O Programa de Educação de Cuba teve dificuldades para atingir suas metas iniciais devido a falta de recursos humanos preparados para trabalhar com a população adulta analfabeta, sendo este um fator que poderia emperrar o processo. A mobilização em massa garantiu que o programa educacional obtivesse os resultados esperados. Foram mobilizados em torno de 270.000 professores voluntários, que foram preparados, especialmente, para a alfabetização de quase um milhão de pessoas em 1961. No início daquele ano, a população analfabeta do país era de 21% e, no final do mesmo ano era de 3,9%, ou seja, o menor índice de toda a América Latina na época, isto devido à educação não-formal, ou seja, a Educação Popular que foi desenvolvida naquele país.

Segundo o discurso dos revolucionários cubanos, “a educação mais importante era a educação política do povo” e afirmavam que “revolução e educação são a mesma coisa”. Portanto, vemos o forte caráter político da educação que foi feita em Cuba, no início da revolução.

A atuação dos revolucionários não se limitou somente à alfabetização, sendo efetuadas mudanças profundas no sistema educacional do país: as escolas privadas foram transformadas em públicas, a educação tornou-se obrigatória, o número de alunos matriculados aumentou muito, a carga horária anual passou de 810 horas para 1.080 horas. Os investimentos em educação têm seguido um padrão de constante aumento no PIB do país, sendo um dos maiores da América Latina (GADOTTI & TORRES 1992 p.43).

No caso da Nicarágua, a situação da educação não era diferente da de Cuba. A Revolução Sandinista ocorreu em 1979. Em meados da década de setenta, somente 39% da população, com idade entre seis e vinte três anos, estavam na escola, sendo um dos menores percentuais da América Latina. A maior parte dos professores era subqualificados. Cerca de 50% da população com mais de 10 anos de idade era analfabeta. No interior do país, em certas localidades os índices de analfabetismo chegavam a 76%. (op. cit. pág. 44).

No início da Revolução Sandinista a Educação Popular teve papel muito importante, primeiramente, na alfabetização e, depois, com a criação do sistema de educação básica popular. Os esforços iniciais para alfabetizar o maior número possível de pessoas envolveu cerca de 160.000 professores e baixou os índices de analfabetismo de 50,3% para 15% em menos de cinco anos. No ano de 1984, o sistema educacional teve o dobro de alunos matriculados regularmente em relação ao ano de 1978.

Granada era uma colônia britânica que conseguiu sua independência em 1974. A educação que era dada à população refletia a condição de dependência, tinha apenas papel simbólico, sendo que estava voltada para a elite “compradora”. Menos de 2% dos estudantes do curso primário chegavam ao ensino secundário. A situação da educação de Granada em relação aos países do Caribe era melhor, mas ainda assim, muito difícil. Embora os índices de analfabetismo não fossem elevados, em torno de 15%, o principal problema era o analfabetismo funcional, que atingia cerca de 40% da população.

A participação de facilitadores (professores) na campanha desenvolvida em Granada foi superior a de Cuba. Teve uma relação de um educador para três alunos; na Nicarágua, a relação foi de um professor para dois alunos e, em Granada, foi de um

educador para cada aluno. A participação da população foi maciça no processo de alfabetização dos necessitados, nesses países.

Segundo discurso de Maurice Bishop, líder do movimento revolucionário, os quatro pilares da educação de Granada eram os seguintes: Primeiro, tentar ensinar o povo a ter um maior entendimento de sua própria realidade, a fim de que pudesse entender melhor como modificá-la. Segundo, tentar desenvolver as habilidades inatas das massas populares e não apenas reforçar os privilégios de uma minoria. Terceiro, deveria procurar desenvolver a capacidade produtiva da sociedade, visto que é só através da expansão da produção que o padrão de vida, inclusive o sistema educacional, pode melhorar. E quarto, ela tenta promover a democratização da sociedade encorajando o povo a tomar parte ativa em todas as principais decisões que afetam nossas vidas. (op. cit. p. 48).

1.5 – A Educação Popular junto aos movimentos sociais no Brasil

A Educação Popular no Brasil teve início como forma de conscientizar os escravos sobre a reivindicação de seus direitos, procurando viabilizar a libertação dos mesmos. (PALUDO op. cit.).

Foi também utilizada no período da República Velha por diversas organizações populares, mas principalmente pelos partidos políticos e pelo movimento operário socialista que questionavam a ordem política existente naquele momento histórico, como forma de contrapor o poder político e organizarem-se objetivando uma nova ordem.

A partir da década de sessenta é que a Educação Popular no Brasil ganha maior destaque junto aos movimentos populares como as Ligas Camponesas, no Nordeste, o Movimento Agrário (Master), no Rio Grande do Sul e o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Neste período surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MCP) ligados à prefeitura de Recife. É criado, pela Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Educação de Base (MEB). Por parte da União Nacional dos Estudantes (UNE) são criados os Centros Populares de Cultura (CPC) e, em 1963, surge o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). A partir da década de setenta, as Pastorais da Igreja Católica, que auxiliaram e impulsionaram a criação de diversos movimentos populares em todo o Brasil, se juntam aos mais diversos segmentos das classes “subalternas”.

Diversos outros movimentos utilizaram-se da educação comunitária para seu desenvolvimento, como força da sociedade civil diante de um Estado que se desobrigou das políticas sociais. Expressavam o processo de auto-organização da população e contavam como o apoio de numerosas entidades de assessorias e consultoria.

Entre os movimentos populares mais expressivos eu incluiria o Movimento Negro, o Movimento da Mulher, o Movimento dos Meninos de Rua, o Movimento Indígena, Movimento de Comunidades de Base, de Direitos Humanos, o Movimento de Educação Popular, Movimento Ecológico, Movimento Cooperativo, Movimento por Moradia, por Terra, Movimento de Saúde etc. em várias regiões do País.

Hoje esses movimentos articulam-se na ANAMPOS (Articulação Nacional dos Movimentos Populares). As entidades mais expressivas que assessoram estes movimentos são: As Pastorais da Igreja Católica, o CEAS (Centro de Estudos e Ação Social) com sede em Salvador, o CEBES (Centro Brasileiro de Estudos de Saúde), com sede no Paraná, o CECUP (Centro de Educação e Cultura Popular) com sede na Bahia, o CEDAC (Centro de Estudos e Documentação para Ação Comunitária) com sede no Rio de Janeiro, o CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação) com sede em São Paulo, o CEPAC (Centro Piauiense de Ação Cultural) com sede em Teresina, o CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae) em São Paulo, CESEPI (Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular) em São Paulo, IBRA-DES (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento) no Rio de Janeiro, CPV (Centro Pastoral Vergueiro) em São Paulo, a FASE (Federação de órgãos para Assistência Social e Educacional no Rio de Janeiro) etc. Isso para apenas citar alguns. (GADOTTI & TORRES, 1992, P. 99).



Figura 2 - Capacitação de Educadores do PRONERA
Arquivo da equipe do PRONERA

Além desses movimentos populares, podemos mencionar outros, como o das Universidades e Fundações, tais como a PUC de São Paulo e a fundação Carlos Chagas, além do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Todos, de uma forma ou outra dão atenção à Educação Popular.

Os movimentos sociais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) estão na frente da maioria dos governos em geral, e, também, de certos governos populares no que diz respeito à educação. Trabalham na perspectiva da educação para as classes subalternas em todos os níveis, desde a educação infantil, alfabetização, ensino básico, ensino médio e universitário. Estes movimentos vêem a educação na perspectiva de um projeto, e a concepção que se enquadra em seus planos é a Educação Popular, adequando seus pressupostos e avançando na formulação de projetos político pedagógico:

...os movimentos sociais populares, notadamente o MST e ultimamente também a CUT, estão na frente dos próprios governos populares. Pensam a escolarização das classes subalternas em todos os níveis e também já, como é o caso do MST, em algumas modalidades, notadamente a educação infantil e a alfabetização de jovens e adultos. Estes movimentos pensam a educação estrategicamente, isto é, articulada à perspectiva do projeto. (PALUDO, 2001, p. 197).



Figura 3 - Reunião de alfabetização do Projeto de Educação de Jovens e Adultos
Arquivo equipe do PRONERA

CAPITULO II – PRÁTICA E TEORIA – A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO MST

2.1 - A educação oficial oferecida à população do campo no Brasil.

A educação oficial oferecida no Brasil no decorrer da história reflete a necessidade de conhecimentos para o desenvolvimento de atividades específicas em determinado momento, principalmente, no caso dos setores produtivos. Isto aconteceu de modo mais enfático no meio rural.

Poucas vezes na História do Brasil as elites tiveram necessidade e interesse em oferecer educação à população do meio rural, já que as atividades que eram desenvolvidas no campo não necessitavam de grande conhecimento técnico, quando era necessário, na maioria dos casos, era passada de pai pra filho e assim por diante. Vejamos:

...a educação rural foi mantida no esquecimento. A justificativa é simples: a escola reflete a estagnação do campo e apenas quando este se modernizar poderemos pensar em políticas, currículos, escolas modernas e professores melhor qualificados. Uma visão pessimista tanto do campo quanto de sua educação. (CALDART, 2000, p. 09).

A educação que era oferecida à população do campo passou a ser regulamentada e oferecida de modo freqüente desde o final do Segundo Império e foi implantada até meados do século passado, com o início da modernização na indústria.

... o ensino agrícola profissional e o ensino agrícola superior não tiveram destaque e sua organização foi profundamente descontínua em todo o Período Imperial até a Proclamação da República. As iniciativas de criação de cursos de agricultura, em diferentes locais, não tiveram vida longa, ficando algumas delas apenas no papel. (SOARES, 2003, p. 36).

A educação rural passou a ser mais necessária tendo em vista que foi a população do campo que se tornou à mão de obra para impulsionar o setor industrial nas cidades. Neste período ocorreu a modernização da agricultura e houve forte saída da população do campo indo residir nas cidades, ou seja, o êxodo rural, que ocorreu dos anos quarenta até os anos oitenta do século vinte, tendo seu apogeu na década de setenta.

A primeira referência que temos sobre a educação para a população rural no Brasil é de 1812, no governo de Dom João VI, com o Plano de Educação. Todavia, pouco foi tratado sobre o assunto no período do Império e também da Primeira

República. Neste período, a educação agrícola era oferecida especialmente aos mais pobres e órfãos, originários do meio rural.

O período imperial é marcado pela preocupação com a oferta de educação a crianças desvalidas (órfãs ou pobres) que é inicialmente originada em instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros a crianças desvalidas e a órfãos, recolhidos, de preferência, entre a população rural. (SOARES, 2003, p. 32).

Em todo o período do Império a educação rural tem este caráter de profissionalizar os desamparados, procurando evitar que se tornassem criminosos ou vagabundos, isto acontece também com os filhos dos beneficiados com a Lei do Ventre Livre de 1871 ‘...após a Lei do Ventre Livre, de 1871, as crianças nascidas de mães escravas – os ingênuos – eram consideradas livres e, naquele momento se perguntava se a grande lavoura poderia aproveitar o seu trabalho.’ (SOARES 2003: p. 36).

Foi somente a partir da implantação na República Nova, no governo Vargas, que passa a ser dada mais ênfase ao assunto. A visão de educação rural era a de acomodar os interesses e necessidades da região a que fosse destinada, não somente na produção, mas também nos aspectos políticos. Na época dizia-se que o Brasil tinha forte vocação para as atividades voltadas para a agropecuária, tendo em vista que até aquele momento o país possuía economia centrada no meio rural.

Segundo Ghirldeli Jr. (1998), a Constituição de 1934, sob o Governo do Presidente Vargas, passa a contemplar, com dotação orçamentária a educação na zona rural do país. As iniciativas neste período são efetivadas em cursos de aprendizado agrícola, com padrões equivalentes aos de ensino elementar, que foram regulamentados em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais. Nos mesmos padrões foi criado o curso de adaptação, destinado a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional.

A partir de década de quarenta diversos projetos e programas de educação para a população do meio rural passam a existir, mas é com o financiamento de programas pelo governo norte-americano que a educação rural teve mais destaque, principalmente com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Segundo o programa para a agricultura, o progresso dependia da educação do homem do campo.

Em 1942 foi criado o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, e, fruto de um acordo entre Brasil e Estados Unidos,

sendo que as atividades do programa eram todas desenvolvidas na área rural. Em 1947, foi criado um movimento de educação popular chamado Campanha de Educação de Adultos. No ano seguinte foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que tinha como finalidade promover a extensão e o crédito rural supervisionado, segundo modelos norte-americanos.

Segundo a Resolução nº 26 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, em meados dos anos cinquenta, houve um aumento das associações de extensão e crédito rural, em todo o território nacional. Em 1956, é criada a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), que passava a centralizar a extensão rural e servia como instrumento de implantação da revolução verde, ou seja, da introdução de uma série de tecnologias, com objetivos de vender máquinas e insumos fabricados nos Estados Unidos, aos agricultores brasileiros, principalmente aos grandes proprietários rurais, com o apoio da Confederação Nacional da Indústria (CNI) que tinha interesses na tecnificação do setor rural do país.

Entre os vários programas que existiram na época, com finalidade de educar a população do meio rural, dois merecem destaque: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que foi criada em 1952 e Serviço Social Rural (SSR) que é do ano de 1955. Esses dois programas refletem as idéias e o pensamento educacional da época, que tinham como principais objetivos o desenvolvimento de comunidades rurais.

Em 1942 foi organizado o VIII Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação com apoio do Governo Federal e do Governo de Goiás, com o objetivo de refletir sobre as idéias dos pioneiros da Escola Nova, cujos princípios foram redigidos em 1932, por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão e outros. A Escola Nova tinha como uma de suas premissas a substituição de uma escola desintegradora por uma escola que ajustasse o indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos da produção, agindo sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para a tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro. Era o chamado “ruralismo pedagógico”. Esta proposta se contrapunha à proposta oficial da época, que procurava fazer com que o homem do campo saísse do meio em que estava inserido e fosse residir no meio urbano, tornando-se, na maioria dos casos, desajustado em relação ao meio social em que passava a atuar.

Os diversos programas oficiais que ocorreram nas décadas de quarenta e cinquenta, como CNER, SSR, ABCAR, tinham como objetivos estreitar os laços de

cooperação e identidade no ocidente e, também integrar, numa sociedade capitalista de mercado, regiões de baixo consumo e com grande potencial de produtividade inexplorado. Para isto, os programas educacionais tendiam a políticas educacionais homogeneizadoras.

Devido ao aumento das disparidades entre o Centro-Sul do país em relação a região Nordeste, a partir dos anos sessenta, esta passa a ter grande quantidade de programas com o objetivo de desenvolver a região, sendo que a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) passa a ter papel muito importante. A educação foi planejada a partir das necessidades educacionais de cada região e no Nordeste foram implantados alguns programas e projetos integrados em áreas rurais, como Grupo de Integração do São Francisco (1960); Povoamento do Maranhão (1961); Grupo de Estudos do Vale do Jaguaribe (1961); Comissão Executiva do Plano de Lavoura Cacaueira, (1960); Companhia Hidrelétrica de Boa Esperança (1963); Projeto Sertanejo (1976). O ponto forte destes programas era o desenvolvimento de comunidades e educação de adultos.

Na região Sul, a Superintendência de Desenvolvimento do Sul (SUDESUL) passa a coordenar diversos projetos reunidos, como o projeto integrado Sudoeste I, na região sudoeste do Rio Grande do Sul, englobando 19 municípios, Além disso, esses projetos incorporam atividades educacionais destinadas às populações incluídas pelos mesmos.

Tivemos, na década de sessenta, na área de colonização e reforma agrária, programas concentrados, com o objetivo de desenvolver as comunidades rurais e promover a Educação Popular de adultos na forma de projetos rurais integrados, como é o caso da Superintendência da Política de Reforma Agrária (SUPRA), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Segundo Therrien (1993), além dos programas acima expostos, outros importantes, com ação junto à educação rural são o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (PIPMOA), de 1963; Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC); Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC), de 1965; Projeto Rondon (1968); Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), de 1976; e, mais tarde, o POLONOROESTE, POLOAMAZÔNIA, e POLOCENTRO, todos com caráter educativo e de treinamento de mão-de-obra.

Ainda segundo Therrien (1993), a partir de 1976, os técnicos do MEC, CNRH/SEPLAN e PNUD/UNESCO, depois de diversos seminários, encontros e uma reunião técnica sobre metodologia de planejamento da educação para o desenvolvimento integrado das áreas rurais, produziram a seguinte metodologia a ser adotada em seus trabalhos: “aquisição de conhecimentos que possibilite ao indivíduo e a comunidade a compreensão do meio em que vivem e os instrumentalize para encontrar a melhor solução para as situações que impedem ou dificultem o seu desenvolvimento; aquisição de conhecimentos que leve a um aumento da produtividade e, em consequência, a uma melhoria das condições de vida; participação da comunidade no desenvolvimento, na transformação ou adaptação de estruturas de natureza econômica e social, tais como: cooperativas, escolas, Programas, pelotões de saúde”.

Em 1980, no III Plano de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) que atribuía à educação um importante papel na política social, apoiado nas características e necessidades da população carente, incorporaria o universo cultural da comunidade em que se inseria.

A partir da década de 1980, com a democratização do país e as eleições de prefeitos municipais, os programas de educação passam a ser descentralizados da esfera federal e administrados pelos prefeitos. Estes prefeitos, preocupados em mostrar trabalho, passaram a centralizar as atividades de Educação Rural na sede dos municípios principalmente, no caso do ensino médio. Por sua vez, o ensino básico só era desenvolvido na área rural, quando fosse possível juntar um grupo representativo de alunos:

... a maioria dos eleitores brasileiros residem no meio urbano que, por sua vez, possui um poder de formação de opinião maior que o meio rural, as administrações públicas municipais preferem introduzir inovações pedagógicas nas escolas situadas na cidade, onde as mudanças ganham visibilidade. Esta característica fundamenta a grande pulverização das experiências educacionais rurais do país. Nos anos 80, com a eleição de governos municipais comprometidos com movimentos sociais rurais, em muitos municípios brasileiros teve início a experimentações que não chegaram a formular mudanças conceituais profundas ou um programa político pedagógico que alterasse a lógica da escola para o meio rural. (RICCI p. 5).

Outros dois fatores – as crises econômica e política - fizeram com que os programas educacionais de longa duração, na área rural do país, passassem a ter pouca atenção. A crise econômica que o Brasil viveu, a partir do início da década de oitenta, com inflação alta, fez com que aumentassem as desigualdades sociais e, mesmo assim,

os governos não tiveram programas educacionais de longo prazo, interesse em desenvolvê-los e, nem tampouco, condições financeiras para tal. Em relação a crise política, estávamos saindo de uma ditadura que teve duração de vinte e um anos. Portanto, para a maioria dos governantes daquele período, décadas de oitenta e noventa – foi mais importante consolidar a democracia que criar programas educacionais:

... gostaria de examinar com algum detalhe dois aspectos deste problema maior em relação ao Brasil, o da educação e o da ciência e tecnologia. O Brasil passa neste momento por uma profunda crise de governabilidade, que tem impedido o estabelecimento de um plano coerente de estabilização econômica e não permite políticas de longo prazo para o tratamento de problemas como os de educação, saúde, bem estar social e proteção ambiental. Apesar das dificuldades, a experiência internacional sugere que medidas de contenção da inflação podem ser tomadas e administradas com certa competência a curto prazo, e isto pode permitir que a economia se estabilize e volte gradualmente a crescer (SCHWARTZMAN, 1993).

No entanto, nas décadas de oitenta e noventa houve uma série de projetos educacionais que foram desenvolvidos para a população do meio rural por Organizações Não Governamentais, em parceria com Prefeituras, Governos Estaduais e Universidades. Alguns estão em atividade até os dias atuais, como o projeto do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) que desenvolve, juntamente com as Secretarias de Educação de diversos estados do País, como Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro, estratégias de educação rural objetivando a melhoria de qualidade de vida das populações rurais destes estados, (WERTHEIN & ARGUMEDO, 1985, p. 195).

Há, também, as Escolas Comunitárias de Agricultores, em que famílias são preparadas para o trabalho nas suas propriedades rurais, através da troca de conhecimento e da construção do conhecimento em conjunto (DUARTE, 1996).

Ainda temos em funcionamento o projeto das Escolas Famílias Agrícolas, desenvolvido em diversos estados da federação, em que é utilizada a pedagogia da alternância: são Associações de famílias, Profissionais e Instituições que buscam contribuir para solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento rural em bases sustentáveis e solidárias, através de atividades de formação, principalmente de adolescentes e jovens. Juridicamente a EFA é uma Escola Comunitária.

No primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso existiu uma preocupação muito grande no sentido de diminuir custos com a máquina estatal e, para

isto, um dos setores, principalmente, penalizado foi o da educação, como podemos ver em um documento do Governo Federal da época. Vejamos:

“... descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica ”(BRASIL, 1995: p. 17-18).

As políticas educacionais, voltadas à população do meio rural brasileiro, que foram desenvolvidas pelos diversos governos em nosso país, no decorrer da história, inferiorizavam o homem do campo, tratando-o como atrasado, não moderno e dependente da cidade, e, em certos casos, era tratado como jeca. Foram desenvolvidas poucas tecnologias agrícolas de interesse da pequena produção e que valorizassem o camponês no Brasil. Sendo assim:

A política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano. A “integração” proposta é falsa. Verifica-se que a tecnologia do campo está somente a serviço da produção agrícola patronal. Não há interesse por uma tecnologia voltada para a agricultura familiar. É o movimento social do campo que enfrentando todas as dificuldades possíveis, propugna por uma tecnologia adequada. Este propósito está vinculado a uma educação de qualidade, mas específica do meio rural, voltada para o contexto do campo. (ARROYO & FERNANDES, 1999, p. 10)

Já a proposta de educação do MST procura contemplar as especificidades do campo, valorizando a cultura, os hábitos, as crenças e o conhecimento das pessoas que vivem no meio rural, como veremos a seguir.

2.2 – A proposta de educação do MST.

A proposta de educação do Movimento Sem Terra tem preocupação com o resgate da cidadania das famílias excluídas. Com o passar do tempo, estas deixam de ser marginalizadas e passam a fazer parte do Movimento Sem Terra, ou seja, passam a estar organizadas em uma comunidade, junto com pessoas que são iguais ou que tem problemas parecidos aos seus, não estando mais sozinhas. Em documento:

A obra educativa do MST tem três dimensões principais: 1ª a recuperação da dignidade de milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto; dos pobres de tudo que aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país; 2ª a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra como o nome

próprio de lutadores do povo, não mais sujeitos a uma condição de falta: não ter terra, mas sim sujeitos da escolha de lutar por justiça social e dignidade para todos e que coloca cada Sem Terra, através sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma; 3ª a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes. (MST, 2001, p.43).

O Movimento Sem Terra por si só já é uma forma de educação, que trabalha e contextualiza os valores com as crianças, entre eles: igualdade, liberdade e o estar sempre em movimento, como podemos ver:

O Movimento é a sua família maior. Isso pode despertar nelas, talvez na sua identidade, um problema para os educadores resolverem. Elas partem de um profundo sentimento de igualdade, porque a vida no acampamento não tem uma hierarquia muito forte tem a participação dos acampados. E essa é uma escola formidável para a realidade humana! Porém, como lidar com essa gente entranhadamente livre? Ali crescem sob a condição crucial de que sobreviver nessas condições requer boa dose de obstinação e paciência. No entanto, é ali que vem se fortalecendo uma paixão, uma dedicação à luta e um sentimento de pertença ao Movimento. (MST, 1999, p. 19).

A proposta de educação do MST se desenvolve através de dois eixos complementares: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia. Conforme Caldart (1997) isto acontece em onze pontos, de acordo com a relação abaixo.

1 – A educação que o MST quer e precisa não acontece somente na escola. É um processo mais amplo, que tem a própria dinâmica do movimento social como ambiente de aprendizado. A luta pela escolarização dos sem terra é fundamental: além de tratar-se de um direito de cidadania, representa a possibilidade do acesso a certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação.

2 – Luta por escolas públicas de qualidade nos assentamentos e assentamentos de Reforma Agrária de todo país, com recursos do Estado e participação das comunidades e do MST na sua gestão pedagógica.

3 – Escola que assuma a identidade do meio rural, ou seja, escolas que se vinculem organicamente ao meio rural, ajudando nas transformações que ela exige. Deve ter uma formação ampla, crítica e aberta, juntamente com formação que ajude na inserção de estudantes e educadores nos processos de um novo tipo de desenvolvimento rural. A escola do MST é mais específica que outras escolas do meio rural, pelo fato que

as pessoas envolvidas com ela tem o papel de dar continuidade à luta pela Reforma Agrária.

4 – Valorização das educadoras e dos educadores, já que do seu trabalho depende, em grande parte, a potencialidade da dimensão educativa das escolas. O processo é coletivo, mas alguém tem que dinamizá-lo, assegurando o ânimo diante das dificuldades, estudar as questões que lhe são específicas, manter viva a prática e a reflexão permanente sobre ela.

5 – O MST é um espaço social de transformação das pessoas através da luta coletiva, excluídos vão se tornando cidadãos. O processo através do qual um trabalhador sem terra, isolado, se transforma em “Sem-Terra”, ou seja, um trabalhador organizado num Movimento Social, e vinculado á classe trabalhadora, é um processo de formação.

6 – Uma educação que valorize o saber dos/as educandos/as. Todas as pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem têm conhecimento pré-adquiridos, cultura, história que devem ser respeitados.

7 – Para o MST educar para que aconteça a cooperação entre as pessoas é extremamente importante, já que, é um instrumento para se chegar a um novo tipo de desenvolvimento rural. Para desenvolvê-la é preciso um processo prolongado intencional de formação, devendo ser baseado principalmente na vivência de práticas cooperativas.

8 – Currículo organizado com base na realidade e no seu permanente movimento. Isto implica romper com pelo menos duas idéias tradicionais de currículo: a de que currículo é igual a lista de matérias ou de conteúdos e a de que currículo só diz respeito ao que acontece no espaço estrito de sala de aula, ou seja, nos momentos de repasse de conteúdos. Currículo com base na realidade em movimento tem estas características: Envolve a constituição de um ambiente educativo na escola, promovendo múltiplos tempos e espaços de aprendizado e de ensino; Faz dos problemas e desafios dos assentamentos e acampamentos objetos de estudo e de ação na escola e através dela, produzindo conhecimentos com valor de uso social na realidade concreta; Socializa e produz informações e conhecimentos científicos; Desenvolve metodologias que centrem o processo pedagógico na ‘atividade objetiva’ dos/as estudantes; Cria novos tempos e novos espaços de relação pedagógica entre educadores e estudantes, sendo o ensino, ou seja, o momento de socialização/ recriação dos conteúdos já produzidos pela humanidade, apenas um deles; Abre espaço para a gestão democrática da escola e para a auto- organização dos alunos e das alunas; Desenvolve processos de

avaliação condizentes com o conjunto das dimensões trabalhadas neste tipo de currículo, estabelecendo formas cooperativas e democráticas para isso.

9 – Criação de coletivos pedagógicos. Uma das lições da prática do MST é a de que a transformação da escola não acontece sem a constituição de coletivos de educadores. Um educador ou educadora que trabalhe sozinho jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que vem formulando.

10 – Uma educação que se alimente da utopia. Para o MST de nada adianta, para os seus objetivos maiores de transformação social, lutar por escolas e constituir uma nova pedagogia, se isso não for inscrito num projeto de futuro e não ajudar a construir, nas gerações, a utopia e a convicção na intencionalidade da formação política e ideológica, bem como com a inclusão de atividades curriculares que trabalhem a sensibilidade e os valores ligados a esta utopia.

11 – Um princípio de ação: enquanto seguem a luta pelos seus direitos já começam a trabalhar com eles, e os valores que trazem embutidos. É multiplicando as iniciativas e os lugares onde a pedagogia acontece, sem preocupação com modelos, mas com a construção coletiva de alternativas. De acordo com Caldert (1997).

Se a ‘Reforma Agrária é uma luta de todos!’, uma educação de qualidade para o povo brasileiro é também uma bandeira de luta do MST, junto com tantos outros movimentos de luta pela mesma causa. É nosso grande desafio, pois, conseguir levar este trabalho adiante, ampliando o número daqueles e daquelas que podem ajudar a girar a roda da história, para frente. (CALDART, 1997, p. 47).

2.3 – A concepção de educação do MST.

Conforme os Princípios da Educação do MST, Anexo III, a concepção de Educação do MST passa pelos princípios norteadores, que são os princípios filosóficos e princípios pedagógicos. Os princípios da educação do MST poderiam dar a impressão que teriam surgido antes de qualquer atividade que seriam o início de tudo em matéria de educação:

Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho. Podemos comparar isso com a abertura de uma picada no meio de um matagal: as primeiras pessoas vão abrindo o caminho, devagar, experimentando, quebrando galhos, desviando banhados; se estas pessoas deixam estacas marcos referências, isso se tornará guia para os próximos caminhantes,... (MST, 1996, p.4).

Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo, as concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendem que seja educação. Já os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, como forma de concretizar os próprios princípios filosóficos.

Segundo os Princípios da Educação do MST, anexo III, os princípios filosóficos da educação do MST são os seguintes:

1 - Educação para a transformação social: A educação é um processo pedagógico que também é político, é vinculada aos processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção de uma nova ordem social, buscando maior justiça social, democracia, valores humanistas e valores socialistas. A educação para o MST é de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta para o mundo, para a ação e aberta para o novo. Assim:

O trabalho com educação popular é uma escolha, que exige compromisso com as mudanças, através de um trabalho de ação-reflexão-ação sobre o contexto em que o educando está inserido, a partir de um profundo respeito aos seus saberes, à sua cultura, ao modo de interpreta-la, expressa-la e de nela intervir no sentido de sua transformação. (GEHRKE, 2003, p. 14).

2 – Educação para o trabalho e a cooperação: Educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que aparecem no cotidiano dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores/as para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população. Dessa forma,

...o MST apresenta formas contra-hegemônicas de lutas, revitalizando a proposta cooperativista como uma alternativa à ‘modernização conservadora’ do capital, que exclui parcelas das classes populares do direito ao trabalho. (...) O MST apresenta uma proposta educacional no seu técnico de formação profissional, não direcionada, especificamente, para um público camponês tradicional, mas voltada para o mundo do trabalho cooperativo e agroindustrial. (MENEZES NETO, 2003, p.18 e 93).

3 - Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: A educação deve trabalhar com as seguintes dimensões; a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa:

... a escola como lugar de estudo, que é bem mais profundo do que repasse de conteúdos ou de conceitos, e que tem a ver com a inserção

crítica e criativa na realidade do mundo em que vivemos, do mundo e da humanidade que precisamos transformar com nosso movimento; e a escola não apenas ou centralmente como lugar de produção de conhecimentos, mas sim de construção de múltiplos e diversificados tipos de aprendizado, todos necessários para um desenvolvimento mais pleno do ser humano e, no nosso caso, para a formação dos continuadores da obra humana do MST. Valores também podem ser aprendidos e ensinados; habilidades, sentimentos, comportamentos, cultura, ainda que com métodos diferentes. A lógica pedagógica da escola não pode ser apenas a lógica do ensino; é preciso pensar no ensino como parte de um processo mais amplo de formação humana, o que implica também em rever os próprios conteúdos de ensino. (MST, 2001, p.12).

4 – Educação com/para valores humanistas e socialistas. A educação para o MST deve ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados.

Numa escola pensada como lugar de formação humana os valores passam a ter lugar central. Valores são princípios e convicções de vida; aquilo pelo qual uma pessoa considera que vale viver. São valores que movem nossas práticas, nossa vida nosso ser humano. São valores que produzem nas pessoas a necessidade de viver pela causa da liberdade e da justiça. (MST, 2001, p. 51).

Para o MST educar é humanizar, como podemos perceber no seguinte trecho:

Deste diálogo entre as práticas do Movimento e as reflexões sobre formação humana construídas ao longo da história da humanidade um primeiro produto diz respeito à própria concepção de educação. Quando tratamos de práticas de humanização dos trabalhadores do campo como uma obra educativa, estamos na verdade recuperando um vínculo essencial para o trabalho em educação: educar é humanizar. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Em todos os tempos e lugares, lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade. (MST, 2001, P.44).

5 – Educação como um processo permanente de formação/transformação humana: Para a educação do MST é fundamental crer no ser humano e na sua capacidade de transformação, sendo condição básica para acontecer um processo de educação/formação. Ou seja, as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte.

Se recuperamos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criada: transformação dos ‘desgarrados da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadão, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra. E, de fato, diante de uma ocupação de terra, de um acampamento, de um

assentamento, de uma Marcha, de uma escola conquistada pelo Movimento, é cada vez mais pertinente perguntar: como cada uma destas ações educa os sem-terra? Como forma determinado jeito de ser humano? Que aprendizados pessoais e coletivos entram em questão em cada uma delas? (MST, 2001, p.20).

De acordo com os Princípios da Educação do MST, anexo III, os Princípios Pedagógicos da educação do MST são os seguintes:

1º – Relação entre prática e teoria: Para o MST é extremamente importante fazer a junção entre a teoria e a prática porque:

(...) quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia , com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de ‘bem educado’ e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST. (MST, 1996, p.11).

O MST quer que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazem.

2º - Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação: Para o MST, no ensino, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela. Quem ensina é o educador (seja uma professora, a escritora de um texto, os pais..); quem capacita é uma atividade objetivada, ou seja, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria. O ensino resulta em saberes teóricos ou, poderíamos dizer simplesmente em saber. A capacitação resulta em saberes práticos ou, como temos preferido chamar, em saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos). A teoria e a prática andam juntas, uma complementa a outra.

3º – A realidade como base da produção do conhecimento é conhecida mais pela expressão “partir da realidade”. Quando o MST fala em partindo da realidade não estão se referindo apenas à realidade que os cerca, a que vivem ou conseguem enxergar. A realidade é o mundo. É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, e que pode estar a milhares de quilômetros dos assentamentos. O ensino livresco, centrado em conteúdos estanques e que ninguém sabe para que serve, nunca vai levar ao conhecimento. Leva à “decoreba” ao tédio em sala de aula.

A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem

conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor.(MST, 1999, p.7)

4º – Os conteúdos formativos socialmente úteis: Os conteúdos são instrumentos para atingir os objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação. A escolha de conteúdos não é neutra, ela tem a ver com os objetivos educacionais e sociais mais amplos. Se são conteúdos socialmente úteis, é porque nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis.

5º - Educação para o trabalho e pelo trabalho: Para o MST, vincular a educação com o trabalho é uma condição para realizar os objetivos políticos e pedagógicos.

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isso a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho. (MST, 1999, p.8).

Esta vinculação pode ser entendida em duas dimensões básicas e complementares: Educação ligada ao mundo do trabalho e o trabalho como método pedagógico:

O MST espera de suas escolas que se ocupem seriamente também desta dimensão, educando para o trabalho e pelo trabalho; que incluam as questões do mundo da produção como conteúdo de seus tempos e práticas; que desenvolvam conhecimentos, habilidades e posturas necessárias aos processos de trabalho que vêm sendo produzidos na luta pela Reforma Agrária; que cultivem o trabalho como um valor humano; e que façam da pedagogia do trabalho, combinada com a pedagogia da terra, um dos seus métodos de educar os seres humanos que estão sob seu cuidado. (MST, 2001, p.53).

6º - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. Para o MST os processos políticos são aqueles que se referem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de transformar o jeito em que está organizada. A educação é uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social. O vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação.

7º - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. Os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao

consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade. Durante muito tempo se pensou que a educação não tinha e não deveria ter nada a ver com a economia. A educação tem a ver com a formação de consciência, é preciso trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação. Vincular organicamente educação com a economia quer dizer; aproximar os/as estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos.

8º - Vínculo orgânico entre educação e cultura. Segundo os princípios da educação do MST, anexo III, a cultura é tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. A educação poder ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos. Conforme a história, as lutas culturais são parte importante dos processos de transformação social. As escolas, os cursos de formação, precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura e assim,

...é de fundamental importância que o educador que desenvolve trabalhos de alfabetização em assentamentos e acampamentos, tome por referência a cultura que está sendo criado e recriada na luta pela terra (a mística, os cantos, as poesias, os símbolos), as histórias individuais e coletivas das trabalhadoras e dos trabalhadores Sem Terra, refletindo com eles as mudanças que foram construídas a partir da organização em um movimento social. (GEHRKE, 2003, p. 15).

9º - Gestão democrática. Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo a proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social. Todos devem aprender a tomar decisões, e a respeitar as decisões tomadas no conjunto.

10º - Auto-organização dos/das estudantes. Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. Aprendizados que são buscados com este princípio são autonomia, censo crítico, interação com os demais, compromissos e sociabilidade.

11º - De acordo com os Princípios da Educação do MST a criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras. Significa que sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo. Um professor que trabalha só, não consegue pôr em ação os princípios do MST. Coletivos

pedagógicos são uma série de situações, como a da criação da Equipe ou Núcleo de Educação, como grupo de pessoas que se reúne sistematicamente para discutir sobre as práticas de educação do acampamento ou do assentamento, visando torná-las cada vez mais orgânicas e de qualidade.

12º - Atitude e habilidades de pesquisa. Pesquisa para o MST é igual à investigação sobre uma realidade. Pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior, de onde ele veio, se sempre foi assim ou quando e como já foi diferente, com que outro problema é relacionado, no que é preciso mexer para superá-lo. Pesquisa tem a ver com análise da realidade.

13º - Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. É possível verificar, partindo da prática pedagógica, a verdade do princípio que diz: ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa por alguém; mas também ninguém se educa sozinho. O processo educativo acontece na interação das pessoas umas com as outras.



Figura 4 - Mística da segunda capacitação de Educadores
Arquivo da equipe do PRONERA

CAPÍTULO III – PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA.

3.1 – Histórico do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Segundo o próprio Manual de Operações do PRONERA, diz que.

...não basta dar terra. É preciso assegurar programas e ações articuladas de diversos Ministérios e instituições Públicas que promovam a sobrevivência dos assentamentos: crédito, 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 do assentamento. (ANEXO I p. 101).

Fruto da preocupação com o sucesso da reforma agrária no país por parte do governo federal e também da reivindicação da sociedade civil organizada, principalmente, dos movimentos populares ligados ao campo e das entidades de apoio é que entram em pauta políticas públicas voltadas para a educação da população do meio rural com as especificidades necessárias ao atendimento da população do campo com respeito, surge então em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA é uma política específica do governo federal, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de Educação nos Assentamentos da Reforma Agrária, é o resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Foi concebido no Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no período de 27 a 31 de julho de 1997, em Luziânia-GO, onde estiveram presentes professores de mais de vinte universidades brasileiras, que vinham desenvolvendo atividades na área de educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária. Essas atividades cobriam diferentes frentes de atuação: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, entre outras. Resultavam, na maior parte, de uma parceria informal entre professores e movimentos sociais, principalmente o Movimento Sem Terra.

O PRONERA surge da preocupação com o alto percentual de analfabetismo no Brasil que como um todo, é elevado, em torno de 11%. No meio rural este número é

ainda maior, segundo dados do IBGE (1995), 32,7% da população com idade acima de 15 anos era é analfabeta, citado por Kolling, Nery & Molina, (1999, p. 38). Nos assentamentos rurais a situação é ainda mais problemática, conforme o primeiro censo da reforma agrária do Brasil que mostrou que a escolaridade nos assentamentos rurais é baixa e há um alto índice de analfabetismo chegando em alguns Estados a 70% e registrando uma média nacional de 45%, ou seja, o percentual de analfabetismo nos assentamentos rurais do país é muito maior que a média nacional.

Com o incentivo ao processo de industrialização no país, nas décadas de 1960 a 1980, tivemos um forte êxodo rural:

Nos últimos quarenta anos, o perfil da distribuição espacial da população sofreu profunda alteração. Entre 1940 e 1980, inverteram-se os percentuais das populações rural e urbana, a primeira caindo de aproximadamente 70% da população total para cerca de 30%, enquanto a segunda aumentava de 30% para 70%. (PALMEIRA, LEITE, 1997, p.15).

Houve neste período um forte incentivo à população rural para que esta fosse residir na área urbana. Por outro lado, não tivemos estímulo à população rural para que esta continuasse residindo no meio rural, devido à falta de condições mínimas de infraestrutura necessária, tais como: escolas, estradas, postos de saúde etc.

Segundo Kolling, Nery & Molina (1999, p. 40), mais de 50% da população brasileira da faixa etária própria ao ensino médio (15 a 17 anos) está fora da escola, 54,3% das matrículas no ensino médio estão na faixa etária acima de 17 anos. Dados do IBGE de 1995 mostram que 32,7% da população do meio rural, que tem mais de 15 anos, é analfabeta. Isto acontece devido a uma série de empecilhos como: dificuldade de acesso às escolas (estradas precárias), necessidade das crianças em ajudar os pais nas tarefas diárias nas propriedades, distâncias das propriedades até as escolas etc. Os índices de analfabetismo no meio rural brasileiro, permanecendo nos níveis em que se encontram, podem ser forte obstáculo à viabilização da Reforma Agrária no país.

A população rural no Brasil tem muito mais dificuldade para estudar do que a população urbana, conseqüentemente o percentual de analfabetos, ou com poucos estudos no meio rural é maior que no meio urbano. Um dos grandes motivos que levam os trabalhadores rurais a vender seus lotes são as dificuldades acima citadas para viabilizar estudo para seus filhos. Isto faz com que muitos projetos de reforma agrária que têm pouca infra-estrutura não tenham sucesso. Os alunos do meio rural são classificados como sendo atrasados em relação aos alunos do meio urbano e, de certa

forma, são forçados a adquirir costumes e valores próprios da população urbana, nem sempre bons e saudáveis para quem vive no campo. As escolas da área rural são marginalizadas, ou seja, classificadas como de pior qualidade, em grande parte dos casos a educação que é dada à população rural não é a mais adequada. Sabemos que as necessidades de educação são diferentes de região para região, de cidade para cidade, até mesmo na área rural em um mesmo município podem ser diferentes. Segundo Morigi (2003):

A educação do campo deve ser uma educação que assuma a identidade do meio rural, não só como uma cultura diferenciada, mas como um contexto em que se efetive um projeto de desenvolvimento do campo, ou seja, uma escola do campo comprometida com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura de quem vive e trabalha no campo. (p.24):

Poucas políticas educacionais foram voltadas ao homem do campo e das que existiram algumas eram inadequadas. O Governo Federal, em abril de 1998, lançou o PRONERA, voltado principalmente para a educação de jovens e adultos das áreas de assentamentos.

Segundo o manual de operações do PRONERA (anexo I), em dois de outubro de 1997, reuniram-se representantes de seis universidades; Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNISUL), Universidade Federal de Sergipe (UFSE) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP); para discutir a participação das Instituições de Ensino Superior no processo educacional nos assentamentos.

Examinando-se as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem que se excluísse o apoio a outras opções. As razões para opção foram: alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária; a preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular; tendência encontrada, entre os dirigentes municipais, de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação.

Decidiu-se no encontro pela construção de um projeto educacional das Instituições de Ensino Superior nos assentamentos, sendo elaborado um documento e apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, no início de novembro de 1997. As Universidades participantes do Fórum aprovaram a

proposta que visava tornar a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

Em abril de 1998 , o Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, assinou a Portaria nº 10/98 que criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e aprovou o manual de Operações.

3.2 – Metodologia e organização do PRONERA

Segundo o manual de operações do PRONERA (ANEXO I), a educação é parte integrante e indispensável do processo de desenvolvimento sustentável, tanto dos agricultores familiares quanto das famílias assentadas pelo Programa Nacional de Reforma Agrária.

Um dos grandes fatores positivos do PRONERA é que ele se baseia na descentralização das ações e na participação efetiva dos diversos segmentos com ele envolvidos, mas principalmente do público beneficiado através de suas organizações representativas, buscando melhorias econômicas para os trabalhadores rurais, trazendo como consequência melhor qualidade de vida aos assentados.

Outro fator que deve ser considerado em relação ao PRONERA, segundo o Manual de Operações Anexo I, é a procura do fortalecimento à educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, não de qualquer forma, mas trabalhando com as especificidades e respeitando os valores da população do campo.

O principal foco de atenção do PRONERA nos primeiros anos de sua existência foi com a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que os índices de analfabetismos no meio rural do Brasil são elevados, especialmente nos assentamentos da Reforma Agrária. Para que seja possível a Educação de Jovens e Adultos é necessário não somente investir na preparação inicial das pessoas para que sejam os educadores junto à população do meio rural, mas também oferecer formação continuada e escolarização média e superior a estes educadores. Deve-se ter a preocupação em dar condições para os assentados terem acesso a educação de nível técnico profissional de interesse dos assentados, e preocupar-se também com a elaboração de materiais didáticos.

O PRONERA trabalha com Jovens e Adultos moradores de áreas atendidas pelos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, analfabetos ou com escolarização incompleta em nível de ensino fundamental, monitores, educadores, coordenadores locais e alunos universitários. Tem como princípios teórico-metodológicos, conforme o Anexo I, a interação entre os diversos segmentos envolvidos na execução, o aumento do número de pessoas beneficiadas quanto as necessidades atendidas são realizadas pela comunidade beneficiada, sendo que é através de parcerias que as ações do Programa são realizadas.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS), é o responsável pela política de atuação do PRONERA em caráter Federal, no âmbito Estadual são os Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRS).

O PRONERA é organizado em caráter Nacional e Estadual conforme Anexo I. A Gestão Nacional é composta por uma Direção Executiva, um Colegiado Executivo e uma Comissão Pedagógica.

A Direção Executiva é responsável pela administração e gestão dos recursos do Programa. O Colegiado Executivo tem função de supervisionar as atividades gerenciais nas áreas financeiras, técnica e de apoio administrativo. A Comissão Pedagógica tem o papel de coordenar as atividades didático-pedagógicas, bem como avaliar o andamento do programa.

A Gestão Estadual é composta de um Colegiado Executivo Estadual que tem o papel de emitir pareceres técnicos sobre as propostas de trabalho e/ou projetos e apresentá-los ao Colegiado Executivo.

Como já mencionado, o principal foco de atenção do Programa é a Educação de Jovens e Adultos, a educação continuada dos professores de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, a formação técnica profissional e escolarização, nível Fundamental ou Médio, de Jovens e Adultos de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

Para as Instituições de Ensino Superior (IES), apresentarem projetos, as mesmas devem ter experiência no trabalho em Assentamentos de Reforma Agrária, cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Educação ou Técnico-profissional reconhecido pelo MEC. Devem também estar habilitadas para a certificação necessária e dispor de corpo docente com qualificação específica. Para os projetos serem aprovados devem atender as orientações gerais e Diretrizes para a Elaboração de Projetos do PRONERA, conforme Manual de Operações em anexo I. Para o projeto ser analisado deve

acompanhar uma carta de aceitação e parceria por parte dos movimentos sociais que serão beneficiados pelo projeto.

As Instituições proponentes deverão encaminhar o Projeto e o Plano de Trabalho oficialmente ao Superintendente Regional do INCRA, que o enviará à Direção Executiva do PRONERA para análise e apreciação.

Os projetos, objeto de análise, deverão ser encaminhados à Superintendência Regional do INCRA que se encarregará de enviá-los à Direção Executiva do PRONERA. Depois da análise da Direção Executiva são encaminhados à Comissão Pedagógica. Os projetos aprovados serão implantados conforme disponibilidade de recursos.

A coordenação do projeto deve estar a cargo de um professor que terá o papel de coordenar os trabalhos e será o responsável por todas as atividades como relatórios e prestação das contas. As Instituições de Ensino Superior ficam encarregadas da elaboração, execução e da parte didático-pedagógica do projeto, sempre ouvindo os outros parceiros. Os movimentos sociais são encarregados de identificar as demandas junto aos assentados, articular os trabalhadores que podem participar do programa e verificar a infra-estrutura mínima para a realização das atividades. As superintendências Regionais do INCRA são responsáveis pela divulgação e implementação do PRONERA em suas respectivas áreas de ação, pela articulação da infra-estrutura necessária e pelo acompanhamento da aplicação dos recursos. As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação são encarregadas de divulgar e acompanhar os projetos, bem como auxiliar na infra-estrutura necessária.

Conforme o Manual de elaboração de projetos do PRONERA Anexo I,

A Educação de Jovens e Adultos tem por base a educação popular. Sua metodologia deverá estar diretamente relacionada com a realidade dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária. São princípios orientadores dessa prática: princípio do eixo norteador/eixos temáticos/palavras chaves, o saber se organiza a partir de situações-problema, temas e palavras-chaves fundamentadas na história e prática corrente da comunidade e dos indivíduos que a compõem; princípio da integração: as atividades educacionais devem adequar-se às necessidades identificadas nos assentamentos, considerando inclusive a participação das mulheres assentadas; princípio da interdisciplinaridade, os conteúdos são desenvolvidos a partir das relações entre as diversas áreas de conhecimento; princípio da participação ativa do aluno, a dinâmica da aprendizagem/ensino é construída pelos sujeitos envolvidos no processo.

Para que esses princípios sejam atendidos, deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos básicos da educação popular. Isso significa pensar um programa de ensino que comporte três etapas: investigação de temas geradores, eixos temáticos ou palavras-chaves; codificação/decodificação dos problemas levantados, contextualizando-os criticamente; ação concreta visando a superação de situações limites.

A capacitação pedagógica dos monitores para alfabetização de jovens e adultos é realizada durante os 14 meses de vigência do projeto com carga horária de 1200 horas de ensino presencial e 600 horas de ensino a distância. A formação dos coordenadores locais será realizada com a capacitação dos monitores. Os alunos universitários têm o papel de acompanhar o trabalho dos monitores e devem estar constantemente presentes nos assentamentos.

Como forma de viabilizar a meta de alfabetização e dos procedimentos operacionais do projeto, bem como permitir que sejam monitorados de forma eficiente e, com efeito, multiplicador, foi prevista a seguinte cadeia pedagógica: um coordenador, cinco alunos universitários, cinco coordenadores locais, cinquenta monitores e mil alfabetizandos.

Outras formas são aceitas quando o número de alunos é menor; um coordenador, um aluno universitário, um coordenador local, dez monitores e duzentos alfabetizandos.

Segundo o Manual de Operações do Pronera (Anexo I), para ser monitor, é indispensável que sejam moradores do assentamento e estar entre os assentados com maior nível de escolarização na comunidade. Para ser coordenador, deve fazer parte dos movimentos sociais ou dos assentamentos, deve ter um bom nível de instrução, quando comparado aos demais, e ter disponibilidade de tempo para as tarefas necessárias. Quanto aos alunos universitários, devem ter dedicação de oitenta horas mensais ao projeto e ter desempenho satisfatório em curso ligado a área de educação.

A seleção dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária que serão beneficiados pelo Pronera é feita em conjunto entre os diversos parceiros. Para que o assentamento seja selecionado deve apresentar infra-estrutura necessária, trabalhadores analfabetos ou semi-analfabetos e pessoas que possam exercer o papel de monitores.

O acompanhamento dos Projetos de EJA é realizado mediante a apresentação de relatórios semestrais, relatório final e visitas locais. Para as instituições candidatarem-se a apresentar projeto de Educação de Jovens e Adultos devem encaminhar um Projeto Pedagógico e um Plano de Trabalho seguindo as normas indicadas no Manual de Elaboração de Projetos, Anexo I.

Segundo o Manual de Elaboração de Projetos do Pronera, Anexo I, além da Educação de Jovens e Adultos, que é prioridade do Pronera, outras modalidades são trabalhadas pelo programa, como; Formação continuada de professores de projetos de Assentamento da Reforma Agrária, curso Normal em Nível Médio, Curso Superior em

Pedagogia e Formação Técnico-Profissional de jovens e adultos de assentamentos da reforma agrária. Todos respeitando e de acordo com a legislação em vigor no país. A elaboração de projetos nas diversas áreas acima citadas deve seguir as normas e metodologias do Manual.

Conforme o acima exposto o PRONERA tem concepção de educação voltada para conscientização da pessoa. Existe preocupação com uma educação voltada aos interesses da população mais carente, no sentido de uma educação libertadora onde se deve preparar os educandos para serem questionadores, politizados e com senso crítico.

A concepção do PRONERA relaciona-se de forma bastante próxima com a proposta do MST, ou seja, com os princípios da educação do MST, como veremos mais adiante, dentre os quais o da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998), documento este norteador da política educacional do PRONERA:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser uma educação que ajude na formação humana, emancipadora e criativa; que leve à justiça e à solidariedade. (p. 3).

3.3 – A participação da UFRRJ junto ao PRONERA

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma agrária da UFRRJ, Anexo II, visa resgatar a dignidade de jovens e adultos, que vivem no meio rural e que não têm como responder às necessidades elementares e essenciais diante da sociedade contemporânea. Foi elaborado em 2000, para ser executado em 2001, um Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária (EJA), tendo como meta a alfabetização de 360 assentados e a preparação de 12 monitores em um período de doze meses.

O PRONERA tem a oportunidade de trabalhar com assentados que foram precocemente excluídos do processo educacional e oferecer-lhes um ensino contextualizado com a realidade do assentamento. Neste sentido, avaliou-se que o processo educacional deva também contribuir na formação de indivíduos para que recuperem a sua cidadania e sejam conscientes e críticos de seu papel na sociedade.

Segundo Demo (1995), a escola tende a educar para o sistema, reproduzindo as normas e valores da sociedade vigente, tendo no outro lado, como estratégia de manutenção das regras, as sanções. As sanções não precisam ser necessariamente físicas, bastando, em geral, a mera estranheza diante do comportamento desviado.

Poderia ser um instrumento de libertação, isto depende de uma série de fatores dentre os quais está a forma como são vistos educadores e educandos no processo ensino aprendizagem. Cabe pensarmos, neste momento, nas propostas educacionais de Freire (1985), sobretudo, quando o autor nos coloca diante do significado do conhecimento como passo da libertação humana. Nas palavras do autor:

... a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (...) A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 59 – 67).

Neste sentido, o PRONERA se propõe a auxiliar na resolução de muitos problemas da educação do homem do campo e na melhoria da qualidade de vida para o mesmo, visto que sua proposta é participativa, democrática, contextualizada, crítica e que tem no outro o sujeito de sua ação.



Figura 5. Palestra com professor da Universidade e representante do MST
Arquivo equipe do PRONERA

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro levando em consideração o exposto e tendo em vista a sua atuação, com o processo de alfabetização do seu entorno (assentamentos rurais, favelas, bairros proletários, escolas municipais e estaduais e

associação de moradores e produtores), bem como as ações junto aos movimentos sociais e somando-se a uma experiência de participação e ação junto às comunidades, apresentou ao PRONERA, que é o resultado da luta, mobilização e organização dos movimentos sociais, um projeto que veio contemplar e atender a população não escolarizada dos assentamentos rurais que ainda não haviam sido contemplados por Programa deste tipo no Estado do Rio de Janeiro.

Devido a necessidade e à urgência da implantação de programas e políticas públicas que viessem no sentido de resgatar a cidadania de grupos sociais excluídos da escolarização básica, tais programas deveriam contribuir para a inclusão educacional destes grupos, resgatando o que lhes é de direito.

Segundo o Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma agrária da UFRRJ, Anexo II, apresentado pela UFRRJ, primou-se por um processo educativo que tem no educando o principal ator da metodologia proposta. E tem no trabalho as bases físicas e materiais para a construção e transformação da sociedade. A metodologia adotada foi a do planejamento participativo, com papel fundamental aos movimentos sociais, principais parceiros para a realização do projeto de educação, que tem, no seu primeiro momento, a alfabetização contextualizada como o ponto fundamental a ser trabalhado. Assim buscou o pleno desenvolvimento social, humano, educacional, material e ambiental das comunidades.

O principal desafio do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFRRJ foi o de construir a cidadania através de uma formação que buscasse a transmissão/assimilação dos códigos culturais necessários para a participação cidadã, o desempenho profissional e o bem-estar coletivo. Devido às características do público alvo decidiu-se pela atuação pedagógica, através dos conteúdos, objetivos e metodologias, pelo planejamento didático participativo que associasse a educação e o trabalho numa visão que valorizasse a prática profissional dos processos de produção familiar. Buscou-se desta forma a superação de práticas produtivistas e mecanicistas. Deste modo a educação procurou dar uma visão de integração ao mundo, ao ambiente em sua totalidade dentro de uma abordagem interdisciplinar.

O projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Anexo II, pautou pelos seguintes pressupostos básicos:

Objetivos Gerais: Garantir o processo de construção coletiva que vise o resgate da cidadania através da inclusão escolar; Proporcionar a

valorização da vida através de práticas que viabilizem a aquisição de conhecimentos; Possibilitar a discussão de um novo modelo de desenvolvimento do meio rural; Garantir o acesso a conhecimentos críticos que contribuam para a permanência dos(as) trabalhadores(as) rurais no campo, sobretudo a sua juventude, através da saúde, lazer, trabalho agrícola de qualidade, identidade cultural, valorização dos gêneros, preservação ambiental, entre outros. Integrar os grupos sociais, através de suas representações às instituições de ensino e de política de desenvolvimento rural; Compreender a cooperação e o trabalho como princípios educativos.

Objetivos Específicos: Atuar na escolarização de 360 assentados; Contribuir para a valorização da vinculação prática-teoria-prática, mediante o processo de ação-reflexão e reflexão-ação, próprio da pedagogia da práxis; Desenvolver o respeito à autonomia e identidade dos grupos e de sua realidade cultural; Capacitar permanentemente os envolvidos nos processos educativos; Colaborar na construção de material didático-pedagógico que alicerce a dinâmica da escolarização de jovens e adultos.

Metas: Alfabetização de 360 assentados do Estado do Rio de Janeiro, num período de 12 meses, totalizando 400 horas; Escolarização em nível de ensino fundamental e formação pedagógica de 50 monitores dos assentamentos de reforma agrária; Formação pedagógica de 02 coordenadores locais e 02 estudantes universitários; Produção de material educativo e pedagógico de apoio ao processo de alfabetização, escolarização e de formação de monitores, de coordenadores e de estudantes.

O projeto atendeu as comunidades de oito assentamentos de reforma agrária no Rio de Janeiro, localizados em seis municípios, com doze turmas e um total de trinta educandos por turma. Em relação à infra-estrutura disponível, segundo o projeto, todos os assentamentos possuíam locais apropriados para a implantação das salas de aulas, depósitos para os recursos didáticos, bem como energia elétrica para a iluminação das salas.

Os assentamentos beneficiados foram os seguintes: Vitória da União em Paracambi, distante trinta quilômetros da UFRRJ, com uma turma; Boa Esperança em Japeri, distante 40 quilômetros da UFRRJ, com uma turma; Campo Alegre, em Nova Iguaçu, distante quarenta e cinco quilômetros da UFRRJ, com duas turmas; Barra Grande, em Paraty, distante cento e noventa e cinco quilômetros da UFRRJ, com uma turma; São Roque, em Paraty, distante cento e noventa e cinco quilômetros da UFRRJ, com uma turma; Taquari, em Paraty, distante cento e noventa e cinco quilômetros da UFRRJ, com uma turma; Bem Dizia, em Casimiro de Abreu, distante duzentos e quarenta quilômetros da UFRRJ com duas turmas; Zumbi dos Palmares, em Campos, distante quatrocentos e cinqüenta quilômetros da UFRRJ, com duas turmas.

O projeto foi desenvolvido seguindo as etapas: diagnóstico da realidade; escolarização em nível de ensino fundamental e formação pedagógica para os monitores; formação dos coordenadores locais de Processos comunitários.



Figura 6. Primeiro encontro de capacitação – Hotel da UFRRJ – notícias do encontro
Arquivo equipe do PROENRA

3.4 - Bases Teórico-Metodológicas do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos da Reforma Agrária da UFRRJ

Conforme leitura do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos da Reforma Agrária da UFRRJ (Anexo II), muito foi feito em matéria de alfabetização de Jovens e Adultos no país, sem considerar a contextualização da leitura e da escrita. A educação é elitista fazendo com que uma parcela significativa da população não tenha acesso à escola. A forma como é realizado o trabalho do agricultor na zona rural contribui para que este deixe de estudar. Por outro lado a Universidade procura resgatar seu papel social não se distanciando das questões teóricas e práticas da educação.

Há necessidade de uma educação continuada, contextualizada, problematizada, inovadora e interdisciplinar que acontece devido às parcerias com os movimentos sociais, representativos em suas bases, não somente como forma de reconhecer a autonomia dos movimentos sociais, mas com a contribuição destes como parceiros na transformação social. Buscou-se, desta forma, a melhoria da qualidade de vida das comunidades, alcançadas por meio de uma sustentabilidade socioambiental, que tivesse o homem como o sujeito de toda a sua prática educativa e também na relação dialógica educador-educando, o principal instrumento.

A proposta curricular baseou-se no planejamento curricular participativo e, para tal, foram estabelecidos os seguintes princípios: Os valores, a ética a cidadania e a identidade; Contextualização dos conteúdos; Relação prática-teoria-prática; Ação-reflexão-ação; Temas geradores; Interdisciplinaridade; Saúde, lazer e ambiente; Domínio da linguagem; Educação pelo e para o trabalho e cooperação.

De acordo com o Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos da Reforma Agrária da UFRRJ, Anexo II:

A contribuição de Paulo Freire é fundamental para a elaboração de uma proposta curricular que contemple um pensamento pedagógico novo, elaborado, ousado, crítico e libertador. Que mostre o papel político que a educação pode vir a desempenhar na intervenção para a uma nova sociedade. Assim, será comprometido com a transformação social, que tem em primeiro lugar a tomada de consciência existencial e, imediatamente, a práxis, engajamento e autocrítica com a prática mais democrática existente.

CAPITULO IV – A RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO E A APLICAÇÃO DO PRONERA NA UFRRJ E A POLITICA DO MST PARA A EDUCAÇÃO

4.1 – Chegada da proposta na UFRRJ.

Conforme já destacado, o PRONERA é o resultado das reivindicações e das lutas dos movimentos sociais do campo e entidades de apoio, com as Universidades foi implementado pelo Governo Federal através dos Ministérios da Educação, Ministério do Trabalho e, principalmente do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Em abril de 1998, o Ministro Raul Jungmam, que respondia pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, mais tarde passando a ser chamado de Ministro do Desenvolvimento Agrário, assinou a portaria 10/98, criando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro teve os primeiros contatos com o PRONERA, segundo Professor Bruno, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2000 houve uma reunião no Rio de Janeiro, na qual participaram representantes das Universidades Federais do Estado, dentre eles estavam presentes o reitor da Universidade Federal Fluminense, professor Cícero Mauro Fialho e, o reitor da UFRRJ, professor José Antônio de Souza Veiga. Na reunião, o Ministro do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungmam, mostrou interesse na participação das Universidades na execução do PRONERA, com o INCRA. As Universidades aceitaram e, no ano de 2000, foi realizado um convênio entre as Universidades, o INCRA e o Ministério do Desenvolvimento Agrário. De acordo com o relato:

A história data de 2001, de 2000 e 2001 quando o ministro da reforma agrária ainda era o Raul Julgmam no governo anterior do Fernando Henrique, nos tivemos uma reunião no Rio de Janeiro na qual estavam presentes os reitores; da Federal Fluminense que era o Cícero e o nosso reitor da UFRRJ o Professor José Antônio e na época o Julgmam apresentou interesse que as Universidades Federais, no Estado do Rio de Janeiro, Federal Fluminense, e a Federal Rural do Rio de Janeiro, que é a nossa, interagissem com o INCRA aqui do Estado pra executar o PRONERA que é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, e de imediato nós aceitamos este desafio e aí foi feito um convênio em 2001 e nós começamos a atuar em 2002. Professor Bruno

Em seguida a assinatura do convênio, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro elaborou o projeto de Educação de Jovens e Adultos para ser executado no final

de 2000 e durante o ano de 2001, sendo que no período de um ano foram alfabetizados 360 assentados em 8 assentamentos, com um total de 12 turmas em todo o Estado do Rio de Janeiro.

4.2 – Elaboração e execução do PRONERA na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, inicialmente, foi coordenado pela professora Maylta Brandão e pela professora Lia Maria, com a participação de representantes do MST, da FETAG e de assentados dos diversos assentamentos que foram beneficiados pelo programa no Estado.

Segundo a professora Lia Maria, sua participação na elaboração do projeto foi representando o Instituto de Educação, sendo esta a única participação do Instituto junto ao programa. Eis o depoimento:

Então, ninguém escreveu sozinha, assim, eu não escrevi sozinha, é claro que eu tive uma participação, eu e a Maylta, acho que ela não é funcionária da Universidade, mas ela tem portas abertas aqui na assessoria do Bruno, quando era decano, na época, decano de extensão e era uma pessoa até, assim, que se empenhou bastante nas visitas que a gente teve que fazer nos assentamentos. Mas eu acho que, assim, só foi possível a Universidade Rural ter o PRONERA por que das várias reuniões que eu participei, que a Maylta participou, junto com a coordenação da Universidade Fluminense, que era outra Universidade que estava no PRONERA e junto aos movimentos sociais, pelo menos em duas reuniões lá na FETAG, em Niterói, nas reuniões do Coletivo do MST na Presidente Vargas/Centro do RJ, nós tivemos juntas e de fato construímos realmente o projeto em conjunto.

A professora Lia Maria e a professora Maylta Brandão participaram de diversas reuniões nos assentamentos que seriam beneficiados pelo PRONERA em todo o Estado do Rio de Janeiro. Foram em reuniões na sede do INCRA-RJ, em atividades com representantes da UFF, em discussões na sede da FETAG em Niterói e na sede do MST no centro do Rio de Janeiro, objetivando viabilizar a elaboração do projeto. A elaboração do Projeto da UFRRJ foi concluída no final do ano de 2000 e passou a ser executado já a partir de dezembro do mesmo ano, com previsão de duração de um ano.

A execução do projeto da Universidade foi coordenado pela professora Maylta Brandão, representando a assessoria da reitoria, sendo que, a partir deste momento o

Instituto de Educação deixou de acompanhar, ficando o desenvolvimento a cargo de equipe da assessoria e das diversas entidades que participaram da elaboração do projeto.

4.3 – Situando o assentamento em particular os núcleos pesquisados

O assentamento Zumbi dos Palmares, objeto da pesquisa, fica localizado a 450 Km da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a 380 Km da cidade do Rio de Janeiro. Situado na região norte do Estado, próximo à divisa com o Estado do Espírito Santo, no município de Campos dos Goytacazes.



Figura 7. Entrada do Assentamento Zumbi dos Palmares
Arquivo da professora Regina Cohen Barros Julho /2005

A história de ocupação da região é antiga, o local já foi utilizado na criação de gado de corte, plantio de café e com o cultivo da cana-de-açúcar. A área do assentamento Zumbi dos Palmares, antes de ser utilizada para a reforma agrária, pertencia a um só proprietário, um dos maiores engenhos de açúcar da região. A área tem início próximo ao perímetro urbano da cidade de Campos e vai até outro município vizinho, tendo mais de 40 quilômetros de extensão.

O assentamento é dividido em cinco núcleos, sendo que o primeiro fica próximo da área urbana da cidade de Campos. O núcleo quatro fica na divisa com o município de São Francisco de Itabapoana e o núcleo cinco fica no município de São Francisco.

Os trabalhadores rurais estão na área desde 1998. Existe uma boa organização principalmente no núcleo cinco, que possui uma associação e é acompanhado pelo MST. Os principais produtos agrícolas são: maracujá, cana-de-açúcar, mandioca e

abacaxi; existe ainda em menor escala o cultivo de goiaba, hortaliças, criação de gado, criação de porcos e criação de galinhas.



Figura 8. Núcleo quatro do assentamento Zumbi dos Palmares
Arquivo da professora Regina Cohen Barros, Julho/2005.

Os lotes são em torno de 10 hectares para cada família. Parte dos agricultores moram em seus lotes, o que facilita no momento do trabalho, mas dificulta na organização. Há trabalhadores rurais que moram em agrovilas situados na sede dos núcleos. O núcleo cinco é o mais carente em serviços públicos, tais como: estradas asfaltadas e linhas de ônibus, (talvez pelo fato de pertencer ao município de São Francisco que é mais pobre que o de Campos, ou também por descuido das autoridades municipais).

O solo é profundo e o relevo é levemente ondulado, na maioria dos casos a utilização de máquinas pesadas se faz presente para fazer o preparo do terreno para o plantio. Devido ao uso do solo por longo período, sem reposição dos nutrientes, ou seja, sem adubação e calagem que repõem os nutrientes retirados pelas plantas. Estes solos estão esgotados, proporcionando baixa produtividade às culturas. A utilização de agrotóxicos é muito grande, existem algumas pragas e doenças que adquiriram resistência e outras que são de difícil controle.



Figura 9. Caminhão carregando cana no Assentamento Zumbi dos Palmares
Arquivo da professora Regina Cohen Barros, Julho/2005

Não existe mais vegetação natural, a mata originária foi totalmente retirada. Os serviços de assistência técnica são feitos por pequeno número de técnicos de órgãos governamentais e de uma ONG que atua no assentamento. Devido a este fato, poucas propriedades são orientadas de forma sistemática e, naquelas que são acompanhadas, o serviço deixa a desejar.

A população que está assentada é em sua maioria originária da região, com algumas exceções, como os trabalhadores rurais que são de outras regiões do Estado do Rio de Janeiro. As pessoas que foram assentadas no Zumbi dos Palmares são na maioria com certa tradição agrícola, não como proprietários de terra, mas como empregados rurais que foram por muito tempo, devido a isto, faltam às famílias mais iniciativas sobre administração e gerenciamento de seus lotes.

4.4 – Execução no assentamento.

Como já mencionada cada parceiro teve suas atribuições dentro da parceria que foi o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a Universidade teve o papel de administrar os recursos respeitando o cronograma e também contou com a participação dos alunos e professores fazendo a preparação pedagógica; o INCRA com o encaminhamento do projeto e o acompanhamento na realização do programa; o MST teve o papel de articular os assentados objetivando a participação dos mesmos no projeto e também contribuir na

administração da parte financeira; já os assentados tiveram de participar das atividades desenvolvidas contribuindo com a infra-estrutura básica.



Figura 10. Casas do núcleo quatro do Assentamento Zumbi dos Palmares
Arquivo da professora Regina Cohen Barros Julho /2005

Mesmo tendo cada um suas atribuições, às dificuldades existiram como também os problemas de diversas ordens, de relacionamento em os diversos parceiros, liberação dos recursos não foi no tempo correto, evasão devido ao trabalho dos educandos e também em relação à metodologia adotada, como vamos ver.

4.4.1 - A fala das lideranças do MST.

Segundo a representante do MST, a forma de atuar junto a população do assentamento Zumbi dos Palmares consistia na metodologia de temas geradores, isto é, as aulas são planejadas a partir de temas que são escolhidos pelos educadores, depois de um diagnóstico feito junto à comunidade e com a participação desta. Os temas escolhidos são geralmente de importância e de interesse da comunidade, sendo que o importante é conseguir aliar o saber ler e escrever com a prática das famílias no dia-a-dia, às questões gerais e às discussões políticas do movimento. A alfabetização deve ser um instrumento que proporcione a mudança da realidade da pessoa alfabetizada tornando-se mais politizada e atenta ao meio que a cerca. A fala a seguir traduz este pensamento:

A metodologia que a gente adota é através dos temas geradores, as aulas são planejadas a partir de temas nem sempre a gente consegue isto na prática, mas, a idéia que os temas fossem eleitos a partir de

um diagnóstico realizado pelos educadores nas comunidades e também na discussão com a comunidade de uma forma geral. A idéia é que a gente consiga aliar o saber ler e escrever com a prática das famílias no dia a dia, as questões gerais do assentamento e também as discussões políticas no movimento, pra gente o ato de saber ler e escrever por si só não basta, ler e escrever se você não consegue refletir sobre o que você leu o que escreve não consegue fazer com que você mude sua realidade então não faz muito sentido ler e escrever, apesar do ato de ler e escrever ser extremamente importante e por si só já trás muita coisa como auto estima, mas a gente acha que é pouco. Representante do MST Fernanda Mateus.

Paulo Freire escreve sobre a importância dos temas geradores para educação libertadora, o diálogo que passa a ser mantido entre educandos e educadores, onde ambos passam participar de todo o processo de forma igual e com respeito, como vamos ver em suas palavras.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1987 p.87).

Já em relação à preparação dos monitores que atuaram no campo, esta era feita por militantes do MST, por estagiários da Universidade e por Educadores da Universidade. Eram feitas capacitações estaduais com grupos de educadores e capacitações regionais com grupos menores. Os temas utilizados para fazer as capacitações eram temas gerais que diziam respeito ao MST, como: a organização do assentamento e questões mais específicas que dizia respeito à educação e também questões de disciplinas escolares como matemática e confecção de textos. Segundo a fala da entrevistada:

A preparação dos monitores é feita por uma coordenação no caso do PRONERA, esta coordenação era composta por militantes do MST, por alunos estagiários da Universidade e por professores da Universidade, a dinâmica que a gente utilizou neste caso foi capacitações estaduais onde a gente reunia todos os educadores, e capacitações regionais onde a gente reunia grupos menores de educadores. A gente montava programação buscando incluir temas gerais que dizem respeito à organização do MST, organização do assentamento e questões mais específicas que dizem respeito à educação e também outras discussões como matemática, construção de textos, qualificação dos educadores neste sentido. Não só esta equipe participava da capacitação, mas, a gente convidava outras

lideranças do movimento, outros professores, outras pessoas que contribuam mesmo. Representante do MST Fernanda Mateus.



Figura11. Encontro de alfabetização
Arquivo da equipe do PRONERA

Para a representante do MST a participação do movimento na elaboração do PRONERA fez com que este se tornasse adequado, nos seus aspectos metodológicos e filosóficos. Vejamos sua resposta quando perguntada sobre o assunto:

Com certeza se você tem um programa, uma proposta metodológica pedagógica que é feita a partir de uma realidade a partir de uma necessidade, apesar das dificuldades da condução do PRONERA que tiveram principalmente em tempos anteriores, mas, ele foi concebido a partir de uma prática histórica, ele foi concebido a partir da prática dos educadores, isso é muito importante, então a idéia é de você valorizar o conhecimento dos trabalhadores fazer a reflexão sobre os conhecimentos teorizar estes conhecimentos e voltar com ele pra prática. Representante do MST Fernanda Mateus.

4.4.2 - A fala dos gestores do Programa: Universidade e MST.

Segundo o professor Bruno, o PRONERA promove uma educação integrada no sentido da melhoria das qualidades de vida, tendo como base a metodologia de Paulo Freire. As suas idéias são baseadas na pedagogia da conscientização política onde os educandos passam a conhecer seus direitos e têm os conhecimentos pré-adquiridos respeitados, como podemos notar no relato.

O PRONERA se propõe não só a alfabetizar. O PRONERA é um trabalho que, ao levar a alfabetização aos jovens e adultos daqueles assentamentos, também promove uma educação integrada no sentido produtivo das melhorias de qualidade de vida, e sempre de uma forma dialógica, que na realidade é a metodologia de educação de Paulo Freire e Emilia Ferrero. Esta metodologia já data de quase trinta anos e é a que nós adotamos aqui na Universidade, um processo de alfabetização interativo na qual nós respeitamos o conhecimento adquirido pela comunidade, aproveitamos inclusive o linguajar e os radicais que na educação se chama de temas motivadores. A partir disso é que gente desenvolve todo o processo de conscientização, simultaneamente ao processo de alfabetização, alfabetização que tem um caráter muito político, político no sentido de despertar a cidadania dos direitos do cidadão, dos direitos a propriedade da terra, dos direitos a produção, dos direitos a saúde, enfim é um trabalho muito interessante. Eu tenho uma coordenadora pedagógica excepcional que é Doutora Maylta Brandão dos Anjos, que se dedicou muito e foi o nosso alicerce nesse trabalho todo, durante os quatro anos.

O Professor Bruno, quando perguntado se a participação do MST na elaboração do PRONERA poderia levar a uma metodologia mais adequada às reais necessidades da população beneficiada, afirmou:

Sem dúvida, tudo aquilo que feito em decisão coletiva atende a ambas as partes, aquilo que feito isoladamente tem a intenção de atender, mas acaba não atendendo plenamente, então o importante é ouvir aqueles que serão objetos maiores dos projetos, eu diria que qualquer política pública deveria ser encaminhado desta forma.

Para a representante do MST, a forma como a FAPUR administrou o dinheiro foi constrangedora, por ser muito burocrática e em alguns momentos chegando a ser um problema, tendo em vista que na elaboração do projeto foi feito o planejamento e nem sempre foi possível executar na íntegra, devido a problemas com a FAPUR.

A administração do programa pela UFRRJ era feito pela Fundação de Amparo a Pesquisa e Educação FAPUR. Isto pro MST nunca foi uma situação muito tranqüila a FAPUR em vários momentos adotou práticas que feriram a organização dos trabalhadores, convênios mal administrados, trabalhos mal feitos, muitos trabalhos ficaram pela metade que os trabalhadores não concordavam, então pra nos nunca foi muito tranqüila a idéia da FAPUR administrar os recursos, até porque a gente fazia todo um planejamento, isto não quer dizer que a equipe que trabalhou as questões políticas pedagógicas tenham tido

algum problema internamente, mas tínhamos todo um planejamento político pedagógico que nem sempre a gente conseguia cumprir em função de que a gente não tinha poder sobre a administração dos recursos, tinha sempre que ficar solicitando os recursos, então não é uma coisa muito tranqüila. Representante do MST Fernanda Mateus.

Já para professor Bruno, a FAPUR foi um dos órgãos da Universidade que mais auxiliaram na execução do PRONERA, tendo em vista que foi ágil, competente e prestativo nos encaminhamentos ligados ao programa.

Também tivemos como agência executora dos recursos repassados pelo INCRA, a FAPUR (Fundação de Amparo a Pesquisa Científica e Tecnológica da UFRRJ) sem a qual dificilmente nós poderíamos ter executado, a FAPUR foi muito ágil, muito competente, muito prestativa. Devemos aqui lembrar a pessoa do Professor Edmir Dan que era o gerente administrativo da FAPUR e que sempre esteve ao nosso lado na execução do PRONERA. Na execução do PRONERA I e II nestes quase quatro anos.

No caso acima temos duas visões bem distintas sobre a atuação da FAPUR, para o Professor Bruno, a FAPUR foi extremamente importante, já para a representante do Movimento Sem Terra, a atuação da FAPUR foi extremamente burocrática fazendo com que muitas vezes o projeto imperasse. No caso do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFRRJ não era esperado que tivesse visões tão diferentes, devido ao fato do trabalho ter acontecido realmente em conjunto, onde todos participaram da elaboração do projeto, do planejamento, da execução e da avaliação.

No desenvolvimento de políticas públicas, o acontecimento de problemas deste onde não há a participação da instituição beneficiada é normal, mas acontecer em uma política pública onde tem a participação de todos de forma efetiva, como foi o caso do Projeto da UFRRJ não é comum, mas aconteceu, é lógico que teve algum tipo de falha, que não deveria ter existido e que deve ser revisto em outros projetos para que não aconteça novamente.

4.4.3 - A fala dos educadores.

Para a professora Maylta Brandão, que participou do projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFRRJ, como coordenadora, o trabalho sempre ocorreu no sentido de fazer com que o educando fosse o protagonista, ou seja, que tivesse o papel principal nas atividades desenvolvidas. A metodologia adotada foi a da pedagogia da terra, aquela que o MST utiliza. Segundo a coordenadora:

Eu fui coordenadora pedagógica. E avalio que a coordenação esteve todo o tempo em sintonia e harmonia com a proposta do movimento,

no sentido de acreditar e reforçar o protagonismo dos assentados como sujeitos constitutivos e determinantes dessa história. O trabalhador do campo, agora na condição de assentado, tem o direito de incluir-se no mundo da educação de forma consciente, participativa, construtiva e democrática. A Universidade entra nesta história para organizar, para... com a experiência que tem de ensino viabilizar as possibilidades da implantação de uma nova metodologia; a metodologia da pedagogia da terra. Buscamos implementar a proposta do coletivo de educação do MST por entender que era a que mais se adequava para a constituição dos sujeitos do Programa. Todos, absolutamente todos, que estavam nesta empreitada não mediam esforços para que tudo desse certo. Os elogios que recebíamos por parte dos educadores e educadoras eram grandes. O espaço para o exercício da aprendizagem com o diálogo, ética e engajamento político social era ali concretizado. Foram dias felizes onde nos sentíamos mais motivados para a conquista da justiça agrária e social. Atribuo este sucesso a pedagogia da terra que entendendo a proposta freiriana, avança no sentido de torna-la concreta. Houve críticas sobre este acerto. Avalio que um Programa que vise restituir direitos negados ao longo da história deva respeitar as representações que fortaleceram os assentados na luta e mantiveram a conquista. Para mim agimos certo o tempo todo. É desta forma que penso. Maylta Brandão



Figura 12. Viagem da equipe do PRONERA
Arquivo da equipe do PROENRA

A capacitação dos monitores que atuaram no campo era feita em encontros estaduais, quando se reuniam pessoas de todo o Estado e encontros regionais, quando havia reunião de pessoas de determinadas regiões. Estas reuniões eram feitas periodicamente de forma bimestral, trimestral ou semestral. Na fala da entrevistada:

Eles se capacitavam. A gente realizava capacitação, semestralmente, trimestralmente e bimestralmente; respectivamente: capacitação

estadual; capacitação regional e a capacitação contida no assentamento. Estes momentos foram ricos em aprendizagem, conhecimento e organização. Aprendi muito ao oferecer alguns cursos. Os educadores e educadoras eram muito participativos e alguns bem engajados na luta pela conquista dos direitos políticos, econômicos humanos e sociais. Muitos eram cientes do seu espaço e firmes na sua identidade. Nas capacitações estaduais todo o grupo ficava por 10 a 05 dias na universidade e ao estar durante todo o dia discutindo, estudando, analisando e convivendo íamos criando uma afinidade muito grande. Lembro de muitos com bastante saudade. Neste sentido, a participação era mais concreta e de total respeito com a parceria formada com o movimento. Este deu o tom das nossas capacitações que eram previamente organizadas pelo grupo e posta a termo. Professora Maylta Brandão.

O acompanhamento do programa era feito conforme o planejamento do projeto. Em relação à avaliação, era feito nos encontros de capacitação dos educadores. Todos participavam e tinham liberdade para colocar suas críticas e elogios de forma clara.

Bom, o acompanhamento a gente seguiu o que foi previsto dentro do Programa, da questão orçamentária, de licitar os assentamentos, de fazer o acompanhamento... fizemos tudo o que deu para fazer para a conquista de um bom resultado e avaliação do Programa. Nossa avaliação era realizada nas capacitações com os educadores e educadoras. Realizávamos uma avaliação do coletivo e das ações que havíamos desenvolvido. Solicitávamos que os participantes colocassem suas impressões, suas críticas e sugestões. As reuniões aconteciam sistematicamente para organizar desde a visita aos assentamentos, com as entregas de material didático, até o momento da capacitação. Ficávamos muito envolvidos, porque sabíamos do desafio que era corresponder a proposta que tínhamos firmado. O engajamento se fez e era o melhor tempero. As melhores educadoras foram justamente aquelas que estavam enajagadas na proposta de luta e transformação para a conquista de uma outra realidade em que os sujeitos tivessem resgatado a sua história como leitores e intérpretes de um mundo do qual eles entendiam e participavam muito bem. Professora Maylta Brandão.

Já a professora Ana Dantas, disse que não conhece o projeto atualmente, mas acompanhou no seu início quando a professora Lia Maria trabalhou no mesmo, no período em que as reuniões eram realizadas com membros do MST e com o objetivo de montagem do projeto.

Sim, principalmente no seu nascedouro por que aqui no Departamento de Planejamento de Ensino, a Professora Lia Maria foi à pessoa que construiu a proposta inicial, então por isso que eu te falei que eu acompanhei o início da discussão. Não participei efetivamente, mas como partiu aqui da sala, com a Professora Lia Maria, vi todos os trabalhos que ela fez de...estruturar, as reuniões que ele teve com membros do MST pra montagem do projeto original, embora ela não tenha continuado.



Figura 13. Encontro de alfabetização
Arquivo da equipe do PRONERA

A professora Ana Dantas, quando perguntada se a concepção de educação no projeto UFRRJ era a mais adequada, informou que não tinha condições para responder sobre tal assunto, mas que a forma como o projeto foi elaborado, trabalhando com a participação do MST e também da vivência que o departamento já tinha com os trabalhos de alfabetização de jovens e adultos, devem ser considerados.

Da concepção? Olha... eu não sei, porque eu não conheço outros, mas da forma como ele foi construído inicialmente, hoje eu não posso te responder. da atualidade, da implementação dele eu não tenho a menor possibilidade de resposta porque eu não conheço, eu desconheço. Mas como eu acompanhei no início da discussão, eu vi as coisas acontecendo, eu acredito que sim, que foi muito bem estruturado, muito bem trabalhado, aconteceram várias reuniões, e a partir de realidade mesmo, trazidas não só pelos membros do MST, como da vivência que o departamento já tinha com os trabalhos de alfabetização de jovens e adultos, por que eu já participava de um outro projeto que existia aqui, de educação de jovens e adultos que é do Alfabetização Solidária, que eu acompanhei mais de perto e eu vi que houve muita contribuição daquilo que a (Professora) L. estava construindo, da experiência que ela já estava desenvolvendo com este outro projeto.

Segundo a professora Ana Dantas, a professora Lia Maria, foi a principal articuladora do projeto da Universidade, no início. Ela era a responsável junto a uma equipe, representando o Departamento que é encarregado pela parte pedagógica:

Sim. Tinha a Professora Lia Maria. Eu já falei, ela foi, assim, o principal elemento na época de toda a concepção inicial do projeto, ela era a responsável. E participou junto duma equipe... com uma equipe. Do nosso departamento, que é o departamento responsável

pela parte pedagógica, ela é quem sabia o sentido do desenvolvimento.

Confirmando o que a professora Ana Dantas afirmou, a professora Lia Maria, disse que participou na elaboração e que todos os documentos, até o ano de 2000, foram assinados por ela como coordenadora pedagógica “Inclusive participei da elaboração. Inclusive vieram em meu nome em todos em todos os ofícios até o ano dezembro de 2000, como coordenadora pedagógica”. Professora Lia Maria.

Para a professora Lia Maria, houve efetiva participação dos movimentos populares, no caso MST e FETAG, e também respeito às decisões por eles tomadas. O projeto da Rural foi de fato com o MST e a FETAG e não teve maior participação desta última por falta de quadros. Sendo que o PRONERA foi um dos Programas mais democráticos e com maiores possibilidades de serem realizados, tendo em vista que era necessária uma carta dos movimentos populares dizendo que aceitavam fazer parte do projeto junto à Universidade, só assim o projeto poderia ser aprovado.

Olha, eu acho que o PRONERA tem, quando existe de fato uma efetiva integração e uma efetiva... parceria que partisse ali do MST, da FETAG e das Universidades, então ele tem realmente. Digamos... que ele é adequado, mas ele tem problema, que é problema dentro da sociedade. Vejo assim. Assim como existem algumas formas de cooptar pessoas e grupos sociais em determinadas instituições e em determinadas políticas, dentro dos próprios movimentos eu acho que também pode existir, mas em termos de uma proposta que possa consolidar um trabalho, eu acho que é um dos programas, que eu já tenha visto, digamos assim, mais abertos em termos de um grupo que está propondo e aquilo proposto ser integralmente respeitado. O nosso projeto, por exemplo, da Universidade Rural, ele foi feito de fato com o MST, com a FETAG e não teve mais participação da FETAG porque a FETAG não tinha... eu me lembro que era sem quadros. Eles estavam com problemas de pessoas para ficar participando do diagnóstico feito nos assentamentos, das reuniões de negociação e da elaboração do projeto educativo, nem sempre eles podiam estar presentes, eu acho que o MST tinha, tem um Coletivo de Educação, digamos assim, naquela época, o MST estava mais organizado, mas mesmo assim, a pessoa, e eu não me lembro bem o nome dela, mas acho que era Leni, Eni, uma coisa assim. Ela era de Campos, ela sempre que podia, ela vinha, participava. Então eu acho que, é isso que eu estou te dizendo, ele é um dos programas, o PRONERA, que eu conheci desde que eu estou na Universidade Rural, e olha que eu já trabalhei em alguns programas, o mais, digamos assim democrático e condizente, com possibilidades de ser exequível, e de ter a participação coletiva. Um motivo... até por que um dos pré-requisitos do projeto ser aceito em Brasília, é que a gente da Universidade tenha uma carta de aceite (escrita) pelos movimentos sociais, e estas sigam ao PRONERA juntamente com o projeto elaborado com o MST e a FETAG dizendo que topam fazer a parceria com a Universidade, então, isso era um pré-requisito e um

critério. (...) Tinha que ter uma carta dizendo que o MST, dizendo que a FETAG que aceitavam trabalhar com a Universidade. Naquela época tinha. E estas cartas iam juntas com o material que nós mandamos pro PRONERA em Brasília, que na época era o Cláudio Todorov, que foi reitor da UnB anteriormente, o presidente, diretor geral, não lembro, coordenador geral do PRONERA em Brasília.

Devido ao projeto ter sido elaborado em conjunto pela Universidade Rural, com a participação do MST e da FETAG e por representantes da população beneficiada, e pelo fato de não ter acontecido reclamações pelas entidades representativas em relação ao projeto, a professora Lia Maria acredita que a metodologia estava adequada às exigências da população do meio rural, ou aquilo que queriam no momento. Os problemas que tiveram foram em relação a liberação dos recursos, já que não administravam os mesmos, pois isto era feito pela FAPUR e algumas vezes não foram liberados conforme planejamento. Vejamos a fala:

Bom, existia, claro que existia nessa época alguns “senões” do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e da FETAG em relação ao que eles queriam muito do PRONERA. Mas todas as vezes que eu participei de reunião com eles, que a gente sentou e trabalhou juntos, com eles tinham uma, digamos assim, um crédito, eles deram um crédito. E a todo o momento, que a gente foi em reunião também no INCRA, além dessas outras que eu falei com você, eu tinha ido em quatro ou cinco reuniões no INCRA e assim que saiu o recurso, eu fui até sozinha nessa reunião, no INCRA, pra discutir questões em termos do trabalho que ia começar. Eu lembro... Assim que eles deram crédito ao PRONERA, o MST sempre dizia que o PRONERA só saiu porque eles tiveram uma efetiva participação popular, de sair, de cobrar, de reivindicar o PRONERA. Então, sem eles, os atores do MST, sem o MST, o PRONERA, é o que passavam pra mim, não sairia se realmente não houvesse algumas tensões, tensões sociais, políticas e a metodologia fosse participativa, como eu te falei, era a metodologia participativa desde que começamos. Enfim, diziam assim sempre. Nós das Universidades estamos interessados em participar com o MST do projeto. A todo o momento, nós tivemos sempre juntos em todas as reuniões, só mais essa última que eu te falei que eu fui sozinha por que acho que o MST teve algum problema com horário e o Bruno aqui da Rural também não foi. Enfim, mais próximo de sair o recurso financeiro, eu acho que o PRONERA contemplou a todos em função da proposta educativa e da sua metodologia, e daí o MST não reclamou, a não ser das questões que vinham emperrando a saída do recurso pelo Governo. O recurso, realmente a gente não colocava a mão em dinheiro, tinha que ser localizado e via ofício meu, da coordenadora pedagógica, pro professor Bruno, que era o coordenador geral do projeto na UFRRJ, que assinou lá no INCRA, pra recebimentos dos recursos, a gente não colocava a mão em dinheiro, seria feito tudo pela fundação, pela FAPUR. Agora, o orçamento, todo o orçamento nós fizemos. Claro que tinham algumas coisas que a gente também não concordava. Por exemplo, referente ao kit escolar, alguns kits, a gente achava que nós podíamos ter mais liberdade de opinar sobre o material pedagógico,

qual a gente gostaria de trabalhar. Mas, enfim, o PRONERA padronizou um pouco. Sobre a questão da elaboração do projeto educativo, da política pública, eu não me lembro do MST nem da FETAG discordarem, porque sem eles a Universidade não podia fazer projeto algum.

A elaboração do projeto da Universidade Rural foi muito trabalhosa e com grande participação dos representantes dos movimentos populares, quando foi realizado realmente um diagnóstico junto aos diversos assentamentos do Estado do Rio de Janeiro para verificar a necessidade do projeto de Educação de Jovens e Adultos junto às comunidades que poderiam ser beneficiadas:

Não, eu lembro que nós visitamos uns 16, 14... Enfim, visitamos muitos assentamentos, muitos. Rodamos, assim, acho que foram dois ou três finais de semana... Não! Foram dois finais de semana e eu mesma participei de dois dias aqui próximo, porque também não podia, dou aula na Universidade, então nós visitamos bastante pra saber o número de pessoas que não sabiam ler, enfim, fazer todo aquele pré-diagnóstico porque depois nós fomos continuando o diagnóstico até sair, digamos assim, o projeto final... Durou pouco tempo. Mar tem uma coisa terrível, essa parte de burocracia dentro do INCRA, enfim, realmente é mais complicada a relação com o INCRA. Mas com o MST, eu acho que não! Porque tinham, se for em relação ao Movimento dos Trabalhadores Sem-terra, o MST, no grupo Marcelo Durão, a Fernanda, a Eliane, que eu não me lembro o sobrenome, e a Márcia, todos os quatro do Coletivo de educação do MST a nossa relação foi muito boa. Então, foi efetiva a participação deles no projeto, nós ficamos no feriado, eu me lembro, sete de setembro, final de semana... Nós ficamos lá na sala do Bruno, no decanato de extensão, fazendo o projeto alguns dias, juntando os dias, em torno de duas semanas. Professora Lia Maria.

Segundo a professora Lia Maria, o projeto da Universidade Rural foi executável e chegou a ter o aval do MST porque teve realmente a participação de todos; educadores, representantes dos movimentos sociais e universidades. A construção do projeto foi demorada, trabalhosa e com muitas reuniões. “Por isso que eu estou te dizendo que existia de fato essa coisa de ser exequível e só ia para Brasília, o projeto que o MST sentou e escreveu junto.”



Figura 14. Primeira capacitação de Educadores - trabalho em grupo
Arquivo da equipe do PRONERA

4.4.4 - A fala das educadoras do assentamento.

“Um educador é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.”

Rubem Alves

Segundo a educadora Maria José, inicialmente achava que não tinha capacidade de ser educadora, tendo em vista que não concluiu o ensino médio, mas devido a forma como foi realizada a capacitação dos professores que atuariam no campo ela começou a ter segurança no seu trabalho. De cada três em três meses havia encontros de preparação e formação política, isto tudo durante um ano, fazendo com que conseguisse ter muito bom desempenho na atividade de alfabetizadora.

É interessante, né, que a gente... mesmo professor que... já tem diploma e tudo, não é o meu caso, porque nem terminei o 2º grau e... mesmo assim, fui... por dois períodos, fui educadora de duas turmas... em 98... trinta turmas na região Norte... é, da concentração regional. É... e eu achava que não tinha capacidade porque eu não me formei, né? Não tinha diploma nem nada, mas a gente tem capacidade então, pelo movimento, né?, a gente passa pelo... um processo de... aprendizagem, muito interessante de fazendo o curso, estudando, com material do movimento, né? A gente até acha que estraga, que ali tem realmente muito o costume de estudar, de ler... e começa, volta novamente a estudar. A gente pelo um processo... muito interessante, naquele período do... PRONERA, durante o ano todo, de 3 em 3 meses, a gente tem encontro de... de estudo, de formação política e ideológica, mesmo.

A educação de Jovens e Adultos era feita seguindo a metodologia de Paulo Freire. Procurava fazer com que o trabalhador soubesse fazer análise crítica da realidade que o cercava e entender da conjuntura e não somente saber ler e escrever, tornando-se mais consciente de sua realidade e seus problemas.

Porque... a gente, como tem o material que já é... você chama de material do movimento, além disso, nós temos também o... materiais, que é... vem por intermédio do... movimento do Paulo Freire, né? Então... na verdade os educadores e... do assentamento são... os que o movimento... tenta realmente trazer pra o assentamento é esse que... de fato, a gente pode até chamar de militantes, e Paulo Freire, que a TV me fala que... o Paulo Freire... então, é uma pessoa que, não somente quer que o trabalhador rural aprenda a ler e escrever, mas a calcular também a realidade. Até... a saber fazer uma análise crítica, a entender a conjuntura, então... é diferente, né?, esta educação. Realmente esses são os educadores militantes do movimento de escola, então.. esse aí é... que tiver algum critério... outro critério. educadora Maria José.

Inicialmente a aceitação do trabalho feito pelas professoras que atuaram no PRONERA não foi boa, já que os educandos não eram acostumados com este tipo de filosofia de trabalho, em que as pessoas cantam músicas, recitam poesias, falam de suas vidas, de seus familiares e de suas produções. Com o passar do tempo foram se acostumando e gostando das atividades, porque não era importante somente ler e escrever, mas adquirir senso crítico sobre suas vidas e a realidade que as cercava. Quando o projeto terminou muitos trabalhadores rurais ficaram cobrando continuidade nas atividades.

Realmente há, de fato, um... é... como posso falar, assim... a gente acaba não sendo bem aceita, a princípio, quer ver, por que é diferente. Eu lembro mesmo que, quando eu comecei, eu tava indo toda eufórica, sabe? Aquilo de... ser militante quer trazer tudo pra uma semana só, pra falar de aula com o militante, né? Então a gente acaba se perdendo um pouco: Pôxa! Mas que escola é essa? Nunca vi escola assim, diferente! Por que na nossa escola a gente... a gente tem mística, a gente tem poesia, a gente tem música, a gente bate palma, a gente deixa as pessoas falar de sua vida, do seus familiares, da produção, então ,as pessoas acha que... que é isso? Teve algumas pessoas que falava: Olha Maria José, me desculpa, mas eu pensei que esta escola fosse pra ler e escrever. Como é que pode? Aqui tem até música, tem tudo! Aí, depois, com o tempo, as pessoas foi se acostumando... estudar, falar que ia a escola, que o movimento não é simplesmente você ler e escrever. é diferente, porque você precisa entender também a conjuntura nacional, o que acontece, os seus direito e tal. E aí depois a pessoa foi... gostando, entendeu? E hoje, acredito que... é... quando nós terminamos o projeto, as pessoas ficaram cobrando se não iam dar continuidade, por que o fato de já ter feito, ficava a vir a sala de aula. É interessante, por que, a princípio eles rejeita, realmente, há uma rejeição pelo fato de ser

diferente, mas acaba gostando depois, quando... entende o porquê daquela escola diferente. Educadora Maria José.

Segundo a educadora Maria José, que atuou no assentamento, não pode haver diferença entre a forma do PRONERA atuar e a forma do MST, as duas formas de atuação devem andar juntas, tendo em vista que desenvolvem o trabalho em que o público alvo é muito parecido. Isto também poderia ser feito nas escolas do município onde ela reside. Para a educadora:

Não tem que haver, né?, diferença. Não pode haver de jeito maneira. É... infelizmente aqui no Estado do Rio de Janeiro, nós não temos uma escola assim... de... ensino fundamental, né?, nem... até mesmo escola, é... multiseriada como nós temos aqui no (recinto?). uma escola que é... municipal, mas que a gente tenta levar a discussão, né?, do movimento pra dentro da escola, porque só tem filho de assentado que estuda, então a gente não tem que... é... botar uma diferença nisso, a gente tem que fazer as coisas andar paralela. De fato, a escola do PRONERA, tanto é, como a gente levou a discussão... à turma era à noite, a escola multiseriada era no mesmo local, mas que é na parte da manhã, a gente tinha uma parceria com a Secretaria da Educação falando como é que é o jeito de aprender, tá? De ensinar, do movimento e... como gostaríamos que os nossos filhos aprendessem também. Chegou a levar a discussão... Inclusive a Secretaria me convidou este dia para dar palestra pra... falar um pouco do movimento pro poder, a professora que ensina os nossos filhos dentro do assentamento, também ter argumento, né? Ter alguma coisa... e aí a gente começou a falar de material que a usa no movimento do Paulo Freire, então, não tem que ter diferença, não tem diferença. A escola tem que ser paralela, tem que ser... realmente parceria do PRONERA, tem que andar junto com a escola, né? Tanto ela, a escola ter um movimento bom... que esteja dentro do assentamento, que não um movimento, mas que seja... é... que os filhos dos assentados, que tem que ta paralelo. Educadora Maria José.

Para a educadora Maria José, a participação popular, na elaboração de políticas publicas, no caso o do MST, pode levar a metodologias mais adequadas às reais necessidades da população beneficiada, tendo em vista que em nosso país não é comum a participação de organizações do povo na elaboração de políticas publicas quando serão os mesmos favorecidos. Ela afirmou:

Com certeza. Não tenho dúvida disso, né? Mesmo por que o movimento defende seus princípios, né? O seu jeito de ensinar... imagina se... a gente já tem dificuldade de implementar um projeto dentro do assentamento mesmo, com a participação do movimento, né? Na criação do projeto, se não existisse, como ficaria? É de suma importância... acredito que sim.



Figura 15. Mística da primeira capacitação de Educadores
Arquivo da equipe do PRONERA

4.4.5 - A fala dos educandos.

Segundo os trabalhadores, as aulas além de momento de aprendizagem e de acesso ao conhecimento, eram também momentos de alegria e troca de idéias quando conversavam bastante sobre suas vidas e seus problemas. Não havia repressão, mas muito diálogo, sendo agradável e prazeroso.

Era a gente se divertia bastante, ela ensinava, depois tinha a merenda, depois ela ensinava no livro (...) ela me deu caderno me deu pasta, me deu tudo, me deu lápis de desenho, caderno, lápis e borracha, a pessoa que não tem leitura é uma pessoa cega. Trabalhadora Fátima Regina. Divertidas. Ela conversava com a gente, explicava, dava risada. Trabalhadora Maria Creuza. Nas aulas dela, ela falava muito daqui, do assentamento, e ensinava as pessoas que não sabia nem fazer a letra do “a”, ela fazia no caderno, a pessoa ia e fazia de novo. E aí, as pessoas foi aprendendo. Eu tô na quarta série, eu já sabia um pouco, entendeu? Aí os que já sabia um pouco, ela ensinava, mas ensinava mais pouco, por que tinha aqueles que não sabia, ela já ajudava mais aqueles que não sabia. Entendeu? Trabalhadora Maria da Conceição. Era excelente, boa. Eu gostei muito. Trabalhadora Maria da Conceição. Ah ,eu gostei. Aprendi, eu sei escrever meu nome, muito bem não, mas já tô... Trabalhador Manoel.

A aula, além de momento de aprendizagem, era momento onde os que sabiam ensinavam aqueles que não sabiam, ou seja, uma verdadeira troca de conhecimento e cooperação. Isto fazia com que em determinados casos ficasse mais fácil o trabalho da professora, como podemos ver na fala de alguns trabalhadores:

Entre vocês tinha muita conversa pra um ajudar o outro na aprendizagem? Tinha, um ajudando o outro. Ela falava com nós: Ó,

um, aqui é um ajudando o outro. Os que mais sabia ajudava os que não sabia. Trabalhadora Maria da Conceição. Bom... a mim aqui, eu tava dizendo, não só a gente aprendia como ensinava. Vamos dizer, ela tava explicando lá, passando o dever, explicando as coisas e se tinha algum companheiro de lado que não soubesse aquilo, ela estava lá. Eu ia ajudar o companheiro, então... era assim que funcionava na época em que eu estudei no PRONERA” Trabalhadora Regina dos Santos. Também, tudinho. É... por que a (toniam?), né? E é muito grande, né? E ali ensinava também, ela me vinha também, explicava também. Se... tinha uma coisa errada, ela vinha e explicava, também, o certo. Só isso. (?) foi muito bom, mesmo. Foi bom. Trabalhador Célio Guimarães).

Para a trabalhadora Tânia Maria, quando perguntada se já tinha ouvido falar do Movimento Sem Terra, sua resposta foi que os próprios são o Movimento Sem Terra, como podemos ver. “Movimento sem-terra? Movimento sem-terra é agora que, dentro destes sete anos que eu estou tentando conseguir terra, somos nós, somos o movimento sem-terra, mesmo.”

Já para outros trabalhadores, quando perguntados se existe diferença entre o setor de educação do Movimento Sem Terra atuar e o PRONERA, suas respostas foram que não há diferenças, como podemos ver nos seguintes relatos:

Existe diferença? Não, não. Trabalhadora Maria da Conceição. Eu num credito...é...que não seja assim, tão diferente por que, pelo... Por ela ser, e a maneira como ela passava ali pra gente é assim. Desta forma como eu estou te falando. Se eu sei um pouco mais, entendeu?, como é de lado que não sabe, eu... ajudar alguém. Trabalhadora Regina dos Santos.

Segundo os trabalhadores, as professoras tinham muita paciência, explicavam com jeito e para verificar se realmente estavam aprendendo passavam alguma coisa para a pessoa ler e depois escrever no quadro. Para a educadora Maria José, a participação popular, na elaboração de políticas públicas, no caso o do A maioria dos alunos aprendeu a ler e escrever, no mínimo os seus nomes. Na fala de uma educanda:

Ela ia em cada aluno e perguntava se a gente sabia a ler aquele nome sozinho se a gente sabia escrever no quadro, tinha uns que sabia né ia no quadro fazer conta, fazia o nome, agora que não soubesse escrever no quadro ela vinha até a gente ensina, a mode eu mesmo dei trabalho a ela. Trabalhadora Fátima Regina. Ela, principalmente... pelo jeito dela, assim dava bastante, né? Esforçava para dar a aula à maioria aqui,né? Isso aí... isso aí não tem nada de, se esforçou muito, né? esforçou e esforça até hoje. (....)“Ela ensinava a gente. Ela ensinava no quadro, explicava tudinho. Aí, se não soubesse, ela voltava explicando de novo, tudinho, entendeu? E... pros outro... assim, eu aprendi um bocado de coisa com ela, né? Que ela me ensinou, né. Trabalhador Célio Guimarães.

Bem, pra mim foi muito bom, sabe? Apesar de eu já saber,né? E na verdade... assim mais pra relembrar,né? Botar em atividade, assim, o

que eu já aprendi e também conhecer pessoas,né? Aprendi bastante!
A gente não só aprende como ensina também,né? Trabalhadora
Regina dos Santos.

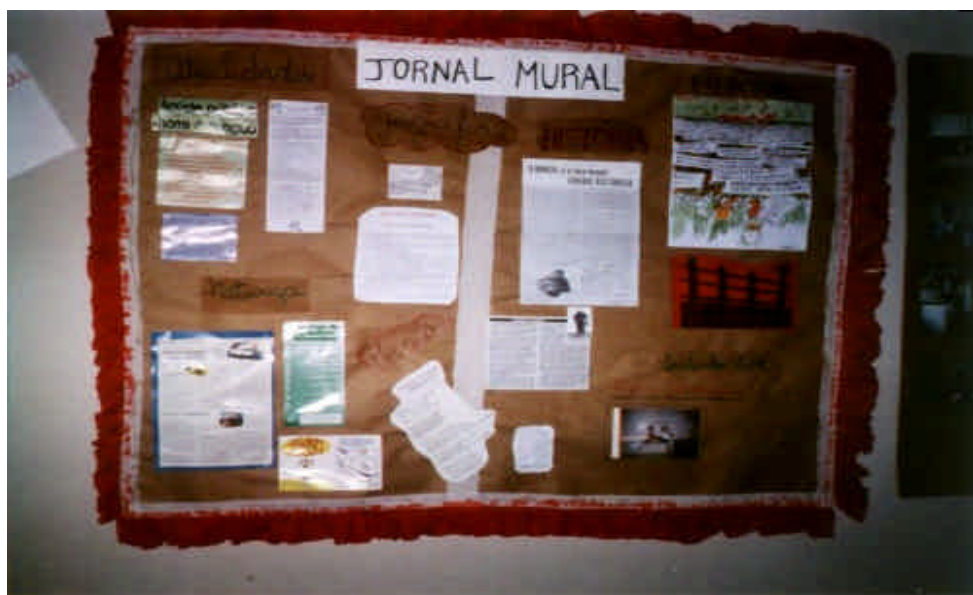


Figura 16. Primeira capacitação de educadores - mural participativo
Arquivo equipe do PRONERA

Para parte dos trabalhadores rurais as pessoas que participaram do PRONERA não fizeram muita coisa pela comunidade, devido o pouco tempo de duração do programa, embora as professoras tenham se esforçado, ou seja, o PRONERA deveria durar mais tempo para que aparecessem resultados mais concretos. Em um dos relatos:

Não fizeram muita coisa por que a escola parou não seguiram em frente, a escola fecho os alunos pararam de estudar, eu também parei. Trabalhadora Fátima Regina. Na época que ela deu aula aí, até que ela se esforçou muito. Ela ia nas casas das pessoas, convidava as pessoas, as pessoas mesmo não querendo ir, mas não é por ela, é da pessoa mesmo. E que eu fui, tenho ido poucas vezes, mas fui. Trabalhadora Genira Valentim.

4.5 – Problemas de implementação no campo: Resistências metodológicas; infra-estrutura; equipamentos.

4.5.1 - Problemas de implementação no campo.

Tendo em vista que a concepção de trabalho do PRONERA é uma concepção não tradicional, existiu muita resistência em diversos setores, entre eles na comunidade, em relação à metodologia e infra-estrutura, bem como a merenda. Segundo a representante do MST houve forte resistência em relação à metodologia adotada por parte da representante do INCRA, que tinha pouco conhecimento de pedagogia e

sociologia, já que é uma engenheira civil, sem formação para tal atividade. Para a servidora do INCRA o importante eram apenas os números, como podemos ver no depoimento da representante do MST que acompanhou o projeto:

Além da avaliação da coordenação do projeto, a coordenação pedagógica do projeto tem a avaliação do INCRA que é o repassador dos recursos. Neste projeto especificamente a pessoa que era responsável pelo INCRA, nunca deve ter estudado sociologia e muito menos pedagogia na vida dela, era uma Engenheira Civil que não tinha sensibilidade nenhuma para as questões sociais achava que o importante era contar quantos alunos tinha em sala de aula e quantas letras eles tinham aprendido por dia, não houve avaliação por parte do INCRA, houve um acompanhamento mal feito em relação à aplicação dos recursos, mal feito porque a pessoa que fazia este acompanhamento ela tinha claramente aversão a metodologia adotada, claramente não concorda com a atuação do MST, o projeto ficou bastante prejudicado em função disto Representante do MST
Fernanda Mateus.

Um dos maiores impedimentos para o sucesso do PRONERA e de qualquer programa, com longo período de duração, que seja desenvolvido no meio rural é o fato dos trabalhadores rurais possuírem horários diferentes, conforme cada propriedade, isto devido as culturas plantadas, dos tipos de criações, da necessidade de efetuar trabalhos fora de suas propriedades para complementação de renda. Isto fez com que o número de educandos nas atividades desenvolvidas pelo PRONERA, no período, fosse flutuante, isto é, nos períodos de pouco trabalho nas propriedades rurais o número de educandos na sala de aula era maior, no período de muito trabalho nas propriedades rurais o número de educandos nas salas era pequeno. Como podemos constatar no depoimento do educando:

Geralmente aqui é fraco, começava com cinco ou seis e terminava com um ou dois porque ia chegando no final e o pessoal já tava cansado, chagava tarde, uns trabalhava até mais tarde, ai chegava a noite geralmente tinha dias que só era eu e a esposa minha, tinha dia que dava gente, tinha dia que não dava ninguém, fazer o que né? (...) E ai foi saindo alguns, desanimando ir, acho que eu parei porque as coisas pioraram. (...) Ela dava aula pra nós aí à noite, tudo certo a gente estudava com ela, inclusive a gente vinha mais pra ajudar porque ajuda por que aqui é muito fraco de pessoal pra estudar o pessoal envolve mais com a roça, a gente geralmente à noite, a gente trabalha durante o dia, a noite é muito cansativo de estudar a gente vinha pra ajudar. (...) ...só que a gente não tem condições de ficar porque entrou o corte de cana, a gente trabalha na lavoura, chega em casa cansado à noite, a minha esposa também ta com criança nova também não pode estuda, ai não sei como vai ficar. Trabalhador Eloi Cordeiro.

Segundo o trabalhador Josenildo Gonçalves, uma dificuldade que o atrapalhou nas aulas foi à necessidade de ir para a cidade em busca de complementação financeira para sua família. Atualmente isto não é mais necessário, já que possui uma roça onde retira o sustento da família:

Eu acho que sai e se tiver agora de novo eu vou sair muito mais melhor, que naquela época loco que eu entrei eu passei dificuldade, tive que sair pra cidade pra ver se eu ganhava alguma coisa pra bota aqui dentro, foi quando então que eu faltei muita aula mas eu acredito se eu tivesse entrado desde o começo com ela eu teria saído lendo e escrevendo. Escreve, eu escreve bem só que eu não entendo muito das letras, tenho dificuldade nisso aí. (...) Se tiver agora eu trabalho até umas horas necessária e venho pra aula já que agora eu tenho a minha rocinha, já tenho alguma coisa pra comer, já não preciso sair pra cidade pra ganha alguma coisa, já dentro do meu lote eu tenho alguma coisa pra me manter, então agora eu posso ficar direto.



Figura 17. Professora do PROENRA com alunos – momento de conversa
Arquivo equipe do PROENERA

Para a trabalhadora Fátima Regina, que reside muito distante da escola para onde ia sozinha, necessitando de transporte, se a aula fosse no período vespertino seria melhor que no período noturno, “Acho que seria melhor se fosse de dia, assim de uma hora até as cinco.”

A liberação dos recursos depois do período pré-estipulado no projeto foi outro empecilho que dificultou o andamento do PRONERA, segundo a professora Lia Maria “...agora tem os empecilhos institucionais, com eu te disse, os recursos saíram dois anos depois”.

4.5.2 - Resistências metodológicas

**“...E nos sonhos que fui sonhando,
as visões se clareando.
As visões se clareando,
até que um dia acordei.
Então não pude seguir,
valente lugar tenente.
E o dono de gado e gente,
Porque gado a gente marca.
Tange, ferra, engorda e mata,
Mas com gente é diferente...”**

Geraldo Vandré e Théo

Entre as muitas dificuldades de aceitar a concepção mais progressista do trabalho de alfabetização, realizada no PRONERA, existiu a resistência por parte de alguns educandos, como é o caso da trabalhadora Regina dos Santos, em relação à forma como a educadora trabalhava em sala de aula com os alunos, “...a professora tem que ser mais severa, professora boazinha demais, tem aluno que não aprende nada, entendeu?”

Existem casos que facilita mais a aprendizagem, como também para a educadora ter mais contato com pessoas que têm mais dificuldade: trabalhar com grupos menores, principalmente quando as pessoas trabalhadas têm dificuldades de se expressar ou vergonha. O PRONERA deveria permitir que estas especificidades fossem levadas em consideração na elaboração de projetos, principalmente de Educação de Jovens e Adultos, como foi o caso de Zumbi dos Palmares. Vejamos os depoimentos de trabalhadores sobre o assunto.

É, ué! É, né? Dava. Ela sozinha, coitada! É um chama todo, chama lá e... aqui e... largar aqui pra atender lá, então acho que duas pessoas, né?, Ensinava mais fácil... ensinava mais fácil... eu creio que sim, né? Trabalhador Célio Guimarães. Bom, eu acredito que o número de alunos sendo um número menor, seja melhor, é?, dá de se aprender por que tem muitas pessoas ali, pelo da minha turma ali que realmente não. Sabia nada, então, quanto menor for o número, eu acredito que seja melhor, e é aquilo que eu te falei, enquanto lá ela estava explicando aquilo lá no quadro ou ensinando a um outro aluno ali ou outro companheiro ali nosso, eu que sei um pouquinho daquilo, entendeu? Trabalhadora Regina dos Santos.

4.5.3 – Deficiência de infra-estrutura básica e equipamentos.

Devido a distância existente entre as propriedades e o local onde foram ministradas as aulas, na sede dos núcleos, e também ao horário noturno, algumas pessoas necessitaram de transporte, chegando a ponto de desistirem das aulas. Como podemos ver na citação dos assentados:

...só eu ficava com medo de voltar, às vezes meu filho ia me busca, outra vezes não, aí eu ficava com medo de voltar, aí eu parei. (....) Dificultou sim por que a noite as sete horas vai até lá depois nove horas volta, aí na rua não tem luz também, nas noites escuras eu não ia, as vezes os meninos ia comigo, e tinha minha amiga que ia comigo mas aí ela casou, aí o menino também não ia comigo, aí eu parei e também eu tenho pavor de escuro, na rua não tem luz aí eu não vou.(...) Olha. Tinha assim, quando é que eles estava frio, vinha assim, tinha assim dois, três que não comparecia, às vezes por dificuldade de... transporte, né? Inclusive, existe uma pessoa do meu grupo que teve (?) que não participou por causa da distância que era, né? A distância que era, da casa onde ele mora até aqui, a agrovila, mas... é assim. Tinha... tinha.. (....) É como eu tô te falando, tem dificuldade de condução. Eu aqui... moro aqui, né? É ali embaixo, né?, mas tinha dias que eu saí... e ficava...noite muito escura... aí eu tinha medo de passar ali, às vezes, já fui até a ponte e voltar. Entendeu? Trabalhadora Fátima Regina

As aulas eram ministradas das sete às nove horas da noite; este era um bom horário para aqueles que trabalhavam durante o dia, principalmente os casados, pois dava tempo para chegar em casa e se preparar para ir à escola, inclusive comer, chegando em tempo para a aula. Outros não conseguiam, depois de uma jornada diária no trabalho em seus lotes se preparar a tempo de ir para a escola. Parte deixava de comer para que pudesse estudar, neste caso seria necessária a alimentação, já que havia pessoas que iam para a escola sem alimentação. Apesar disso, devido a organização do grupo, nunca faltou merenda nas aulas como podemos ver:

Tem que ter porque a merenda, eu coloco eu no meu caso, tinha vez que eu chegava do meu lote lá e já era tarde da noite e já tava em cima da hora aí eu não fazia janta não, então eu vinha direto pra cá, então quando chegava aqui tinha merenda direitinho, a gente parava, merendava e depois continuava de novo, eu acho que merenda ajuda muito. Trabalhador Josenildo Gonçalves. ... o pessoal ia pro serviço depois chegava em casa tomava banho e ia pra escola, mesmo as senhoras dona de casa e os homens que iam pro serviço ele chegava em casa tomava banho e ia pra escola. Trabalhadora Fátima Regina

Para o trabalhador Eloi Cordeiro, a merenda da noite é muito importante devido ao fato deles trabalharem durante o dia e necessitarem de alimentação à noite “A merenda é importante, aqui a gente tinha a merenda, nunca ficamos uma noite sem

merenda..” Para a trabalhadora Genira Valentim, tendo merenda ficaria de acordo, ou seja, ficaria bom “Aí tendo um lanche, eu acho que... ficaria de acordo”.

Segundo a trabalhadora Maria Creuza, eles mesmos preparavam a merenda, já que não tinha merendeira no período noturno “É. Eu digo porque fazia. Merendeira não tinha, né? Então, nós mesmo fazia.”

Entre os vários problemas de infra-estrutura existentes para ministrar as aulas, pode ser citado o fato das salas serem precárias: uma delas era garagem de uma casa que foi cedida pelo proprietário para que fosse possível ter aula. As carteiras eram das crianças, sendo pequenas para os adultos e, em certos casos, as pessoas tinham que sentar em tijolos devido à falta de carteiras e de material para confeccionar novos assentos.



Figura 18. Momento de lazer na casa da educadora do projeto
Arquivo equipe do PRONERA

Tem a verba pro material, pra isso, mas não tem pra cadeira, não tem pra comprar nem madeira pros... educando sentar. Como é que pode, às vezes, quando vou ao assentamento, a gente... tem mais necessidade, é... de conseguir uma mesa pra poder colocar os aluno pra estudar... e o projeto não tem. Eu acredito que deveria melhorar neste aspecto, de ter uma verba destinada... é projeto do Governo, é pra educação, mas como... se não tem um espaço físico adequado, também os alunos não vai se sentir bem, quando você é... e talvez é da sua própria garagem da casa, um espaço lá, que o camarada... por que você... há de convir que já é difícil o camarada sair, trabalhar todo o dia na enxada e chegar, sentar no banco de madeira, às vezes, de qualquer jeito, às vezes, mesmo até... conheci casos que até... juntava tijolo e sentava pra poder... não perder a aula. Fica difícil, eu acho que o projeto deveria de mudar neste aspecto, além de... cumprir

é... porque tem o material, né?, por conta do projeto, mas também o espaço físico deveria... de ter neste projeto, de... ter um meio de... aumentar, é... e, no caso, aí, da verba, pra que o projeto cobrisse, pô!, desde... lá, o espaço físico até todo o material que vier ser usado, entendeu? Educadora Maria José.

Conforme o depoimento da educadora Valquiria, no núcleo quatro do assentamento Zumbi dos Palmares existia “preconceito” por parte dos educandos em freqüentar as aulas devido às condições das salas:

...condições precárias... sala, livro, carteira, então o pessoal ainda tinha um pouco de preconceito devido às condições que a gente continua tentando. Já por algumas pessoas, tentando fazer trabalho, não tão bons como deveria ser.

Segundo a educadora Maria José, o prédio da sala de aula é uma casa da associação e as cadeiras eram de alguma pessoa que deixava no local e eles utilizavam para as atividades do PRONERA que eram desenvolvidas no assentamento. Para a educadora poderia haver uma estrutura melhor, como água encanada, pia, banheiro e filtros. Como podemos ver:

É uma casa da associação. E as cadeiras foi, tipo assim, já havia essas cadeiras, não sei onde se encontravam, fulano tem, eu não sei te dizer exatamente como foi conseguido. Foi colocado ali, numa estrutura melhor, acabaram de completar. (...) É. A questão do espaço, é poderia ter uma estrutura melhor. Estrutura, que eu digo assim, tipo uma água encanada, uma água que tem assim na pia, um banheiro também. Ter filtros que se não tem ali, seria bom, interessante, mas de resto tá ótimo.

Para os educandos, problemas com infra-estrutura existiram, como a sala de aula que não estava em boas condições de uso, as carteiras que deveriam ser de adultos e não pequenas, de crianças; mesas e outros equipamentos necessários ao bom desenvolvimento das aulas, como podemos ver no relato de alguns deles: “Ah, falta cadeira, mesa, endireitar o grupo, a aula.” Trabalhadora Jocélia Tavares. “Não. Só que não tinha sala, assim. A gente estudava na salinha das crianças, né? a carteira que a gente sentava, a gente sentava nas das crianças, entendeu?” Trabalhadora Maria da Conceição. “É, eu acho que deveria ser feito é ajeitar as salas, né?, porque as salas e as cadeiras também são muito.. já não tem mais nada também, né? e as mesas.” Trabalhadora Tânia Maria. “Tivesse uma escola, arrumando pra gente estudar.” Trabalhador Luis Carlos.

Segundo a educadora Valquiria, além do problema de infra-estrutura, como sala de aula adequada, com carteiras e a merenda, houve também casos de pessoas que não enxergavam bem, como podemos ver no seu depoimento:

Saúde, estas coisas assim... falta de óculos, que muitos não vem a aula por motivo da visão: Ah, não consigo enxergar letra pequena, não consigo enxergar pra longe, é várias etapas. Mas o principal mesmo seria a questão das carteiras, merenda, local arejado.

Isto é confirmado pelo próprio depoimento de alguns dos educandos que passaram pelo problema de visão e que os atrapalhou no decorrer das atividades, como podemos ver em seus relatos:

Agora eu estou com dois problemas; com dificuldade de escrever e com dificuldade de visão e cego de não saber ler, não posso fazer nada. Tem que colocar a luz bem embaixo pra poder clarear, porque a letra fica vulta, apagada. Trabalhadora Fátima Regina.

Sim, isto que dificulta muito, outro problema é a dificuldade de vista que tem alguns companheiros à noite, quem ta mais perto do quadro enxerga melhor e quem ta mais longe não vê nada, eu mesmo tenho esta dificuldade, tem horas que tem que chegar mais perto e tem horas que posso fica mais longe de moda da vista. Isto atrapalha muito também, tem muita gente que parou por causa disso de óculos, não enxergava direito então eles desanimaram. Trabalhador Josenildo Gonçalves.

4.6 – Concepção, metodologia e importância do PRONERA.

4.6.1 – Concepção do PRONERA

Para o MST, simplesmente saber ler e escrever não basta, o mais importante é conseguir refletir sobre aquilo que os trabalhadores rurais lêem e escrevem e, a partir daí, mudar a realidade que os cercam, mesmo sabendo que o ato de ler e escrever já traz muitos benefícios aos assentados. O ler e escrever devem ser aliados à prática das famílias no cotidiano do assentamento e também às discussões políticas que os envolvem.

A idéia é que a gente consiga aliar o saber ler e escrever com a prática das famílias no dia a dia, as questões gerais do assentamento e também as discussões políticas no movimento, pra gente o ato de saber ler e escrever por si só não basta, então ler e escrever se você não consegue refletir sobre o que você leu o que escreve não consegue fazer com que você mude sua realidade então não faz muito sentido ler e escrever, apesar do ato de ler e escrever ser extremamente importante, por si só já trás muita coisa como auto estima, mas a gente acha que é pouco. Representante do MST Fernanda Mateus.

O PRONERA procura trabalhar com temas geradores tendo caráter de libertação da população excluída, dos mais humildes, dos pobres. Mesmo tendo estas características, nem sempre é possível implementá-las totalmente na prática devido a alguns fatores, como podemos ver no relato da representante do MST junto ao programa:

A teoria e a prática trabalham com temas geradores. Como é um programa nacional ele fica muito atrelado a quem está no governo, mesmo tendo toda uma fundamentação libertária o programa, isto não acontece na prática em função de que as orientações políticas do governo não permitem isto. Representante do MST Fernanda Mateus.

O PRONERA foi construído a partir do conhecimento prático dos educadores, tendo como instrumento da construção a reflexão da prática, em um constante processo de ação-reflexão, reflexão-ação, conforme cita a representante do MST que acompanhou o programa:

Com certeza se você tem um programa, uma proposta metodológica e pedagógica que é feita a partir de uma realidade, a partir de uma necessidade, apesar das dificuldades da condução do PRONERA que tiveram principalmente em tempos anteriores, mas ele foi concebido a partir de uma prática histórica, ele foi concebido a partir da prática dos educadores, isso é muito importante, então a idéia é de você valorizar o conhecimento dos trabalhadores fazer a reflexão sobre os conhecimentos teorizar estes conhecimentos e voltar com ele pra prática. Representante do MST Fernanda Mateus.

A metodologia e a concepção foram baseadas na filosofia de Paulo Freire. Sendo que o principal teórico utilizado na elaboração e na aplicação do Programa, a base filosófica é da educação popular onde busca a politização dos educandos procurando desenvolver o senso crítico das pessoas em relação ao meio onde estão inseridas e suas condições, segundo a coordenadora do projeto da Universidade Rural do Rio de Janeiro. professora Maylta Brandão.

Sim. A base principal é a base da educação popular. O teórico mais representante é Paulo Freire, a base filosófica é a base da inclusão, da participação política, da crítica ao modelo social, da crítica ao modelo de distribuição... e a essa política de assentamento.

Para a professora Ana Dantas, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA-PRONERA), desenvolvido pela Universidade Rural, com outras entidades no assentamento Zumbi dos Palmares no ano de 2001, tem como principal teórico Paulo Freire, na perspectiva do resgate da cidadania dos mais necessitados. “...a fundamentação teórica é muito embasada na perspectiva freiriana, né? numa visão de Paulo Freire, uma visão de educação para cidadania.”

Para a professora Lia Maria, o Projeto que foi elaborado pela Universidade Rural estava bom. A visão que tinha era numa perspectiva de Paulo Freire e Danilo Gandim, e não era uma visão tradicional, ou seja, tinha tudo para dar certo, já que foi elaborado por uma equipe muito dinâmica e participativa, depois de muitas reuniões e discussões.

Eu acho que estava adequado, o nosso projeto era Paulo Freire, era Danilo Gandim, todos trabalham como planejamento participativo, com uma visão que não é da Extensão tradicional de Adoção, enfim, então eu acho que realmente era, nestes termos aí (....) Era um grupo que sentou, fez o projeto, elaborou, fez diagnóstico, fez, enfim, discussão política, fez discussão pedagógica, fez discussão metodológica e sentou e elaborou uma parte, o pessoal sentou e fez orçamento. Então, eu acho que um projeto assim, ainda trabalhando com os movimentos sociais com referencial teórico progressista, nossa! tem tudo pra dar certo...

A educadora Maria José, responsável pelo encaminhamento as atividades no núcleo cinco do assentamento Zumbi dos Palmares, confirma o acima exposto, que a pedagogia adotada tem como base os princípios de Paulo Freire através de uma educação diferenciada, como podemos ver:

Sim, Paulo Freire, também, a gente tem... alguns materiais dele que... isso é uma preocupação quando o movimento... que eu acredito que foi uma luta dos movimentos sociais, né? Esse... projeto, né? Foi uma luta. Eu acredito que... como foi uma luta, então a gente acredita numa educação diferente e tal. Com certeza, os princípios do Paulo Freire é o que a gente tenta trazer pra dentro do assentamento.

Ainda, segundo a educadora Maria José, os educadores do movimento nem sempre são professores formados, não têm certificado ou diploma, mas são militantes que defendem os princípios de Paulo Freire, procurando fazer com que os educandos tenham condições de analisar a realidade e chegar a conclusões nem sempre aparentes. Em sua fala:

....um educador, quando a gente chama... a gente... os educadores do movimento, né? Os educadores do movimento são pessoas que... às vezes não são professores formados, não tem... certificado nem diploma, mas são é... militantes e que defendem aquilo que faz, a luta, os princípios de Paulo Freire e... outros movimentos, você sabe que, infelizmente não é assim, eles simplesmente levam pra sala de aula a pessoa... a pessoa tradicional que... eu acredito que não muda muito, mas o jeito que o movimento ensina se... esse PRONERA é bem aproveitado.” (....) “Então... na verdade os educadores e... do assentamento são... os que o movimento... tenta realmente trazer pra o assentamento é esse que... de fato, a gente podemos até chamar de militantes, e Paulo Freire, que a TV me fala que... o Paulo Freire... então, é uma pessoa que, não somente quer que o trabalhador rural aprenda a ler e escrever, mas a calcular também a realidade. Até... a saber fazer uma análise crítica, a entender a conjuntura, então... é diferente, né?, esta educação. Realmente esses são os educadores

milитantes do movimento de escola, então.. esse aí é... que tiver algum critério... outro critério.



Figura 19. Segunda capacitação dos Educadores do PRONERA – Momento Cultural
Arquivo equipe do PRONERA

Para a educadora Maria José, quando perguntada se havia diferença entre o trabalho do MST e do PRONERA respondeu que. “Existe diferença. Não”. Já para a trabalhadora Regina dos Santos, quando feita a mesma pergunta respondeu o seguinte:

Eu não credito...é...que não seja assim, tão diferente por que, pelo... Por ela ser, e a maneira como ela passava ali pra gente é assim. Desta forma como eu estou te falando. Se eu sei um pouco mais, entendeu?, como é de lado que não sabe, eu... ajudar alguém.

Segundo a representante do MST Fernanda Mateus, junto ao PRONERA, Paulo Freire influenciou os trabalhos de educação formados pelo Movimento Sem Terra. Não somente ele. Há outros autores, mas o seu papel foi fundamental no desenvolvimento da

pedagogia do MST. Foi Freire quem desenvolveu um dos primeiros trabalhos de Educação de Jovens e Adultos em parceria com o MST, como podemos ver:

Um dos grandes colaboradores pra prática do MST é Paulo Freire, inclusive um dos primeiros trabalhos com EJA dentro do MST ele foi quem coordenou, que ajudou a organizar, ele é uma das pessoas que contribuíram e a pedagogia do MST recebeu e recebe influencia e contribuição de diversos outros pensadores, principalmente o que a gente chama da pedagogia socialista, a gente tem trabalhado com estas teorias.

Para a professora Lia Maria, a proposta pedagógica do MST tem forte preocupação com o trabalho como forma de aprendizagem, trabalho como princípio educativo, trabalho como princípio de organização, trabalho como forma de cooperação, ou seja, o trabalho está muito presente no dia-a-dia do MST, como podemos observar:

Então eu acho que realmente, assim, eles pensam no trabalho cooperado, do trabalho como princípio educativo, a formação de crianças, desde de pequena, vendo a importância do trabalho na vida deles e o trabalho como um princípio que organiza tudo e não é o trabalho individualizado, individualista, mas associado, cooperado. Eu acho que este é o eixo maior do que eu me lembro do MST, no que diz respeito a um processo educacional, eles sempre falavam muito nesta questão da Pedagogia do Trabalho da Educação e Trabalho, do princípio do trabalho, a partir deste princípio de cooperação, de associação.



Figura 20. Momento de confraternização do grupo da alfabetização
Arquivo equipe do PRONERA

A professora Ana Dantas, quando perguntada se a concepção de educação do MST é adequada para a educação da população rural, respondeu que é interessante. É uma das propostas mais relevantes porque é feita uma construção coletiva, tem um

trabalho de vivência e de experiência. É muito interessante, muito apropriado à realidade, trazendo sempre a questão do cotidiano, a conscientização e a problematização.

Eu acho que é muito interessante. Eu não posso te dizer assim com toda a garantia que é a única, mas eu sei que estão acontecendo várias discussões sobre a questão da educação no campo e com certeza a proposta do MST é uma das propostas mais relevantes porque eles fazem uma construção coletiva, tem um trabalho, assim, de vivência, de experiência. Eu participei a pouco dum evento em Curitiba que assistia uma mesa exatamente do pessoal do Pará, fazendo os relatos da Universidade do Pará junto ao MST com projetos de educação no campo. Eu achei, assim, muito interessante, muito apropriado a realidade, trazendo sempre a questão do dia-a-dia, do cotidiano. A conscientização, a problematização... então, facilitou a metodologia desta natureza, eu acho que é bastante consistente.

O MST teve papel muito importante na idealização do PRONERA. Foi através da sua mobilização, de suas reivindicações junto ao governo federal da época, que surge o programa, como podemos ver no depoimento da professora Lia Maria.

... eles sempre diziam que o PRONERA só saiu por que eles tiveram uma efetiva participação popular, de sair, de cobrar, de reivindicar o PRONERA. Então, sem eles, sem o MST, o PRONERA não, é o que passavam pra mim, não ia sair por que realmente se criou aí algumas tensões para que saísse o PRONERA, tensões sociais, políticas e a metodologia, como eu te falei, era a metodologia desde que começava, aí diziam assim: Estamos interessados, nós, Universidades estamos interessados em participar com o MST do projeto. A todo o momento, nós tivemos sempre juntos em todas as reuniões, só mais essa última que eu te falei que eu fui sozinha porque acho que o MST teve algum problema....

Segundo a professora Lia Maria, o PRONERA era um projeto com o perfil do Movimento Sem Terra e não do governo, como podemos ver na sua fala: “Realmente e eu senti isso, que o PRONERA era o projeto mais do MST, nas reuniões que eu fui, mais do que do INCRA.”

4.6.2 – Metodologia de trabalho adotada.

Segundo a representante do MST Fernanda Mateus, a metodologia adotada no Projeto de Educação de Jovens e Adultos era de temas geradores, ou seja, as aulas são planejadas a partir de temas que eram escolhidos pelos educadores depois de um diagnóstico feito junto à comunidade e com a participação desta. Os temas escolhidos foram geralmente de importância e/ou de interesse da comunidade.

A metodologia que a gente adota é através dos temas geradores, as aulas são planejadas a partir de temas, nem sempre a gente consegue

isto na prática, mas a idéia que os temas fossem eleitos a partir de um diagnóstico realizado pelos educadores nas comunidades e também na discussão com a comunidade de uma forma geral.

A coordenadora do projeto confirma o mencionado pela representante do MST: que utilizavam temas geradores e acrescenta que trabalhavam com a metodologia de Freire e Boff, a teoria libertadora, procurando fazer com que o educando seja sujeito de sua história, através da conscientização, em que este passa a ter capacidade de fazer análise da conjuntura desenvolvendo o senso crítico, não sendo mais facilmente manipulável pelo sistema, como podemos ver:

A metodologia que a gente falou no início, de trabalhar com a realidade do aluno, de instigar o raciocínio crítico, a crítica, de colocá-lo de uma forma ativa, como sujeito de sua história, como capaz de fazer a sua luta, como capaz de mudar a realidade, como capaz de interferir nela através de seu pensamento, das relações, como um indivíduo que realmente faz a sua história. Então, neste sentido, resgata a teoria construtivista trabalhada por diversos autores da educação, da teoria libertadora de Freire, de Boff. A gente vê este sentido, recupera o sentido da ética e traz as questões para o universo do movimento social, da sociologia rural, do movimento sem-terra. Então, dentro deste contexto, trabalhar com temas geradores é a forma mais acertada para se construir novos caminhos de possibilidades e de fazeres, de estar discutindo o cotidiano, de estar fazendo com que o indivíduo participe da sua vida, com que ele observe atitudes, ações, a gente buscou contribuir neste crescimento deles. E nesta busca aprendemos e crescemos muito mais. Professora Maylta Brandão

Para a coordenadora do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Rural a participação da população beneficiada no projeto é muito importante, visto que é através dela que as políticas públicas passam a atender realmente as necessidades da maioria da população beneficiada e não de poucos, também devido à pressão de reivindicação que podem fazer junto aos órgãos governamentais para que sejam atendidos e também pelo fato de que conhecem mais e melhor a realidade da população que será alvo das políticas a serem desenvolvidas na comunidade, como podemos ver:

Sim, porque a população que é beneficiada é uma população que vem ou que organizou a partir do movimento rural e o mais representativo deles no MST, então, sendo assim... tendo a convivência, tendo todo o conhecimento da vida, da vivência, dos meandros dessas relações, eu avalio que seja fundamental a participação e o engajamento dos movimentos sociais como um todo, na pressão que causa o governo pra efetivação de políticas públicas. Sem isso, essas políticas ficam capengas, elas ficam... elas irão atender a poucos e as respostas serão mínimas. Professora Maylta Brandão.

Em relação à coordenação dos trabalhos, esta era composta por representantes da UFRRJ, da FETAG, do MST e do INCRA, segundo o professor Bruno, “...era uma coordenação composta pela UFRRJ, pela FETAG, pelo MST, e pelo INCRA, era uma coordenação compartilhada...”

Existiu facilidade para que houvesse interação das diversas pessoas que participaram do projeto independente da situação em que se encontravam, tendo em vista que não existia diferença entre os educandos do assentamento e as diversas pessoas que participaram do projeto como a coordenadora, professores da Universidade os Monitores e outras pessoas que participaram dos trabalhos, como podemos ver:

Professor universitário com trabalhador rural que... é um educador, lê de um trabalhador, uma trabalhadora rural e que é muito bom, a gente acaba formando laços de amizade e de conhecimento que... acaba trocando. Acaba trocando conhecimento e... realmente foi é... muito bom, este período de... PRONERA, que a gente acaba é... conhecendo os... estudantes das universidades, professor, então, cria aquele laço, de fato, e a gente... enquanto a gente tá... pode ser diferente lá, pra pessoa formada que tá lá, mas quando chega no assentamento, na hora já da avaliação, na hora da capacitação... são todos iguais. Educadora Maria José.

Para os trabalhadores rurais que participaram do projeto como educandos, as aulas eram muito dinâmicas, as pessoas ajudavam uma às outras. Aqueles que sabiam mais ensinavam os que tinham dificuldades, ou seja, a educadora respeitava o conhecimento que os alunos já tinham, como também fazia com que aqueles que sabiam, exercitassem seus conhecimentos auxiliando os outros. “Tinha, um ajudando o outro. Ela falava com nós: Ó, um, aqui é um ajudando o outro. Os que mais sabia ajudava os que não sabia.” Trabalhadora Maria Creuza.

A educadora tinha muito jeito com os educandos, sabia ensinar com paciência, respeitando as dificuldades e fazendo com que suas aulas fossem muito gostosas para seus alunos. “Nunca ensinava a gente com gracejo, dava risada, brincava com a gente e parava um tempinho da leitura e ela começava a conversar com a gente, era super legal.” Trabalhadora Fátima Regina. “Geralmente escolhia assim uma matéria que eles, assim, tivesse um pouco mais de dificuldade, e, era muito bom divertida a aula, não é? Não era aquela coisa assim... sabe, que tem... aula que enjoa, quem tá ali dá vontade de dormir.” Trabalhadora Regina dos Santos.

Para a educadora Maria José, não tinha e não poderia haver diferença entre a metodologia do MST e a do PRONERA na forma de ensinar, tendo em vista que ela foi

educadora do MST e também do PRONERA. “Não! Não pode ser não. De jeito maneira. Se a gente aprendeu com o MST a maneira de ensinar, não pode ter diferença”.

4.6.3 - Importância do PRONERA para a comunidade.

Para a maioria dos trabalhadores beneficiados pelo PRONERA no assentamento Zumbi dos Palmares, o programa foi muito importante porque os ensinou a ler e a escrever, mesmo tendo pouco tempo de duração. Segundo a trabalhadora Regina dos Santos, foi muito importante porque sabendo ler e escrever fica mais difícil dela ser enganada quando vender sua produção e também auxilia muito na vida, no lote nas tarefas de plantio, utilização de determinados produtos na lavoura, na colheita etc., como podemos ver:

Contribui com certeza, por que a gente tem como trabalhadora rural, trabalhadores rurais, é... nós temos que saber,né? Ler, escrever, é como numa entrevista, dá pra transmiti. Eu falei pra gente não cair nas encruzilhadas da vida,né?, pois, se eu planto, aí vem um aqui, compra, se eu não sei ler, não sei escrever por... por menor que seja o aprendizado,né? É, não tem como ninguém me passar à perna, então contribui sim, não é por que lidamos com a terra que não devemos saber ler e escrever. Contribui bastante. (...) Não é por que somos trabalhadores rurais sem-terra que não devemos saber ler e escrever. Devemos sim, isso contribui bastante para nossa vida dentro do lote. No meu entender, no meu ver, eu vejo assim.



Figura 21. Confraternização
Arquivo equipe do PRONERA

A trabalhadora Maria Creuza, quando perguntada se o PRONERA contribui para a melhoria da qualidade de vida da comunidade respondeu: “Contribui sim”.

A importância do PRONERA para os trabalhadores do assentamento Zumbi dos Palmares também pode ser avaliada pela aceitação e ansiedade que eles estão tendo de voltar a ter aulas. Quando perguntados se gostariam que voltassem às aulas e sobre a importância das mesmas, responderam, como podemos ver no relato de alguns deles. “De melhorar eu acho que com certeza, até eu mesmo to ansioso pra que ela volte logo que eu quero studia.” Trabalhador Josenildo Gonçalves.

Para o trabalhador Manoel Almeida, quando perguntado se gostou das aulas e se pretendia voltar a assistir aulas, as respostas foram as seguintes: “Ah, eu gostei. Aprendi, eu sei escrever meu nome, muito bem não, mas já tô...” (...) “Ah, volto, sim.” Segundo o trabalhador Célio Guimarães, é importante que volte, para que seja possível aprender mais, conforme sua fala:

É bom que volte. É pra voltar, voltar, por que... né? A gente aprende mais, né? Por que nós, é... é bom voltar de novo.” (...) “Continuar. E... continuar de novo. Por que a gente aprende, né? Tá... organizando. Uma aula ali e a tia ensinando a gente, eu aprendo mais e vai aprendendo. Aí... então.

Já para a trabalhadora Tânia Maria, quando perguntada se voltasse a haver aula, se gostaria de voltar, respondeu: “Gostaria! Pôxa, o mais rápido possível.” E se aprendeu, respondeu: “Aprendi.”, e para a trabalhadora Genira Valentim, quando perguntado se pretendia continuar indo a aula, se tivesse outra fase do PRONERA: “Voltaria.”.

4.6.4 – O tempo de duração do PRONERA

Alfabetização de jovens e adultos quando realizada com pouca duração de tempo pode transformar as pessoas em analfabetos funcionais. Deveria ser desenvolvida em período relativamente longo, mais de dois anos. As pessoas não criam o hábito da leitura, quando é feita em poucos meses e esquecem rapidamente, como podemos ver no depoimento dos próprios trabalhadores rurais:

Eu acho que sim. Vamos, assim, ter uma aula firme, porque aqui é difícil, já teve aula aí, sempre logo termina, a pessoa tem vontade de aprender, mas nem dá pra gente aprender porque logo a aula para. Mas aí fica difícil pra gente aprender, mas se for uma coisa assim... que dá mais tempo, eu acho que vai melhorar sim. (...) Creio que sim, mas se for uma aula pra durar mais tempo, pra ter mais tempo, pra poder continuar assistindo a aula, pra eu ler dois meses e logo parar, eu não volto não, mas se for pra mais tempo, pretendo. Eu tenho vontade de aprender.” Trabalhadora Genira Valentim.

... a escola parou não seguiram em frente, a escola fecho os alunos pararam de estudar, eu também parei, né. (...) A com certeza gostaria muito de voltar a estudar. Muito ruim não saber ler. Eu só sei escrever meu nome. Trabalhadora Fátima Regina.

Sempre existiu grande preocupação com a lisura, a seriedade, a honestidade por parte das pessoas que fizeram parte do projeto, mas principalmente para os trabalhadores rurais, no caso o pessoal do MST. Vejamos o relato da professora Lia Maria, quando perguntada se é muito forte a participação do Movimento Sem Terra na elaboração toda do PRONERA

Muito. Foi muito engajado. Eles têm, a gente realmente, e foi muito séria, também, a questão do orçamento. Todo o cuidado que eles tiveram, assim, de pensar, que a gente tinha um pouco de amarras, é claro, pra poder utilizar o dinheiro, mas eu lembro assim, que eles foram de uma, assim, de um compromisso, de uma responsabilidade com o dinheiro público muito grande.



Figura 22. Festa de final de ano organizada pelos educandos
Arquivo equipe do PRONERA

CONCLUSÃO

A primeira hipótese: Será que realmente o PRONERA no Brasil, particularmente no Rio de Janeiro, é um instrumento de ação educacional em assentamentos de reforma agrária criado e implantado pelo Governo Federal, concebido política, teórica, metodológica e filosoficamente por organizações de trabalhadores rurais, notadamente o MST, bem como gerido e implementado por universidades, particularmente a UFRRJ, no Estado?

A primeira hipótese foi confirmada devido aos aspectos abaixo listados.

- Aos relatos feitos por diversas pessoas entrevistadas no decorrer desta pesquisa, como o relato da representante do MST Fernanda Mateus, onde explicou que eram feitas as capacitações em que se utilizavam temas gerais que diziam respeito à organização do MST. Ainda, conforme o depoimento da coordenadora do Projeto Maylta Brandão que coloca que os protagonistas do trabalho deveriam ser os trabalhadores rurais e também que a pedagogia adotada foi a pedagogia da terra. (Capítulo 4, páginas 56 e 57). Segundo a professora Lia Maria Teixeira de Oliveira, diversos aspectos podem comprovar a hipótese acima como, por exemplo, o fato do projeto só ir para a análise se tivesse a participação do MST, como também a participação de todos os parceiros envolvidos. O MST teve papel muito importante na idealização do PRONERA. Foi através da sua mobilização, de suas reivindicações junto ao governo federal da época, que surge o programa. Tanto que era um programa mais com o perfil do MST do que de órgãos governamentais. (Capítulo 4, páginas. 65, 66, 82 e 83). Para os trabalhadores rurais não existiu diferença entre o trabalho do setor de educação do MST e a equipe do PRONERA que atuou no assentamento. (Capítulo 4, página 60).

- O principal teórico adotado no projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFRRJ foi Paulo Freire, isto é citado na entrevista do professor Bruno, da educadora Maria José, da coordenadora do Projeto Maylta Brandão dos Anjos, e também em bibliografias relacionadas ao PRONERA. (Capítulo 4, páginas 58, 67 e 79). Já segundo a representante do MST Fernanda Mateus o teórico que mais influenciou nos trabalhos de Educação de Jovens e Adultos do MST foi Paulo Freire, que teve papel muito importante no desenvolvimento da pedagogia do movimento. (Capítulo 4 páginas 81 e 83).

- O MST teve papel muito importante nas reivindicações que culminaram com a criação do PRONERA, também participou dos encontros e reuniões iniciais que definiram a concepção e a metodologia que seriam adotadas em seus trabalhos, como o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA - encontro que culminou com a criação do PRONERA, em 1997, em Luziania-GO. (Anexo I página 105).

- Para o projeto ser aceito era necessário um documento do movimento social dizendo que se dispunha a ser membro da parceria, segundo o próprio manual do PRONERA e também de acordo com o relato da professora Lia Maria. (Capítulo 4 página 62 e Anexo I página 106).

- Para a coordenadora do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Maylta Brandão dos Anjos, a participação efetiva da população que seria beneficiada em todas as etapas do programa fez com que esse tivesse muito mais possibilidades de atender as reais necessidades da população. (Capítulo 4, página 84).

A segunda hipótese: Mesmo sendo trabalhos com metodologias diferentes - no caso, a realizada no Estado do Rio de Janeiro foi qualitativa e a realizada em outros Estados da Federação pela equipe do PRONERA Nacional foi quantitativa - em locais geográficos diferentes, mas com públicos parecidos e atendidos pelo mesmo Programa, os resultados da pesquisa têm pontos em comum?

Conforme destacado na introdução deste trabalho, há pontos em comum entre a pesquisa realizada pela equipe do PRONERA Nacional nos diversos Estados da Federação e a presente pesquisa realizada no Estado do Rio de Janeiro que são confirmados e comentados a seguir.

Segundo os trabalhadores rurais entrevistados, quando perguntados se pretendiam continuar os estudos se o projeto voltasse a atendê-los, todos falaram que pretendiam voltar a estudar como podemos ver em diversos depoimentos. (Capítulo 4, páginas 85, 86 e 87).

Alguns entrevistados tiveram que interromper seus estudos ou devido à necessidade de trabalhar para se manter ou devido a problemas oftalmológicos. Por outro lado, houve também a falta de transporte para as pessoas que moram distante para muitos trabalhadores rurais que tiveram dificuldades de frequentar as aulas

principalmente nos dias chuvosos. Soma-se a isso a precariedade das instalações onde eram ministradas as aulas onde faltaram carteiras adequadas, quadro negro, água de boa qualidade e merenda. Esses fatos contribuíram para que os índices de evasão se tornassem altos. (Capítulo 4 páginas 74, 75, 76 e 77).

Outro problema grave que ocorreu foi a falta de liberação dos recursos de acordo com o cronograma do projeto. (Capítulo 4, página 73).

Os educadores foram pessoas do próprio assentamento que tinham afinidades com a proposta metodológica e nível de instrução compatível com as necessidades. À metodologia adotada procurou valorizar os conhecimentos prévios que todos possuem, procurando abordar a problemática e características de cada assentamento, ou seja, levando em consideração as especificidades locais. (Capítulo 4, página 56).

A gestão e todas as etapas do projeto foram muito participativas e democráticas com os parceiros em constante processo de discussão, no qual participavam e tinham liberdade de fazer suas colocações. (Capítulo 4, páginas 56, 57, 60 e 61).

Muitos trabalhadores rurais faltaram as aulas devido ao trabalho coincidir com as aulas, fazendo com que estes fossem obrigados a optar pelo trabalho. (Capítulo 4, página 72).

Os professores envolvidos no processo de preparação dos educadores que atuariam no campo e dos monitores eram professores das Universidades ou indicados pelos representantes dos movimentos sociais. (Capítulo 4, páginas 58, 79, 81 e 82).

O projeto da Universidade Rural primou pela participação de todos os parceiros nas decisões, fazendo com que os protagonistas fossem principalmente os trabalhadores rurais. (Capítulo 4, páginas. 58 e 59).

O PRONERA é uma política pública que surge das reivindicações e necessidades dos movimentos sociais ligados ao campo no Brasil, mas principalmente da luta do MST. (Capítulo 4, página. 63).

Devido à forma de cada parceiro do projeto pensar a educação ocorreram conflitos que, em alguns momentos, foram prejudiciais ao bom andamento e ao sucesso do projeto. (Capítulo 4, páginas 71,72 e 73).

No decorrer da pesquisa foi sempre uma constante a preocupação dos trabalhadores rurais com a importância da educação para eles, para seus filhos, para o sucesso de suas atividades nas suas propriedades e para melhorar a convivência entre eles. (Capítulo 4, página 85).

Além dos problemas já constatados que dificultaram muito ou que simplesmente atrapalharam a execução do Projeto, não podemos deixar de apontar que a metodologia não foi bem aceita por parcela significativa da população atendida, já que é uma metodologia nova, tendo em vista que a grande maioria das pessoas sempre ouviu falar da escola tradicional e não a que faz o educando pensar e refletir sobre o mundo onde vive.

Mesmo com toda esta problemática o trabalho realizado obteve seus méritos. Segundo os próprios trabalhadores foi muito bom para a comunidade a tal ponto de todos os entrevistados quando perguntados se pretendiam voltar a estudar, se o programa voltasse a atendê-los, todos disseram que sim. Verificamos aí que é muito importante a continuação do projeto não somente com a educação de Jovens e Adultos, mas oferecer o ensino fundamental, o médio ou a educação profissional e por que não pensar em cursos de nível superior de interesse dos trabalhadores rurais que residem em assentamentos?

Quando o trabalho é realizado, efetivamente, com a participação de todas as entidades envolvidas, o que realmente aconteceu com o Projeto de Educação de Jovens e Adultos que foi desenvolvido junto ao assentamento Zumbi dos Palmares, a possibilidade de acertos é maior, fazendo com que reclamações ou falhas sejam poucas ou não existem nos momentos das avaliações ou no final do programa. No projeto em questão praticamente não teve reclamações, exceto a questão da FAPUR que foi apresentada com visões diferentes por pessoas envolvidas no trabalho, mas que não prejudicou os resultados finais do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Rio de Janeiro-RJ. Edições Graal Ltda. 1983, p 127.

ARROYO, Miguel Gonzáles. & FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo – Por uma educação básica do campo**: Brasília: 1999, p. 85. Volume 2.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**: Brasília-DF, 1995. 83p – Presidência da República/Câmara da Reforma do Estado/ Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Disponível em https://www.planalto.gov.br/publi_04/coleção/plandi.HTM Acesso em 21 de abril de 2005.

CALDART, Rosely Salete. **Educação em Movimento – Formação de educadores e educadores no MST**: Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1997, p. 180.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000, p.276.

CARNEIRO, Maria José. et al. (1998). **Campo Aberto, o Rural no Estado do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro – RJ: Contra Capa Livraria Ltda, 1998, p 332.

CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. **Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo**: Luziânia-GO: CTE – Centro de Treinamento Educacional, 1998, p 21.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS). Resolução nº 26, **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar, no âmbito do MDA**. Encontrado para acesso no dia 1º maio de 2005 em www.condraf.org.br/documento/resolucao_26+anexo_politica_ater.pdf

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**: 3ª edição. Petrópolis –RJ: Editora Vozes, 1995, p 272.

DUARTE, Valdir. P. **Construindo Escola na Roça – Escolas Comunitárias de Agricultores**: ASSESOAR, 1996, p. 120.

ERANILDO, João Carlos. **Semânticas da Educação Popular**: 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/25/excedentes25/erenildojoaocarlos06> Acesso em 13 de nov. 2004.

FARIA, Sylvia Maria Gomes. **Contribuição à análise da luta pela terra no Brasil: As interpretações de Caio Prado Júnior e José de Souza Martins**: (1990). Tese de mestrado – UFRRJ, Seropédica-RJ. 1990.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**: 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1977. p 93.

_____. **Pedagogia do Oprimido**: 21ª edição. Rio de Janeiro–RJ: Editora Paz e Terra, 1987, p 184.

_____. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**: Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992, p. 245.

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**: 27ª edição Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1997, p.148.

_____. **Educação e mudança**: 24ª edição. São Paulo-SP: Editora Paz e Terra, 2001, p. 79.

GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação Popular na América Latina**: Campinas-SP: Editora Papirus, 1992, p. 122.

GEHRKE, Marcos. **Formação de Educadoras e Educadores – O planejamento na alfabetização de Jovens e Adultos**: Curitiba-PR: Editora Sonia Fátima Schwendler, 2003, p. 152.

GHIRALDELLI JR. P. **História da Educação**: 2ª edição. São Paulo – SP: Cortez editora, 1998, p. 240.

ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Projeto Pedagógico. Cadernos do ITERRA**: Veranópolis – RS. 2001.

KOLLING, Edgar Jorge. NERY, Ir. MOLINA, Mônica Castangna. **A educação básica e o movimento social do campo – Por uma educação básica do campo**: Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 98. Volume 1.

MEDEIROS, Leonilde Servulo; & LEITE, Sérgio. **A Formação dos Assentamentos Rurais no Brasil**: Seropédica –RJ: CPDA/URRJ, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional de Agropecuária**: Brasília –DF: 2000.

Gabinete do Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) & Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**: Brasília – DF: 1998.

Gabinete do Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) & Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**: Brasília – DF: 2001. p. 71.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. **Além da Terra: Cooperativismo e trabalho na educação do MST**: Quartet Editora & Comunicação Ltda, 2003, p.175.

MORIGI, Valter. **Escola do MST uma utopia em construção**: Porto Alegre-RS: Editora mediação, 2003. p. 96.

MST. **Princípios da Educação no MST**: Caderno de Educação nº 8. São Paulo: 1996.

_____. **Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental**: Caderno de Educação nº 9. São Paulo: 1999.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra Acompanhamento às Escolas**: Boletim de Educação, 2001.

_____. **A Reforma Agrária que Precisamos**:. São Paulo – SP: Gráfica e Editora Peres Ltda., 2003.

_____. **Alfabetização. Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra, com escola, terra e dignidade**: Cadernos de Educação nº 2. 1998.

PALMEIRA, Moacir; & LEITE, Sérgio. **Debates Econômicos, Processos Sociais e Lutas Políticas: Reflexões Sobre a Questão Agrária**: Seropédica – RJ: CPDA/ICHS/UFRRJ, 1997.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas – Uma Leitura desde o Campo Democrático e Popular**: Porto Alegre-RS: Tomo Editorial Ltda., 2001, 272 p..

POSTER, Cyril & ZIMMER Jurgen. **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**: Campinas-SP: Papirus editora, 1992, 304 p.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais**. Revista Brasileiro de Educação, São Paulo, nº 17, p. 20-39, mai./ago. 2001.

RICCI, Rudá. **Esboços de Uma Nova Concepção de Educação do Meio Rural Brasileiro – Educação do Campo Como Fator de Cidadania**: www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf Acesso em 5 abril 2005.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **Alfabetização de Jovens e Adultos nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na baixada fluminense**: Dissertação de mestrado. Niterói-RJ: 2003.

SCHWARTZMAN. Simon, **Repensando o desenvolvimento: educação, ciência, tecnologia** Texto preparado para "Repensando o Desenvolvimento", Seminário Desenvolvimento e a Política de Desenvolvimento, Instituto Goethe - IDESP, São Paulo, 18 e 19 de maio de 1993. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/goethe.htm> Acesso em 21 de abril de 2005.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação?**: Seropédica – RJ: Tese de Doutorado – UFRRJ, 2003, 290 p.

SOUZA, Gisele Maria Costa. **Na “Lente zoon”: uma visão de infância dos assentados do mutirão Eldorado**: Seropédica –RJ: Tese de mestrado – UFRRJ, 1998.

THERRIER, Jacques. et.al. **Educação e Escola no campo**: Campinas-SP: Editora Papirus, 1993. p. 251.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**: São Paulo – SP: Cortez Editora SP, 2002.

UFRRJ, MST, FETAG. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária**: Seropédica-RJ: 2000 p. 24.

WERTHEIN, Jorge. & ARGUMEDO, Manuel. **Educação e Participação**: Rio de Janeiro-RJ: Philobiblion Livros de artes ltda, 1985, p. 195.

LISTA DE SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
ANANPOS – Articulação Nacional dos Movimentos Populares
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CGT – Comando Geral dos Trabalhadores
CEAS – Centro de Estudos e Ação
CEBES – Centro Brasileiro de Estudos de Saúde
CECUP – Centro de Educação e Cultura Popular
CEDAC – Centro de Estudos e Documentação para Ação Comunitária
CEDI – Centro de Ecumênico de Documentação e Informação
CEPAC – Centro Piauiense de Ação Cultural
CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae
CESEPI – Centro Ecumênico de Serviço à Evangelização e Educação Popular
CEDRS – Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDRS – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CPC – Centros Populares de Cultura
CPV – Centro Pastoral Vergueiro
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAPUR – Fundação de Apoio a Pesquisa da Universidade Rural
FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IBRA-DES – Instituto Brasileiro de Desenvolvimento
IES – Instituições de Ensino Superior

IICA Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
Master – Movimento Agrário
MCP – Movimento de Cultura Popular
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
POLOAMAZÔNIA – Pólo de Desenvolvimento da Amazônia
POLOCENTRO – Pólo de Desenvolvimento do Centro Oeste
POLONOROESTE – Pólo de Desenvolvimento do Noroeste
PRODAC – Programa de Diversificado de Ação Comunitária
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PSECD – Plano de Educação, Cultura e Desporto
SAF/MDA – Secretaria de Agricultura Familiar
SDE/SD/INCRA – Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário
SENAR – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SESP – Serviço Especial de Saúde Pública
SSR – Serviço Social Rural
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL – Superintendência de Desenvolvimento do Sudeste
SUPRA – Superintendência da Política de Reforma Agrária
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSE – Universidade Federal de Sergipe
UFF – Universidade Federal Fluminense
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNISUL – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

ANEXO I

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - SD
COORDENAÇÃO-GERAL DE PROJETOS ESPECIAIS - SDE

MANUAL DE OPERAÇÕES

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

Edição Revista e Atualizada
(aprovado pela Portaria/INCRA/P/ Nº837 de 30.08.01)

Brasília, agosto de 2001

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA

Ministro :

Raul Belens Jungman Pinto

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA

Presidente

Sebastião Azevedo

Superintendente Nacional do Desenvolvimento Agrário - SD

Marcelo Afonso Silva

Coordenação Geral de Projetos Especiais - SDE

Ana Maria Faria do Nascimento

Equipe de Elaboração - SDE:
Ana Maria Faria do Nascimento
João Rezek Junior
Maria Aparecida Rodrigues Campos
Sessuana Crysthina Polanski Paese
Diagramação:
Sessuana Crysthina Polanski Paese

A Reforma Agrária é prioritária para o Governo Federal, face à necessidade de modificação da estrutura altamente concentradora de terra e renda existente no Brasil, aliada à demanda pelo assentamento de trabalhadores rurais sem terra.

Não basta, porém, dar terra aos agricultores que não a têm, ou, mais precisamente, apenas assentar trabalhadores rurais sem terra. O sistema distributivo não é certamente suficiente, pois o processo de reforma agrária só se completa quando seus beneficiários atingem a condição de agricultores familiares e são inseridos, de forma efetiva, no desenvolvimento local e regional sustentável.

Para que as famílias assentadas alcancem melhores condições de vida, a intervenção fundiária necessita do complemento de outras políticas públicas federais, estaduais, municipais e até mesmo da iniciativa privada, tudo isso de forma integrada.

Condição essencial para que a cidadania possa ser exercida em sua plenitude, a educação é parte integrante e indispensável do processo de desenvolvimento sustentável, tanto dos agricultores familiares quanto das famílias assentadas pelo Programa Nacional de Reforma Agrária.

Nesse sentido – e considerando a realidade existente no meio rural – em 1998, o então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, hoje do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungmann, lançou, juntamente com o INCRA, o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA, voltado para a educação de jovens e adultos das áreas de assentamento.

O PRONERA fundamenta-se na descentralização das ações e na participação efetiva das instituições públicas e privadas envolvidas com a questão educacional, bem como do público beneficiário, por meio de suas organizações representativas, as quais, ao promover a educação nos projetos de assentamento, contribuem para o progresso sócio-econômico dos assentados e seus familiares.

Nesse sentido, o presente documento orientador, em forma de Manual Operacional, destina-se aos parceiros do PRONERA, tais como Universidades, Prefeituras, Governos Estaduais, instituições de pesquisa, organizações não-governamentais e outros, em busca de maior agilidade nas ações destinadas à obtenção dos resultados almejados no processo educacional de jovens e adultos beneficiários da reforma agrária.

SEBASTIÃO AZEVEDO
Presidente do INCRA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. ANTECEDENTES

2. O QUE É O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

2.1 – Objetivo Geral

2.2 – Objetivos Específicos:

2.3 – Público alvo do PRONERA

2.4 – Beneficiários do PRONERA

2.5 – Princípios teórico-metodológicos do PRONERA

2.6 – Princípios operacionais do PRONERA

3. COMO FUNCIONA O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

3.1 – GESTÃO NACIONAL

3.1.1 – Direção Executiva

3.1.2 – Colegiado Executivo

3.1.3 – Comissão Pedagógica

3.2 – GESTÃO ESTADUAL

4. COMO ELABORAR OS PROJETOS PARA O PRONERA

4.1 – Elegibilidade das Instituições

4.2 – Critérios para análise e seleção de Projetos:

4.3 – Atribuições dos parceiros

4.3.1 – Instituições de Ensino Superior - IES

4.3.2 – Movimentos Sociais

4.3.3 – Superintendências Regionais do INCRA

4.3.4 – Secretarias Municipais e Estaduais de Educação

5. PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

5.1 – Pressupostos Teórico-Metodológicos do EJA

5.2 – O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos

5.3 – O Processo de Qualificação dos Monitores e Coordenadores Locais:

5.4 – Recursos Humanos Necessários

Pedagógica.

5.5 – Procedimentos e Critérios de seleção dos recursos humanos

5.6 – Seleção dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária a serem beneficiados

5.7 – Levantamento de dados complementares à proposta de projeto de EJA

5.8 – Acompanhamento e avaliação dos projetos de EJA

5.9 – Orientações para a apresentação de projetos de Educação de Jovens e Adultos

6. PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PROJETOS DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA

6.1 - Como funcionam os projetos de formação continuada de professores

6.2 – Orientações para a apresentação de projetos de formação continuada de professores

7. PROJETOS DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS DE ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

7.1 – Como funcionam os projetos de formação técnico-profissional

7.2 – Orientações para a apresentação de projetos de formação técnico-profissional de jovens e adultos de assentamentos de Reforma Agrária

8. ANEXOS

ANEXO I - Diretrizes para Elaboração de Projeto de EJA

APRESENTAÇÃO

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA — é a expressão de uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as Instituições de Ensino Superior e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo de promoção da educação, em todos os níveis, nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

Frente à constatação do I Censo da Reforma Agrária no Brasil, que mostrou a baixa escolaridade e o alto índice de analfabetismo entre os assentados — a média nacional é de 45% e em alguns Estados chega a 70%, o PRONERA responde, com metodologias específicas, às demandas sociais por educação dos assentados.

As exigências da nova realidade que caracteriza o campo, cada vez mais voltado para a tecnologia, tornam absolutamente inaceitáveis esses índices de analfabetismo, sendo que a sua permanência é um obstáculo capaz de inviabilizar o sucesso do Programa de Reforma Agrária do Governo Federal. Como coloca o próprio documento da Presidência da República: REFORMA AGRÁRIA - COMPROMISSO DE TODOS —...não basta dar terra. É preciso assegurar programas e ações articuladas de diversos Ministérios e instituições públicas que promovam a sobrevivência dos assentamentos: crédito subsidiado para lavouras e para a construção de moradias, estradas, armazéns, escolas, postos de saúde, alimentação das famílias, criação de cooperativas, entre outros. Em outras palavras, o grande desafio da Reforma Agrária hoje está em garantir a viabilidade do assentamento.

É necessário enfrentar com urgência não só o analfabetismo, mas o baixo nível de instrução e formação em que se encontra a maioria dos assentados, para que os esforços desencadeados pelo governo federal possam surtir maiores efeitos. Para enfrentar esse problema, aproveitando a rica experiência acumulada pelo então Gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária — MEPF, hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário — MDA; pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária — INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras — CRUB, o Ministro Raul Jungmann conclamou as universidades e os movimentos sociais rurais a assumirem, em parceria com o governo federal, o desafio de erradicar o analfabetismo e elevar o nível de escolarização nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária de todo o país.

Hoje, passados três anos, as experiências na efetiva implementação do Programa, os esforços de acompanhamento e avaliação dos projetos indicaram a necessidade de rever o seu Manual de Operações.

Esta nova edição do Manual de Operações tem por objetivo orientar as universidades, movimentos sociais e outros interessados sobre os procedimentos para a apresentação de projetos de educação de jovens e adultos – EJA, de formação continuada de professores e de técnicos de Assentamentos de Reforma Agrária. Antes de iniciar a elaboração de um projeto é necessária a leitura atenta de todos os itens deste Manual. Esclarecimentos adicionais podem ser obtidos nas Superintendências Regionais do INCRA ou na Direção Executiva do PRONERA.

1 ANTECEDENTES

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária —ENERA, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília —GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — MST, representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância — UNICEF.

Estiveram presentes ao ENERA professores de mais de vinte universidades brasileiras, que vinham desenvolvendo atividades na área de educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária. Essas atividades cobriam diferentes frentes de atuação: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, entre outras. Resultavam, na maior parte, de uma parceria informal entre esses professores e movimentos sociais, principalmente o MST.

Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural, e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

Em dois de outubro do mesmo ano, representantes de seis universidades — Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNISUL, Universidade Federal de Sergipe - UFSE e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP — reuniram-se na UnB, para discutir a participação das Instituições de Ensino Superior no processo educacional nos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem que se excluísse o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção foram:

O alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária;

A preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular;

Tendência encontrada, entre os dirigentes municipais, de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação.

Ao fim do encontro, foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das Instituições de Ensino Superior nos assentamentos. Foi elaborado um documento, apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. As universidades participantes do Fórum aprovaram a proposta que visava tornar a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o CRUB.

Em 16 de abril de 1998, o Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, assinou a Portaria Nº. 10/98 que criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e aprovou o seu Manual de Operações.

Após três anos de atividades, durante os quais foram implantados 70 projetos de educação de jovens e adultos e 12 projetos de escolarização e formação técnico-profissional média e superior, as ações de acompanhamento e avaliação realizadas indicaram a necessidade de rever o Manual de Operações do PRONERA, de maneira a torná-lo mais eficaz e adequado à nova estrutura de gestão do Programa.

Em vista da necessidade de incorporar as atividades do PRONERA ao INCRA, foi editada a Portaria/MDA/196, em 27 de agosto de 2001, em que o Ministro Raul Jungmann vincula a Direção Executiva do programa à Autarquia, concedendo ao seu Presidente autoridade para baixar os atos necessários à fixação de atribuições administrativas específicas.

Em decorrência disso, o Presidente do INCRA assinou em 30 de agosto de 2001, a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição deste novo Manual de Operações e vinculando a Direção Executiva à Superintendência do Desenvolvimento Agrário, delegando ao seu Superintendente Nacional competência para baixar os atos necessários ao funcionamento administrativo e operacional, bem como fixando as atribuições das Superintendências Regionais relativamente à implementação do Programa.

2. O QUE É O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA — é um programa de educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

2.1 – Objetivo Geral

Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável.

2.2 – Objetivos Específicos:

Alfabetizar e oferecer formação e educação fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária;

Desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;

Oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores de jovens e adultos — EJA — e do ensino fundamental nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;

Oferecer aos assentados escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável;

Produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa.

2.3 – Público alvo do PRONERA

O PRONERA tem como público-alvo, jovens e adultos moradores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo INCRA ou por Órgãos Estaduais de Terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos.

2.4 – Beneficiários do PRONERA

Diretos: Jovens e adultos, moradores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, analfabetos e/ou com escolarização fundamental incompleta; Monitores e educadores do ensino fundamental que atuam nas Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; Coordenadores locais e alunos universitários.

Indiretos: Além das próprias comunidades assentadas as comunidades adjacentes.

2.5 – Princípios teórico-metodológicos do PRONERA

Caráter interativo: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior, movimentos sociais e sindicais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses atores sociais, pela via da escolarização continuada;

Caráter multiplicador: a educação dos assentados visa a ampliação não só do número de alfabetizados mas também do número de monitores e de agentes educadores/mobilizadores nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;

Caráter participativo: a indicação das necessidades a serem atendidas é feita pela comunidade beneficiária, que deverá estar envolvida em todas as fases — elaboração, execução e avaliação — dos projetos.

2.6 – Princípios operacionais do PRONERA

O PRONERA tem, na parceria, a premissa é a base para seu desenvolvimento. Os principais parceiros, aos quais podem se agregar outros, dependendo das características de cada projeto, são Instituições de Ensino Superior, Superintendências Regionais do INCRA, movimentos sociais rurais, Prefeituras, Governos Estaduais e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Agricultura, Saúde e instituições afins.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CNDRS, criado pelo Decreto 3.508, de 14 de junho de 2001, órgão colegiado integrante da estrutura do MDA, é o responsável pela aprovação de diretrizes, avaliações e propostas de redirecionamentos necessários ao PRONERA em âmbito federal. No âmbito estadual essa atribuição é dos Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Rural Sustentável – CEDRS.

3.COMO SE ORGANIZA O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

3.1 – GESTÃO NACIONAL

A gestão nacional cabe a uma Direção Executiva, um Colegiado Executivo e uma Comissão Pedagógica.

3.1.1 – Direção Executiva

A Direção Executiva é responsável pela administração e gestão dos recursos do Programa.

É composta por um representante do INCRA, um da Secretaria de Agricultura Familiar – SAF/MDA e um do MEC.

A Direção Executiva, ouvidos os parceiros, terá as seguintes atribuições:

Elaboração das propostas de programações operacionais.

a gestão pedagógica do Programa e sua articulação com o conjunto das políticas de educação.

A Direção Executiva será coordenada por um de seus membros, escolhido por consenso, e operacionalizada por um grupo de apoio sediado na Coordenação-Geral de Projetos Especiais da Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário – SDE/SD/INCRA.

3.1.2 – Colegiado Executivo

O Colegiado Executivo terá as seguintes atribuições:

Apreciar, aprovando ou não, a programação operacional e de gestão pedagógica propostas pela Direção Executiva;

Planejamento, implementação, monitoramento e avaliação dos projetos custeados pelo Programa;

Supervisão geral das atividades gerenciais nas áreas financeira, técnica e de apoio administrativo;

Integração dos parceiros e das áreas administrativas e pedagógicas do Programa.

O Colegiado Executivo será composto por oito membros cujo coordenador será o mesmo da Direção Executiva.

São seus membros:

Um representante dos Secretários Estaduais de Educação;

Três representantes da Direção Executiva;

Um representante do CRUB,

Um representante da Comissão Pedagógica;

Dois representantes dos movimentos sociais.

3.1.3 – Comissão Pedagógica

A Comissão Pedagógica terá as seguintes atribuições:

Coordenar as atividades didático-pedagógicas do Programa;

Definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação;

Localizar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos Pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa;

Apoiar, orientar e monitorar, segundo as orientações pedagógicas, os Colegiados Executivos Estaduais;

Emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos e apresentá-los ao Colegiado Executivo;

Mobilizar e articular os instrumentos do Programa junto ao MEC.

A Comissão Pedagógica será composta por seis membros:

Um representante dos Secretários Estaduais de Educação;

Dois representantes da Direção Executiva;

Um representante das Universidades;

Dois representantes dos movimentos sociais;

Eventualmente, poderão ser convidados outros profissionais de Universidades e do Ministério do Desenvolvimento Agrário para colaborar com os trabalhos da Comissão Pedagógica.

A Comissão Pedagógica será coordenada por qualquer de seus membros, escolhido por consenso.

3.2 – GESTÃO ESTADUAL

O PRONERA, no Estado, será operacionalizado por um Colegiado Executivo Estadual com as seguintes atribuições:

Divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar o Programa;

Mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às universidades e Instituições de ensino superior do estado;

Avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu estado;

Promover parcerias entre governo do estado, municípios, ONGs, movimentos sociais, universidades e instituições de ensino superior.

O Colegiado Executivo será composto por representantes:

Da Superintendência Regional do INCRA,

Do Governo do Estado;
Dos Secretários Municipais de Educação;
Das Instituições de Ensino Superior;
De ONGs ligadas a educação rural; e,
Dos Movimentos Sociais.

O Colegiado Executivo será coordenado e operacionalizado pelo representante indicado pela Superintendência Regional do INCRA como assegurado do programa no Estado.

4. PROJETOS APOIADOS PELO PRONERA

Em conformidade com os seus objetivos, o PRONERA apóia os seguintes projetos:

Alfabetização e escolarização de jovens e adultos, e capacitação e escolarização de monitores para o ensino fundamental em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;

Formação continuada e escolarização de professores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária (Nível Médio ou Superior);

Formação técnico-profissional e escolarização – nível fundamental ou médio – de jovens e adultos de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

4.1 – Elegibilidade das Instituições

Para apresentar projetos a IES deve ter experiência no trabalho em 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.

4.2 – Critérios para análise e seleção de Projetos:

Os projetos, para serem aprovados quanto ao mérito, devem atender as orientações gerais e Diretrizes para a Elaboração de Projetos do PRONERA, e ainda as seguintes condições:

Devem ser elaborados pelas Instituições de Ensino Superior—IES, em articulação com as Superintendências Regionais do INCRA e os movimentos sociais rurais a serem atendidos, incluindo uma carta de aceite e parceria com os movimentos sociais;

As IES devem comprovar a disponibilidade de professores, alunos universitários e demais especialistas, e sua intenção de participar no desenvolvimento do projeto, observando o disposto no inciso XVI, do artigo 37 da Constituição Federal;

Compromisso formal das entidades proponentes de respeitar a estrutura administrativa e os pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA;

O projeto pedagógico deve conter todas as informações apontadas nas Diretrizes para a Elaboração de Projetos do PRONERA e Plano de Trabalho de acordo com as orientações e os formulários integrantes deste Manual - Anexo 11, e do disposto na IN/STN/MF N.º 01, de 15/01/1997.

As Instituições proponentes deverão encaminhar o Projeto e o Plano de Trabalho oficialmente ao Superintendente Regional do INCRA, que o enviará à Direção Executiva do PRONERA para análise e apreciação.

Os projetos serão examinados, no que tange ao cumprimento dos requisitos formais do Programa, bem como quanto ao atendimento à legislação federal que rege a celebração de convênios e alocação de recursos:

Instrução Normativa N.º01/STN/MF, de 15 de janeiro de 1997, a Lei de Diretrizes Orçamentárias, a Lei Complementar n.º 101, de 2000;

Lei de Responsabilidade Fiscal;

Portaria N.º140/MDA, de 21 de junho de 2001; e,

Norma de Execução N.º06/INCRA, de 09 de abril de 2001.

As propostas consideradas satisfatórias pela Direção Executiva, serão encaminhadas à Comissão Pedagógica, que as analisará quanto ao conteúdo e à metodologia.

Os projetos aprovados serão implementados, conforme disponibilidade orçamentária, mediante convênio a ser firmado entre a Superintendência Regional do INCRA e a instituição proponente.

A título de contrapartida, a Proponente participará do projeto com um valor mínimo de:

5% para as Regiões Norte e Nordeste;

7,5% para a Região Centro-Oeste; e,

10% para as Regiões Sul e Sudeste,

Conforme prerrogativa estabelecida no inciso IV, §1º, Art.35 da Lei 9.995 – LDO, de 25/07/2000.

Os Projetos apresentados não poderão incluir despesas com:

Pagamento, a qualquer título, por serviços de consultoria ou assistência técnica a servidores da administração pública federal, estadual, do Distrito Federal ou municipal, empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, ou que esteja em exercício no órgão ou entidade proponente ou concedente;

Pagamento de despesas a título de taxa de administração, de gerência ou similar; Amortização de empréstimos ou encargos financeiros deles decorrentes.

No caso de o projeto não atender algum requisito, o mesmo será devolvido à instituição proponente para reformulação.

Na formalização do convênio, deve-se observar as recomendações do documento “Manual de Convênios – Informações e Orientações aos Convenientes”, elaborado pelo MDA em maio de 2001, e à disposição no site www.mda.gov.br.

4.3 – Atribuições dos parceiros

Os projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA deverão estar sob a responsabilidade de um coordenador/professor, que se responsabilizará, junto à Instituição Executora, pela formulação, implementação, acompanhamento e controle técnico-operacional do projeto, obedecendo ao Plano de Trabalho. O coordenador deverá, ainda, responsabilizar-se pela elaboração e apresentação de Relatórios Técnicos Parciais Semestrais e do Relatório Final, exigidos pelo PRONERA.

As atribuições dos parceiros se distribuem da seguinte forma:

4.3.1 – Instituições de Ensino Superior - IES

Elaborar e executar os projetos educacionais, ouvidos os parceiros;

Identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos;

Quantificar e qualificar a demanda educacional nos Assentamentos de Reforma Agrária;

Selecionar, capacitar e habilitar os monitores a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do Programa;

Acompanhar o desempenho dos alunos, propondo novas estratégias quando necessárias;

Organizar o quadro docente responsável pelas disciplinas;

Aplicar os recursos de acordo com previsto no Plano de Trabalho e no Projeto;

Estabelecer parcerias necessárias à execução do projeto.

4.3.2 – Movimentos Sociais

Mobilizar jovens e adultos moradores dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária para a identificação das demandas;

Identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos;

Participar do acompanhamento pedagógico dos projetos;

Articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e o INCRA, a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas;

Acompanhar o trabalho dos monitores assegurando frequência às aulas;

Acompanhar a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto.

4.3.3 – Superintendências Regionais do INCRA

Divulgar, articular, implementar e acompanhar o PRONERA no âmbito da Superintendência;

Identificar e organizar a demanda por educação de jovens e adultos nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;

Identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos;

Articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e os Movimentos Sociais, a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas;

Destacar e capacitar técnicos para a implantar o PRONERA no âmbito da Superintendência;

Acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com os Planos de Trabalho e do Projetos;

Articular a participação das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Agricultura, Saúde, Meio-Ambiente e outras, para assegurar a implantação dos projetos e sua continuidade.

4.3.4 – Secretarias Municipais e Estaduais de Educação

Divulgar, articular e acompanhar o PRONERA;

Contribuir para a implantação e execução dos Projetos no âmbito Municipal ou Estadual;

Identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos;

Articular, em conjunto com os Movimentos Sociais e o INCRA, a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas;

Criar estratégias para a continuidade da escolarização dos jovens e adultos beneficiados pelo PRONERA.

5. PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Educação de Jovens e Adultos residentes em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária é a principal ação do PRONERA. Os projetos devem conter três ações básicas:

Alfabetização de jovens e adultos, entendendo esse processo como a aquisição das capacidades e habilidades de domínio da leitura e da escrita; de conhecimentos básicos de matemática; da sociedade; da vida e da natureza;

Capacitação pedagógica e escolarização de monitores para o ensino fundamental na modalidade supletiva, para que venham a atuar como agentes multiplicadores nos assentamentos;

Formação e escolarização de coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

5.1 – Pressupostos Teórico-Metodológicos do EJA

O EJA tem por base a educação popular. Sua metodologia deverá estar diretamente relacionada com a realidade dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária.

São princípios orientadores dessa prática:

Princípio do eixo norteador/eixos temáticos/palavras chaves: o saber se organiza a partir de situações-problema, temas e palavras-chaves fundamentadas na história e prática corrente da comunidade e dos indivíduos que a compõem;

Princípio da integração: as atividades educacionais devem adequar-se às necessidades identificadas nos assentamentos, considerando inclusive a participação das mulheres assentadas;

Princípio da interdisciplinaridade: os conteúdos são desenvolvidos a partir das relações entre as diversas áreas de conhecimento;

Princípio da participação ativa do aluno: a dinâmica da aprendizagem/ensino é construída pelos sujeitos envolvidos no processo.

Para que esses princípios sejam atendidos, deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos básicos da educação popular. Isso significa pensar um programa de ensino que comporte três etapas:

Investigação de temas geradores, eixos temáticos ou palavras-chaves;

Codificação/decodificação dos problemas levantados, contextualizando-os criticamente;

Ação concreta visando a superação de situações limites.

5.2 – O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos

A alfabetização deverá compreender, no mínimo, 400 horas presenciais, durante um período máximo de doze meses.

5.3 – O Processo de Qualificação dos Monitores e Coordenadores Locais:

Os monitores e coordenadores locais devem participar de processo de qualificação compreendendo:

Capacitação pedagógica para alfabetização de jovens e adultos;

Escolarização no ensino fundamental na modalidade suplência e/ou aceleração.

Essa qualificação, a ser realizada ao longo dos 14 meses de vigência do projeto, deve totalizar 1200 horas de ensino presencial mediante encontros, cursos e oficinas e 600 horas de ensino a distância, sob a responsabilidade de especialistas, auxiliados pelos alunos universitários.

A formação dos coordenadores locais será realizada concomitantemente aos cursos de formação e capacitação dos monitores e visa preparar lideranças comunitárias capazes de atuar como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

5.4 – Recursos Humanos Necessários

A fim de viabilizar a meta de alfabetização e dos procedimentos operacionais do projeto, bem como e permitir que sejam monitorados de forma eficiente e com efeito multiplicador, é prevista a seguinte cadeia pedagógica:

Um coordenador \Rightarrow cinco alunos universitários \Rightarrow cinco coordenadores locais \Rightarrow cinquenta monitores \Rightarrow mil alfabetizando.

No entanto, também são aceitos para análise projetos que contemplem, no mínimo, 200 alfabetizando, o que significaria, em termos de cadeia pedagógica:

Um coordenador \Rightarrow um aluno universitário \Rightarrow um coordenador local \Rightarrow dez monitores \Rightarrow duzentos alfabetizando.

Essa cadeia pedagógica também poderá variar de maneira a atender às especificidades regionais, conforme critério da Comissão Pedagógica.

A fim de viabilizar a meta de capacitação e escolarização dos monitores e coordenadores locais do projeto, é prevista uma equipe de professores especialistas, numa proporção de:

Cinco professores especialistas para cada quarenta monitores.

Cabe aos estudantes universitários supervisionar o trabalho dos monitores, orientando e acompanhando as aulas, indo permanentemente aos assentamentos e locais de capacitação.

5.5 – Procedimentos e Critérios de seleção dos recursos humanos

Quanto aos monitores:

Devem ser moradores do assentamento e indicados pelos assentados; devendo estar entre os assentados com maior nível de escolarização na comunidade;

Devem ser aprovados em avaliação escrita/oral aplicada pela universidade;

Devem ter disponibilidade para participar dos cursos de capacitação e escolarização.

Quanto aos coordenadores locais:

Devem ser representantes dos movimentos sociais ou dos assentados;

Devem ser aprovados em avaliação escrita/oral aplicada pela universidade;

Devem dispor de dedicação de 80 horas mensais ao Projeto;

Devem ter disponibilidade para o trabalho pedagógico e para participar de cursos de capacitação e escolarização.

Quanto aos alunos universitários exige-se:

Dedicação de 80 horas mensais ao Projeto;

Matrícula regular em curso superior na área de educação (Pedagogia ou Licenciaturas) e afins;

Apresentarem desempenho satisfatório no curso superior, mediante exame do seu Histórico Escolar;

Assumirem o compromisso de cumprir o Plano de Atividades previsto para sua participação no projeto.

5.6 – Seleção dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária a serem beneficiados

A seleção dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária a serem beneficiadas deverá ser feita em conjunto com os parceiros (INCRA, Movimentos Sociais, Instituições de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação).

Para que seja selecionado, o assentamento deverá apresentar:

Infra-estrutura mínima necessária para a constituição de uma sala de aula;
Condições viáveis de acesso à sala de aula;
Existência de trabalhadores rurais analfabetos ou semi-analfabetos;
Número suficiente de monitores que possam atender às exigências pedagógicas do projeto.

5.7 – Levantamento de dados complementares à proposta de projeto de EJA

Este levantamento de dados complementares representa um recurso essencial e estratégico para a avaliação do PRONERA. Deverá ser efetuado no início da execução do projeto e consiste basicamente na aplicação de instrumentos para avaliação de situação inicial. O levantamento tem os seguintes objetivos:

Proporcionar as pré-condições indispensáveis à adoção de procedimentos sistemáticos de monitoramento e avaliação dos projetos;

Mensurar o nível de conhecimento dos alunos por turmas/salas, identificado via aplicação de instrumento de diagnóstico, contendo dados sobre experiência anterior de estudo e uma avaliação segundo instrumento/procedimento padronizado das habilidades pré-existent, relativas à leitura, escrita e operações aritméticas;

Subsidiar a Capacitação Pedagógica e a Escolarização/Suplência dos Monitores, mediante uma avaliação segundo instrumento/procedimento padronizado — das habilidades preexistentes relativas à leitura, à escrita e às operações aritméticas.

5.8 – Acompanhamento e avaliação dos projetos de EJA

O acompanhamento dos Projetos de EJA será realizado mediante o exame de Relatórios Semestrais (parciais) Relatório Final de Atividades do Projeto e visitas locais por parte dos parceiros do Projeto. Os Relatórios deverão seguir orientação do “Guia para Apresentação de Relatórios de Execução de Projetos “ (Anexo 13).

5.9 – Orientações para a apresentação de projetos de Educação de Jovens e Adultos

Para se candidatar ao desenvolvimento de um ou mais Projetos de Educação de Jovens e Adultos apoiados pelo PRONERA, a Instituição deverá encaminhar um Projeto Pedagógico (Anexos 1, 4, 5 e 6) e um Plano de Trabalho (Anexo 11).

O Projeto Pedagógico deverá obedecer às diretrizes metodológicas e orçamentárias indicadas neste Manual, ou seja, não será atendida nenhuma solicitação de recursos e de atividades que fuja a esses parâmetros.

6. PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PROJETOS DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA

Os Projetos de Formação Continuada de Professores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária destinam-se à consecução dos objetivos específicos já mencionados, quais sejam: oferecer formação continuada e escolarização de nível médio e superior aos educadores do ensino fundamental de Assentamentos de Reforma Agrária, mediante cursos Normais em Nível Médio, cursos superiores de Pedagogia ou cursos de pós-graduação na área de Educação.

6.1 - Como devem ser estruturados os projetos de formação continuada de professores

A metodologia desses cursos deve respeitar:

A construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços;
A interdisciplinaridade entre os diferentes conteúdos;
A formação profissional para além dos espaços escolares;
A articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria-prática;

Desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o campo.

É importante que os projetos estejam pautados em dois elementos básicos:

Um caráter sistemático, envolvendo planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação/reflexão;

Um caráter intencional, que supõe uma direção política a favor de uma melhoria das condições de vida do assentado e da comunidade do entorno.

No caso do curso Normal em Nível Médio, o desenvolvimento da proposta curricular dos cursos respeitará a carga horária de 3.200 horas, conforme legislação em vigor, podendo ser distribuída em 4 anos ou por aceleração em 2 anos, conforme programas desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Os projetos de cursos superiores em Pedagogia deverão respeitar o currículo mínimo estabelecido pelo MEC, bem como a carga horária aprovada pelos colegiados dos cursos das referidas IES.

Os alunos que participarão dos cursos serão selecionados pelas Instituições de Ensino Superior responsáveis e pelos demais parceiros, considerando:

Número de professores leigos, que possuem o Ensino Fundamental completo, interessados em profissionalizar-se mediante o curso Normal de nível médio.

Número de professores leigos, com ensino médio completo, interessados em desenvolver estudos superiores em Pedagogia ou Licenciatura.

Número de assentados interessados em desenvolver estudos de pós-graduação em Educação.

O projeto deve apresentar o quadro de instrutores que irão trabalhar no desenvolvimento das disciplinas. As instituições podem incluir professores de outras instituições, se necessário.

É importante que as IES envolvam o maior número de alunos das licenciaturas, tanto em estágios curriculares como extra-curriculares a fim de proporcionar-lhes o maior envolvimento com os problemas concernentes à questão agrária e mais especificamente à educação no campo.

O espaço físico necessário como sala de aula, auditórios, salas de reuniões, alojamento, dentre outras condições de infra-estrutura, deverão ser viabilizados pela proponente e demais parceiros.

Recomenda-se que as Proponentes procurem estabelecer vínculos de parceria com outras iniciativas de apoio à formação de educadores, especialmente com programas/projetos já estabelecidos na área, como o Pró-Formação e outro de âmbito governamental, no caso do curso Normal em nível médio, ou congêneres. A certificação desses cursos é de inteira responsabilidade da entidade proponente.

6.2 – Orientações para a apresentação de projetos de formação continuada de professores

Para se candidatar ao desenvolvimento de Projeto de Formação Continuada de Professores apoiado pelo PRONERA, a Instituição Proponente deverá encaminhar um Projeto Pedagógico – Anexos 2, 7, 8 e 9 e um Plano de Trabalho – Anexo 11.

O Projeto Pedagógico deverá obedecer às diretrizes metodológicas e orçamentárias indicados neste Manual, não sendo atendida nenhuma solicitação de recursos e de atividades que fuja a estes parâmetros.

7. PROJETOS DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS DE ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

Os Projetos de Formação Técnico-Profissional de jovens e adultos de Assentamentos de Reforma Agrária destinam-se à consecução dos objetivos específicos já mencionados, quais sejam: oferecer formação continuada e escolarização em nível fundamental ou médio a jovens e adultos moradores de Assentamentos de Reforma Agrária.

Esses cursos têm como objetivo geral disponibilizar — em cada cooperativa ou associação dos assentamentos que tem por base a produção coletiva, individual ou mista — recursos humanos capacitados, que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável do assentamento.

Os cursos podem atuar em diferentes frentes, a saber:

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 assentamentos.

7.1 – Como funcionam os projetos de formação técnico-profissional

Os cursos devem contemplar as situações-problema 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 deve, 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 devem, em seus currículos, respeitar as exigências legais mínimas.

Os alunos que participarão dos cursos são selecionados pelas Instituições de Ensino Superior responsáveis e pelos demais parceiros, considerando:

Número de assentamentos que precisam viabilizar a sua sustentabilidade;

Número de assentados envolvidos na gestão de Cooperativas ou Associações de Assentamentos de Reforma Agrária;

Número de Cooperativas ou Associações de Assentamentos de Reforma Agrária que necessitem de diretrizes mais eficazes para a sustentabilidade;

É de responsabilidade da Instituição Proponente apresentar o quadro de instrutores responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas.

As instituições podem incluir professores de outras instituições ou dos movimentos sociais que tenham uma ampla prática e reflexão sobre a educação no campo.

O espaço físico necessário como sala de aula, auditórios, salas de reuniões, dentre outras condições de infra-estrutura deverão ser viabilizados pela Proponente e demais parceiros.

A certificação dos alunos dos cursos é de inteira responsabilidade da Instituição Proponente.

7.2 – Orientações para a apresentação de projetos de formação técnico-profissional de jovens e adultos de assentamentos de Reforma Agrária

Para candidatar-se ao desenvolvimento de Projeto de Formação Técnico-Profissional apoiado pelo PRONERA, a Instituição deverá encaminhar um Projeto Pedagógico – Anexos 3, 7, 8 e 9 e um Plano de Trabalho – Anexo 11.

ANEXO II

A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST
FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURADO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO - FETAG

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA
AGRÁRIA

PROJETO APRESENTADO AO PROGRAMA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: PRONERA

DEZEMBRO/2000

SUMÁRIO

JUSTIFICATIVA	
OBJETIVOS	
METAS	
DESCRIÇÃO E INFRA-ESTRUTURA DOS ASSENTAMENTOS	
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	
BASES TEÓRICO-MTODOLOGICA	
PREVISÃO ORÇAMENTARIA	

1. JUSTIFICATIVA

“Nós temos que colocar a existência decentemente frente a vida, em sua contradição com a vida, em sua dialeticidade, de tal maneira que a existência não mate a vida e que a vida não pretenda acabar com a existência, para se defender dos riscos que a existência lhe impõe.” Paulo Freire.

Tendo em vista a atuação que já se faz história, da UFRRJ, com o processo de alfabetização do seu entorno (assentamentos rurais, favelas, bairros proletários, escolas municipais e estaduais e associação de moradores e produtores), bem como as ações junto aos movimentos sociais e somando-se a uma experiência de participação e ação junto a comunidades já citadas, apresentamos ao PRONERA – que é o resultado da luta, mobilização e organização dos movimentos sociais – um projeto que venha contemplar e atender a população não escolarizada dos assentamentos rurais que ainda não foram contemplados pelo Programa no Estado do Rio de Janeiro.

Temos consciência da necessidade e da urgência da implantação de programas e políticas públicas que venham no sentido de resgatar a cidadania de grupos sociais excluídos da escolarização básica. Tais programas, contribuem para a inclusão educacional destes grupos, resgatando assim o que lhes é de direito.

O projeto que apresentamos, prima por um processo educativo que tem no educando o principal ator da metodologia proposta. E tem no trabalho as bases físicas e materiais para a construção e transformação da sociedade.

A construção metodológica será pelo viés do planejamento participativo, que tem nos movimentos sociais o parceiro principal para a realização do projeto de educação e tem no seu primeiro momento a alfabetização contextualizada, o ponto fundamental a ser trabalhado. Assim visamos junto o pleno desenvolvimento social, humano, educacional, material e ambiental das comunidades.

Dentro deste ponto cabe destacar que o Brasil participa de um conjunto de países ditos em processo de desenvolvimento e mais populoso do mundo. Por ser um país em desenvolvimento, apresenta em si, os maiores índices de concentração de renda nas mãos de uma minoria que soma-se a maior concentração de terras improdutivas nas mãos dos latifundiários.

O Índice de analfabetismo é um dos mais altos. Em cada 100 habitantes, 16 são completamente analfabetismo. Observa-se aí a “improdutividade” do sistema educativo alinhado a política educacional excludente e seletiva.

Entendemos que o desafio central para a educação de jovens e adultos trabalhadores rurais - está relacionada à construção da cidadania através de uma formação que busque a transmissão/assimilação dos códigos culturais necessários para a participação cidadã, o desempenho profissional e o bem estar coletivo.

Por se tratar de um projeto de alfabetização e escolarização no seio dos sujeitos envolvidos com a produção agrícola, e ainda considerados não sujeitos por estarem excluídos da educação fundamental, decidiu-se à atuação pedagógica, através dos conteúdos, objetivos e metodologias pelo planejamento didático participativo que associe a educação e trabalho numa visão que valoriza a prática profissional dos processos de produção familiar.

Pretende-se assim, romper com a lógica da reprodução social ao enfrentar o problema do analfabetismo. Superar esse problema é proporcionar aos sujeitos engajados nos processos produtivos agrícolas o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Dessa forma, entendesse que o processo pedagógico no campo deve superar práticas produtivistas e mecanicistas.

Dotar os agricultores dos assentamentos de conhecimentos básicos, torna-se imprescindível diante do quadro de polarização do setor produtivo agrícola entre a grande empresa agrícola super tecnificada e a pequena produção.

Neste sentido a educação é tratada no projeto com uma visão integrada ao mundo, ao ambiente em sua totalidade dentro de uma abordagem interdisciplinar.

2. OBJETIVOS

2.1 GERAIS

Garantir o processo de construção coletiva que vise o resgate da cidadania através da inclusão escolar;

Proporcionar a valorização da vida através de práticas que viabilizem a aquisição de conhecimentos;

Possibilitar a discussão de um novo modelo de desenvolvimento do meio rural;

Garantir o acesso a conhecimentos críticos que contribuam para a permanência dos(as) trabalhadores(as) rurais no campo, sobretudo a sua juventude, através da saúde, lazer, trabalho agrícola de qualidade, identidade cultural, valorização dos gêneros, preservação ambiental, entre outros.

Integrar os grupos sociais, através de suas representações às instituições de ensino e de política de desenvolvimento rural;

Compreender a cooperação e o trabalho como princípios educativos.

2.2. ESPECÍFICOS:

Atuar na escolarização de 360 assentados;

Contribuir para a valorização da vinculação prática-teoria-prática, mediante o processo de ação-reflexão e reflexão-ação, próprio da pedagogia da práxis;

Desenvolver o respeito à autonomia e identidade dos grupos e de sua realidade cultural;

Capacitar permanentemente os envolvidos nos processos educativos;

Colaborar na construção de material didático-pedagógico que alicerce a dinâmica da escolarização de jovens e adultos.

3. METAS:

Alfabetização de 360 assentados do Estado do Rio de Janeiro, num período de 12 meses, totalizando 400 horas;

Escolarização em nível de ensino fundamental e formação pedagógica de 50 monitores dos assentamentos de reforma agrária;

Formação pedagógica de 02 coordenadores locais e 02 estudantes universitários;

Produção de material educativo e pedagógico de apoio ao processo de alfabetização, escolarização e de formação de monitores, de coordenadores e de estudantes.

4. DESCRIÇÃO E INFRA-ESTRUTURA DOS ASSENTAMENTOS

4.1. LOCALIZAÇÃO E ABRANGÊNCIA

Este projeto abrange as comunidades de 8 assentamentos de reforma agrária no Rio de Janeiro, localizados em 6 municípios. Abaixo discriminamos os assentamentos e

a distância aproximada em relação ao Campus universitário da UFRRJ/Seropédica, e com o número 30 educandos por turma, com um total de 12 turmas

Sobre as condições de infra-estrutura disponível, fica observação que todos possuem locais apropriados para a implantação das salas de aulas, depósito para os recursos didáticos bem com energia elétrica para iluminação das salas.

Vitória da União (DU – 30 Km) - Paracambi: 1 turma;

Boa Esperança em Japeri, (DU – 40 Km): 1 turma;

Campo Alegre em Nova Iguaçu, (DU – 45 Km): 2 turmas;

Barra Grande em Paraty (DU – 195 Km): 1 turma;

São Roque em Paraty (DU – 195 Km): 1 turma;

Taquari em Paraty (DU – 195 Km): 1 turma;

Bem Dizia em Casimiro de Abreu (DU – 240 Km): 2 turmas;

Zumbi dos Palmares em Campos (DU – 450 Km) – Campos: 2 turmas.

4.2. POPULAÇÃO BENEFICIADA

DIRETA

360 alfabetizados e 12 monitores de educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária dos 16 assentamentos citados;

02 coordenadores locais, 02 estudantes universitários e professores universitários envolvidos nos projetos;

INDIRETA

População assentada de modo geral, estudantes e profissionais de universidades e de escolas de áreas rurais.

5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

De acordo com o que está explicitado no presente projeto, esperamos desenvolvê-lo seguindo as etapas:

A – DIAGNÓSTICO DA REALIDADE

A educação é uma prática social e como tal supõe ser um processo de interação do homem em seu contexto. Nesta concepção significa que a educação está definida por objetivos, conteúdos e metodologias, de forma que venha a assumir uma certa formalidade e intencionalidade.

A expressão da realidade global das áreas de assentamentos, deve realçar as necessidades, aspirações, expectativas e demandas dos diferentes níveis dos processos educativos dos sujeitos atuantes nessa realidade.

Ocorrerá no cotidiano do trabalho, através da construção coletiva da Universidade movimentos sociais e assentamentos. Neste sentido, propomos os seguintes passos:

1 - Definição da proposta de diagnóstico participativo;

2 - Elaboração dos instrumentos;

3 - Aplicação dos instrumentos;

4 - Leitura e análise dos dados coletados;

5 - Sistematização e difusão dos resultados obtidos para subsidiar as ações futuras;

6 - Divulgação junto aos sujeitos e instituições envolvidas.

De posse dos resultados obtidos, serão realizados planos curriculares e de trabalhos didáticos-pedagógicos, bem como uma avaliação da necessidade ou não de reformulações nas proposições estabelecidas neste projeto.

B. ESCOLARIZAÇÃO EM NÍVEL DE ENSINO FUNDAMENTAL E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS MONITORES.

Neste processo, que terá a duração de um mil e duzentas horas presenciais e seiscentas horas à distância, pretendemos desenvolver o ensino fundamental para os monitores aliado a formação pedagógica, totalizando um mil e oitocentos horas conforme requisito legal do PRONERA.

As atividades relativas às horas presenciais, correspondem a cursos, seminários, oficinas de criação da palavra e dinâmicas de grupos, onde serão transmitidos e construídos conhecimentos tanto do campo de estudo didático-pedagógico, quanto específicos dos saberes disciplinares e culturais.

No que diz respeito ao ensino à distância, será organizado por módulos que propiciem a aquisição dos conteúdos e metodologias factíveis à realidade dos monitores nos seus locais de trabalho.

No decorrer dos processos educativos dos monitores, reunir-se-ão, periodicamente, monitores, alunos universitários, educadores locais, para que sejam discutidas e avaliadas as experiências em curso.

Acreditamos que o resultado da formação de monitores e mais amplamente, o projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos delineiem uma política de desenvolvimento de educação rural.

C – FORMAÇÃO DE COORDENADORES LOCAIS (AGENTES DINAMIZADORES) DE PROCESSOS COMUNITÁRIOS.

A formação dos coordenadores locais será realizada concomitantemente aos cursos de formação e capacitação e se propõe a preparar político e pedagogicamente, as lideranças comunitárias capazes de atuarem como sujeitos sociais, multiplicadores e organizadores de práticas educativas comunitárias.

O aspecto fundamental dessa formação, deve centrar-se nos propósitos coletivos e contextuais. A existência do coordenador local é prioritária para a efetivação dos processos educativos. Neste sentido sua formação compreenderá conhecimentos e habilidades que asseguram organicidade às ações dele e de todos os demais sujeitos envolvidos.

6. – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICA

Várias ações contra o analfabetismo têm sido desencadeadas nas últimas décadas, sendo que, muitas delas não possuem como eixo norteador a contextualização da leitura e da escrita no mundo real de quem está entrando para este universo novo. A oralidade para estes indivíduos não é somente a principal forma de comunicação mas também a principal forma de se pensar o mundo. Tal fato assume maior relevância nas comunidades rurais.

A problemática da não escolarização de parcela significativa da população tem como matriz a educação elitista e excludente que mostra ser um problema não só econômico, político e cultural, como também pedagógico.

A Universidade procura, resgatar o seu papel social, e para tanto, busca não se distanciar das questões teóricas e práticas da educação. Procura também recuperar o atraso histórico em que se colocou nas últimas décadas.

A Universidade deve ser a expressão das diversas manifestações sociais que devem estar inseridas como conteúdo cultural, para que possamos construir juntos uma proposta para uma educação equitativa, justa e sustentável.

A realidade agrária do país impõe ao trabalhador rural uma árdua jornada que expulsa da escola. Este fato, por si só, é demonstrativo da precariedade porque passam

os assentamentos rurais, que por sua vez possuem uma singularidade no que se relaciona a trabalho/educação.

Assim, a necessidade de uma educação continuada, contextualizada, problematizada, inovadora e interdisciplinar se faz presente com as parcerias dos movimentos sociais representativos em suas bases e instituições sérias e históricas que reconheçam não só a autonomia dos movimentos sociais mas que sejam co-participantes no processo de transformação social. Deve visar a melhoria da qualidade de vida das comunidades alcançadas por meio de uma sustentabilidade socioambiental que tenha o homem como o sujeito de toda a sua prática educativa e que tenha na relação dialógica educador-educando o principal instrumento.

Estas propostas originam uma educação que abre caminho para a nova forma de se pensar o ensino em termos do seu conteúdo e abordagem. É dentro dessa linha de educação democrática, libertadora e transformadora que trabalharemos de forma mais comprometida com as demandas sociais.

6.1. PROPOSTA CURRICULAR

“Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-aprendido a situações existentes concretas.” PAULO FREIRE.

Propomos o planejamento curricular participativo que terá como fio condutor o rompimento com a linearidade disciplinar e mecanicista. Para tanto estabelecemos como princípios:

- Os valores, a ética a cidadania e a identidade;
- Contextualização dos conteúdos;
- Relação prática-teoria-prática;
- Ação-reflexão-ação;
- Temas geradores; Interdisciplinaridade;
- Saúde, lazer e ambiente;
- Domínio da linguagem;
- Educação pelo e para o trabalho e cooperação.

A contribuição de Paulo Freire é fundamental para a elaboração de uma proposta curricular que contemple um pensamento pedagógico novo, elaborado, ousado, crítico é libertador. Que mostre o papel político que a educação pode vir a desempenhar na intervenção para a uma nova sociedade. Assim, será comprometido com a transformação social, que tem em primeiro lugar a tomada de consciência existencial e, imediatamente, a práxis, engajamento e autocrítica com a prática mais democrática existente.

O pensamento crítico e criativo pode ser construído dentro de uma proposta curricular comprometida com os aspectos ligados à vida em sua totalidade, através da ruptura com a consciência ingênua e o alcance dos níveis de consciência crítica e organizativa.

Segundo Freire, qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social – esteja transformando-se aceleradamente ou não – o trabalho básico do educador é tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade.

Qualquer que seja o nível em que se dê a ação do homem sobre o mundo, sua ação subentende uma teoria. Sendo assim, impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer a saibamos ou não. Esta teoria, traduz-se num currículo coerente com a ação, onde a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação não é verdadeira.

A ação poderá ganhar uma significação nova ao ser iluminada por um currículo calçado em princípios democráticos, consonantes com uma visão sistêmica de mundo. É esta concepção curricular originada de novos paradigmas da educação e que é proposta por – instituições comprometidas com o ensino, que apresentamos ao PRONERA.

A problemática da escolarização básica – alfabetização – atinge todos os níveis da vida humana, sendo portanto, um problema que requer soluções imediatas. As repercussões desta problemática estão inseridas, nas questões políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. Essa educação tem que ser pensada numa nova perspectiva, onde a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, coloca o indivíduo de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade, aprofundando-se em torno dela.

Neste contexto, a tarefa do educador é a de problematizar aos educando o conteúdo que a mediatiza, e não a de dissertar sobre eles, de dá-lo, de estende-lo, de entrega-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.

Os educando no processo de uma educação democrática, deverão ser incentivados a refletir sobre as contradições, filosofias conflitantes e, as implicações de suas próprias convicções e ações. Dessa forma, deverão inovar, inventar, questionar, ponderar, discutir, sonhar, se esforçar, planejar, obter êxitos, repensar, imaginar. Aprenderem a aprender e compreenderem que a educação é um a jornada que dura toda a vida, e envolve todos os fatores ligados à ela.

Nestes termos, a interdisciplinaridade, um dos nossos princípios curriculares, deverá promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão do mundo e do homem com ser determinante e determinado.

Deverá propor a busca a novos valores e práticas baseadas em uma postura ética aliados à sabedoria acumulada pela humanidade e aos conhecimentos científicos e propiciar oportunidades para que as pessoas e grupos desenvolvam sua criatividade, reaprendendo o mundo sem estabelecer separações artificiais entre mestres e aprendizes, entre sexos e idades, e entre saberes.

Para a utilização da abordagem interdisciplinar, a proposta curricular terá como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em que seus modos formal, não formal e informal, promovam a transformação e a construção da sociedade, o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações, o estímulo a solidariedade, a igualdade, ao respeito e aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, os aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e da fauna; a valorização das diferentes formas de conhecimento, este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado; o desenvolvimento de uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta.

Seguindo tais linhas de pensamentos, apresentamos resumidamente, como parâmetros curriculares, os campos disciplinares:

Linguagem oral;

Linguagem escrita;
Leitura contextualizada;
Pensamento lógico matemático;
Estudos da geografia regional;
Estudos da sociedade e da natureza;
Arte e cultura.

Entendesse que nesta etapa se faz necessário detalhar, no nível de seleção de conteúdo. As bases teóricas e metodológicas explicitadas anteriormente prima pela construção participativa de um currículo integrado.

Os campos de conhecimentos serão contemplados na formação dos monitores, dos coordenadores locais e alunos universitários.

Estarão previstos no projeto duas fases diferenciadas:

Fase de alfabetização – 400 horas presenciais para jovens e adultos de assentamentos rurais;

Fase de Educação Continuada, formação e capacitação pedagógica de monitores e coordenadores locais, devendo integralizar 1800 horas.

6.2. PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Entendemos ser o processo de avaliação permanente e qualitativo, justamente por isso, se dará no decorrer do projeto, através de um acompanhamento sistemático. Desta forma se constituirá na realimentação das práticas educativas numa modalidade diagnóstica formativa.

6.3 – CRONOGRAMA DE TRABALHO

A. CURSO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Integração dos sujeitos do processo, 05 horas;

Construção dos conceitos 20 horas;

Elaboração dos instrumentos do diagnóstico 20 horas;

Diagnóstico, sistematização e análise 30 horas;

Proposta político pedagógica, 25 horas

B. EDUCAÇÃO CONTINUADA NO TEMPO COMUNIDADE –

Acompanhamento dos alunos universitários e dos coordenadores locais com 50 horas durante 12 meses.

C. EDUCAÇÃO CONTINUADA NO TEMPO ESCOLA - Formação em serviço, encontros, seminários e cursos com a média de 73 horas mensais durante 12 meses.

D. AVALIAÇÃO PERMANENTE E QUALITATIVA DA POLÍTICA PEDAGÓGICA - Dinâmicas e oficinas de trabalho com 10 horas mensais em 12 meses.

E. A AVALIAÇÃO FINAL, SISTEMATIZAÇÃO E RESULTADOS DO PROJETO COM INDICATIVO DE AÇÃO CONTINUADA, 100 horas.

F. FASE DE ALFABETIZAÇÃO, 34 horas mensais durante 12 meses.

Cabe ressaltar que os horários serão distribuídos segundo a necessidade e possibilidade dos grupos, das instituições e entidades envolvidas no projeto.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Casa de Escola. São Paulo, Papirus. 1983.

CADERNO DE EDUCAÇÃO. Princípios da Educação do MST. N° 8. São Paulo, julho de 1996.

CALDART, Rosely. Educação e movimento. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

- DALMAS, Ângelo. Planejamento participativo na escola. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- _____, Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____, Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- _____, Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo, Cortez/IPF. 1995.
- GANDIM, Danilo. Planejamento como prática educativa. São Paulo, Loyola, 1983.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. RJ, Imago 1976.
- LUCK, Heloísa. Pedagogia interdisciplinária: fundamentos teóricos-metodológico. RJ, Vozes, 1994.
- NIDELCOFF, Maria Tereza. Uma escola para o povo. SP, Brasiliense, 1978.
- PRIMAVESI, Anna Maria. Agroecologia: ecosfera, tecnosfera e agricultura. São Paulo, Nobel. 1997.
- SANTOS, Boaventura, Para uma pedagogia do conflito

PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA

Parâmetros bbbbbbbvvvvvvvv básicos de contratação de recursos humanos Quadro 1 Discriminação	Nº de pessoas no projeto (1)	Remuneração bruta/hora (2)	Nº de horas por mês (3)	Remuneração bruta mensal (4)
Alfabetização no projeto	360			
Monitores	12	3,00	40	1.440,00
Alunos universitários	02	3,00	80	480,00
Coordenadores locais	02	3,00	80	480,00
Professores universitários	01	10,50	80	840,00

Recursos humanos para capacitação e escolarização de monitores

Quadro II discriminação	Nº de professores (5)	Remuneração bruta/hora (6)	Nº de horas pro mês (7)	Remuneração bruta mensal (8)
Professores capacitação e escolarização	03	10,50	30	945,00

VALOR DOS RECURSOS HUMANOS PARA O PROJETO

Os parâmetros básicos de contratação de recursos humanos

Quadro III discriminação	Índice INSS (9)	Valor do projeto mensal (10)	Valor do projeto 12 meses (11)
Monitores	1,45	2.016,00	24.192,00
Alunos universitários	1,00	480,00	5.760,00
Coordenadores locais	1,45	696,00	8.352,00
Professores universitários	1,20	1.008,00	12.096,00
Professores e capacitação escolar	1,20	1.134,00	13.608,00
Total			50.400,00

MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Quadro IV discriminação	Alfabetização	Capacitação e escolarização	Valor total anual	Valor total anula
	Valor unitario (12)	Valor unitario (13)	Alfabetização (14)	Capacitação (15)
Kit alfabetizando por aluno	10,00		3.600,00	
Kit monitor pro monitor				
Kit escola por turma e monitor	50,00	50,00	600,00	15,00
Material impresso por aluno e monitor	30,00	30,00	10.800,00	108,00
Total			15.000,00	243,50

DESPESAS COM DESLOCAMENTOS

VIAGENS DE TREINAMENTO – ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE
TRABALHADORES RURAIS

Quadro V passagens	Trechos (16) origem	Trechos (16) destino	Nº de viagens por mês (17)	Valor unitário (18)	Total mensal (19)
Professores			4	30,00	120,00
Alunos			02	25,00	50,00
Monitores			12	5,00	60,00
Total			16		230,00

Quadro VI Diárias	Nº de diárias por mês (20)	Descrição de atividades (21)	Valor unitário (22)	Nº de pessoas (23)	Total mensal (24)
Professores	04	Reuniões, oficinas e acompanhamentos e etc..	Até R\$ 15,00	1	60,00
Alunos	4	Reuniões, oficinas e acompanhamento e etc..	Até R\$ 15,00	2	60,00
Monitores	12	Reuniões, oficinas e acompanhamento e etc...	Até R\$ 10,00	12	120,00
Total	20			15	240,00

VIAGENS DE TREINAMENTO – CAPACITAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE MONITORES

Quadro VII passagens	Trechos (25) origem	Trechos (25) destino	Nº de viagens por mês (26)	Valo unitário (27)	Total mensal (28)
Professores			3	30,00	90,00
Alunos			2	5,00	10,00
Monitores			12	30,00	360,00
Total			17		460,00

Quadro VIII diária	Nº de diárias por mês (29)	Descrição de atividades (30)	Valor unitário (31)	Nº de pessoas (32)	Total mensal (33)
Professores	12		Até R\$ 15,00	03	180,00
Alunos	05		Até R\$ 15,00	02	75,00
Monitores	270	Cursos (encontros) de treinamento a. capacitação e escolarização	Até R\$ 15,00	12	1.200,00
Total	97				1.455,00

VIAGENS DE COORDENAÇÃO

Quadro IX deslocamento	Trechos (34) origem	Trechos (34) destino	Nº de viagens por mês (35)	Valor unitário (36)	Total mensal (37)
Coordenação local			20	30,00	600,00
Total			20		600,00

Quadro X deslocamento	Nº de diárias por mês (38)	Descrição da atividade (39)	Valor unitário (40)	Nº de pessoas (41)	Total mensal (42)
Coordenação local	30	Acompanhamento do projeto/curso	Até 15,00	2	450,00
Total	30			2	450,00

DESPESAS ADMINISTRATIVAS

Quadro XI Discriminação	Valor máximo por mês (43)	Valor total pro mês (44)
Coordenações locais		
Material de consumo	173,25	346,50
Material de secretarias	173,25	346,50

ORÇAMENTO GERAL

Quadro XIII Discriminação	Valor mensal (48)	Valor para 12 meses (49)
Despesas com pessoal	4.200,00	50.400,00
Material pedagógico	1.270,00	15.243,50
Despesas com viagem	3.435,00	41.220,00
Despesas administrativas	693,00	8.316,00
Total		115.179,00

ANEXOS

Anexo 1

Quadro V Passagens	Origem	Destino
Professores	Rio de Janeiro/Seropédica	Região: Sul, norte, dos lagos e baixada fluminense
Alunos universitários	Rio de Janeiro/Seropédica	Região: Sul,norte, dos lagos e baixada fluminense
Monitores	Região: Sul, norte, dos lagos e baixada fluminense	Região: Sul, norte, dos lagos e baixada fluminense

Anexo 2

Quadro VII Passagens	Origem	Destino
Professores	Rio de Janeiro/Seropédica	Região: Sul, norte, dos

		lagos e baixada fluminense
Alunos universitários	Rio de Janeiro/Seropédica	Região: Sul,norte, dos lagos e baixada fluminense
Monitores	Região: Sul, norte, dos lagos e baixada fluminense	Região: Sul, norte, dos lagos e baixada fluminense

Anexo 3

Quadro IX
Deslocamento
Das regiões: Sul, Norte, dos Lagos, Baixada Fluminense ao Rio de Janeiro/Seropédica e deslocamento dentro das próprias regiões

ANEXO III

OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DO MST SÃO OS SEGUINTE:

1 - Educação para a transformação social:

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas.

Deste horizonte vêm algumas características essenciais da nossa proposta de educação:

a) Educação de classe: Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de constituir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MS. Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores.

b) Educação massiva: Ou seja, defendemos como fundamental o direito de todos à educação, em suas diversas formas, com especial ênfase para a escolarização. Nesta nossa breve trajetória histórica, já aprendemos que os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral que pretendemos para os trabalhadores e as trabalhadoras, em todas as idades. Daí a importância da nossa mobilização em torno de bandeiras de luta como estas: “Toda criança na escola... aprendendo!” “Todos os jovens ao estudo!” “Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!” E assim por...

c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social: Significa que para nós é fundamental todo este esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de constituir uma proposta de educação do MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, a organicidade do MST. Porque acreditamos que é educação do movimento (mais do que uma educação para o movimento) que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança.

d) Educação aberta para o mundo: Ou seja, insistimos numa proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas. Isto não nos levaria aos objetivos maiores de mudança. Por isso é também característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que “nada do que é humano me pode ser estranho”. Algumas pessoas chamam este processo de aumento da “densidade cultural”, que é um outro jeito de dizer que a nossa vista tem que enxergar além do que nossos olhos alcançam; além do nosso “lote”. E além disso, já percebemos que quem fica fechado no seu pequeno mundo, costuma cultivar amarguras e só enxergar problemas, perdendo a capacidade de projetar o futuro. Nossa educação precisa nos ajudar a continuar rompendo cercas...

e) Educação para a ação: Isto é, queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. Não podemos nos contentar com o desenvolvimento apenas da chamada “consciência crítica”, que é

aquela onde as pessoas conseguem denunciar/discutir sobre os problemas e suas causas, mas não conseguem ir além disso e até se iludem que por estarem falando sobre determinado problema, já o estão solucionando. Se o que pretendemos é participar dos processos de transformação social, então precisamos dar um passo adiante. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada “consciência organizava”, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. Para isso os processos pedagógicos precisam ser organizados de modo a privilegiar esta perspectiva da ação. O que não pode ser confundido com uma visão “pragmatista” do que não pode ser colocada imediatamente em prática. Isto é um desvio e também não leva às transformações desejadas. Às vezes é preciso estudar teorias bem abstratas e difíceis para melhor entender e preparar uma ação. A questão é ter sempre presente as finalidades práticas destes estudos. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir.

f) Educação aberta para o novo: Quer dizer, aberta para entender e para ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido; aberta também para trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nestes processos. Já aprendemos que a transformação social é um processo complexo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras tantas mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como este que temos sentido tanto em nossa pele! E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes e base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida. O Espaço social de transformação, tem que chegar ao mundo, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, o assentamento, a instância, a família, a vida pessoal de cada um de nós.

2 – Educação para o trabalho e a cooperação:

Nestes doze anos de organização e de lutas, o MST vem ajudando a construir um novo projeto/modelo de desenvolvimento rural, em sintonia com as necessidades e os interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade. Os principais elementos deste projeto aparecem sistematizados no nosso Programa de Reforma Agrária.

O que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade.

Para o MST, nesta perspectiva, uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia a dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população.

Neste contexto destacamos a formação para a cooperação, como elemento estratégico para esta educação que vise a construção de novas relações sociais. O aprendizado de organização e de luta pela terra precisa se transformar numa nova mentalidade em relação às possibilidades de organizar a vida no meio rural, superando a própria oposição que tradicionalmente se tem estabelecido entre o mundo rural e o mundo urbano. Por que cada família ter que sofrer para resolver sozinha os problemas que uma comunidade junta pode resolver com mais facilidade e em menos tempo? Trabalho, comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, postos de saúde, construção de uma agroindústria, de uma área de lazer. São estas novas

questões do dia a dia dos assentamentos que vêm criando as diversas formas de cooperação que defendemos. Só que muitas vezes elas esbarram na herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo que ainda carregamos. Por isso a necessidade de uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho.

Nossas práticas de educação precisam estar sintonizadas com esta nova mentalidade, encontrando as melhores formas, os melhores métodos de ajudar a construí-la. E aqui vale lembrar daquele dito: “Se sei e não faço, é porque de verdade ainda não sei...” Então, de novo, não podemos nos contentar com belos discursos sobre a cooperação; precisamos avançar para os saberes, valores e afetos capazes de implementá-la, a partir das condições de cada realidade.

3 - Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana:

O que poderíamos dizer usando uma expressão mais curta: educação **onilateral**. A palavra onilateral vem de Marx, que usava a expressão “desenvolvimento onilateral do seu humano”, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Ou seja, uma educação onilateral se opõe a uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Ou seja, uma educação onilateral se opõe a uma educação unilateral, que se preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez; só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos. O que acontece quando a educação é unilateral é que geralmente ficam dimensões sem trabalhar; e também a pessoa fica um poço de incoerências, ou seja, como trabalhar ou trabalhadora é de um jeito, como militantes é de outro, como pai e mãe de família é de outro jeito ainda.

Estamos defendendo então que a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e do modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. Algumas dimensões principais que queremos deixar em destaque aqui: * a formação político-ideológico; a formação organizativa; * a formação técnico-profissional; * a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); * a formação cultural e estética; * a formação afetiva; * a formação religiosa...

4 – Educação com/para valores humanistas e socialistas:

E educação no MST quer ajuda na construção do novo homem e da nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados. Precisamos nos contrapor a isso cultivando, intencionalmente, com nossos educandos/ nossas educandas novos valores; pelo menos aqueles que já conseguimos vislumbrar como necessários a uma nova ordem social. O próprio processo se encarregará de nos mostrar que outros valores, que outras dimensões também deverão ser incorporadas.

Estamos chamando de valores humanistas e socialistas aqueles valores, então, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e igualdade na participação de todos nestes processos. Alguns destes valores que acreditamos deveriam ser enfatizados nas nossas práticas educativas:

- O sentimento de indignação diante de injustiças e de perda da dignidade humana;
- O companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos;
- A busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais;
- A direção coletiva e a divisão de tarefas;
- O planejamento;
- O respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética;
- A disciplina no trabalho, no estudo e na militância;
- A força/dureza necessária à militância política mesclada com a ternura e o respeito nas relações interpessoais;
- A construção do ser coletivo combinada com a possibilidade de livre emergência das questões da subjetividade de cada pessoa;
- A sensibilidade ecológica e o respeito ao meio ambiente;
- O exercício permanente da crítica e da autocritica;
- A busca de formação em todas as dimensões e de superação dos próprios limites;
- O espírito de sacrifício diante das tarefas necessárias à causa da transformação e do bem-estar do coletivo;
- A criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas;
- O cultivo do amor pelas causas do povo, e o sentido internacionalista das lutas sociais;
- A capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações de realizá-lo.

5 – Educação como um processo permanente de formação transformação humana:

Em primeiro lugar queremos destacar como princípio fundamental a nossa profunda crença no ser humano e na sua capacidade de transformação, o que é a condição básica para acontecer um processo de educação/formação. Ou seja, as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte. Quem não acreditar nisso não pode ser, educador/educadora, porque estará realizando uma tarefa em que não acredita verdadeiramente e que, portanto, será vã.

Mas no trabalho de educação é preciso considerar também que:

1º As pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases de sua vida e todas da mesma maneira: daí que porque a discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender não é detalhe, mas sim elemento essencial para atingirmos nossos objetivos pedagógicos e políticos;

2º A existência social de cada pessoa é o fundamento (base sobre a qual se funda) de sua educação. O que educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra, a teoria, por melhor que sejam. É sim a vivência concreta do novo. Se o que pretendemos é transformar ou constituir comportamentos, atitudes, valores (consciência) em nossos educandos/ nossas educandas, é preciso organizar as condições objetivas para vivam durante o processo pedagógico estas mudanças. Será a partir desta vivência dela, que irão acontecer mudanças reais nas pessoas, e poderemos dizer que realmente estão se educando;

3º Há toda uma carga social, ideológica que “educou” o povo para a inércia, a não mudança, por isso a educação que pretendemos é cada vez menos um processo espontâneo e mais um processo intencionalmente planejado e provocado.

4º A educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento; é também atividade do sentimento. E é esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como no de ser educado.

Princípios Pedagógicos da educação do MST são os seguintes:

- 1º – Relação entre prática e teoria.**
- 2º – Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.**
- 3º – A realidade como base da produção do conhecimento.**
- 4º – Conteúdos formativos socialmente úteis.**
- 5º - Educação para o trabalho e pelo trabalho.**
- 6º - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.**
- 7º - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.**
- 8º - Vínculo orgânico entre educação e cultura.**
- 9º - Gestão democrática.**
- 10º - Auto-organização dos/das estudantes.**
- 11º - Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.**
- 12º - Atitude e habilidades de pesquisa.**
- 13º - Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.**

1º – Relação entre prática e teoria:

Se queremos educar os sujeitos de uma novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria, Quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST.

Neste sentido defendemos como um dos princípios fundamentais de nossa proposta de educação a relação entre prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver esta capacidade de relação em todas as demais situações de vida. Ou seja, consideramos superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática. Não é esta a lógica da educação que pretendemos. Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria prima e o destino da educação que fazemos. Queremos também que o próprio curso seja lugar privilegiado de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando/da educanda e não na sua audiência passiva e aulas ou textos. Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais.

Relacionar práticas e teoria nos processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/ das estudantes, respostas que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros, com que a professora está dizendo, com coisas

que os pais já disseram, com o que já observaram em outras situações parecidas, com o que estão discutindo entre eles. Ou seja, o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade. Aprendizagem que é a garantia, não só para atingirmos os objetivos da nossa educação, como também para deixar este processo com muito mais sabor, mais prazer, mais sentido.

Em alguns dos princípios seguintes aparecem outros elementos que se combinam com este desafio metodológico.

2º Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação:

Esta é uma distinção que descobrimos estudando e refletindo sobre as metodologias de educação/formação que o MST vem experimentando nos seus cursos formais, especialmente no campo da educação de adultos.

A descoberta é que nem tudo se aprende da mesma maneira, e nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia. Ou seja, os processos de aprender envolvidos, por exemplo, no conhecimento ou domínio de teorias sobre determinada questão (ligada ou não à realidade concreta), não são os mesmos daqueles que envolvem a construção de determinadas habilidades, ou de determinadas atitudes, mesmo que elas sejam sobre o mesmo tema. Assim, saber qual é a proposta de cooperação agrícola que o MST defende, não é a mesma coisa que saber implementar uma experiência de cooperação. Esta distinção passa a ser fundamental justamente para adequarmos a metodologia ao objetivo real que temos com cada processo educativo. Porque, então, se vamos montar um curso sobre Cooperação Agrícola, para ficar no mesmo exemplo, precisamos saber qual dos saberes acima é o que prioritariamente queremos garantir. Mesmo que talvez pretendemos chegar aos dois, a nossa opção metodológica será, necessariamente, em função do objetivo prioritário.

Nossa reflexão sobre esta distinção começou com o princípio geral que defendemos: partir da prática. Percebemos que existem maneiras diferentes de partir da prática num processo educativo, e que estas diferenças levam a atingir objetivos pedagógicos também diferentes. Num curso de formação de professores, por exemplo, partir da prática pode ser partir das experiências que os participantes trazem, através de seu relato e daí fazer toda uma análise, um estudo sobre a educação que queremos, e assim por diante. Mas tem um jeito bem diferente de partir da prática neste caso: é organizar uma prática pedagógica/docente real, ali mesmo, durante o curso, e a partir dela, passar a refletir e estudar sobre como se educa. A opção por um jeito ou outro implicará resultados diferentes no saber ou na aprendizagem que cada um vai levar desde curso onde, afinal, o tema é o mesmo.

Através desta reflexão fomos avançando no entendimento de que existem processos de produção do saber que obedecem a lógicas distintas, e até mesmo contraditórias. Na falta de melhores palavras (já que a discussão é nova e por isso ainda não estão criados os termos que a traduzam mais adequadamente), introduzimos a distinção entre processos de **ensino** e processos de **capacitação**, para podermos indicar mais facilmente esta distinção. Vejamos então:

a) No **ensino**, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na **capacitação** é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela.

b) Quem ensina é o EDUCADOR (seja uma professora, a escritora de um texto, os pais...); quem capacita é uma **atividade objetiva**, ou seja, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto

que lhe cria. Não que desapareça o papel do educador/da educadora; apenas muda substancialmente. Na lógica da capacitação, o que lhe cabe é colocar o educando/ a educanda em relação com a atividade objetiva, ou até inventa-la, se ela não existe na realidade atual. Isto quer dizer, provocar necessidades de aprendizagem.

c) O ENSINO resulta em saberes teóricos ou, poderíamos dizer simplesmente em **saber**. A CAPACITAÇÃO resulta em saberes práticos ou, como temos preferido chamar, em **saber-fazer** (habilidades, capacidades) e em **saber-ser** (comportamentos, atitudes, posicionamentos).

Retornando ao princípio: a afirmação é, então, que na educação que fazemos sejam combinados os processos de ensino como os de capacitação. Ou seja, ambos são importantes, porque dão conta de dimensões diferenciadas. A questão é de priorizar ora um ora outro, dependendo dos objetivos formativos que estão em jogo.

Não podemos esquecer que a escola é, tradicionalmente, um espaço de ensino. Muitas vezes nem chegando ao ensino que vise à relação prática-teoria-prática. Por isso é uma verdadeira revolução pedagógica introduzirmos nela a lógica da capacitação. No entanto, esta é a maneira que temos de fazer das escolas verdadeiras “oficinas de alternativas”, onde os educando/as educandas aprendam a conduzir as transformações sociais que desejamos. E podemos fazer isso sem descuidar do ensino. Voltando mais uma vez ao exemplo da cooperação agrícola: sem dúvida há muitos conteúdos teóricos a serem aprendidos pelas nossas crianças e jovens, muita pesquisa de campo a ser feita nos assentamentos para atender os desafios que estão colocados a partir da prática que temos; mas nada melhor do que combinar este ensino com a vivência concreta dos/das estudantes na sua própria experiência de organizar a escola em forma de cooperativa, para que este objeto concreto lhes capacite em cooperação, mas também em novos comportamentos, novas atitudes pessoais em relação ao coletivo, etc. É também a idéia da educação onilateral, de que tratamos lá nos princípios filosóficos.

Uma implicação prática importante deste princípio: em nossas escolas ou em nossos cursos podemos/devemos estabelecer, não só a lista de conteúdos a serem dominados pelos/pelas estudantes, mas também as **metas de capacitação**, ou seja, as habilidades ou competências a serem desenvolvidas numa determinada disciplina, ou numa etapa, ou numa série... Isto também implicará. Certamente, toda uma reformulação dos métodos tradicionais de **avaliação**, que costumam estar voltados só para apreensão de conteúdos.....

3º – A realidade como base da produção do conhecimento:

Conhecido mais pela expressão “partir da realidade”, este é, talvez, um dos princípios mais populares nas nossas escolas, mas vem sendo entendido de maneiras muito diferentes e, às vezes equivocadas. Tem aluno que anda dizendo por aí: “Chega de estudar a realidade! Quero ver coisas novas!” Isto no indica que, em algumas o entendimento do que seja esta tal de realidade.

Partir da realidade. Talvez esta não seja mesmo a melhor expressão, porque podemos entender que partir significa não voltar mais. Precisaríamos então acrescentar que além de ponto de partida é também ponto de chegada porque, afinal, qual o destino dos conhecimentos que queremos produzir? Já não dissemos que é a transformação da realidade? Então estamos mudando um pouco o jeito de dizer este princípio para ver se conseguimos nos entender melhor.

A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo. Então através deste princípio estamos dizendo que é precisamos nos preocupar em como garantir que nossos educandos/nossas educandas produzam conhecimento. Conhecimento sobre o quê? Sobre a realidade. Mas quando falamos em realidade não

estamos nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento. Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento. Porque, afinal, é nele que nós vivemos e é para melhorar as condições de vida nele que estamos estudando.

Então, podemos dizer que neste enunciado simples de ter a realidade como base, estão contidos alguns princípios metodológicos importantes, que podem nos ajudar a melhor organizar, especialmente, os processos de ensino. São eles:

a) As questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender. Um ensino livresco, centrado em conteúdos estanques e que ninguém sabe para que servem, nunca vai levar ao conhecimento. Leva à decoreba e ao tédio em sala de aula. Foi desta reflexão, aliás, que surgiu o chamado “método de ensino através de temas geradores”, que são justamente questões extraídas da realidade, seja a mais próxima ou atual, seja a mais distante no tempo e no espaço, em torno das quais se passa a desenvolver um determinada unidade de estudos, integrando conteúdos, didáticas e práticas concretas dos educandos.

b) Partir da realidade mais próxima e já um pouco conhecida pelos educandos, tem se mostrado um facilitador da aprendizagem. Por exemplo, entender a situação da agricultura no país hoje, fica mais fácil se começarmos discutindo como está a situação da produção do nosso assentamento. Porque se consegue partir dos conhecimentos que os/as estudantes já têm e ir ligando com novas informações, estudos e discussões que, chegando à realidade nacional e até internacional, vão acabar ajudando a entender melhor a própria do assentamento. Ou seja, se conhece transitando constantemente do particular ao geral e do geral ao particular. Quer dizer então que partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento. De novo estamos no âmbito da relação prática-teoria-prática, de que falamos antes.

Detalhe importante: educadoras/educadores que não conhecem a realidade (seja próxima, seja a distante), não têm como desenvolver um ensino que a tenha como base!

Detalhe importante 2: quem vive num assentamento não necessariamente conhece a sua realidade!

4º Conteúdos formativos socialmente úteis.

Alguns dos princípios anteriores chamaram a atenção sobre como, em nossa proposta de educação, não acreditamos numa pedagogia centrada nos conteúdos, ou seja, naquela que considera que os conteúdos são a parte mais importante do processo educativo, sendo o seu domínio teórico a demonstração de que a pessoa está sendo bem educada. Não acreditamos nisso! Partilhamos da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação. Só que isto não quer dizer que qualquer conteúdo seve. Pelo contrário, se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente.

De modo geral podemos dizer que conteúdos são sínteses de conhecimentos. Na educação escolar costumam aparecer divididos em disciplinas, em áreas de estudo, ou dentro de eixos temáticos. Assim dizemos conteúdo de Matemática, conteúdos de Estudos Sociais, ou conteúdos ligados ao tema saúde, etc. Se falarmos de escolha ou de seleção de conteúdos é porque a quantidade de conhecimentos que a humanidade já

produziu em cada área, é muito grande. Não temos condições de ensinar e nem de aprender tudo, nem durante uma vida inteira. Então, sempre que montamos o chamado currículo da escola ou o programa de um curso, mesmo que não pensemos sobre isso, estamos sempre fazendo uma seleção de conteúdos. Às vezes não somos nós que fazemos esta escolha; outros a fazem. É assim quando a Secretaria da Educação fornece à escola a chamada “lista mínima de conteúdos” a serem trabalhados em cada série, por exemplo. Ou agora, quando o Governo Federal está, estabelecendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a serem seguidos por todas as escolas do país. De qualquer modo, sempre há ainda uma margem de escolha, à medida que podemos, enquanto educadoras/educadores, no conjunto da nossa prática pedagógica, priorizar alguns conteúdos mais do que outros.

É neste sentido que precisamos ter bem claro, que escolha não é neutra. Ela tem a ver com nossos objetivos educacionais e sociais mais amplos. Se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis.

Não podemos esquecer que os conhecimentos (que aparecem sistematizados nos chamados conteúdos de ensino) são produzidos socialmente. Por isso eles têm incorporados interesses sociais, posições políticas. É diferente estudar a História do Brasil, por exemplo, do ponto de vista dos grupos dominantes ou dos grupos dominados. Da mesma forma, há questões mais importantes e menos importantes a serem incluídas num currículo voltado aos interesses dos trabalhadores, levando em conta um determinado espaço social onde este estudo vai acontecer.

No fundo podemos afirmar que se trata de utilizar também nesta dimensão específica, o princípio da **justiça social**, ou seja, selecionar aqueles conteúdos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos/ as cidadãs da transformação social. Em outras palavras, devemos analisar cada conteúdo a ser ensinado, perguntando-nos até que ponto contribui para a concretização dos demais princípios de que tratamos neste Caderno.

Novamente aquele detalhe importante: um educador/uma educadora que é pobre de conteúdos, que tem pouco acúmulo de conhecimentos, não será capaz de fazer uma seleção de conteúdos de ensino, nesta perspectiva. Por isso, melhorar e ampliar a nossa formação, e desenvolver processos mais coletivos de decisão sobre estas escolhas são desafios fundamentais para implementação destes princípios!

5º - Educação para o trabalho e pelo trabalho:

Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais. Quando dizemos que a nossa educação pretende criar sujeitos de ação, temos presente que estes sujeitos são, principalmente, **TRABALHADORES**. Trabalhadores/trabalhadoras militantes, portadores de uma cultura da mudança e de um projeto de transformação.

Para nós, vincular a educação com o trabalho é uma condição para realizarmos nossos objetivos políticos e pedagógicos. Esta vinculação pode ser entendida em duas dimensões básicas e complementares:

a) Educação ligada ao mundo do trabalho. Isto quer dizer que nossos processos pedagógicos (e especialmente as escolas), não podem ficar alheias às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os

dos assentamentos, em particular. A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela. E pode fazer isso tanto selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes.

Fazem parte desta dimensão os seguintes objetivos pedagógicos:

- desenvolver o amor pelo trabalho e, especialmente pelo trabalho no meio rural;
- entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho;
- superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos;
- tornar mais educativo o trabalho que nossos estudantes já exercem nos acampamentos, no assentamentos ou em outras instâncias da organização, do ponto de vista da superação das relações de exploração e de dominação;
- vincular mais diretamente as escolas com a busca de soluções para os problemas enfrentados nos acampamentos e assentamentos;
- desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados através dos processos de luta e de conquista das áreas de Reforma Agrária.

b) O trabalho como método pedagógico. Quer dizer, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação. Vamos identificar as principais:

- o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetivos de capacitação, e com a idéia de produzir conhecimento sobre a realidade;
- o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia;
- estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo de também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe.

6º - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.

Entendemos por processos políticos aqueles que se referem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de transformar o jeito em que está organizada. Neste sentido é que, se pode dizer que tudo o que fazemos é político, porque acaba tendo alguma coisa a ver com o jogo de forças sociais que disputam o poder no conjunto da sociedade.

A educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social. Mas durante muito tempo se tentou acreditar que educação e política não deveriam se misturar. Que política era coisa de político e que não deveria “contaminar” as mentes e os corações de nossas crianças e jovens. Trata-se aqui, na verdade, de uma intencional e perversa tentativa de alienação das pessoas, para nem pensem que algo pode ser diferente na sociedade em que vivem. No caso dos/das estudantes do MST, quando a escola nega sua relação com a política, está dizendo a eles/elas que reprova a sua participação no Movimento, na luta pela

Reforma Agrária, e que militância nada tem a ver com educação. Combatemos com veemência esta posição!

Vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação. É bem mais, então, do que conversar sobre questões políticas. É conseguir trabalhar pelo menos algumas das dimensões seguintes:

a) Alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humanas. Ou seja, não podemos perder a sensibilidade frente à lógica da violência, da exclusão, da impunidade que está sendo imposta pelo modelo de sociedade atual. Só que é preciso intencionalmente cultivar esta sensibilidade porque os espaços e os meios de comunicação social dominantes estão fazendo exatamente o contrário. Além disso, é preciso canalizar este sentimento de indignação para o despertar da necessidade de mudanças, tanto na sociedade como em cada pessoa ou em cada um de nós;

b) Desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica dos/das estudantes. Entre outras coisas isto quer dizer dar ênfase ao estudo da história e da economia política, fazer uma abordagem crítica e problematizadora da realidade, trabalhar a mística da organização e do conjunto das lutas dos trabalhadores, estimular e proporcionar a participação dos/das estudantes em atos e manifestações dos trabalhadores em geral, e do MST em particular, vincular a escola com a construção da organicidade do assentamento, do Movimento;

c) Estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para a solidariedade de classe.

d) Incentivar os/as estudantes para que se organizem e aprendam também a lutar pelos seus direitos: de crianças, de jovens, de estudantes, de alunos/alunas, de mulheres, de homens, de trabalhadores/ trabalhadoras, de participantes da organização, de cidadãos/cidadãs...;

e) Desenvolver processos de crítica e autocrítica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre o discurso político e a prática política, na escola, na família no assentamento, no MST, no partido, na sociedade;

f) Chegar a ser militante! Esta é a meta; porque nada mais efetivo no aprendizado político do pertencer a uma organização. Pertencer a uma organização é assumir seu caráter, seus princípios, seus objetivos, e estar disposto a realizar as tarefas que lhe são confiadas. É como estar ligado numa nova família, maior, e por isso mais cheia de conflitos, de desafios, mas também de conquistas, de alegrias, de vitórias, de afetos. Esta é, sem dúvida, uma dimensão fundamental de uma educação que se pretenda comprometida com a transformação social. E será tanto mais pedagogicamente eficaz, se for compartilhada por educadores/educadoras e educandos/educandas.

7º - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.

Os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade. A história da humanidade nos demonstra (e Marx nos explica) que são as relações econômicas (aquelas que as pessoas estabelecem entre si nos processos de produção, distribuição e consumo) as que movem as sociedades, transformam as pessoas.

Durante muito tempo se pensou que a educação não tinha e não deveria ter nada a ver com a economia. Até porque geralmente se pensa na economia como sendo a economia capitalista. Então, se a educação se mistura com a economia, está reproduzindo a exploração, a dominação e a exclusão, que são as características básicas

do modelo econômico de mercado capitalista. Só que isto é uma ilusão! Se o que queremos, afinal, é a transformação deste modelo, não é fugindo das relações econômicas que vamos conseguir isso. Ao contrário, é experimentando outros tipos de relações que até podemos descobrir como, de fato, toda a sociedade pode ser diferente.

A partir das práticas pedagógicas que o MST vem desenvolvendo, em especial nos cursos TAC(Técnico em Administração de Cooperativas) e Magistério, começamos a entender melhor a potencialidade formativa de vincular o processo de educação com a inserção concreta (real) dos/das estudantes em algum tipo de processo econômico, que acontece dentro do próprio curso ou da escola. Ou seja, se educação tem a ver com formação/transformação de consciências, é preciso trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação.

Vincular organicamente a educação com a economia quer dizer concretamente o seguinte:

- aproximar os/as estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos. Por processos produtivos estamos entendendo todos os processos de trabalho que são necessários para garantir a qualidade da vida das pessoas e do conjunto da sociedade. Envolve a produção de bens e de serviços, materiais ou não. Assim, a agricultura é um processo produtivo, a criação de uma obra de arte, a contabilidade de uma empresa... Então, a aproximação de que falamos vai desde fazes levantamento de preços de produtos até conhecer de perto unidades de produção, sejam industriais ou agroindustriais, adequando os objetivos e as atividades às diferentes idades e aos diferentes cursos;
- relacionar os/as estudantes com o mercado, no sentido de que tenham que produzir algum tipo de bem ou de serviço que será utilizado (não necessariamente comprado) por outras pessoas, que não eles próprios. Só quem já fez alguma experiência deste tipo ara conseguir entender melhor de que potencialidade pedagógica é que estamos falando! De como ter que apresentar uma peça de teatro para a comunidade, por exemplo, pode alterar o jeito das crianças se interessarem pela leitura, pela redação, pela aula de educação artística que vai confeccionar o cenário...;
- desenvolver experiências de trabalho com geração de renda, o que quer dizer, ainda mais, entender as regras de funcionamento do mercado, à medida que se trata da comercialização dos bens ou serviços produzidos.

Aqui vale o mesmo comentário anterior...

Acreditamos que estes vínculos devem ser experimentados, com a adequação necessária, em todas as idades, em todos as séries, em todos os cursos. Mas eles são fundamentais, ou seja, não se pode abrir mão deles, especialmente naqueles processos pedagógicos que visem prioritariamente a **capacitação em organização**.

Detalhe importante: Juntando a prática deste princípio com os demais, mas especialmente com a do princípio anterior, estaremos em melhores condições de também não entrarmos no desvio que seria fortalecemos em nossos/ nossas estudantes uma mentalidade economicista, que é aquela que coloca a economia como a única dimensão importante na vida humana, com a qual nosso projeto de nova sociedade não compartilha.

8º - Vínculo orgânico entre educação e cultura.

Entendemos por cultura é tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria

educação. São expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com as outras pessoas no cotidiano, os valores éticos...

A educação poder ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos. Neste sentido, em outros princípios de nossa proposta de educação já aparecem elementos desta relação necessária entre educação e cultura. O destaque aqui é para enfatizar especificamente o papel que cabe à educação no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores, e no nosso caso, dos trabalhadores que pertencem ao MST.

Aprendemos com a história, que as **lutas culturais** são parte importante dos processos de transformação social. Alguém já disse até que representam o cimento que liga as lutas econômicas e políticas. Então não podemos considerar menos importante esta dimensão quando pensamos na educação das pessoas. Coisas do tipo: que canções são entoadas pelos nossos jovens, que heróis povoam os sonhos de nossas crianças, que tipo de relações se cultivam entre homens e mulheres, entre pais e filhos, que tipo de religiosidade se pratica em nossos acampamentos e assentamentos, que festas nos congregam... não são apenas questões do cotidiano sobre as quais não é necessário pensar ou influir. Por estes e outros detalhes podem passar nossa resistência ou afirmação dos valores e da ideologia da sociedade capitalista; e também nestes detalhes pode aumentar ou diminuir a nossa pertença à organização, nosso próprio amor e gosto por participar e continuar participando desta luta coletiva.

Nossas escolas, nossos cursos de formação, precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. Seja através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, da festa, do convívio comunitário como antídoto ao individualismo; seja também pelo acesso às manifestações culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, seja pelo enfrentamento dos conflitos culturais que aparecem no dia a dia do nosso movimento. O que não podemos perder de vista é objetivo maior de tudo isso, e que diz respeito não a um simples resgatar da chamada cultura popular, mas principalmente ao produzir uma nova cultura; **cultura da mudança**, que tem o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte.

9º - Gestão democrática.

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo a proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social. Queremos aqui chamar a atenção para duas dimensões fundamentais da gestão democrática na/da educação:

a) A direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e a sua subordinação (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos.

b) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, e a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo

organizar instâncias de participação, desde a direção política ou a planejamento mais geral da atividade de educação até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educando.

10º - Auto-organização dos/das estudantes.

A expressão estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas numa escola. Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola.

E por que estamos colocando este como um princípio separado da gestão democrática? Exatamente para chamar mais atenção sobre ele. Na verdade, a auto-organização dos educandos/das

Educandas pode ser considerada uma das dimensões da gestão democrática, inclusive o que a torna mais verdadeira, do ponto de vista da sua participação real (e não faz-de-conta) no processo. Mas, além disso, queremos destacar o conteúdo especificamente pedagógico desta auto-organização, o que nos têm levado a instituir em alguns cursos, especialmente os de 2º grau, ou os que acontecem já com jovens e adultos, o princípio da autogestão pedagógica, como forma de acelerar o desenvolvimento da consciência organizativa dos/das estudantes. Nestes cursos, o coletivo de estudantes assume, autonomamente, a direção de parte significativa do seu processo de formação, ao mesmo tempo que coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso.

Os aprendizados que estão em jogo nesta prática:

- a capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou pro outro a que este seja subordinados;
- a busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora;
- o exercício da crítica e da auto-crítica;
- a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora posições de comandado;
- a atitude de humildade mas também de autoconfiança e de ousadia;
- o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns;
- a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos...

Ou seja, estamos no âmbito do **aprender a ser** ou, se preferirmos, da formação do caráter de nossos/nossas estudantes que, dizíamos antes, tem que se onilateral. E a prática tem nos mostrado a grande potencialidade da auto-organização (ou mais radicalmente, da autogestão pedagógica) para trabalhar nas várias dimensões da pessoa, ao mesmo tempo, num mesmo processo e com um nível satisfatório de coerência. Se a educadora manda e o educando obedece, não há como saber o que vai, afinal pela cabeça e pelo coração deste educando; se, por outro lado, os estudantes fazem o que querem sem nenhum tipo de intervenção pedagógica, não podemos falar de educação; entre si e sob determinadas condições e orientações, precisam se auto-comandar, há nesta relação uma matéria-prima imensa para atuação pedagógica dos educadores/das educadoras, desde que tenham formação adequada para isso.

A forma que assumir a auto-organização dos educandos/das educandas, depende muito de que tipo de prática de educação se trate, dos objetivos principais que ela tenha,

da idade e das experiências anteriores dos/das estudantes, do preparo dos educadores/das educadoras, das condições objetivas de tempo e de espaço que se tenha. Não se poderia pensar, por exemplo, na auto gestão nossas escolas de 1ª a 4ª séries nos assentamentos; mas talvez até se possa pensar algo semelhantes para as de 5ª a 8ª, desde que na fase anterior se exercitam as práticas de auto-organização mais simples. O fundamental é que em cada realidade se reflita sobre isto e se encontre a forma mais adequada de garantir este espaço próprio para os/as estudantes.

11º - Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.

Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo. “Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob suas responsabilidade” (Makarenko) Parece uma afirmação muito forte? Mas ela é uma lição também da nossa prática. Um professor ou uma professora que trabalhe só, não consegue pôr em ação este princípios pedagógicos que aqui estamos defendendo. Eles nasceram de um esforço coletivo e é pela cooperação que se realizam.

Quando dizemos coletivos pedagógicos estamos pensando em várias situações diferenciadas: Uma delas é a da criação da Equipe ou Núcleo de Educação, como grupo de pessoas que se reúne sistematicamente para discutir sobre as práticas de educação do acampamento ou do assentamento, visando torná-las cada vez mais orgânicas e de qualidade. Outra é a do coletivo de professores e professoras da escola que se reúne para estudo, planejamento e avaliação das aulas; pode ser da mesma escola ou de escolas próximas, no caso de ser apenas uma professora. Outra situação ainda é a da Equipe que se constitui para fazer a coordenação pedagógica de algum curso ou outro evento formativo. E se lembrarmos do desafio posto pelo princípio anterior, ou seja, de acompanhar pedagogicamente a auto-organização dos/das estudantes, mais ainda é possível concluir sobre a importância do trabalho coletivo entre os educadores/as educadoras.

O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente. Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de **autoformação permanente**, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas. Um direito que, no nosso caso, é também um dever!

12º - Atitude e habilidades de pesquisa.

Já disse: “Sem investigação não há direito à palavra”. Embora possa parecer uma afirmação um tanto rígida, não podemos negar que nossa prática também nos traz algumas lições neste sentido. Ou seja, quantos discursos, quantos textos, quantas propostas que quando são feitas sem base num conhecimento mais profundo da realidade, nos levam ao erro, ao recuo ou, pelo menos, à perda de tempo?

Não estamos nos referindo aqui àquelas pesquisas que costumam ser realizadas pela academia. Pesquisa neste princípio é igual à **investigação sobre uma realidade**, quer dizer, um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente), aquilo que é para nós um problema. Pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua situação história anterior, ou seja, de onde ele veio, se sempre foi assim ou quando e como já foi

diferente, com que outros problemas se relaciona, no que outros problemas se relaciona, no que precisamos mexer para supera-lo.... Em outras palavras, pesquisa tem a ver com análise da realidade. Talvez se possa dizer que é um **método de analisar a realidade** para poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela.

A investigação, neste sentido, qualifica a ação dos sujeitos na realidade. Mas não nascemos ou naturalmente nos tornamos pesquisadores. A pesquisa ou a investigação implicam uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento, e implicam habilidades, ou competências que precisam ser formadas nas pessoas, aprendidas por elas. A curiosidade diante daquilo que ainda não se conhece, a busca de respostas que não se contentam com a aparência das coisas, a capacidade de relacionar uma idéia com outra, um problema com outro, o gosto pelo estudo histórico da realidade, a habilidade de fazer perguntas, de construir hipóteses, de registrar por escrito as coisas que ouve, pensa, faz, de refletir e discutir em grupo, de elaborar propostas... Tudo isso precisa ser pacientemente aprendido, e ensinado. E não é algo que se aprenda de um dia para o outro, de um curso para outro. É um processo demorado e que por isso precisa ser planejado, acompanhado, como todo o processo educativo.

Em nossas escolas, prática da pesquisa está relacionada com o próprio princípio de relacionar teoria e prática e precisa ser constituído como uma metodologia de educação, adequando-se às diferentes idades, aos diferentes interesses, e às exigências específicas do contexto onde acontece cada processo pedagógico.

E, só para também exercitarmos o princípio da relação entre uma coisa e outra, lembramos que aqui se trata de um processo de **CAPACITAÇÃO**, ou seja, o saber pesquisar está no âmbito do saber-fazer e do saber-ser, com tudo que isso implica...

13º - Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Umas das críticas que algumas pessoas costumam fazer à nossa proposta de educação é a de que, ao enfatizarmos a dimensão do coletivo, acabamos deixando de lado a dimensão individual ou pessoal do processo educativo. Talvez seja um lapso de comunicação, mais do que uma diferença de entendimento. Porque num contexto social que privilegia, ou mesmo absolutiza o individuo, isolado, a-histórico, egoísta, parece justificável que, pretendendo mudar este contexto, nossa ênfase seja outra. Porém isso não significa deixar de lado a pessoa; muito pelo contrário, todos os princípios pedagógicos de que tratamos até aqui, têm como centro a pessoa, só que não isolada, individual, mas sim como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico, social.

A partir de nossas práticas pedagógicas já pudemos verificar a verdade do princípio que diz: ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa pro alguém; Ou seja, o processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece (no sentido onilateral de que já falamos), se esta pessoa estiver com outras pessoas, e de preferência, seus iguais. Quer dizer não é só a relação professora-estudante que educa; também a relação entre estudantes e entre educadores/educadoras, acaba se transformando em relação educador-educando. Todos aprendendo e ensinando entre si. É isso que também quer dizer aquele outro princípio que todos conhecemos: **o coletivo educa o coletivo.**

No âmbito da reflexão metodológica este princípio quer nos chamar a atenção também para a importância do acompanhamento pedagógico personalizado, ou, seja ao mesmo tempo que o educador/a educadora atua no coletivo, precisa conhecer cada estudante, analisando suas características peculiares, seus destaques, seus limites, as metas de capacitação que vai atingindo, de que modo, como pode avançar mais.... Só assim poderá ajudar efetivamente no avanço do processo pedagógico do coletivo como

um todo. E isso tem muito a ver com a avaliação, que é sempre uma questão difícil neste processo. O desafio é exatamente conseguirmos criar formas de avaliação que expressem esta dupla atuação, pessoal e coletiva.

Por outro lado, não é demais lembrarmos que quando nossa intervenção pedagógica acontece no coletivo, temos mais condições de lutar contra um dos desvios mais comuns nos educadores/nas educadoras, que é o PATERNALISMO. Ser paternalista é querer resolver os problemas do outro pelo outro; às vezes até mesmo antes de que ele perceba que está com problemas. Isto é tudo o que não se pode fazer em educação. Alguém já disse que saber/aprender é um ato difícil, exigente; às vezes até doloroso. Mas é por isso mesmo que é um processo bonito; um sacrifício que traz compensação porque também pode ser gostoso. O educador/a educadora não tem o direito de matar este processo; nem sendo autoritário e repressor, nem sendo paternalista, nem se omitindo de fazer a sua parte.

Por isso, quando a relação pedagógica se estabelece apenas entre duas pessoas, é mais fácil destes desvios aparecerem sem ser notados, confundidos com os sentimentos que alimentamos em relação à outra pessoa. No coletivo o processo se torna mais conflitivo, mais transparente, com possibilidade maior de crítica e autocrítica.

Através deste princípio, pois, chamamos a atenção sobre a importância da relação pedagógica que se estabelece entre educadores/educadoras e educandos/educandas, e que é a base sobre a qual todos estes princípios serão ou não concretizados.