

CLARA ROSEANE DA SILVA AZEVEDO MONT'ALVERNE

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO:
LEITURAS DA EXPERIÊNCIA DO ALFA-CIDADÃ NA
TRANSAMAZÔNICA**

**UFPA
2006**

CLARA ROSEANE DA SILVA AZEVEDO MONT'ALVERNE

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO:
LEITURAS DA EXPERIÊNCIA DO ALFA-CIDADÃ NA
TRANSAMAZÔNICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal do Pará, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, orientada pelo Prof. Dr. Ariberto Venturini.

**UFPA
2006**

MONT'ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo.
Educação e Emancipação: Leituras da Experiência do Alfa-Cidadã
na Transamazônica.
Belém, 2006, págs. 84. Dissertação (Mestrado). Universidade
Federal do Pará

1. Políticas Sociais. 2. Educação. 3. Analfabetismo.

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO:
LEITURAS DA EXPERIÊNCIA DO ALFA-CIDADÃ NA
TRANSAMAZÔNICA**

CLARA ROSEANE DA SILVA AZEVEDO MONT'ALVERNE

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social da Universidade Federal do Pará e aprovada em sua forma final.

Belém, ____ de Agosto de 2006.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ariberto Venturini – UFPA
Orientador

Profa. Dra. Maria José de Souza Barbosa
Avaliador Interno

Profa. Dra. Maria Marize Duarte
Avaliador Externo

“A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbio, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina.

Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz”.

Ferreira Gullar

AGRADECIMENTOS

A Deus, que torna sonhos impossíveis, possíveis. “Posso todas as coisas naquele que me fortalece.” (Filipenses 4-13).

Ao meu marido/companheiro/amigo Renato, que se orgulha, participa e festeja a cada etapa vencida por mim.

A meus filhos Renata, Renan e Rebeca, que abdicaram de participar de tantas atividades para que eu pudesse escrever este trabalho.

A minha mãe Rosa, que contribuiu emocionalmente e financeiramente, a fim de que todos os meus sonhos se tornassem realidade.

A meus irmãos Cláudio e Cynthia, por me terem feito perceber que as pessoas não aprendem da mesma forma.

A minha tia Regina, pelo exemplo de fé, amor e por sempre ter acreditado em mim.

Aos Alunos, com quem tive o privilégio de conviver, que me ensinaram que mestre é quem de repente aprende.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Ariberto Venturini, pelo apoio decisivo para a conclusão deste trabalho.

Ao companheiro e amigo de mestrado, Raimundo Sérgio de Farias Junior, pelas opiniões e contribuições propiciadas nos momentos de discussões para a construção do Trabalho.

Aos amigos da Primeira Igreja Batista do Pará, que oraram por este trabalho quando ele ainda era apenas partes.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS		I
RESUMO		II
ABSTRACT		III
INTRODUÇÃO		11
2	CAPÍTULO 1. VISUALIZANDO A QUESTÃO EDUCAÇÃO	20
2.1	“Educação no Campo” ou “Educação do Campo”	20
2.2	Educação de jovens e adultos: uma longa caminhada até o PRONERA	24
2.3	O PRONERA e as necessidades educacionais dos trabalhadores do campo	30
3	CAPÍTULO 2. EXPOSIÇÃO DO PRONERA	34
3.1	O PRONERA e a Educação	34
3.2	O PRONERA e suas implicações	43
4	CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO DO PROJETO ALFA-CIDADÃ	
	51	
5	CAPÍTULO 4. PACT: UMA EXPERIENCIA EDUCATIVA NA TRANSAMAZÔNICA	
	61	
5.1	A importância da educação popular para a libertação dos oprimidos: a base teórica do PACT	
	61	
5.2	A experiência educativa do PACT	66
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abong – Associação Brasileiras de Associações Não Governamentais
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG – Conselho dos Trabalhadores da Agricultura
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária
FNRA – Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MEPF – Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Sem Terra
MTV – “Music Television”
ONGs – Organizações Não Governamentais
PACT – Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SESI – Serviço Social da Indústria
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UERN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNB – Universidade de Brasília
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado tem como tema o analfabetismo que, ainda hoje, atinge parcela expressiva da população brasileira, em especial, os segmentos sociais mais empobrecidos, sobretudo os que vivem no campo. Busca-se, aqui, problematizar se a intervenção da UFPA, efetivada por meio do Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica (PACT), projeto esse vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), enquanto instrumento de uma política pública voltada à educação no campo, vem contribuindo, de que modo e em que medida, quer para a emancipação política, quer para a superação do analfabetismo nos espaços campestres da região oeste do Estado do Pará. Para verificar as questões problema acima esboçadas, optou-se, do ponto de vista metodológico, por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental acerca de um projeto – PACT que, atendendo às diretrizes do PRONERA, reuniu docentes e pesquisadores de diferentes áreas do saber – vinculados, em sua maioria, à Universidade Federal do Pará. As análises evidenciam que, mesmo enfrentando obstáculos para o alcance de seus propósitos, pode-se afirmar que o PACT vem alcançando boa parte dos objetivos estabelecidos. Mas é necessário atentar para as condições que estorvam a ação educativa do projeto, sobretudo, porque o seu sucesso coincide com o dos alfabetizados afetados por meio desta ação.

Palavras-Chave: Políticas Públicas de Combate ao Analfabetismo. Educação. Analfabetismo. Educação no Campo. Educação do Campo. Emancipação.

ABSTRACT

This dissertation reports a study of illiteracy rate that, still today, reaches a significant part of Brazilian people, especially, the poorer ones who live in the country. Therefore, it intends to discuss the ways in which the Federal University of Para (UFPA) with Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica (PACT), an instrument of public policy based on education in the country, contribute, in which ways and measure, to policy emancipation and overcoming of illiteracy rate in the country of the west region of Pará. The methodology underlying this study is based on a bibliographical and documentary research from PACT project that, according to PRONERA, congregated professor and researchers of different fields, in its majority, to the Federal University of Pará. The data analysis results tend to show that, facing several obstacles for reaching its intentions, PACT comes reaching good part of the established objectives. However, it is necessary to attempt against for the conditions that prevent the educative action of the project since its success coincides with the people who are able to read and write by way of this action.

Key-words: Public policy to face to illiteracy rate. Education. Illiteracy rate. Education in the country. Education of the country. Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o **analfabetismo** que, ainda hoje, atinge parcela expressiva da população brasileira, em especial aquela representada pelos segmentos socioeconômicos mais empobrecidos, dentre os quais encontram-se, principalmente, os camponeses, cujo espaço em que vivem revela a exclusão social de maneira mais aguda.

A permanência de uma elevada taxa de analfabetismo, no Brasil, demonstra o insucesso das políticas públicas até agora implementadas pelo Estado capitalista brasileiro, políticas essas que têm, no horizonte de seu discurso, erradicação/diminuição dos índices do analfabetismo da população brasileira, discurso esse propugnado desde a publicação, em 1990, da Carta de Jontiem, cuja principal proposição é a de garantir a oferta de educação básica de qualidade para todos da qual o Brasil é signatário. Em virtude, contudo, da lógica de acumulação que preside a atual configuração do capitalismo torna-se necessário questionar as intervenções estatais pelo discurso acerca da educação para todos, vem envolto no manto do desenvolvimento sustentável. Ora, sendo o Estado o mantenedor do processo de acumulação capitalista e, estando o capital em crise, faz-se necessário o estudo do nosso objeto como produto de múltiplas determinações, analisando a relação cidade-campo como sendo uma relação dominante-dominado; a questão dos recursos para a Reforma Agrária e a efetividade desta e, também, a relação sobre possíveis modificações no mundo rural com os reais interesses dos trabalhadores.

No interior desse contexto político-econômico, ressalta-se a participação do Brasil na Conferência Mundial “Educação para Todos”, realizada em Jontiem, em 1990, que o tornou um dos signatários do documento assinado ao seu término, cuja principal proposição fora a de garantir a oferta de educação básica de qualidade para todos. As demais proposições anunciadas neste documento orientam boa parte das políticas públicas que visam o atendimento do compromisso assumido em Jontiem.

Nesse sentido, se o propósito era o de atender a todos que desejassem estudar, seria necessário redirecionar, *in totum*, as políticas públicas a fim de reverter o quadro de analfabetismo presente na sociedade brasileira e que se manifesta, acentuadamente, no campo. Daí o interesse do governo em proclamar e atender ao compromisso internacional firmado na referida conferência mundial, investindo em esforços que favoreçam o acesso à educação a “todos”, o qual deveria ser estendido aos que vivem no campo, local em que o número de analfabetos é superior aos que vivem no meio urbano, conforme é verificado na tabela abaixo:

Tabela 1. Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais por gênero, raça e localização segundo a unidade da Federação (1996)

Regiões	Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais						
	Total	Gênero		Raça		Localização	
		Masculino	Feminino	Branca/Amarela	Parda / Negra	Urbana	Rural
Brasil	14,7	14,5	14,8	9,3	20,4	10,7	31,2
Norte	12,14	12,1	12,7	8,4	12,7	11,6	28,9
Nordeste	28,7	31,1	26,6	22,2	30,1	20,3	44,9
Sudeste	8,7	7,5	9,9	6,6	11,7	7,4	19,8
Sul	8,9	7,8	9,9	7,6	14,8	6,3	13,4
Centro-Oeste	11,6	11,3	11,6	8,3	12,8	9,6	20,6

Fonte: MEC/INEP – Mapa do Analfabetismo no Brasil - 2003

Ora, uma das ações públicas voltadas à garantia do acesso à educação no campo é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – (PRONERA, 2004), programa de educação de trabalhadores rurais em projetos de assentamento da reforma agrária, tendo, como objetivo geral:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável. (PRONERA, 2004. p. 17)

e como objetivos específicos:

Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária; Garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; Garantir a formação continuada e escolarização média e superior aos educadores(as) de jovens e adultos – EJA – e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; Garantir aos assentados escolarização/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento; Organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa; Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo. (PRONERA, 2004. p. 17).

Tendo como público alvo os “[...] jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos”. (PRONERA, 2004. p. 17), o PRONERA é desenvolvido a partir de “parcerias” entre o

próprio INCRA e os referidos órgãos estaduais.

Desse modo, o PRONERA, criado em 1998, configura-se como uma das principais políticas públicas voltadas à educação no campo. Objetivando, pois, fortalecer o meio rural e propiciar melhores condições de vida à população campesina, o PRONERA (PRONERA, 2004, p. 7) propõe-se a manter profundo vínculo com os movimentos sociais do campo.

O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. [...] Enquanto política pública, o PRONERA fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Essas instituições criam por meio dos projetos a oportunidade de exercitar e realizar ações com a co-participação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais, em prol do desenvolvimento sustentável no campo, da construção da solidariedade e da justiça social.

Ao voltar sua atenção para o campo, o PRONERA indica, ainda, que os princípios e pressupostos que orientam sua proposta política e pedagógica têm por base “[...] a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária” (op. cit., p. 27).

A concepção orientadora de tais práticas deve ser conduzida pelo princípio do diálogo, pelo princípio da práxis e pelo princípio da transdisciplinaridade, conforme a seguir fundamentado.

Para que esses princípios sejam atendidos, deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação **problematizadora, dialógica e participativa**. Isto significa pensar um processo de aprendizagem-ensino que comporte três etapas básicas: **investigação dos grandes temas geradores** que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em **eixos temáticos** estruturadores do currículo; **contextualização crítica dos temas geradores identificados** privilegiando uma abordagem histórica, relacional e **problematizadora da realidade**; processos de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo (PRONERA, 2004, p. 27. **Grifo meu**).

Observa-se, assim, por meio das expressões destacadas na citação acima, uma inspiração entre o prescrito no documento do PRONERA e o pensamento filosófico de Freire no que concerne às proposições para a educação no campo.

Pergunta-se, pois, a título de problematizar a relação entre o documento e as diferentes proposições do PRONERA – propostas estas geradoras de intervenções desenvolvidas por instituições públicas envolvidas com a educação – se e até que ponto o referido Programa, bem como as instituições públicas que vêm desenvolvendo ações educativas financiadas pelo PRONERA, têm possibilitado a *leitura de mundo* e a conscientização do oprimido face à sua própria condição.

Em outras palavras, trata-se de analisar se as políticas públicas educativas voltadas ao camponês, a propósito de combater os altos índices de analfabetismo verificados no campo, tem contribuído para sua emancipação política, para a superação desta forma de *colonização* efetivada, entre nós, desde os tempos da América portuguesa.

Para verificar a questão-problema acima esboçada, optou-se, através da perspectiva metodológica, pela realização de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca do Projeto Alfabetização Cidadã (Alfa-Cidadã) que, atendendo às diretrizes do PRONERA, reuniu docentes e pesquisadores de diferentes áreas do saber – vinculados, em sua maioria, à Universidade Federal do Pará – dispostos a intervir na educação dos jovens e adultos analfabetos da região oeste do Pará, objetivando:

Promover a alfabetização de jovens e adultos e a formação e escolarização de alfabetizadores em áreas de assentamento de reforma agrária da região da transamazônica, no oeste do Pará, visando contribuir para a melhoria da qualidade de vida e a conquista da cidadania do homem do campo (ALFA-CIDADÃ, 2003, p. 14).

Ante este quadro traçou-se como objetivo geral analisar a contribuição da intervenção desenvolvida pela Universidade Federal do Pará, por meio do Projeto Alfabetização Cidadã, no que concerne à educação no campo, para a emancipação política face à questão do analfabetismo, bem como de que forma se processa esta experiência educativa junto aos assentados das áreas rurais.

A questão do analfabetismo constitui, no Brasil, uma questão problemática e assume, no âmbito do discurso que fundamenta as políticas públicas educacionais brasileiras, lugar central, em que pese, conforme já assinalado, o fracasso de tais políticas em superar o quadro de analfabetos no país, particularmente no que se refere ao espaço campesino.

Minha vivência junto a essa questão, por exemplo, tem início no ambiente familiar, pois ao crescer em uma família de baixa escolaridade, testemunhei as dificuldades inerentes de quem não possui a habilidade de ler e escrever. Fora o caso de minha avó que, viúva e

semi-analfabeta, junto com cinco filhos e cinco netos, comandava a luta pela sobrevivência com muita garra e um único objetivo em uníssono: “Vocês precisam estudar, o estudo é o pai e a mãe e o marido de vocês; e só dele que vocês precisam”. Ela tinha razão, porque as poucas possibilidades de sobrevivência e resistência possíveis de serem empreendidas ocorreram, entre outros fatores, por conta de meu acesso à educação formal.

Esse histórico de vida constitui a razão primordial que impele e induz a reflexão acerca do analfabetismo e que concomitantemente me lançou, desde a infância, a procurar intervir no sentido de contribuir para a alteração dessa realidade.

Atuando junto a programas de combate ao analfabetismo, em Salvaterra, na Ilha do Marajó, encontrei uma razão outra para a proposição do presente projeto de pesquisa, pois, aí, percebe-se a extensão da questão do analfabetismo enquanto uma questão social de contornos bastante amplos. No período de 2000 a 2003, a partir de um estudo realizado nesse município¹, observou-se que o analfabetismo presente na área rural de Salvaterra atingia, principalmente, indivíduos na faixa etária de 10 a 14 anos. A questão do analfabetismo não está, contudo, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao município de Salvaterra.

No ano de 1900, segundo o IBGE, a população brasileira com idade igual ou superior a 15 anos era de, aproximadamente, 9 milhões e 728 mil pessoas. Desse total, os analfabetos correspondiam a cerca de 6 milhões e 348 mil, refletindo uma taxa de analfabetismo de 65,3%. No ano de 1960, essa população cresceu para cerca de 40 milhões e 233 mil pessoas, sendo 15 milhões e 964 mil de analfabetos, representando uma taxa de 39,7%. Já em 2000, essa população, que subiu para cerca de 119 milhões e 533 mil pessoas, tinha como analfabetos, aproximadamente, 16 milhões e 295 mil pessoas, com taxa de analfabetismo de 13,6%.

Esses números evidenciam que a taxa de analfabetismo da população brasileira com mais de 15 anos caiu ao longo do século passado. Contudo, conforme alertava Anísio Teixeira (1971), não basta a queda na taxa de analfabetismo. É fundamental, também, a sua redução em números absolutos, pois, em 2000, havia um número maior de analfabetos do que o existente em 1960 e quase duas vezes e meia o que havia no início do século XX. Além do que, a população acima de 14 anos que não possui o ensino fundamental completo

¹ Cabe destacar que a intenção inicial era investigar “As políticas públicas de inclusão social: a erradicação do analfabetismo infantil no meio rural”, estudo esse que teria como *locus* o município de Salvaterra (PA), localizado na Ilha do Marajó. Só posteriormente, sensibilizada pelos elevados índices de analfabetismo que ainda hoje atingem uma expressiva parte de população adulta da área rural, decidi pela temática aqui apresentada.

corresponde, atualmente, a dois milhões e setecentos mil (2,7). Desse universo, somente 4% são atendidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir do contexto citado é que reside, pois, o interesse em contribuir, teoricamente, a partir do conhecimento produzido por esta dissertação, para um maior entendimento das questões suscitadas por este tema, no caso deste trabalho, especificamente, a atuação do Programa Alfabetização na Transamazônica, financiado pelo PRONERA.

Investigar de que forma ocorrem essas ações estatais, discutí-las em sua amplitude, é o que fora realizado nesta Dissertação, especificamente, as desenvolvidas pelo Projeto Alfabetização Cidadã/PRONERA, pela motivação e o interesse em contribuir para esclarecer o entendimento acerca dos limites e das possibilidades deste Projeto no contexto da excludente sociedade capitalista.

É necessário criar as condições propícias para uma nova forma de viver, em que o fazer social reflita uma modificação da realidade fundamentada no resgate de uma ética comprometida com o processo de inclusão social das minorias, proposta esta oposta ao sistema econômico vigente totalmente excludente, que tendo a produção de mercadorias como base, tende a tornar as pessoas venais em meros objetos e sem humanidade.

No que se refere à realidade campesina amazônica, encontramos no PACT (Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica) o desenvolvimento de ações voltadas ao combate do analfabetismo, particularmente, em assentamentos localizados em municípios do oeste do Pará. Entre os propósitos deste Projeto, destacam-se: a) contribuir para a melhoria da qualidade de vida e a conquista da cidadania do homem do campo; b) efetivar a construção de habilidades de leitura e escrita entre os trabalhadores do campo; c) possibilitar a produção (escrita) e a interpretação (leitura) da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos, a partir de representações históricas da relação homem mundo e d) priorizar, no processo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais, o trabalho e suas formas de organização e gestão como eixo temático básico no desenvolvimento do processo de leitura e escrita, envolvendo dessa forma, a realidade do meio rural onde vivem os assentados.

O Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica vem sendo realizado nos municípios da transamazônica, no oeste do Pará, nos assentamentos vinculados à área de atuação da Superintendência Regional 01 do INCRA, com sede em Belém. Dentre esses município, destacam-se Pacajá, Anapu, Senador José Porfírio, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Vitória do Xingu, Itaituba, Trairão e Aveiro.

Convém destacar que a proposta educacional estabelecida pelo PRONERA tem como aporte teórico a educação popular. Esta, tal como teorizada por Freire, objetiva oportunizar aos *oprimidos* a possibilidade da conscientização de sua condição de oprimido. Ao conscientizar-se reconhecerá o opressor e lutará pela sua libertação, uma nova condição. De acordo com Freire (1987, p. 52):

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua *convivência* com o regime opressor. [...] Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, sua vocação ontológica e histórica de ser mais.

Assim, Freire (1987), convencido de uma educação para a libertação, ressalta a precisão de uma educação que provoque a conscientização do *oprimido*, o que lhe propiciará transformar-se em a(u)tor de sua própria libertação. Desse modo, a educação popular é contrária a uma educação que favoreça a permanência do oprimido em sua prisão. Interessa a Freire uma educação que possibilite ao educando problematizar as causas de sua condição de oprimido, uma educação para a mudança das consciências e que, ao mesmo tempo, enseje uma *leitura* que reivindique a mudança social. Sendo assim, a educação popular opõe-se à educação que reproduz a condição de opressão dos oprimidos, denunciado por Freire que esboça como sendo uma *educação bancária*, que impede os educandos de desvelarem os aspectos obscuros do mundo. Para Freire (1987, p. 69-70):

Pelo fato mesmo de esta prática educativa [educação problematizadora] constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível do *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*.

Diante do atual contexto social em que se desenvolve a educação do campo efetivada pelo Projeto Alfabetização Cidadã é que se faz pertinente à discussão acerca da importância da educação popular àqueles que são penalizados pela opressão, especialmente no contexto deste trabalho realizado à zona rural.

A importância desse estudo se dá, também, pela intenção em contribuir para o aprofundamento dos estudos relativos à área, e às próprias crianças, jovens e adultos analfabetos e às suas famílias, a fim de que possam ter esclarecido seus direitos civis, políticos, sociais e econômicos, bem como seus direitos educacionais. Hoje em dia, no mundo globalizado, o indivíduo que é excluído do acesso à educação encontra enormes

dificuldades para se inserir socialmente, além de encontrar dificuldades para “ler o mundo”, tal como preconizava Freire. Sem as condições subjetivas necessárias para fazê-lo, o indivíduo dificilmente possui a “visão” e a “voz” necessária para expressar seus próprios anseios e necessidades. O homem do campo é excluído da educação, exatamente para que ele não possa e não deva ter voz diante de quem domina o campo. Ele será sempre, na perspectiva dos dominantes, um subalterno, um pertencente à classe subalterna. Ele será sempre, do ponto de vista da classe dominante um participante do exército industrial de reserva. Para isso, ele não pode ter acesso ao conhecimento. Erradicar o analfabetismo é, pois, condição imprescindível para a construção de uma sociedade justa, igualitária e emancipada.

Cumpre, finalmente, a fim de explicitar a importância da pesquisa proposta em *Leituras da Experiência do Alfa-Cidadã na Transamazônica* para o campo do Serviço Social, remeter o olhar para a necessidade de inserir a ação do profissional da assistência social a um espectro mais amplo, qual seja, a do trabalho social. Nessa perspectiva, cita-se Faleiros (2002, p. 73): A constituição de sujeitos se faz no imbricamento de relações complexas e num processo histórico demarcado por rupturas e continuidades. As trajetórias não são caminhos prefixados *ad aeternum* pelas estruturas, nem processos de escolhas livres.

Assim, se a intervenção posta em prática pelo Serviço Social se constitui na “[...] articulação combinada de múltiplas trajetórias e estratégias de ação de múltiplos atores que se entrecruzam numa conjunção de saberes e poderes” (FALEIROS, 2002, p. 72), articulação essa que aproxima/distancia o profissional da assistência social e o “usuário”, então, o Serviço Social necessita abrigar, na raiz de sua *práxis*, saberes concernentes ao processo histórico no qual o sujeito que o busca na condição de “usuário” vem se constituindo.

Para se lutar, criar uma correlação de forças a fim de mudar o objeto de estudo e ação, é necessária a pesquisa, mas não só da história individual, mas da história das associações de moradores, da história dos movimentos sociais, da história das comunidades, da história das populações, da história das instituições, todas relacionadas com o processo histórico global (FALEIROS, 2002, p. xx)

Se é compreendido, pois, que aquele que busca o Serviço Social, na condição de “usuário”, arrasta consigo um processo histórico-social e, no interior deste, relações de poder e processos educativos, em geral marcados pela excludência, então buscar conhecer a

história da intervenção do Estado junto ao quadro educacional campesino, particularmente aquele que se refere à questão do analfabetismo, revela-se extremamente contributivo para iluminar a *práxis* do profissional da assistência social, na medida em que pode lançar luzes sobre a totalidade social concreta, corporificada no sujeito “usuário” do aparato do Serviço Social.

Os procedimentos teórico-metodológicos constituem etapa fundamental de qualquer trabalho de natureza científica. A opção pelo materialismo histórico e dialético aconteceu por conta de leituras e saberes socialmente construídos durante minha trajetória acadêmica e, também de encontrar no conjunto de teorias e autores que se alinham a este pensamento as reflexões que orientam a *práxis* que todos nós buscamos desenvolver. Convém destacar, pois, que a pesquisa científica de natureza dialética tem como objetivo precípuo desvelar a materialidade do fenômeno, como se expressa na realidade e na sua concretude. Dessa forma, é necessário ao pesquisador se munir de referenciais teóricos e metodológicos para se aproximar ao máximo possível do fenômeno que pretende conhecer, desvelar suas significações e sua relação com a totalidade.

O trabalho foi estruturado em quatro (04) capítulos distintos, conforme dimensionados e integrados numa totalidade, de modo a subsidiar o estudo em sua efetivação. Tem-se, assim, a seguinte distribuição textual: apresentam-se, na introdução, os objetivos e as motivações do estudo, bem como sua justificativa e a problemática, além da opção teórico-metodológica. No seguinte capítulo são abordados os aspectos que diferenciam uma “educação do campo” de uma “educação no campo” e, além disso, a longa caminhada que resultou na criação do PRONERA. No capítulo dois é exposto em que se constitui a política pública do PRONERA. No terceiro apresenta-se o programa Alfabetização Cidadã na Transamazônica e a forma como o mesmo foi sendo tecido, bem como seus objetivos mediatos e imediatos. No quarto capítulo se disserta sobre a base teórica do PACT e, com base nos documentos analisados, sobre a experiência educativa realizado pelo mesmo. Por fim, realiza-se considerações finais a respeito das análises efetivadas ao longo da construção do texto aqui apresentado.

2 **CAPÍTULO 1. VISUALIZANDO A QUESTÃO EDUCAÇÃO**

2.1 **“Educação no campo” ou “educação do campo”**

O homem foi esquecido ao esquecer-se da educação. **Era necessário que as elites forjassem um povo brasileiro dócil e obediente. Sinônimo de um povo analfabeto.** O analfabetismo, no Brasil, surgiu, ou melhor, perpetuou-se a partir de um plano conquistado palmo a palmo. (RONCA apud FREIRE, 1993, p. 16. **Grifos meus**).

O Brasil é um país plural, com diferenças regionais e intra-regionais. Assim sendo, toda política educacional deve considerar essas diferenças se deseja atingir seus objetivos, ainda mais na área do combate ao analfabetismo, marcada por propostas salvacionistas há longa data e que geralmente fracassaram (HELENE apud Mapa do Analfabetismo, 2004, p. 5).

O analfabetismo revela, escandalosamente, um dos retratos mais perversos da exclusão social a qual os segmentos sociais mais empobrecidos têm sido submetidos. A exclusão sistemática desta parcela da população à educação reforça a divisão social, bem como a dominação que pequenos extratos sociais exercem sobre os demais grupos sociais.

Freire (1993) realiza um primoroso estudo acerca do analfabetismo no Brasil. Esta forma de exclusão, em seu entender, impede que “Catarinas, Madalenas, Anas [...] e até Severinos” construam suas identidades. Estes, excluídos, são impedidos, também, de sobreviver com dignidade e decência.

Por um outro viés, podemos afirmar, conforme Patto (1996), que tais indivíduos fracassaram na escola. E este fracasso vem se repetindo, sistematicamente, durante a história do modo de produção vigente e atingindo, duramente, os grupos sociais submetidos à lógica do capital.

Por outro lado, orientado pela ótica de Ferraro (2003), podemos entender que há, ao mesmo tempo, um “processo de exclusão” da escola que tem penalizado determinado segmento social. Ou ainda, conforme Sposati (2000), nos situarmos entre os “excluídos e os fracassados da escola”. Conforme Ferraro (2003, p 48): Na realidade, os conceitos de exclusão e de fracasso representam dois olhares sobre os mesmos fatos ou situações que, no linguajar corrente, costumam ser denominados analfabetismo, não-acesso à escola, reprovação, repetência, defasagem nos estudos, evasão etc.

Seja qual for o enfoque, o que parece claro é que as oportunidades educacionais são diferenciadas e contribuem para a permanência de privilégios e do *status quo* dominante e,

assim, condenando boa parte da população a semi-informação, conforme exposição feita por Adorno (1996).

O Brasil, que desde o período colonial sempre manteve relação de dependência econômica com países economicamente mais fortes, foi cenário propício e fértil para a rápida proliferação de analfabetos por todas as suas Regiões. Isso possibilitou, inclusive, a elaboração do “Mapa do Analfabetismo no Brasil” (2004), no qual detalhadamente, é exposto o quadro da situação do analfabetismo em nosso país nos últimos anos. É um quadro desolador e que exprime a forma negligente com que esta questão foi sendo tratada pelos grupos que se alternaram no poder político e econômico de nossa história. Em nenhuma destas alternâncias esta questão fora tratada seriamente, embora os números dos fracassados nas escolas, dos excluídos dela e dos analfabetos, cada vez mais, denunciassessem a gravidade da situação.

Cabe, neste instante, a surpreendente indagação, que o jornalista Zuenir Ventura (1994) nos apresenta: “Por que uns e não outros?” Questão esta que serviu de inspiração para Silva (2003) construir sua tese de doutorado, que posteriormente fora publicada. Em sua tese, analisa a trajetória de sucesso escolar de certos jovens residentes na favela da Maré, no Rio de Janeiro que, mesmo diante de condições objetivas adversas, conseguiram ter êxito nos estudos e alcançar o ensino superior.

“Uns” conseguiram, mas, infelizmente, os “outros” representam absoluta maioria. E o descaso com a escolaridade dos segmentos empobrecidos revela a opção dos grupos dominantes pela manutenção e perpetuação das condições estabelecidas e que são favoráveis à dominação.

Freire (1987, 1984) já insistia em uma “pedagogia do oprimido” ou em uma educação como prática da liberdade. A insistência freiriana se justificativa por conta da necessidade de se engendrar condições para a libertação, condições essas que se tornam propícias quando o oprimido aprende a “ler o mundo” de forma crítica e se conscientiza acerca de seu papel neste processo libertário.

Mas a destruição da opressão é difícil. E é ainda mais difícil no campo, onde esta mazela social, historicamente, tem sido mais perversa do que na cidade. Se a exclusão é bastante perceptível na cidade, no campo, algumas vezes, ela é meio “esquecida”. A negação da escolaridade à parcela da população que vive no campo é ainda mais catastrófica.

A educação, mesmo após a tão propalada “educação para todos”, mostra-se enfraquecida diante da tarefa de formar indivíduos críticos. Essa tarefa é ainda mais difícil

de ser efetivada no campo, onde ela tem sido, de fato, “para poucos”. E, mesmo hoje, embora verifiquemos a presença de políticas públicas que se propõem a combater o analfabetismo no campo, ainda não se pode dizer que esta chaga social fora completamente eliminada. Neste caso, o Estado, ao anunciar “uma educação para todos”, tal como proposta pela Conferência de Jomtiem, acaba apenas assumindo o discurso e, na prática, se distanciando realmente da realização do que anuncia aos quatro cantos. Esse discurso acaba por escamotear os verdadeiros propósitos deste discurso e, deste modo, colaborando para a consolidação do projeto político hegemônico. Como afirma Popkewitz S. Thomas (1998) a questão do poder perpassa também a esfera educativa, produzindo frutos para os "soberanos" que às custas dessa situação controlam o poder.

E os que controlam o poder, especificamente a fração que se ocupa com os assuntos educacionais, pensam-na de forma genérica, pois, ao elaborarem as propostas para a educação, esquecem a heterogeneidade que compõem os diferentes segmentos de classe. Neste caso, a educação do campo, historicamente, tem sido pensada como se fosse uma extensão da educação urbana.

Ao ser concebida assim, a educação no campo acaba não atendendo aos interesses e as demandas da população que lá habita. É necessário, portanto, pensar uma “educação do campo”, ao invés de uma “educação no campo”, conforme entendem Furtado e Brandão (1999).

Esta “educação do campo” poderá contribuir para o atendimento das necessidades dos habitantes da zona rural. Diante das inúmeras necessidades existentes nesta zona uma das principais são concernentes à educação de jovens e adultos, onde se concentra parcela da população vítima da mais atroz exclusão. Deste modo:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2002, p. 97)

Tendo em vista que no campo ainda é elevado o número de indivíduos analfabetos é que se faz necessário pensar uma nova forma de educação do campo. No campo, onde boa parte das experiências educacionais tem sido marcada pelo clientelismo e pelo caráter

compensatório de tais ações, faz-se necessário a elaboração de políticas públicas que favoreçam o processo de emancipação deste segmento social.

Emerge do campo um clamor por esta nova educação. Ao homem do campo, estigmatizado de múltiplas formas, ainda não é oferecido uma educação voltada aos anseios específicos deste segmento social.

Dadas as especificidades das necessidades do homem do campo é que se insurge a busca de um projeto político-pedagógico que leve em consideração a realidade do campo, visto que muitas vezes esta é pensada a partir das carências inerentes à cidade. Tendo em vista a construção de uma “educação do campo”, é que diversos movimentos sociais do campo têm se organizado e lutado.

Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING, 1999, p. 23-4).

Deste modo, a educação do campo nasce para se contrapor a concepção hegemônica de educação que desconsidera as especificidades deste meio social. Sendo assim, de acordo com Fernandes (2002, p. 94):

A Educação Básica do Campo nasceu para resistir e superar essa concepção. O espaço social deve ser compreendido por suas diferencialidades. A visão homogeneizadora só interessa aos que querem o domínio do latifúndio e defendem seus interesses e privilégios. Todavia, a realidade é bem maior que qualquer visão idealizadora. Estudos recentes têm demonstrado que essa visão está baseada em políticas e procedimentos equivocados.

Nesta luta, destacada atuação tem tido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ao reivindicar a substituição da educação no campo. A experiência do EJA efetivada pelo PRONERA se institui como forma de se tentar construir uma “educação do campo” e, deste modo, favorável aos interesses da construção de um processo verdadeiramente emancipatório.

Entendendo que a educação destinada às pessoas jovens e adultas que não tiveram oportunidade de estudar ou concluir seus estudos na idade adequada não tem sido tratada, especialmente as do campo, como afirma Di Pierro (1992), com dignidade pelos programas do Governo Federal. É que os setores progressistas de nossa sociedade se engajaram com o

objetivo de garantir acesso à educação, o que fora refletido nas lutas dos movimentos sociais que desencadeou a implementação de novos programas de alfabetização.

Tomando por base o contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um movimento que tem se destacado na luta pela reforma agrária em nosso país, vem desenvolvendo suas ações, iluminados pela concepção de educação popular e, deste modo, construindo uma "pedagogia da luta" (CALDART, 2000).

Compreende, este movimento, que a educação não deve servir para a simples transmissão de conhecimentos, mas se constituir em mecanismo imprescindível na luta pela terra e pela construção de uma nova sociedade, pois pode possibilitar ao trabalhador da terra meios para se libertar da situação de opressão em que se encontra e construir um processo realmente libertador de todos.

2.2 Educação de jovens e adultos: uma longa caminhada até o prona

Quando o professor Cristovam Buarque tomou posse como Ministro de Estado da Educação do Governo Lula, seu discurso apontou como prioridade a implantação de políticas de inclusão social para concluir a abolição da escravatura no Brasil, para ele, incompleta. O pilar do seu discurso, reconhecendo os avanços recentes na área educacional, prevê como prioridade o combate implacável ao analfabetismo. Sobre as políticas educacionais, disse ele: “precisamos pisar no acelerador e dobrar à esquerda” (HELENE, MAPA DO ANALFABETISMO, 2004, p. 5).

Ao que parece, tomando por base a citação acima, há a disposição da atual gestão federal em combater arduamente o analfabetismo em nosso país. E, realmente, sem a cura desta chaga e de tantas outras, permanecerá incompleto o processo de abolição da escravatura, “oficialmente” iniciado no final do século XIX. O esforço, contudo, para que a “abolição da escravatura”, de fato, se concretiza e requer muito empenho. Até porque possuímos uma vergonhosa herança de exclusão, especialmente com relação à questão do analfabetismo, que representa um sério obstáculo à abolição. Essa herança fora muito bem analisada por Almeida (2000) quando destaca que desde o Brasil colônia “[...] havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler” (p. 37). No entender de Helene (2003) “[...] Prova disso é que no Império admitia-se o voto do analfabeto desde que, é claro, este possuísse bens e títulos”. Outro problema destacado por Almeida (2000) e que contribuía para que a “herança fosse ainda maior, residia no fato de que os baixos salários oferecidos aos professores impedia a contratação de pessoal qualificado para o exercício da docência, o que acabava afastando as “pessoas inteligentes” do exercício desta profissão.

Embora o Brasil, por conta de diversos problemas, apresentasse números alarmantes com relação ao analfabetismo este problema afligia boa parte da população mundial, mas, de modo mais intenso, os povos habitantes dos países mais pobres. A preocupação internacional com este problema se dá a partir de 1945.

Tanto a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) quanto o Banco Mundial se mostravam preocupados com a situação dos analfabetos de todo o mundo. Seria necessário, na visão destes organismos internacionais, “integrá-los ao sistema”. Eles poderiam ser influenciados por idéias subversivas, revolucionárias, especialmente aqueles habitantes do “terceiro mundo”, oprimidos, massacrados pela espoliação do capital. Daí a necessidade de educá-los para uma convivência harmoniosa com o sistema. Seria necessário, portanto, um grande esforço para que fosse erradicado o analfabetismo, em especial da população jovem e adulta, testemunhas silenciosas da exploração do capital e agora objetos de sua complacência, na qual os organismos internacionais deveriam atender, prioritariamente, os excluídos do sistema educacional: jovens e adultos. As iniciativas deveriam além de favorecer o acesso criar condições para uma oportunidade de melhoria de condições de vida, de superação da exclusão (HADDAD, 1992).

Tomando por base o objetivo dos organismos internacionais, a Educação de Jovens e Adultos, a partir desta perspectiva, não pode ser considerada um grande avanço, pois, na verdade, ela representa apenas um meio de se reverter o quadro de descaso com a educação dos indivíduos, em especial os mais pobres. Recuperar um tempo em que o Estado priorizou investimento em outras áreas mais vantajosas e lucrativas do que a educação do povo.

O interesse dos organismos internacionais variavelmente divergia dos objetivos dos movimentos sociais empenhados pelo fim da exploração, pois as perspectivas desses cada vez mais percebiam que os problemas de cada um deveriam ser problemas de todos (HADDAD, 1992).

No Brasil, pelo fato, sobretudo, do intenso processo de industrialização verificado a partir de 1930, o governo Vargas se destacou por ser o primeiro governante a criar a EJA. Era necessário qualificar mão-de-obra ou minimamente que esta soubesse ler e escrever. Cabe destacar, porém, que a EJA distinguia-se formalmente do ensino regular. A própria Constituição de 1934 previa esta distinção. A partir de então a EJA passou a ser vista com novos olhos, uma vez que a carta magna do país previa a proposta de um Plano Nacional de Educação no qual uma das temáticas reforçava o papel de assistência da União ao ensino

primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Este deveria ser estendido aos jovens e adultos.

A retórica predominante entre as décadas de 1940 e 1950 sinalizava para que, em curto prazo, fosse extirpado o analfabetismo no Brasil. Todavia, nesse ínterim, não se pensavam nas mudanças das condições objetivas que, também, favoreciam que adultos e jovens não frequentassem a escola no devido tempo.

As diversas campanhas e planos emergenciais engendrados fracassaram. E não há como não relacionar tal fracasso com os frequentes momentos de instabilidade política que, aliada a falta de compromisso, impediam que tais ações propiciassem resultados mais efetivos, especialmente as voltadas a adultos e jovens pobres analfabetos.

As forças progressistas, contudo, percebendo que as propostas salvacionistas oficiais não estavam, de fato, preocupadas em combater o analfabetismo começaram a construir uma nova proposta de alfabetização de jovens e adultos: uma “pedagogia do oprimido”. Elaborada durante a década de 1960, tais movimentos foram duramente perseguidos pelos militares que haviam se instalado no poder com o golpe de 1964 e que condenavam a “educação popular”, engendrada com o propósito de libertar o oprimido dos opressores, entre estes, os próprios militares.

Os educadores populares, influenciados pela proposta freiriana de educação popular, foram severamente perseguidos. O próprio Freire foi exilado. O Estado, a partir de então, daria mais atenção a educação dos jovens e adultos, por meio de sua proposta: o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e o Ensino Supletivo. O MOBRAL fora criado em 1967 pela lei 5.379 e o Ensino Supletivo pela Lei Federal 5.692/71.

Logo as propostas freirianas de educação popular foram descaracterizadas pela proposta do MOBRAL, interessada em legitimar e perpetuar a permanência dos militares no poder. Ao invés de se estimular a participação dos oprimidos na construção de uma nova sociedade, educar na perspectiva da transformação social, a proposta dos militares representava a forma como a educação era pensada pelos mesmos. Foi a única maneira de a EJA ter sido tolerada nos “anos de chumbo”. Para Ghiraldelli Jr (1992, p. 170):

A ditadura militar, sob o vácuo deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular, criou o Movimento Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos (MOBRAL) que, para se fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do “método Paulo Freire desideologizado”. Evidentemente, isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não conscientizasse a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente justamente a clientela do MOBREAL.

Neste caso, se a proposta original de educação popular trabalhava na perspectiva da elevação da consciência crítica do educando, a do MOBRAL preocupava-se apenas em reduzir as estatísticas e, também, as pressões pelo fim do analfabetismo; isto é, um tipo de educação pouco interessada na formação de massa crítica.

Com o Ensino Supletivo a situação não era muito diferente. Para Haddad (1992) o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. Tanto o Ensino Supletivo quanto o Mobral fracassaram, pois as contradições sociais logo foram evidenciando as distorções verificadas na elaboração das propostas de ambos, o que comprovava o verdadeiro interesse das mesmas.

A partir de 1985, com o fim do período autoritário e o restabelecimento da democracia, o MOBRAL foi substituído por uma nova concepção de educação de jovens e adultos. Esta fora criada pela Fundação Educar (Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos) que passou a articular o ensino supletivo com uma nova política de EJA.

Em 1988, a nova Carta Constitucional estendia aos jovens e adultos os mesmos direitos educacionais previstos às demais faixas etárias. A constituição estabelecia um prazo de dez anos para que se concentrassem esforços e recursos para que alcançasse a universalização do ensino básico e a erradicação do analfabetismo (DI PIERRO, 1992).

Cabe ressaltar que no desastroso governo Collor foi extinta a Fundação Educar, ao mesmo tempo fora instituído o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), momento em que se pretendia mobilizar governo e sociedade civil para se empenhar no combate ao analfabetismo. Em virtude dos lamentáveis acontecimentos verificados durante o governo Collor este projeto acabou desacreditado pela sociedade civil.

Nesse momento, sendo o Brasil um dos signatários da Carta de Jontiem (SHIROMA, 2002) iniciou-se a elaboração de estratégias de combate ao analfabetismo, uma vez que o Brasil se encontrava entre os nove países com maior índice de analfabetos do mundo. Instituído o Plano Decenal de Educação, mais por exigências externas do que por vontade própria das elites que dominavam o cenário político nacional, e que fora comprovado pelo desinteresse de Fernando Henrique Cardoso (eleito em 1994 para a presidência da república) em continuar a implementá-lo.

O marasmo permaneceu com a criação da nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN/9394), pois no tocante à educação básica de jovens e adultos, não ocorreu nenhuma mudança substancial, mas apenas reafirmações em torno das necessidades

especiais de condições de estudo para esses educandos-trabalhadores, por meio de cursos e exames supletivos cedidos, gratuitamente, pelo poder público.

A orientação estabelecida pelo novo paradigma foi propícia para a prática de políticas compensatórias, conforme proposto pelos paradigmas defensores da educação continuada. Para Haddad (2000) os desafios colocados à educação de jovens e adultos seriam três: a) resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; b) treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho e c) criar oportunidades de educação permanente.

É importante ressaltar que, em nível internacional, várias mobilizações em defesa da educação de jovens e adultos propiciaram avanços significativos neste campo. A Conferência de Hamburgo, promovida pela UNESCO em 1997, objetivava vincular a educação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade.

O intenso processo de reestruturação produtiva pelo qual passa o capitalismo, impõem a educação de jovens e adultos como um “imperativo categórico”. A partir da ótica preconizada durante a Conferência, educar jovens e adultos tornou-se uma das principais tarefas postas à educação. Os encaminhamentos tomados e a elaboração de planos de ação possibilitaram uma iniciativa concreta por parte dos poderes públicos dos países ali representados, cujo intuito é a erradicação do analfabetismo.

Fora preconizado, também, durante a Conferência de Hamburgo, da qual o Brasil é um dos signatários, um slogan de grande abrangência: “Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI”, onde se acreditava que, por meio desta educação, estaríamos favorecendo a melhoria das condições e da qualidade de vida, além de se defender o direito universal à alfabetização e à educação básica. Esses princípios coadunam, portanto, com os proclamados durante a Conferência Mundial Educação para Todos, em Jontiem.

Tendo em vista participar e contribuir para a construção de uma “educação do campo” é que os movimentos sociais organizados começam a se articular. Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), propiciaram debates bastante profícuos nos últimos anos e contribuíram decisivamente para o aprofundamento das diversas questões suscitadas. De suas reflexões resultaram estratégias para a construção de políticas públicas nacionais voltadas para as especificidades do campo.

Para os educadores de jovens e adultos do campo, mais precisamente os dos assentamentos rurais, há a necessidade premente de se reverter o quadro de analfabetismo no campo. A intenção é reduzir o atraso educacional provocado pela negligência do poder público.

Antenada a estas questões, a Conferência de Luziânia, em Goiânia (1988) propôs uma reflexão e uma mobilização a favor de uma educação que valorize em seus conteúdos e na sua metodologia as características específicas do campo, o que não era levado em consideração até então.

O resultado destas discussões possibilitou avanços no entendimento de uma educação do campo. Neste sentido, o processo de construção de uma educação do campo esta sendo articulada com uma proposta maior, que é o desenvolvimento do campo de forma ampla, aliada a um projeto de desenvolvimento que priorize o aspecto social. É neste contexto que se dá a criação do PRONERA, cujas origens remontam desde o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), realizado em Brasília no ano de 1997. Este evento fora promovido pelo MST e contou com a participação da UNB (Universidade de Brasília), Unesco, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a infância) e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

Cabe destacar que a proposta do PRONERA fora elaborada com a participação de diversas lideranças dos movimentos sociais do campo, além de vários professores universitários no ENERA. Em Luziânia (GO), os debates em torno da necessidade de construção de “uma educação do campo” ganharam corpo. Por meio da intensa mobilização dos setores organizados é que foi possível a criação do PRONERA: a principal política pública do Governo Federal para o combate ao analfabetismo que assola boa parte da população do campo.

Ao ser aceito pelo governo federal em abril de 1998, o Programa – vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário – procurou adotar um modelo de gestão colegiada em parceria com as entidades partícipes.

Por pretender reduzir as taxas de analfabetismo e elevar a escolaridade da população assentada, proporcionando formação técnico-profissional de professores nos níveis médio e superior e produção de material didático específico, o PRONERA requer para alcançar esta tarefa árdua – sobretudo em uma sociedade como a brasileira maculada por um imenso contingente de indivíduos desprovidos de mínimas condições de existência – da participação das diversas entidades envolvidas na efetivação das propostas.

Não há dúvidas de que as parcerias que dão sustentabilidade ao PRONERA representam um fator bastante favorável como a obtenção de seus resultados positivos ao atingir suas metas. Configura-se, portanto, como um importante mecanismo contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados, o que fora confirmado pelo

“I Censo da Reforma Agrária do Brasil de 1996”. Neste sentido, Instituições de Ensino Superior, Sindicatos de trabalhadores organizados e demais instituições comprometidas com a luta dos povos do campo cumprem importante papel para o sucesso das propostas pronerianas.

Muito mais do que serem alfabetizados, os assentados vislumbram, por meio da educação, condições que lhes favoreçam transformarem a si mesmos e o meio onde vivem. No entender de Freire (1994), a alfabetização permite ao indivíduo estabelecer novas relações com o meio sócio-cultural em que habita, sendo que o ato de ler converte-se em ação consciente, a partir do desvelamento da realidade por esse indivíduo, o que potencializa sua condição de agente transformador.

A nova alfabetização que está sendo proposta é aquela que possibilita o indivíduo exercer sua condição de aluno-cidadão, aquele que reconheça seus direitos civis e políticos e, deste modo, se organize e se mobilize para que sejam cumpridos pelo Estado. O indivíduo, ao ser alfabetizado consegue, no entender de Freire, desvelar a ideologia dominante e fomentar a construção de uma nova hegemonia.

Os assentados, nesse contexto, compreendem a alfabetização como um importante mecanismo que auxilia a luta pela libertação das classes oprimidas. Assim como Freire, eles entendem a educação como um ato político, que favorece a leitura crítica de mundo e, ao mesmo tempo, a construção do sujeito histórico revolucionário. O alfabetizado, ao se apropriar do saber sistematizado, ao confrontar este com o seu saber, gera a produção de um novo saber (BRASILEIRO, 1999).

2.3 O proneria e as necessidades educacionais dos trabalhadores do campo

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política de educação do campo desenvolvidas em áreas de reforma agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O PRONERA nasceu em 1988 da luta dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária tem garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (PRONERA, 2004, p. 11).

A necessidade de se lutar por uma educação do campo está intimamente associada as demandas diferenciadas que as populações do meio rural necessitam. Esta educação do campo, provavelmente, reforçará a luta pela emancipação deste povo. Ela não poderá, por

sua vez, formar os novos sujeitos humanos, ou novo homem como preferiria Freire, se continuar a prevalecer as velhas estruturas, produzidas e reproduzidas pelo modelo até então predominante.

É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo (KOLLING, 2002, p. 18).

As péssimas condições em que se dá a educação no meio rural atualmente estorvam o processo de construção de uma educação do campo. Pensar uma educação do campo pressupõe, minimamente, a superação de tais obstáculos sem desconsiderar o atendimento das necessidades prioritárias destas populações. Assim:

Quando dizemos **Por uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING, 2002, p. 18-9).

Sendo assim:

O direito à educação somente será garantido no espaço público. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Os movimentos sociais devem ser guardiões desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo (KOLLING, 2002, p. 19-20).

Os setores organizados, por perceberem a necessidade de se traduzir em políticas públicas suas demandas educacionais, entendem que a sociedade brasileira, ao passar por profundas mudanças, presenciou a alteração da relação campo-cidade. Essas intensas e profundas mudanças acarretaram, por seu turno, necessidades e demandas novas da população do meio rural. Cabe ressaltar que, além da dívida histórica com a educação camponesa, é necessário ter em vista a necessidade premente de se efetivar, de fato, uma escola do campo. Deste modo:

Uma escola do campo é que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua

localização é secundária, o que importa são suas proximidades políticas e espacial com a realidade camponesa (FERNANDES, 1999, p. 65).

O PRONERA, enquanto política pública, é criado para atender a demanda por educação da população que vive no campo. Constitui, hoje, a principal referência da educação de jovens e adultos do campo e tem como um dos principais objetivos estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de educação nos assentamentos de Reforma Agrária.

Para a efetivação do Programa, o Governo Federal, os movimentos sociais e as diversas instituições de Ensino Superior se articulam e colocam em prática a proposta. Até o momento, os resultados dessa experiência representam um tipo de intervenção que tem impactado na realidade dos trabalhadores rurais assentados e que, de certa forma, tem contribuído na superação do processo de exclusão vivido pelos povos do campo ao longo do histórico processo de exclusão do qual foram vítimas.

Como política pública estatal apresenta contradições que o modelo de acumulação existente não consegue ocultar e que são subjacentes à lógica que preside a racionalidade das relações sociais assentadas no capital. Isso não o faz escapar, portanto, do viés de uma política de natureza compensatória.

Cabe destacar, porém, e esta é uma de suas contradições, que o referido programa é inspirado na proposta freiriana de educação popular e em demais teorias interacionistas que, sustentam, teoricamente, a proposta do PRONERA, que objetiva, também, contribuir para a formação de indivíduos conscientes acerca da importância do desenvolvimento auto-sustentável dos assentamentos e, deste modo, reduzir o estado de abandono a que a população camponesa esteve condenada.

Mas o PRONERA, se levarmos em consideração o estado de abandono em que se encontrava a educação praticada no campo, representou uma grande conquista para os movimentos sociais que reivindicavam educação de qualidade e o compromisso do governo com a execução desta. Sendo assim, o mesmo contribui para que os trabalhadores dos assentamentos se organizem e se mobilizem para que a educação do campo dos assentados seja efetivada.

Cabe, também, destacar que esta mobilização e organização, bem como as vivências propiciadas em sala de aula são profícuas para o aprofundamento da conscientização dos jovens e adultos assentados envolvidos no processo de alfabetização.

Por outro lado, o PRONERA está muito distante de atender as demandas dos trabalhadores dos assentamentos rurais. Embora tenha sido gerado por uma parceria com

movimentos representativos dos trabalhadores rurais e tenha sua proposta fundamentada num diagnóstico da realidade dos assentamentos, o PRONERA carrega consigo o viés inerente às políticas de natureza compensatória.

Sendo assim, acaba portando contradições decorrentes do projeto político-pedagógico dominante. Este não leva em consideração as especificidades demandadas pela população rural e, assim, acaba por comprometer o alcance de seus objetivos. Deste modo, acaba não atendendo as demandas emanadas da população camponesa. Configura-se, portanto, que embora tenha havido expressivos avanços após a implementação do PRONERA, a educação do campo ainda é um direito negado ao homem do campo.

Este quadro se evidencia, sobretudo, quando, ao aproximamos o olhar sobre a realidade camponesa, percebermos que, embora o ensino fundamental com oito anos de duração tenha sido instituído há mais de 30 anos, a maioria das escolas rurais ainda oferece apenas as séries iniciais, em classes multisseriadas, sem luz nem bibliotecas e pagando salários aviltados a professores com escassa formação. Isso sem desconsiderar o fato de que uma parcela significativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola, habitam no campo. E aquelas que conseguem estudar repetem e evadem com frequência.

Este quadro, no entanto, encontra algumas perspectivas de mudanças, mesmo diante do quadro desolador em que se encontra a educação do campo. As ações do PRONERA, reivindicação legítima dos movimentos organizados pela educação do campo, podem se constituir em uma importante experiência de educação do campo.

Mas há que se ressaltar que existe a necessidade premente, dentre outras, de que o referido Programa estenda suas ações a todos os assentamentos, nos quais vivem aproximadamente quinhentas mil famílias. Será, portanto, um enorme passo em direção a construção de um sistema público de educação do campo, universal, gratuita e de qualidade. Isso atenderá parte das demandas da educação camponesa e ajudará a combater o histórico “esquecimento” a que este segmento social fora relegado.

3 **CAPÍTULO 2. EXPOSIÇÃO DO PRONERA**

3.1. **O pronera e a educação**

O jornal SemTerra chegou no assentamento. Seu Joaquim vai folhando com carinho. Olha as fotos e as letras. De repente se reconhece em uma foto: lá está ele, de foice na mão na porta do INCRA. Vasculhada na "idéia" e se lembra que foi a última jornada nacional de luta. Questão de mês e pouco. Pergunta pra mulher o que está escrito em baixo da foto, com letras mais grossas. Pergunta pra mulher porque ela tem as vistas mais fortes. O problema do seu Joaquim não é para oculista. Ele não sabe ler. (MST apud CALDART, 2000, p. 8)

A educação se constitui na contemporaneidade como um dos principais mecanismos para que os indivíduos possam compreender o mundo que o rodeia. Sua importância é indiscutível, mesmo quando reconhecemos que ela colabora para reforçar a dominação social existente ao contribuir para a propagação da ideologia dominante. Deste modo, Severino (1986, p. 45) entende, ao colocar segundo Gramsci, que a educação:

[...] tem também um potencial contra-ideológico, apesar de estar articulada prevalentemente à reprodução da ideologia da classe dominante [...]. A educação tem, assim, grande significado estratégico contra a ideologia dominante, na medida em que pode formar os intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes.

Assume, destarte, a educação papel destacado para que os indivíduos desvelem as contradições sociais que a sociedade apresenta e que são ocultadas pelos grupos sociais interessados na reprodução da dominação existente.

Se, por um lado, ela é elemento que pode reforçar a dominação exercida pelos grupos dominantes, por outro lado, pode contribuir para a formação de indivíduos, os *intelectuais orgânicos*, que atuarão contra as condições vigentes produtoras de exclusão social.

A exclusão das massas dos processos formais de ensino torna-se, assim, um obstáculo que dificulta as lutas dessas pela emancipação. Sendo assim, a luta pela emancipação encontra na educação um importante contribuinte, pois pode, por meio das contradições sociais intrínsecas à sociedade capitalista e que permeiam a educação, oferecer importantes subsídios para uma compreensão crítica do mundo, bem como para a formação de concepções opostas as que forjam a dominação.

A reivindicação das massas por educação é legítima. Sobretudo quando esta reivindicação está assentada sobre um projeto de sociedade mais amplo e oposto ao atual, e quando compreendem o papel que esta pode desempenhar na luta pela emancipação.

No campo, onde a negação à educação formal tem imperado, a reivindicação por uma “educação do campo” constitui-se, além de legítima, uma necessidade que não pode ser mais adiada em seu atendimento, pois:

As transformações recentes da agricultura possibilitaram a criação da combinação agroindustrial e do desenvolvimento do cooperativismo. Todavia, essa transformação privilegiou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, que foi renegada, banida do modelo econômico adotado pelos governos militares, situação que permanece até hoje. A modernização da agricultura capitalista, contraditoriamente, aumentou a produtividade e o desemprego. Esse fato aumentou o número de trabalhadores sem-terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária. (FERNANDES, 1999, p. 56)

O privilégio destinado a agricultura capitalista, ao produzir as contradições descritas anteriormente por Fernandes, engendrou conflitos pela terra e a necessidade de reforma agrária tornou-se urgente, especialmente aos trabalhadores espoliados pela ambição capitalista.

Por essa razão, desde a década de oitenta, aumentaram os conflitos por terra em todo o território nacional. O surgimento dos movimentos sociais e as ocupações de terra recolocaram no cenário político a questão da reforma agrária. Também, no interior do debate sobre a questão agrária surgiram trabalhos acadêmicos defendendo a tese de que o problema fundiário não era obstáculo para a modernização e desenvolvimento da agricultura. As teses afirmam não haver terras para a reforma agrária e que os trabalhadores rurais preferiam salário e não terra. (FERNANDES, 1999, p. 56).

Independente dos argumentos apresentados por essas teses acadêmicas, os trabalhadores sem-terra prosseguiram se organizando, reivindicando e lutando pela reforma agrária, ignorando os argumentos científicos que postulavam a inexistência de terras para a reforma agrária.

A organização, mobilização e luta dos trabalhadores sem-terra acabou por contribuir para que estes fossem, gradualmente, desvendando a intenção dos “argumentos teóricos” apresentados pela intelectualidade acadêmica.

Contrariando os “argumentos teóricos” que repugnavam a luta pela reforma agrária, prosseguiram ocupando “[...] espaço e tempo, conquistando territórios, construindo as suas realidades, resistindo com dignidade e produzindo a vida” (FERNANDES, 1999, p. 56-7).

Deste modo, gradualmente iam percebendo a necessidade premente de se realizar a reforma agrária, haja vista que:

Para um país como o nosso, com muita terra e a possibilidade de desenvolvimento da agricultura familiar, de geração de renda, de emprego, não há como evitar essa condição, que é tão reivindicada pela população que vive e constrói essa luta. (FERNANDES, 1999, p. 57).

Ao lutarem pela reforma agrária, os trabalhadores sem-terra percebiam a necessidade de fortalecer a luta por meio da educação, seja para desvendar os argumentos elaborados pelos setores que se colocam contrários à mudança da estrutura fundiária dominante, seja para melhorar a estratégia a ser utilizada para a peleja. No entender de Fernandes (1999, p. 65):

Hoje, quando discutimos uma educação em um mundo em mudança com os desafios que implicam esse processo, não podemos deixar passar a oportunidade de cobrarmos uma dívida histórica para com a população camponesa. Não podemos pensar uma educação para a libertação quando privamos uma população de seus direitos. A política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural.

Tendo em vista a construção de uma educação para a libertação é que os movimentos organizados que lutam pela reforma agrária, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), focam suas reivindicações não apenas pela reforma agrária, mas, também, por uma educação que atenda as necessidades do homem do campo. Neste caso, a necessidade de superar o analfabetismo dos trabalhadores, emerge como uma das principais exigências para este movimento.

A emergência dos movimentos sociais do campo, de certa forma, impulsionou a reivindicação pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), no sentido de se construir uma nova prática alfabetizadora para jovens e adultos trabalhadores rurais; uma alfabetização, “[...] vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela reforma agrária e pelas transformações sociais mais amplas em nosso país” (CALDART, 1997, p. 15).

A construção de assentamentos rurais auto-sustentáveis, assim como a concretização dos direitos dos sujeitos sociais dos trabalhadores do campo, requer que estes mesmos sujeitos apropriem-se de habilidades específicas que lhes permitam a continuada luta pela construção da democratização, da conquista da terra e do conhecimento.

Daí reclamarem, os trabalhadores, sem-terra políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos. No Brasil, assim como em boa parte dos países pobres, diferentemente do que ocorre nos países considerados ricos, a educação de jovens e adultos refere-se menos à faixa etária e mais a uma demanda específica por escolarização.

A demanda por educação de jovens e adultos – que no campo, em virtude da negação histórica imposta a este segmento populacional, é extremamente superior aos índices apresentados pelo meio urbano – constitui um *déficit* escolar elevado e que exige uma política pública que viabilize o acesso à educação sistematizada aos sujeitos excluídos dos processos escolares. De acordo com Oliveira (1999, p. 1):

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Para a população camponesa, cuja trajetória escolar é marcada por fracassos impostos por uma estrutura social que inviabiliza o acesso e a sua permanência na escola, na atual configuração que o capitalismo assumiu, a educação se apresenta como um mecanismo que favorece a construção de sonhos, de desejos e de utopias que correspondam aos seus anseios.

São trabalhadores com seus saberes específicos (o cultivo e a semeadura da terra), com necessidades igualmente específicas (a difícil luta pela sobrevivência numa sociedade marcada por diversas formas de exclusão) e com um projeto político que alicerça seus propósitos: a transformação radical da sociedade, a conversão do regime de exploração em uma sociedade sem opressores e oprimidos, alinhada à via socialista, cuja conquista da terra é apenas um passo em direção a esta alternativa de organização social.

Este projeto de transformação social, todavia, enfrenta um grande dilema: como fazer conviver esta proposta com o projeto de assentamento do governo federal, que estimula a criação de pequenas empresas familiares, unidades produtivas capitalistas?

Torna-se necessário, portanto, observar as especificidades existentes nos grupos sociais com o qual se desenvolvem experiências de alfabetização, pois o fato de serem estes, jovens e adultos, assentados do MST requer uma atenção maior por parte daqueles

que orientam a elaboração de políticas públicas que atendam o segmento populacional que vive no campo.

As especificidades destes segmentos populacionais não podem ser desconsideradas no momento da elaboração de políticas públicas, ao contrário estas têm de ser tomadas como indutoras de uma demanda diferenciada e de uma prática igualmente diferenciada de educação, porque são sujeitos históricos que, devido a organização, luta e participação social, já acumulam elevado nível de discussão política e, assim, exigentes de uma experiência auto-gestionária.

Nenhuma intervenção pública torna-se viável nos assentamentos do MST, se for elaborada sem a participação destes. A relação deve ser horizontal, na qual o diálogo é o principal mecanismo a ser utilizado para a construção da intervenção pública que se pretenda efetivar.

Faz-se necessário, portanto, compreender o sentido da educação para este segmento e como ela se insere no contexto mais amplo da luta pela terra. É necessário compreender essa educação no sentido formativo dos sujeitos sem-terra, que transcenda o meramente escolar, embora a luta pela escola seja uma de suas bandeiras.

Caldart (1997) entende ser fundamental para a interpretação do MST lançar um olhar sobre os sujeitos que compõem a experiência humana de constituição deste movimento: “[...] trata-se de olhar para o MST buscando enxergar sobretudo seus sujeitos humanos, os trabalhadores e as trabalhadoras sem-terra, ao mesmo tempo que conseguir vê-los em perspectiva [...] na relação com o movimento” (CALDART, 2000, p. 20).

O olhar lançado em direção a este movimento permite a compreensão e o significado estratégico que a educação ocupa na luta pela emancipação deste movimento. Por isso, muitas das suas reivindicações exigem do governo políticas públicas que, inicialmente, contribuam para a redução do analfabetismo no campo e posteriormente contribuam para o fortalecimento da luta empreendida por estes. Daí exigirem das políticas públicas mais do que alfabetização, pois, além disso, cobijam continuar prosseguindo a formação que, após estarem alfabetizadas, tem suas possibilidades ampliadas.

O PRONERA se apresenta, na atual conjuntura, como a principal ação pública no combate ao analfabetismo no campo e para a sua criação teve destacada atuação os movimentos sociais organizados, especialmente o MST e aos professores universitários vinculados ao ENERA. Os professores universitários, envolvidos em projetos educativos em assentamentos, preocupavam-se com a necessidade de dinamizar as atividades

concernentes à alfabetização dos assentados, além disso, a alfabetização destes criaria novas demandas educacionais, que teriam de ser atendidas pelo PRONERA.

Uma das principais inovações posta pelo PRONERA destacava-se a adoção de um modelo de parceria e gestão colegiada, participativa e democrática, em que as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho em que todos parceiros tinham representação. Desta forma:

Colocando em prática essa diretriz, a elaboração do Manual de Operações do Pronera, que define a estrutura operacional e as orientações pedagógicas do Programa, teve a participação das universidades e dos movimentos sociais, como o MST e a Contag. Criado oficialmente em abril de 1998 por Portaria do MEPP (DO. 17/04/98), o Pronera ficou vinculado inicialmente ao Gabinete do Ministro, sendo posteriormente transferido para o Incra, cujas Superintendências Regionais nos estados ofereciam melhores condições de operacionalização. Embora tenha havido diálogo e articulação prévios entre os Ministérios da Política Fundiária, do Trabalho e da Educação, estes dois últimos não se interessaram em gerenciar ou co-financiar o Programa, temendo a interveniência dos movimentos sociais (ANDRADE e DI PIERRO, s/d, p. 28-9).

O PRONERA vem conseguindo promover diversas ações educativas nos assentamentos da reforma agrária nos últimos anos. Essas ações, que contam com metodologias específicas, visam reduzir as taxas de analfabetismo e, ao mesmo tempo, elevar o nível de escolarização da população assentada. Nesse propósito, havia a necessidade de formar professores habilitados a desempenharem o tipo de educação que a população do campo anseia. Além disso...

[...] compõe o escopo do Programa a produção de materiais didático-pedagógicos subsidiários às ações educativas. O Pronera tem como público alvo a população dos projetos de assentamentos (PA) da reforma agrária, implantados pelo Incra ou por órgãos estaduais responsáveis por políticas agrária e fundiária. Através dos jovens e adultos assentados, beneficiários diretos das ações educativas, o programa busca atender as demandas de educação das comunidades como um todo. O programa pauta-se nos princípios da interatividade quando se propõe desenvolver ações mediante parcerias entre os órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior (IES), movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas; da multiplicação quando visa ampliar o número de alfabetizados bem como de monitores e de agentes mobilizadores para promover a educação nos assentamentos; e da participação quando busca envolver a comunidade beneficiária em todas as fases dos projetos (ANDRADE e DI PIERRO, s/d, p. 29).

Convém destacar que “o regime de parceria” é uma condição indispensável para a efetivação do programa. Esta parceria caracteriza-se por uma ação compartilhada na qual as

partes envolvidas orientam-se por objetivos comuns, onde os direitos e as obrigações são equivalentes.

A intenção é instituir uma gestão participativa. Todavia, os parceiros têm que cumprir imputações específicas, na qual cada um assume responsabilidades que objetivam estabelecer um conjunto que tenha um funcionamento harmonioso. Neste contexto, assumem as Instituições de Ensino Superior várias funções, entre as quais a de...

[...] papel de mediador entre os movimentos sociais e o Incra, respondendo pela tramitação burocrática do projeto; são responsáveis pela elaboração dos projetos, em diálogo como os parceiros; assumem também a execução e acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a gestão dos recursos financeiros (ponto que suscitou questionamentos por parte dos movimentos sociais no início do Programa) (ANDRADE e DI PIERRO, s/d, p. 29).

Os movimentos sociais, bem como as Superintendências Regionais do Incra assumem atuação fundamental. Os primeiros, por exemplo, são responsáveis pela mobilização da população nas comunidades “[...] identificando a demanda potencial e acompanhando a execução das atividades bem como a aplicação dos recursos conforme o Plano de Trabalho do convênio” (ANDRADE e DI PIERRO, s/d, p. 29-30). As Superintendências Regionais do Incra, por sua vez, “[...] desempenham um papel de articulador das partes envolvidas, identificando as demandas das comunidades assentadas por educação e também acompanhando a aplicação dos recursos financeiros” (ANDRADE e DI PIERRO, s/d, p. 30).

Todavia, não se pode desconsiderar a importância da atuação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação envolvidas nesse processo. Elas possuem suas atribuições definidas pelo Manual de Operações e se empenham em “[...] garantir a implantação dos projetos no âmbito estadual ou municipal, bem como criar estratégias de continuidade para as ações educativas iniciadas pelo programa” (PRONERA, 2004, p. 24).

A forma como se processa a gestão do PRONERA ocorre em várias instâncias. Na esfera nacional, há Conselho Deliberativo (composto por representantes do MEPF, MEC, MTv, Incra, Abong, Contag, MST, CNBB, Crub, Unicef, Unesco, FNV, FNRA e Programa Comunidade Solidária), a Coordenação Nacional, e as Comissões Executiva, Administrativa e Pedagógica; já na esfera estadual existem os Conselhos e Coordenações Estaduais; há, ainda, as Coordenações Locais nos municípios. Desta forma:

A habilitação dos projetos junto ao Programa passa primeiramente pela Comissão Executiva, que verifica a conformidade dos critérios de elegibilidade, e pela

Comissão Pedagógica, que emite um parecer técnico sob os conteúdos pedagógicos e metodológicos, para posteriormente serem julgados por um Colegiado Executivo da Coordenação Nacional, que analisa a observância das orientações gerais e diretrizes do programa. Os projetos devem assegurar as condições mínimas de infra-estrutura para o funcionamento e acesso às salas de aula, apresentar uma demanda potencial para as ações educativas e número suficiente de monitores para atender as exigências pedagógicas. Uma condição fundamental para aprovação do projeto é a comprovação da parceria, materializada por uma carta dos movimentos sociais envolvidos. Os projetos habilitados são implementados mediante a formalização do convênio entre a Superintendência Nacional do Inkra e a instituição proponente (ANDRADE e DI PIERRO, s/d, p. 30).

A forma como está estruturado o PRONERA vem viabilizando sua execução. Para que esta funcionalidade seja operada é arquitetada uma cadeia pedagógica com a seguinte estrutura: “[...] 1 professor universitário para cada 5 estudantes universitários e 5 coordenadores locais, que devem acompanhar 50 monitores que, por sua vez, trabalharão com 1000 alunos alfabetizando” (ANDRADE e DI PIERRO, s/d, p. 30). Todavia, não se trata de uma cadeia rigidamente estruturada, pois, devido as características específicas de cada localidade, a mesma apresenta variações. Mas, de um modo geral:

Os professores universitários devem dispor de 40 horas mensais destinadas a viabilização das ações de capacitação e escolarização dos monitores e coordenadores locais, remunerados ao valor de R\$ 10,50/hora. Aos estudantes universitários é exigida uma dedicação de 80 horas mensais, percebendo uma bolsa de R\$ 240,00. Os coordenadores locais são representantes dos movimentos sociais e dos assentamentos que, para se tornarem coordenadores devem ser aprovados em avaliação escrita ou oral aplicada pela universidade; possuem uma jornada semelhante a dos estudantes para acompanharem 10 classes de 20 alunos, e contam com remuneração equivalente à bolsa mensal de R\$ 240,00. Os monitores também são selecionados pelos mesmos critérios que os coordenadores locais, devendo ter o maior nível de escolaridade possível entre os trabalhadores assentados, para dedicarem-se ao exercício da docência por 80 horas mensais, percebendo uma bolsa de R\$ 120,00 (ANDRADE e DI PIERRO, s/d, p. 30-1).

É com esta estruturação que o PRONERA vem colocando em prática suas ações. Sendo assim, desde sua criação vem desenvolvendo ações educativas em diferentes níveis de ensino. Tais ações visam o atendimento das demandas sociais por educação nos assentamentos da reforma agrária.

Embora seja a alfabetização dos jovens e adultos assentados uma das principais demandas, é importante destacar que outros níveis de ensino também são reivindicados pelos assentados como: a escolarização nos níveis Fundamental, Médio e Superior, além da formação continuada de educadores que atuam no ensino de crianças, jovens e adultos nos assentamentos.

Convém ressaltar que os assentados, percebendo a necessidade de melhorarem a produtividade, reivindicam, também, formação técnico-profissional para as áreas de produção e administração rural, o que ensejava a necessidade de produção de materiais didáticos a partir das demandas das atividades citadas.

A educação de jovens e adultos constitui-se a modalidade educativa prioritária, uma vez que boa parte dos assentados não possuía a habilidade da leitura e escrita, além dos conhecimentos básicos de matemática e estudos das ciências da natureza, questões fundamentais para a sobrevivência dos assentamentos, bem como dos assentados.

Esta modalidade abrange três tipos de atividades: a primeira é o processo de alfabetização, realizado em salas de aulas distribuídas nos assentamentos, com duração mínima de 400 horas/aula presenciais, tendo o aluno ao término do curso que dominar o processo de construção do conhecimento e sendo capaz de produzir um pequeno texto minimamente articulado, utilizando seu próprio repertório vocabular; os monitores do EJA, por sua vez, elevam sua escolaridade no ensino fundamental supletivo, e recebem capacitação pedagógica para atuarem como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos; a terceira atividade reside na capacitação dos coordenadores locais, preparando-os para atuarem como lideranças comunitárias.

Os projetos de formação continuada de professores e ensino fundamental supletivo, por sua vez, obedecem a exigências legais em termos da carga horária mínima prevista para a realização dos cursos. Esses cursos perfazem um total de 1800 horas, distribuídos da seguinte maneira: 1200 presenciais e 600 horas à distância.

A educação popular constitui o norte teórico que orienta as ações político-pedagógicas do PRONERA. Desta forma, procura elaborar suas atividades de modo interdisciplinar e, assim sendo, estrutura seus currículos em torno de eixos temáticos e palavras-chave.

Essa estruturação, por sua vez, acaba por possibilitar que se suscitem

[..] situações problemas a partir da história e experiência de vida dos trabalhadores educandos, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade, e estimulando a participação ativa do aluno, com base numa relação dialógica (ANDRADE e DI PIERRO, s/d, p. 31-2).

Para isso, objetivando alcançar as metas pretendidas, busca fugir dos processos de avaliação que visam simplesmente penalizar o aluno. Assim sendo, O PRONERA propõe

uma avaliação processual que permite, dialeticamente, a reconstrução dos caminhos adequados para a aprendizagem.

Espera-se, assim, apoiado no referencial teórico da educação popular, viabilizar a construção de uma “educação do campo”, na qual a história de vida de pessoas simples ganha importância e a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento torna-se elemento fundamental para a construção de sua emancipação. Emancipação essa que tem suas possibilidades ampliadas de se concretizar quando realmente aprende a ler e a escrever.

3.2. O prona e suas implicações

A educação, no contexto neoliberal, está sendo invadida por um tipo de lógica que a torna, cada vez mais, privilégio de pequenos estratos sociais. No meio urbano esta invasão tem sido desastrosa para os segmentos sociais economicamente empobrecidos. Todavia, no meio rural, guardada as devidas especificidades, o impacto da adoção dos preceitos neoliberais na educação reforçam a situação de abandono em que o mesmo existe.

Considerando, deste modo, que a educação, historicamente, foi sendo sistematicamente negada à população mais pobre (BUFFA e NOSELLA, 1994), esta negação acabou favorecendo a reivindicação e a luta das camadas sociais interessadas numa educação que realmente respeite e atenda as necessidades dos povos do campo, os mais afetados pela exclusão educacional em voga.

Essa realidade tem produzido a situação de precariedade em que vive a escola do campo, marcada por resultados pedagógicos insuficientes, elevados índices de evasão e repetência. Os números educacionais do campo contribuem significativamente para o elevado contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e acabam revelando que ainda existe um grande contingente de pessoas não alfabetizadas.

A educação, para a população rural, é tratada hoje no Brasil sob a denominação de Educação do Campo e apresenta uma realidade histórica variada, juntando as mais diversas práticas da “vida campestre”, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meeiros e fazendeiros. Ela expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo, como orienta Caldart (2002, p.26): “[...] *No*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a

sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Desta forma, a população rural reivindica educação de qualidade para toda a população camponesa.

Tendo em vista a necessidade de se instituir uma “educação para todos”, sobretudo após as diversas conferências educacionais realizadas a partir da década de 90 é que os segmentos populacionais do campo reclamam essa nova educação.

Embora o discurso da universalização da educação seja insistentemente veiculado nos meios políticos-educacionais, a sua efetivação mostra-se distante, uma vez que boa parte das crianças e jovens que freqüentam a escola básica, já estiveram na escola e abandonaram os estudos, mostrando que existem outras causas relacionadas ao acesso e permanência na escola, tais como a precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem parcelas significativas da população brasileira.

Isso se confirma quando verificamos as baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e ainda a alta seletividade do próprio sistema, através do número de evasão e de repetência escolar, problemas, que acaba refletindo no, também problemático, ensino médio. Essa situação é resultado de um processo econômico, social e cultural e das políticas educacionais que não priorizavam, de fato, a escolarização dos segmentos empobrecidos economicamente.

No campo a situação era ainda pior, pois, o sistema de educação no meio rural brasileiro não contou com diretrizes políticas e pedagógicas específicas, nem recursos financeiros que possibilitassem a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis.

O campo, historicamente, nunca fora entendido como um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado por meio de diferentes políticas públicas e sociais, ao contrário, sempre foi tratado, pelo poder público, com políticas compensatórias, por meio de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação que pouco atendiam as necessidades inerentes à população do meio rural.

Não resta dúvida de que a carência de políticas públicas específicas para a educação do campo, tem sido um dos fatores que tem contribuído para impedir o desenvolvimento do mesmo.

Abramovay (2000), entende que o principal obstáculo à acumulação de capital social no meio rural é a existência de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento. Os indicadores educacionais rurais do Brasil estão entre os piores da

América Latina. Tanto é que tendem a ficar na atividade agrícola aqueles jovens que alcançam o pior desempenho escolar.

Engendra-se, deste modo, um círculo vicioso em que permanecer no rural é associado a uma espécie de incapacidade pessoal de trilhar o suposto caminho do sucesso que consiste em migrar, e ao mesmo tempo, em que não se investe na valorização do conhecimento nas regiões interioranas que se identificam cada vez mais como um reduto dos que não conseguiram sair, os velhos e os aposentados.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra, juntamente com os demais movimentos sociais do campo, se apresenta como uma forte possibilidade de alterar este quadro. Esta luta contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, interesses e até novas políticas públicas, que embora ainda tendo o caráter compensatório, abriram para a participação dos movimentos sociais e colocaram a educação do campo na ordem do dia.

A pressão exercida pelos movimentos sociais resultou em iniciativas institucionais para a criação de uma agenda voltada para o encaminhamento de políticas para a educação no campo, envolvendo segmentos da sociedade organizada.

Essa realidade vem sendo, gradativamente, desvendada através do impacto das ações dos movimentos sociais, não só por suas lutas, como também pelas parcerias estabelecidas com as universidades, com organizações não governamentais (ONGs) e diferentes instituições nacionais e estrangeiras, que têm possibilitado experiências e estudos que considerem os sujeitos atores das descobertas, das contradições da sua realidade e que os possibilitem ganhar voz e, assim, potencializar a luta que efetivam pela conquista da emancipação.

O PRONERA constitui, na atualidade, uma das principais conquistas propiciada pela luta e organização dos movimentos sociais do campo. É uma política pública que orienta suas ações em torno da alfabetização dos jovens e adultos em áreas de reforma agrária e, assim, concentrava suas ações, num primeiro momento, no atendimento ao problema do analfabetismo e na formação dos professores (monitores) envolvidos na ação alfabetizadora.

Uma das intenções era propiciar, posteriormente, aos alfabetizados a inserção daqueles jovens e adultos na escola básica, logo após o início de sua alfabetização. Tendo em vista essa perspectiva, é que se ergue um dos principais objetivos do Programa que é 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 a escolarização e, desse modo, contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável.

Encontram-se associados a este objetivo fundamental outros como: a) alfabetizar e oferecer formação e educação fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária; b) oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores de jovens e adultos – EJA, além de proporcionar aos assentados escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável.

O PRONERA acaba se convertendo em objeto de estudo de muitas pesquisas universitárias, o que contribui para que se compreenda mais profundamente o Programa e, assim sendo, possibilite uma melhor intervenção, o que favorece, na área de alfabetização de jovens e adultos, novas experiências, inovações pedagógicas antes inviáveis ou que aconteciam em escala reduzida, em programas federais que costumam ter um caráter centralizador e vertical.

Se, de um lado, tais pesquisas revelam as dificuldades que o Programa para alcançar seus objetivos, por outro lado, apresentam a riqueza da construção que vem se dando e, ao mesmo tempo, abrindo caminho para a construção de uma pedagogia que parte da realidade próxima, da realidade local e da realidade do educando, apontando para a perspectiva de um desenvolvimento sustentável do campo.

Mas não se pode negligenciar o fato de que o Programa careça de uma metodologia sistemática de avaliação interna e externa que lhe permita visualizar os impactos na educação e suas repercussões socioeconômicas. Deste modo, as pesquisas têm mostrado, por meio de critérios qualitativos e quantitativos, que o Programa apresenta sinais de mudanças positivas, capazes de garantir sua viabilidade, continuidade e possibilidades de se transformar em política pública.

A opção político-pedagógica que orienta as ações educativas do PRONERA representa para os movimentos sociais uma alternativa em relação a outros programas de alfabetização que usam materiais produzidos por especialistas que desconhecem a realidade rural, o que acentua a necessidade de se elaborar políticas públicas que estejam de acordo com essa realidade.

Representaria um grande avanço se tivéssemos políticas públicas integradas, concomitantemente atuando no campo, tendo os trabalhadores rurais, os povos do campo de modo geral, como sujeitos do processo de desenvolvimento, em trabalho participativo,

cooperativo e solidário, com técnicos que atuassem no rural, formados e capacitados para esta abordagem (FURTADO s/d).

Então, de certa forma, o programa, ao tornar-se campo de investigação científica, inspirou diversas pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Muitas se originaram durante a prática pedagógica de professores e alunos que participaram, ou participam ativamente do PRONERA.

O aumento expressivo de produções acadêmicas sobre o PRONERA foi favorável para o estreitamento entre o universo acadêmico e a realidade educacional rural brasileira e, assim sendo, despertou e familiarizou diferentes setores universitários com a problemática da reforma agrária no país; especialmente se considerarmos que muitas vezes a compreensão que se tem sobre esta temática é produto da divulgação oferecida pela mídia, muitas vezes comprometida com a reprodução da ideologia dos poderosos setores latifundiários que predominam no campo brasileiro.

O PRONERA, a despeito de seus problemas de operacionalização, atinge milhares de analfabetos, praticamente, no Brasil inteiro. No ano de 2001, foram estimados cerca de 60.000 alunos, o que exige, aproximadamente, a capacitação, e na maioria das vezes escolarização de 5ª a 8ª do ensino fundamental, de cerca de 3.000 monitores, o envolvimento de 300 alunos universitários e a participação de 600 professores universitários, sem contar com funcionários das universidades e militantes dos movimentos que passaram a colaborar (FRAGOSO, 2001).

Inegavelmente que estes números representam para os movimentos sociais organizados do campo uma conquista valiosa, tendo em vista o estado de abandono em que a educação no campo se encontrava. Além disso, o PRONERA propiciou um maior contato entre eles e as universidades, por meio das parcerias estabelecidas. Isso, certamente, vem oportunizando um assessoramento técnico-pedagógico permanente e dialógico e que é vital para a melhoria da qualidade das atividades educacionais, principalmente do MST, que já tem uma proposta pedagógica pensada e estruturada.

As metas estabelecidas pelo PRONERA, todavia, encontram dificuldades para se efetivarem em virtude da escassez de financiamento enfrentada desde quando foi criado, em 1988, o que provoca nos movimentos sociais a necessidade de permanecerem em um estado de mobilização constante, sobretudo do MST.

De acordo com Di Pierro (2000) as metas para 1998 na modalidade Alfabetização eram atingir 100 mil alunos alfabetizando e formar 5 mil monitores e 500 coordenadores locais, envolvendo 100 professores universitários e 500 estudantes; para o Ensino

Fundamental Supletivo, seriam envolvidos 65 especialistas orientadores e 650 professores universitários. Neste ano, 38 instituições de ensino superior apresentaram projetos abrangendo 23 estados.

Cabe ressaltar que em 1998, em virtude dos poucos recursos investidos, apenas dez convênios em 7 Estados, beneficiando quase 7 mil alunos, foram efetivados. Estes priorizaram dois fatores para o estabelecimento das primeiras parcerias: a) regiões com maior índice de analfabetismo e b) universidades com experiência prévia de alfabetização de jovens e adultos (UFPE, UFCE, UECE, UEV, UFAL, UERN, UFS, Unesp, UFPR e UR).

Observa-se, contudo, que no ano seguinte o Programa conseguiu se expandir, o que proporcionou a elevação das parcerias de 10 para 37 universidades. Com estas foram firmados 51 convênios. O orçamento estipulado pela União previra R\$ 21,5 milhões para o PRONERA, no entanto parte dele fora contingenciado, o que acabou resultando na liberação de apenas R\$8.300 milhões.

Verifica-se que em 1999 o Programa deu um expressivo salto na quantidade de alunos atendidos, pois passou dos quase 7.000 alunos para 56.000. Vale ressaltar que 45% do total de recursos investidos foram utilizados na Região Nordeste, o que correspondia a aproximadamente 56% dos alunos atendidos pelo PRONERA.

Convém destacar que os recursos orçamentários destinados ao Programa nos anos de 1999, 2000 e 2001 foram viabilizados por meio de emendas parlamentares, pois um imbróglio entre a Secretaria do Orçamento Federal do Ministério do Planejamento e o MEC, uma vez que a Secretaria resistia em incluir o PRONERA no Projeto de Lei Orçamentária a ser enviada ao Congresso. Assim, a liberação dos recursos para o Programa foi garantida pela mobilização de alguns parlamentares identificados com a causa da educação do campo. No período 1998 a 1999, dos R\$ 24,5 milhões previstos, 54,5% foram contingenciados, e R\$ 11.377.236,47 efetivamente aplicados. Segundo o Balanço Global da Gestão do Incra 1995-2002, dos R\$ 64 milhões previstos no Orçamento entre 2000 a 2002, R\$ 30 milhões foram aplicados, 33,16% contingenciados e 9% destinados a outras atividades.

Pequenas mudanças foram implementadas no Programa, sobretudo a partir de 2000, quando assumiu uma diretriz descentralizada, dando maior autonomia às Superintendências Regionais, que passaram a assinar os convênios e administrar os recursos financeiros. A alegação utilizada para a implementação de tal mudança baseava-se no fato de que o Programa estava sob forte influência do MST, entretanto, no início de 2001 houve nova

reestruturação, pela qual a gestão foi novamente centralizada, desta feita pela Coordenação Geral dos Projetos Especiais do Sistema Nacional do Desenvolvimento Agrário do Incra.

O ano de 2001 representou uma época em que o Programa enfrentou enormes dificuldades. A perda da autonomia, a escassez das reuniões da Comissão Pedagógica e a diminuição da capacidade de intervenção dos parceiros nos rumos do Programa podem ser listado como os principais responsáveis pelas dificuldades. Apenas os convênios assinados no final de 2000 tiveram continuidade, e somente 37% dos recursos previstos foram efetivamente executados. No entender de Di Pierro (2000), em 2001 os gastos com o PRONERA representaram apenas 3% da despesa federal com a educação de jovens e adultos, reduzindo-se ainda mais em 2002, quando os gastos com o Programa representaram pouco mais de 2% do total, revelando o lugar marginal atribuído pelo governo federal à educação no campo.

Assim sendo, podemos estabelecer que, além da diminuição dos recursos, a vontade política de levar adiante o PRONERA foi recuada na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso, o que pode ser percebido quando se verifica a redução contínua do financiamento federal para o Programa. Na visão de Di Pierro (2000), isso pode ser interpretado como falta de prioridade atribuída à reforma agrária na política do governo federal, pois “não há fatos sócioeducativos que justifiquem esta medida, tendo em vista o elevado índice de analfabetismo nos assentamentos rurais, comprometendo o êxito econômico da reforma agrária como estratégia de desenvolvimento social no meio rural”.

Em todo caso, não se pode desconsiderar a preocupação de FHC em enfraquecer a atuação do MST, pois, num contexto de acirramento de conflitos, o governo federal procurou desestabilizar o MST, restringindo ao máximo os canais de financiamento aos quais os movimentos sociais organizados do campo pudessem ter acesso.

Este cenário começa a se alterar em 2003. A eleição de Luís Inácio Lula da Silva apresentava perspectiva de mudanças para os setores sociais que haviam apoiado sua campanha presidencial. As mudanças implementadas pela nova gestão atingiram o PRONERA que inicia uma nova gestão, vinculado diretamente ao Gabinete da Presidência do Incra.

A gestão colegiada foi reativada, assim como a participação dos movimentos sociais. Nesse ano, várias reuniões da Comissão Pedagógica Nacional foram realizadas para definir os novos rumos financeiros e pedagógicos, além disso, foram novamente ampliadas as representações da sociedade civil na Comissão Pedagógica Nacional do Programa, reduzidas na gestão anterior.

Outro dado importante é concernente à ampliação das articulações interinstitucionais, incluindo os Ministérios da Educação e o do Trabalho e Emprego, a Unesco, a Undime, o Sesi, a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil e os Fóruns estaduais de EJA. Marcam esse novo cenário a realização do Seminário Nacional de Superintendentes do Incra (cujo intento era discutir como melhor qualificar as atividades do Programa a partir do monitoramento dos Asseguradores, responsáveis pelo Programa nas Regionais) e o I Seminário Nacional do PRONERA, buscando definir os rumos, estratégias e ações políticas para o novo período (MOLINA, 2003). Desta forma, espera-se que, mesmo diante da continuação de parte da orientação econômica que marcou a gestão anterior, o PRONERA se consolide enquanto uma política pública realmente comprometida com os anseios da população rural.

4. CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO DO PROJETO ALFA-CIDADÃ

Levantados Do Chão

Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Como embaixo dos pés uma terra
Como água escorrendo da mão?

Como em sonho correr numa estrada?
Deslizando no mesmo lugar?
Como em sonho perder a passada
E no oco da Terra tombar?

Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Ou na planta dos pés uma terra
Como água na palma da mão?

Habitar uma lama sem fundo?
Como em cama de pó se deitar?
Num balanço de rede sem rede
Ver o mundo de pernas pro ar?

Como assim? Levitante colono?
Pasto aéreo? Celeste curral?
Um rebanho nas nuvens? Mas como?
Boi alado? Alazão sideral?

Que esquisita lavoura! Mas como?
Um arado no espaço? Será?
Choverá que laranja? Que pomo?
Gomo? Sumo? Granizo? Maná?

(Composição: Milton Nascimento/Chico Buarque)

Podemos considerar que os escritos freirianos, ao alertar para a necessidade de os oprimidos lutarem para sua libertação, representam, ao mesmo tempo, a possibilidade destes “levantarem do chão” e partirem para a construção de uma sociedade emancipada. Oportunizar aos trabalhadores do campo que não tiveram a chance de se alfabetizarem significa, ao “desgarrados da terra”, a chance de potencializarem a luta por libertação.

Os propósitos de uma “educação do campo” atende aos interesses e as demandas da população que vive no campo, que deseja continuar o processo histórico, que favoreça se levantarem do chão. Levantar do chão no qual vivem, do lugar em que habitam, da terra que pisam. Eis a tarefa histórica a ser construída pelos trabalhadores do campo.

Por pisarem em um chão distinto ao da cidade é que se faz necessário a construção de uma proposta político-pedagógica que leve em consideração a realidade do campo. A

reivindicação por esta nova proposta político-pedagógica encontra no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) um dos principais atores do atual cenário.

Esses trabalhadores, ao objetivarem fortalecer a luta pela terra reivindicam uma educação do campo que possa ser favorável ao combate da visão homogeneizadora que só interessa aos que querem continuar mantendo a estrutura latifundiária, bem como seus privilégios e interesses. Nesse contexto, o PRONERA representa uma grande conquista. Um dos programas financiados pelo PRONERA, o Programa de Alfabetização na Transamazônica (Alfa-Cidadã ou PACT) elaborado pela UFPA, por meio dos Centros Sócio-Econômico, de Educação e do Campus de Altamira².

Em consonância com os princípios adotados de uma educação do campo o Alfa-Cidadã tem em vista, por meio da alfabetização dos trabalhadores do campo, possibilitar a construção de caminhos que o favorecerá não só aprender a ler e escrever, como também conhecer melhor o mundo que o cerca. Sendo assim, alfabetizar no verdadeiro sentido da palavra. Desta forma, ao concentrar suas ações em projetos de assentamento de reforma agrária, o Alfa-Cidadã³ desenvolve suas atividades...

[...] a partir desse princípio, qual seja o de estabelecer uma proposta de Educação de Jovens e Adultos a partir e voltada para a realidade específica do homem do campo, que a Universidade Federal do Pará - UFPA / Centro Sócio-Econômico / ITCPEs, o Centro de Educação e o Campus de Altamira da UFPA elaboraram o presente projeto, objetivando enfrentar o analfabetismo na Transamazônica, oeste do Pará, partindo da compreensão de que é possível, no processo em que o assentado adquire as habilidades que o possibilitarão ler e escrever, criar consciência cidadã, apreendendo, de forma científica, noções que já fazem parte de seu trabalho e de sua vida: conhecimentos nas áreas da saúde, saneamento e habitabilidade, do desenvolvimento sustentável, do cooperativismo e associativismo, da produção agrícola, da convivência em comunidade, da sociedade em que vive e produz. (PACT, 2003, p. 4).

² De acordo com o PACT (2003, p. 7) o projeto de alfabetização “[...] realizará nos municípios da região da Transamazônica, no oeste do Pará. Ele ocorrerá nos Projetos de Assentamento - PA's dos municípios, vinculados à área de atuação da Superintendência Regional 01 do INCRA, com sede em Belém: Pacajá, Anapu, Senador José Porfírio, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Itaituba e Aveiro. Os municípios de Anapu, Senador José Porfírio, Itaituba e Aveiro estarão recebendo turmas do PRONERA pela primeira vez”.

³ “Os municípios de Pacajá, Anapu, Sen. José Porfírio, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia e Uruará estarão sob o acompanhamento do Campus da UFPA de Altamira. Nos municípios de Itaituba e Aveiro, o Núcleo da UFPA de Itaituba acompanhará o desenvolvimento das atividades. O Projeto todo estará sob a responsabilidade da Coordenação em Belém” (Alfa-Cidadã).

Sendo uma boa parte dos assentados analfabetos, esta situação dificultava o sucesso de suas atividades produtivas. Esses trabalhadores, envolvidos, cada vez mais, em uma complexa estrutura de produção, percebiam a necessidade de dominarem a habilidade da leitura e da escrita. O analfabetismo se constituía em uma barreira para o êxito de suas atividades.

Muitos trabalhadores, por diversas vezes, limitam suas atividades produtivas devido a dificuldade em compreender os processos sociais em que estão envolvidos. Com isso, acabam reduzindo o potencial produtivo de seus empreendimentos. Neste sentido:

[...] como possibilitar o processo de inserção econômica e social desses segmentos no que tange a sua incorporação à autogestão dos empreendimentos, assim como a potencialização do usufruto da tecnológica de alta e baixa intensidade. Trata-se, portanto, de oferecer oportunidades para qualificar o homem não o desvinculando de atividades produtivas, posto que é a partir destas atividades que ele se modifica juntamente com os outros homens. Nesse processo, dentre outros temas, o trabalho será o ponto de partida de onde surgirão sub-temas que constituirão o universo temático de nossa proposta pedagógica (PACT, 2003, p. 4-5).

O Alfa-Cidadã, a fim de realizar suas atividades, buscou firmar diversas parcerias que dividem entre si uma série de responsabilidades e atribuições. Sem essas parcerias o Programa se tornaria inviável⁴.

A UFPA, por seu turno, se encarrega por elaborar a proposta pedagógica, além de selecionar e capacitar monitores, alunos universitários e os coordenadores locais. Cabe, também, a UFPA realizar um levantamento da demanda inicial, bem como mobilizar os parceiros envolvidos para a execução do Plano de Trabalho. (Alfa-Cidadã). Sendo assim:

Essa proposta de alfabetização obterá os resultados desejados, portanto, na medida em que consiga efetivamente congrega todos os atores sociais interessados na solução do problema do analfabetismo no Estado e na Região. Nesse sentido, a participação dos parceiros mencionados é fundamental para a solução das dificuldades que enfrentaremos durante a execução do projeto (PACT, 2003, p. 6).

O Projeto é justificado por conta, primeiramente, do baixo Índice de Desenvolvimento Humano apresentado pelo Estado do Pará, um dos mais baixos do País. Ademais, o quadro educacional em nosso Estado, que já é desastroso na cidade, é

⁴ Além da UFPA, por meio dos Centros Sócio-Econômico, de Educação, do Campus de Altamira e do Núcleo de Itaituba, compõem esta parceria a Superintendência Regional e Unidades Executoras do INCRA; o Governo Estadual (Casa Civil, Educação, Saúde, Agricultura, etc.); os Governos Municipais e secretarias (Educação, Saúde, Agricultura, etc.); as entidades ligadas à área rural (EMATER, CEPLAC, Casa da Família Rural, etc.); os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, as Associações de Trabalhadores Rurais, as Cooperativas de Produtores Rurais, além de outras organizações sociais existentes na área de abrangência do Alfa-cidadã.

precário no campo, onde, muitas vezes, a educação é pensada e planejada conforme o contexto citadino. Neste sentido:

Entre os desafios que enfrenta a educação em nosso Estado ressaltamos as peculiaridades relacionadas à sua divisão regional, que evidenciam disparidades acentuadas entre as realidades sócio-cultural e educacional da zona urbana e rural, implicando nos seguintes desafios à educação rural no Estado: partir da realidade vivenciada pelo meio rural; uso de linguagem centrada nos interesses da população rural; definição de calendários escolares compatíveis com as necessidades locais; implementação de programas educativos que enfrente o analfabetismo e a distorção idade/série, entre outros. Apesar de não se restringirem ao meio rural, os problemas de educação nesse setor são mais acentuados. Na análise de NETO (1999), eles vão para além da falta de escolas ou de propostas pedagógicas voltadas às peculiaridades locais, apresentando-se também na falta de uma formação específica para o professor atuar na zona rural. Esta formação está voltada para a docência no meio urbano e, nesta direção, as especificidades do meio rural são desconhecidas e secundarizadas (PACT, 2003, P. 6-7).

Ora, não se deve esquecer que no campo, na acepção do MST, ocorre uma disputa de projetos históricos. Nesse caso, os princípios educacionais do movimento dos trabalhadores rurais sem terra, a partir da idéia de seu projeto histórico socialista, difere da concepção de educação que reproduz o projeto histórico que interessa ao modo de produção capitalista.

A proposta educativa do MST, ao identificar na estrutura e organização da escola tradicional a natureza do projeto de sociedade capitalista, expõem sua concepção de educação: uma educação e uma escola que prepare para a luta, para a revolução. Convém, neste momento, recuperar o pensamento Pistrak (2000, p. 108), educador russo que fundamenta os princípios do MST sobre a educação:

Para nós, marxistas, a escola faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas. Na sociedade dividida em classes, a escola servirá aos interesses das classes dominantes, ou abertamente – e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população; ou de forma dissimulada – e então o corpo de professores torna-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente, assumam isto de forma consciente.

Pode-se perceber que as idéias desse educador russo constituem elementos centrais na construção dos princípios e filosofia da educação do MST⁵. A partir dessa concepção de educação podemos verificar alguns elementos que foram considerados pelo Movimento,

⁵ Ainda de acordo com Pistrak (2000, p. 109): “Cada aluno já é um soldado engajado na luta, devendo assumir o objetivo de se armar dos conhecimentos necessários para apoiar a luta, estudando convenientemente as armas do adversário e aprendendo a empregá-las no interesse da revolução. (...) Lutar e construir – isto deveria ser aprendido por cada um de nossos alunos; a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como”.

como por exemplo, a relação direta da escola com a prática cotidiana dos educandos, a formação política e especialmente a auto-organização dos alunos.

Nesta conjuntura, percebe-se que o MST é hoje um dos maiores expoentes engajados pela emancipação popular no Brasil, o que requer uma maior aproximação dos seus saberes com os da realidade concreta para poder concretizar objetivamente seus ideais. Deste modo, a mística, a cultura e a escola do MST compõem uma parte de uma proposta vinculada ao saber popular que carece de estar em constante interação com os vários setores sociais, interessados em construir e desencadear processo de transformações sociais. Sendo assim, entende o Alfa-cidadã que:

Do ponto de vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, a "cerca da ignorância" é uma das cercas que devem ser rompidas, porque tem colaborado para a submissão dos trabalhadores rurais sem terra ao atraso. Para este movimento a educação deve integrar o homem ao seu meio, o que implica dizer, que um projeto educativo deve ser construído considerando as realidades das populações do meio rural (PACT, 2003, p. 7).

Sendo assim, constitui o analfabetismo uma das principais barreiras a serem superadas. A permanência de um elevado percentual de analfabetos no campo dificulta a transformação da realidade agrária brasileira. Todavia, o combate ao mesmo requer uma educação que favoreça a permanência dos trabalhadores e de seus filhos no campo, um tipo de educação que, aliada ao trabalho, possibilite o processo de construção emancipatório do homem do campo.

Neste sentido, o presente projeto foi elaborado objetivando promover o enfrentamento da questão do analfabetismo nos assentamentos da região da Transamazônica, no oeste do Pará, cujo elemento inovador consiste em subsidiar uma prática pedagógica com aportes teórico metodológicos que considere no processo de lecto-escrita o trabalho produtivo e suas formas específicas de organização no campo, assumindo-o como eixo temático central no desenvolvimento do processo de alfabetização (PACT, 2003, p. 7).

Nesse momento, o projeto se desenvolve em municípios da região da Transamazônica, no oeste do Pará, especificamente em área de Projetos de Assentamento, vinculados à área de atuação da Superintendência Regional 01 do INCRA ⁶.

⁶ Pertencem a esta área os municípios de Pacajá, Anapu, Senador José Porfírio, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Itaituba e Aveiro. Os municípios de Anapu, Senador José Porfírio, Itaituba e Aveiro. Segundo informações do PACT (2003, p. 7): "Os municípios de Pacajá, Anapu, Sen. José Porfírio, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia e Uruará estarão sob o acompanhamento do Campus da UFPA de Altamira. Nos municípios de Itaituba e Aveiro, o Núcleo da UFPA de Itaituba acompanhará o desenvolvimento das atividades. O Projeto todo estará sob a responsabilidade da Coordenação em Belém".

A maioria das estradas que ligam os locais de projetos de assentamentos à sede dos municípios é precária, embora permitam seu tráfego. Por outro lado, embora a precariedade das estradas constitua um obstáculo ao sucesso das atividades produtivas realizadas nos assentamentos, boa parte das salas de aula são de alvenarias ou barracos em condições de receber os alunos (PACT, 2003). Um pequeno percentual de salas, todavia, necessita de reparos. O restante, apesar de haver locais para o funcionamento das turmas, necessita de reparos. Em relação ao tipo de energia utilizado, destaca o PACT (2003, p. 9): “[...] a maioria das turmas (52,68%) funcionará com lampiões. Algumas (34,83%) possuem outras formas de energia (elétrica, solar ou a diesel). O restante (12,50%) é necessário conseguir junto aos parceiros”.

É nesse contexto que o Alfa-Cidadã espera alcançar seu objetivo geral que é concernente à necessidade de promover a alfabetização de jovens e adultos, além de capacitar e escolarizar monitores em áreas de assentamento de reforma agrária da região da Transamazônica, no oeste do Pará, de tal modo que venham a contribuir para a melhoria da qualidade de vida e a conquista da cidadania do homem do campo (PACT, 2003). Constituem alguns dos objetivos específicos do PACT (2003, p. 14):

Efetivar a construção de capacidades/ habilidades de leitura e escrita subsidiada pela concepção de que a lecto-escrita é uma complexa operação intelectual e prática cultural; Possibilitar a produção (escrita) e a interpretação (leitura) da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos, a partir de representações históricas da relação homem mundo; Elevar para um novo nível de desenvolvimento/ aprendizagem os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos, tornando-os conscientes das leituras que já realizam sobre/ na sociedade em que vivem; [...] Capacitar os sujeitos das áreas de assentamento incluídas nesse projeto, para atuarem na condição de monitores do processo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais.

Pode-se entender a partir da exposição dos objetivos anunciados pelo PACT que eles coadunam com a proposta de uma educação do campo, o que poderá contribuir para fortalecer a luta dos assentados contra a realidade injusta a que estiveram submetidos. Desta forma, pode desempenhar papel estratégico para que os sujeitos da educação do campo possam articular melhor a estratégia de resistência a ser efetivada. Sendo assim:

Os sujeitos da educação são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos de da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2002, p. 29).

O PACT, tendo em vista alfabetizar conforme os preceitos freirianos, desenvolve suas atividades com o intuito de fazer com que o educando se sinta sujeito construtor da história. Ator social com papel fundamental para o desenvolvimento de ações transformadoras.

Diante do atual quadro educacional brasileiro, que é marcado por uma profunda desigualdade social que dificulta a permanência e o sucesso das camadas empobrecidas na escola, oportunizar aos assentados possibilidades reais de se alfabetizarem, significa aumentar o potencial transformador desses grupos. Desta forma, entende o PACT (2003, p. 16):

Esta situação nos possibilita compreender as maneiras como a educação pode contribuir para o processo de exclusão social: além de ser excludente em si mesma, a exclusão da escola exclui os homens e as mulheres da participação social, das oportunidades de emprego, das condições pessoais e familiares importantes para cuidar de sua saúde, alimentação, habitação e até da educação de seus filhos. Entre as inúmeras situações de exclusão, resultantes da ação de nosso sistema de ensino, focalizamos o analfabetismo, por considerá-lo um dos fenômenos mais graves e dolorosos que aflige inúmeros seres humanos no início deste novo século.

O analfabetismo, indubitavelmente, compromete a reprodução da vida de qualquer indivíduo. A ampliação das desigualdades revela-se ainda mais atroz entre os extratos sociais que não possuem as habilidades da leitura e escrita. A sociedade brasileira, ainda hoje, possui um elevado percentual de analfabetos, um dos maiores da América Latina e do mundo.

Mesmo o governo brasileiro tendo instituído diversas políticas públicas com o intuito de modificação deste quadro, o que resultou numa expressiva queda percentual, a situação do analfabetismo ainda preocupa, sobretudo no campo, onde as dificuldades para acessar e permanecer com sucesso na escola são bem maiores do que na cidade.

Essa dificuldade gera o analfabetismo. Esta forma de exclusão social reproduz injustiças e desigualdades sociais, bem como mantém um tipo de sociedade em que é estabelecido o regime de privilégios. Sendo assim:

[...] elaborar uma proposta pedagógica e metodológica para a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais na atualidade, significa defender uma concepção de educação, que coloca o indivíduo como fim do processo educacional. Significa aspirar a construção de um caminho pautado na referência contextual do processo histórico, buscando sempre a historicidade do conhecimento e o seu caráter relevante de ser em estado permanente de devir, consignado a uma produção social, e devendo ser construído à base de reflexão e acompanhamento da dinamicidade do movimento para sempre estar aberto às proposições e não fechado ao diálogo com os saberes diferentes; pensar o processo pedagógico como inerente à História; este construindo possibilidades através desta, um espaço que permeie a relação dialógica, em que os alunos adentrem à afirmação de sujeitos, criadores de sentido cultural, de subjetividade-identidade, de significação, de cidadania, e não apenas

receptores de conteúdos, com feixes de técnicas e procedimentos, vazio de identidade pessoal e memória social (PACT, 2003, p. 19).

O imperativo de formar “sujeitos criadores” e construtores de uma nova sociedade se dá em virtude da necessidade de preparar subjetivamente o educando para uma nova vida em que ele é, juntamente com os demais indivíduos de seu meio, agente fundamental para a instauração desse novo ambiente social.

Somente em um novo ambiente sócio-cultural o educando poderá compreender a sua condição de ser histórico-social ou como enfatizava Freire (1997) um ser que, consciente de sua vocação para a humanização, se depara com a necessidade de lutar contra a desumanização, que distorce sua vocação e a de seus semelhantes.

Essa desumanização é ainda mais evidente no campo, o que enseja a necessidade de se pensar uma educação tendo em vista o contexto rural amazônico, pois, de acordo com o PACT (2003, p. 19):

[...] ao referendar uma educação rural para a Amazônia, que dê conta do processo de alfabetização de sua população neste mundo contemporâneo, faz-se necessário considerar, a importância da fronteira agrícola como espaço para o desenvolvimento rural sustentável, aspirando à realização deste desenvolvimento, uma interdisciplinaridade do conhecimento. Neste processo, o papel do educador é de relevância social significativa; o papel de monitores é fundamental para a construção de uma "outra" educação rural, na medida que a educação é estreitamente ligada ao processo de construção do desenvolvimento agrícola, como corolário, deve estar indissociada ao "novo" papel que os agricultores familiares e suas organizações na Amazônia assumem para (e na) sociedade.

Vale salientar que a realização das atividades requer a mobilização de recursos humanos com diferentes atribuições. O PACT, de posse de um levantamento inicial fornecido pelo INCRA, seleciona as comunidades onde funcionará as turmas do EJA. Em seguida, faz-se necessário a mobilização da comunidade, momento em que será destacado a importância do PRONERA. Posteriormente, a proposta é debatida entre representantes da UFPA e a comunidade. Neste instante é traçada a estratégia mais adequada para mobilizar alfabetizandos.

Nas visitas aos alfabetizandos é destacada a importância de sua participação nas aulas, bem como de sua alfabetização. Ao mesmo tempo, busca-se conscientizar o educando acerca da necessidade de se desenvolver um processo educativo que leve em

consideração a sua própria realidade, além de estimulá-los a freqüentarem integralmente o curso. Após a seleção e formação das turmas⁷:

[...] o passo seguinte será a efetivação da matrícula, pelos próprios monitores escolhidos pela comunidade, levantando os seguintes dados dos alfabetizandos: nome, idade, localização da moradia, experiências anteriores de estudo, conhecimento geral sobre escrita, aritmética, leitura, etc., dados que servirão para o registro dos alfabetizandos e serão utilizados como base inicial para o acompanhamento posterior dos resultados (PACT, 2003, p. 33).

Para que o trabalho tenha êxito é necessário a atuação articulada de toda a equipe que coloca o projeto em funcionamento⁸. Coordenador, professores especialistas, monitores, alunos universitários e coordenadores locais⁹. Os coordenadores se incumbem, além da coordenação geral do projeto, por formular, implementar, acompanhar e se encarregar do controle técnico-operacional. Juntamente com a equipe pedagógica, ajuda na elaboração da proposta pedagógica e metodológica do programa, além de outros encargos atribuídos a função de coordenar.

Cabe aos professores especialistas a responsabilidade pela capacitação e escolarização dos monitores, estudantes universitários e coordenadores locais. Ademais, assessoram na elaboração dos materiais pedagógicos e supervisionam a implementação da proposta pedagógica do projeto. Outra função fundamental é exercida pelos alunos universitários que realizam o acompanhamento pedagógico das turmas e dos monitores. Para isso dedicam, pelo menos 80 horas mensais ao programa, incluindo visitas às turmas de alfabetização. Cabe-lhes, ainda, elaborar relatórios mensais sobre o rendimento das turmas e dos monitores sob sua supervisão.

⁷ De acordo com o PACT (2003): Uma parte importante destes dados já está disponível no levantamento preliminar realizado pela equipe do INCRA/UFPA, e pelos dados obtidos pelo movimento social sobre as turmas, a serem organizadas nas comunidades.

⁸ Segundo informações do PACT (2003, p. 33): “A equipe que constituirá este projeto apresentará a seguinte composição: Coordenador, professores especialistas na proporção de cinco para cada quarenta monitores, alunos universitários na proporção de um para cada dez turmas, coordenadores locais também na proporção de um para cada dez turmas e monitores sendo um por turma”.

⁹ “Os processos e critérios de seleção dos recursos humanos desse projeto baseiam-se nas orientações presentes no Manual de Operações do PRONERA. Estes levam em conta a capacidade técnica dos recursos humanos para a realização das atividades, a disponibilidade para assumir as responsabilidades, o perfil necessário para o cumprimento dos objetivos e o compromisso com os princípios norteadores da proposta pedagógica. Todas as etapas do processo levam em consideração o princípio da parceria entre a Universidade, o Movimento Social, o INCRA e o Poder Público Municipal e Estadual”. (PACT, 2003, p. 33).

Desempenham papel fundamental no PACT os coordenadores locais. Eles pertencem a um grupo dos principais responsáveis para o funcionamento das turmas. Cumprem ainda a responsabilidade de solucionar os problemas referentes às condições estruturais, tais como situação das salas, carteiras, quadros iluminação. Além disso, orientam os universitários no acompanhamento pedagógico do programa. Por fim, os monitores, que atuam na alfabetização das turmas, para isso devem se apropriar da proposta pedagógica, além de tentar estabelecer com os educandos uma relação de respeito, e, assim, objetivar estimulá-los a participarem das aulas.

Em linhas gerais, é assim que está estruturado o PACT. Possuindo esta estrutura, aqui esboçada, este programa vem tentando contribuir para a elevação cultural dos assentados do campo, para que estes se “levantem do chão”.

5 **CAPÍTULO 4. PACT: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA TRANSAMAZÔNICA**

5.1 **A importância da educação popular para a libertação dos oprimidos: a base teórica do pact**

Educação... quando o senhor chega e diz ‘educação’, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. [...] se eu quero lembrar da minha: ‘enxada’. Se eu quero lembrar: ‘trabalho’. **E eu hoje só dou conta de um lembrzinho**: a escolinha, um ano ou dois. [...] Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: **pra quem é como esse povo da roça o estudo da escola é de pouca valia**, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. [...] **A educação que chega pro senhor é a sua, a da sua gente, é pros usos do seu mundo**. [...] **e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, [...] mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é”**. (SOUZA, 1980, p. 7 et seq. **Grifo nosso**).

Com a realização do processo de alfabetização intenciona-se que os alfabetizados, ao se apropriar da leitura de mundo e da palavra, possam munir-se dos requisitos necessários para se tornar um ser humano pleno, que se assuma enquanto cidadão que luta e constrói um mundo em que todos e todas possam viver dignamente (HAGE, 2004, p. 1).

A educação assume na contemporaneidade papel fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária. Oportunizar seu acesso a quem historicamente dela foi excluído deveria ser prioridade de governantes verdadeiramente comprometidos com a inclusão social. No meio rural, onde os percentuais de analfabetos ainda são mais elevados do que os da cidade, a educação assume importância fundamental para a emancipação destes.

Mas não interessa apenas uma educação que contribua para a redução de percentuais. Interessa uma educação que contribua para a melhoria das condições de vida dos indivíduos que habitam este meio.

Neste sentido, a educação popular se converte em importante instrumento que auxilia na emancipação dos trabalhadores do campo, pois seus propósitos se dirigem aos oprimidos, especialmente aqueles que, em virtude de condições objetivas precárias, tiveram reduzidas suas possibilidades de alfabetização.

Uma das principais contribuições que a educação popular pode oferecer aos oprimidos é criar condições para que estes “leiam o mundo” de uma outra forma. Uma leitura consciente, uma leitura crítica que possibilite a transformação da realidade que os rodeia; mas fundamentalmente uma leitura de mundo que favoreça aos oprimidos o

reconhecimento do opressor, aquele que oprime e impede sua libertação. No entender de Freire:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. [...] Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, sua vocação ontológica e histórica de ser mais (1987, p. 52).

Freire, portanto, em suas obras ressalta a importância de uma educação que favoreça a conscientização do oprimido, conscientização esta que o colocaria enquanto protagonista de sua libertação e não objeto desta. A conscientização do oprimido de sua condição o possibilitará lutar por sua libertação juntamente com os outros oprimidos.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26)

Grande tarefa aí possui o educador comprometido com uma educação para a liberdade, pois este pode, junto com o educando, edificar a construção de uma nova realidade. O educador contribuirá para este projeto histórico na medida em que cria condições para que os educandos problematizem as causas da opressão. Sobre essa questão Freire reflete:

Pelo fato mesmo de esta prática educativa [educação problematizadora] constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível do doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos. (1987, p. 69-70)

Esta educação promotora de uma consciência que problematiza a realidade indica um caminho, um horizonte em que seja possível a superação da opressão, uma vez que ela propicia o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo, da cultura, da história. Encontramos aí um diferencial importante entre a educação popular e os demais tipos de educação, visto que a primeira objetiva não apenas a alfabetização do oprimido, como também eleva a consciência e a cultura dos mesmos. Esta educação crítica, problematizadora, conscientizadora desperta no oprimido a necessidade de “ser mais”, condição essa impedida pelos que “são mais”, pelos que “tem mais”.

Os que “são mais” podem escrever e falar suas histórias. Os que “são menos”, não. Mas para Freire (1980) todo ser humano é capaz de ler e escrever a sua história. Neste caso, uma das tarefas fundamentais que cabe aos educadores progressistas é propiciar condições para que os indivíduos vislumbrem a possibilidade destes “serem mais”.

Mas não cabe aos educadores uma postura arrogante e prepotente diante dos seus educandos. Pois se a educação se dá no diálogo, ambos, educador e educando, se educam, ambos se constroem como sujeitos, uma vez que:

[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p. 68).

Esse tipo de educação rompe com a “educação bancária”, repudiada por Freire. Esta outra educação deve orientar os educandos para a liberdade, para autonomia. Daí entender ser a educação um ato político. Esta outra educação, por ser engendrada com a participação e no seio das classes populares, está fortemente articulada aos propósitos desta classe. Faz-se necessário aqui recorrer às palavras de Rodrigues (1999, p. 21) quando analisa que: [...] o que distinguiria, então, a **educação popular** das outras variedades de educação seria a sua proposta e práxis direcionadas para efetiva transformação do homem, da sociedade e do Estado.

Não é outra a finalidade da educação popular senão “educar para a liberdade”. Liberdade essa que possa possibilitar ao educando pensar, se expressar e agir conscientemente no contexto social em que atua.

Cita-se Costa (1987, p. 87) quando enfatiza que a Educação Popular é: “[...] o poder de fazer valer e desenvolver suas próprias formas de pensar, aprender, expressar, e explicar a vida social”.

Sendo assim, há de se concordar com Calado (1999, p. 137) quando ele observa que a educação popular deve ser compreendida: “[...] como uma perspectiva, uma metodologia, uma ferramenta de apreensão/compreensão, interpretação, intervenção propositiva, de produção e reinvenção de novas relações sociais e humanas”. Essas novas relações sociais implicam, todavia, a modificação das atuais, produtora de opressão.

Nesse sentido, o compromisso político da educação popular está organicamente relacionado ao desejo de libertação do povo da opressão imposta pela presente ordem econômica. Neste caso, a libertação fica improvável de se efetivar se os indivíduos permanecerem analfabetos, excluídos do acesso à educação. Diante de um vergonhoso cenário de exclusão social, o analfabetismo é apenas mais uma forma de negar aos indivíduos a possibilidade de se libertarem.

A educação popular assume, nesta perspectiva, uma conotação eminentemente política, uma vez que seu desiderato coincide com as utopias que preconizam a modificação radical da sociedade vigente. A educação popular é uma educação politicamente engajada com as lutas sociais da classe trabalhadora, com seus interesses de classes, com suas utopias de emancipação. Emancipação essa que encontra sérios obstáculos de se concretizar em virtude do desolador quadro de privação material e espiritual em que se encontram os indivíduos, especialmente os que ainda não se alfabetizaram.

Neste sentido, a educação popular deve contribuir para o processo de construção de autonomia das classes populares, visando sua emancipação. Então, a educação popular assume uma forte conotação política com o objetivo explícito de contribuir para a formação de uma consciência crítica por parte das camadas populares.

Há que se observar, todavia, que estão fortemente presentes na instituição escolar os interesses da classe dominante. Esta presença diminui a força que a educação formal poderia oferecer para a construção de uma sociedade livre.

As tendências tradicionais e tecnicistas de educação, por atenderem os interesses dos grupos sociais dominantes, são totalmente repudiadas pela educação popular. Seus propósitos vão bem mais além da simples preparação do educando para servir ao sistema produtivo, sem esquecer, contudo, que, sozinha, a educação não conseguirá a transformação da ordem societária estabelecida.

De acordo com Freire (1987, p. 74):

[...] a Educação Popular se delinea com um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular. Todavia, isto não significa que afirmemos que a educação é um instrumento para transformação radical da sociedade.

Os Propósitos da educação popular se chocam, portanto, com os interesses dominantes estabelecidos e divulgados por meio da educação. Daí ter sido execrada pelo regime militar. No entender de Germano (1993), neste período de intensa repressão política,

social e cultural os setores sociais que atuavam na perspectiva da mudança social foram severamente perseguidos e reprimidos pelos militares. Logo a perseguição atingiu os indivíduos envolvidos com a educação popular, portadores de uma mensagem oposta à pretendida pelos que estavam no poder.

O Ato Institucional nº 5 não permitiu aos movimentos, que atuavam sob a perspectiva de conscientização do povo continuassem desenvolvendo suas atividades. Os Movimentos de Cultura e Educação Popular, destarte, foram seriamente perseguidos pelos militares.

Com a abertura política, ocorrida no final da década de 70 e início da de 80, favorecida pela redemocratização do país, houve um revigoramento dos movimentos sociais que lutavam por ares democráticos.

Durante este processo ocorreu o crescimento e o fortalecimento de uma identidade mais geral, assim uma aproximação da educação popular com os diversos movimentos sociais desejosos do restabelecimento da democracia, tais quais: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento Contra o Custo de Vida o “Novo Sindicalismo”.

A educação popular neste processo (conforme RODRIGUES, 1999), assumiu destacado papel na formação dos novos atores sociais interessados na mudança da sociedade. Muitos desses atores contribuíram significativamente para as mudanças que se processavam.

Atualmente, também, passamos por um intenso processo de mudanças. Tais mudanças, contudo, se orientam para a permanência de condições societárias injustas. Daí a necessidade de se produzir intelectuais orgânicos aos grupos oprimidos pelo capital.

Para isso valiosa contribuição tem a oferecer a educação popular. Não porque ela oportuniza a alfabetização dos oprimidos, mas principalmente porque propicia a este a “leitura do mundo”, uma leitura que pode implicar na eliminação das atuais formas de dominação social; a produção de uma nova hegemonia. Uma possibilidade utópica plenamente realizável. Assim nos escreve Brandão (1984, p. 70):

Ora, a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular, do mesmo modo como é aquilo que uma educação tradicional de adultos quer evitar. A possibilidade (a utopia? o projeto histórico realizável?) de que, por efeito *também* da acumulação de um *poder de classe*, através da organização progressiva das práticas dos movimentos populares e dos fortalecimento conseqüente do seu *saber popular*, venha a realizar-se uma transformação da ordem social dominante,

em um mundo solidário de igualdade e justiça, é o horizonte que se avista do horizonte da educação popular.

Essa possibilidade utópica só se concretizará se a erradicação do analfabetismo não representar apenas a leitura da palavra, mas “a leitura do mundo”. Leitura essa que seja, tendencialmente, favorável à autonomia e a emancipação. Dessa forma, um de nossos mais graves problemas sociais é referente à sistemática exclusão que dificultou o acesso de milhares de indivíduos à educação. Essa exclusão contribui consideravelmente para, ainda hoje, termos elevadas taxas de analfabetismo. Fato que, por si só, justificaria uma efetiva intervenção pública para amenizar esse problema.

No campo, essa exclusão alcança um número maior de indivíduos. Talvez por isso muitas ações estatais têm orientado suas ações de combate ao analfabetismo visando alterar este quadro e, ao mesmo tempo, criar condições para que esses indivíduos tenham melhores condições de vida.

Mas uma educação que almeja, realmente, a libertação do oprimido deve oferecer muito mais do que a simples decodificação de palavras; deve, ao contrário, favorecer uma compreensão de mundo que permita ao educando ser sujeito de sua história e não seu objeto. Para tanto, enorme contribuição tem a oferecer uma educação orientada pelos pressupostos freirianos de educação popular. Para esta, não cabe somente a leitura da palavra, mas a “leitura do mundo”, esta sim capaz de desencadear um grande processo de transformação social; um dos propósitos da educação popular e que servem de base teórica para as ações do PACT.

5.2 A experiência educativa do pact

É preciso superar a visão dualista, que organiza o conhecimento sobre os fenômenos humanos de forma dicotomizada, em pares antagônicos (ex rural; x urbano). Essa maneira de compreender o mundo baseia-se em aparências e não dá conta da complexidade do mundo real. No mundo real, os objetos se interpenetram para compor a totalidade. A totalidade contém uma integração entre o rural e urbano (SILVA, 2000, p. 131).

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING, 1999, p. 29)

Evidentemente que os interesses sóciopolíticos do MST diferem e são antagônicos aos interesses do grande capital. A escola ou tipo de educação reclamada pelo MST atendem a interesses políticos específicos. Então, de certa forma, o que se coloca em evidência é a necessidade da construção de um projeto de escola que, por ter uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena e negra, contribui para o fortalecimento das lutas encampadas pelos movimentos descontentes com a organização atual da sociedade. Os assentados atendidos pelo Pronera, em especial os que participam das atividades do PACT, ao reivindicarem educação, na verdade, tem em vista este fim e não apenas outros fins aos quais a educação serve.

As políticas educacionais para o campo deveriam proporcionar a preservação de valores culturais, essenciais para o desenvolvimento e exercício da cidadania e, assim, favorecer o crescimento e o fortalecimento da consciência da população camponesa; além de contribuir para que o povo do campo reconheça suas raízes (valores morais, tradição, etnias, festas, religiosidade popular, histórias da luta do povo, símbolos, gestos e mística); isto é, as políticas educacionais deveriam favorecer a construção de uma educação do campo. Neste sentido, de acordo com Valente (1998, p. 8):

Se é verdade que a escola é um espaço de convivência entre crianças e adolescentes de diferentes origens, de transmissão de conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo e um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público, isso não significa que estas promovam o convívio democrático com a diferença. Ao contrário, ali podem ser ensinadas as regras do espaço público marcada historicamente pelo desrespeito à diferença: como se fosse possível que a crítica dirigida à sociedade permanecesse fora dos muros da escola; como se a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira fossem neutralizadas no contexto escolar que se tornaria, desse modo, uma realidade a-histórica.

Não sendo, portanto, a escola uma realidade a-histórica, tão pouco é a educação. Uma educação interessada na libertação do oprimido fortalece a luta desses por libertação. As ações do PACT¹⁰ vêm produzindo resultados bastante expressivos.

¹⁰ Cabe destacar que no interior da UFPA, o PACT se insere nas atividades de extensão do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia – GEPERUAZ, do Centro de Educação e na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e Empreendimentos Solidários – ITCPEs, do Centro Sócio-Econômico. Estes Grupos vem se empenhando em desenvolver ações que favoreçam a elaboração e implementação de políticas educacionais e de desenvolvimento rural que estejam de acordo com a realidade amazônica.

Mesmo diante das dificuldades postas pela dimensão geográfica de atuação do projeto, maior, inclusive, do que muitos países.

A enorme extensão, bem como a precariedade do transporte e da comunicação, que se ampliam no período das chuvas, são obstáculos de difícil superação. Isso tudo sem esquecer as dificuldades estruturais: falta de carteiras, quadros e, até mesmo, lampiões, são problemas que se apresentam e, certamente, interferem no rendimento dos educandos. Todavia, observa o PACT:

Apesar das grandes dificuldades, que tornam a execução do projeto um verdadeiro desafio, por outro lado seu enorme impacto positivo faz com que toda a equipe do projeto e seus parceiros se comprometam verdadeiramente com a efetivação de um processo de alfabetização cidadã, assumindo orientações definidas no projeto. Este deve ser, e é nossa opinião do que está sendo no início da execução deste projeto, o espírito norteador de ações e decisões do ano de 2003 (PACT. 1º Relatório Executivo, 2003, p. 16).

Uma das principais dificuldades que, de certa forma, estorvam os objetivos almejados pelo PACT são referentes à infra-estrutura. Apontada por muitos formadores e estudantes universitários como precários, embora nem todos destaquem isso durante, especialmente, os momentos de avaliação:

Houve muitas reclamações quanto à infra-estrutura das turmas nos assentamentos, fato que vem prejudicando o sucesso de alfabetização, sobretudo em relação às condições de iluminação das salas de aula [...] (Formador de Pacajá. In: 3º Relatório Executivo, 2003, p. 55). A infra-estrutura das turmas é muito precária, sobretudo em relação à iluminação e isso dificulta o sucesso da alfabetização nos assentamentos [...] (Formador de Senador José Porfírio. In: 3º Relatório Executivo, 2003, p. 56). A infra-estrutura da formação deixou muito a desejar, tanto em relação ao alojamento quanto às salas de aula [...] (Formador de Medicilândia. In: PACT. 3º Relatório Executivo, 2003, p. 56).

Mesmo diante das dificuldades relacionadas a infra-estrutura, os formadores, por outro lado, apontam aspectos positivos que sobressaíram diante destes obstáculos, pois muitos evidenciaram em suas falas a confiança em conduzir o processo, a participação ativa dos mesmos na formação, o que tem contribuído para o progresso dos mesmos. Este progresso podia ser verificado por meio da rica participação de todos os envolvidos no momento da elaboração do planejamento da alfabetização.

Diante dessas dificuldades é fundamental, portanto, a formação dos educadores. Dessa forma, o processo de formação dos educadores/alfabetizadores no âmbito do Projeto Alfacidadã, que é realizado com a participação dos estudantes universitários e dos coordenadores locais (lideranças dos sindicatos dos trabalhadores rurais) que participam do projeto, constitui-se em um importante espaço de construção dos conhecimentos, facilitando, desse modo, a efetivação do processo de alfabetização cidadã de jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras rurais. De acordo com Hage (2004, p. 1).

Esse processo de formação efetivou-se através de discussões dialogadas, focalizando a relevância social da alfabetização, pautada nas experiências sociais e de trabalho dos alfabetizadores e nas especificidades das culturas locais e na relação destas com outras culturas.

Durante o processo de formação dos educadores/alfabetizadores enfatizava-se a realidade na qual estes se encontram inseridos, o que pode ser verificado por meio do tema central da formação “Trabalho e Organização na Amazônia Rural”. Os conhecimentos selecionados tinham, portanto, como norte esta temática. Para Hage (2004, p. 2).

Esses conhecimentos foram organizados em três eixos temáticos, que no entendimento da equipe de formação do projeto, reuniam os conhecimentos necessários para que esses educadores/alfabetizadores pudessem conduzir o processo de alfabetização cidadã na região da Transamazônica, conforme são explicitados a seguir: Eixo I: Amazônia Rural no Contexto Social Contemporâneo. Nesse eixo foram incluídos os seguintes conteúdos curriculares: questões históricas, econômicas, sociais, geopolíticas, culturais e relação urbano/rural na Amazônia; formas de trabalho e de produção da Amazônia; desenvolvimento regional integrado, sustentabilidade e agricultura familiar; política agrária e agrícola; e concepções de sociedade e do agrário. Eixo II: Educação e Organização Social no meio Rural. Esse eixo envolve os seguintes temas para estudo: movimentos sociais, sindicais, ONGs, e organizações camponesas na Amazônia; trajetória da educação rural no Brasil; a concepção freireana de educação; e alfabetização e cidadania no meio rural. Eixo III: Alfabetização do Trabalhador e da Trabalhadora do Campo. No âmbito desse eixo encontram-se as seguintes temáticas: Indicativos para a construção do currículo via tema Gerador; metodologia do ensino de linguagem; indicativos para a construção do ambiente alfabetizador; reflexões sobre a oralidade e a memória dos sujeitos do campo; metodologia do ensino de matemática; fundamentos e práticas do Planejamento participativo; Avaliação emancipatória.

A divisão em eixos temáticos foi bastante propícia ao processo de formação dos educadores e possibilitava a essas habilidades necessárias para que pudessem conduzir, satisfatoriamente, o processo de alfabetização cidadã a que seriam submetidos.

Como esse processo de alfabetização ocorre na região da Transamazônica, torna-se indispensável que os referidos eixos tratassem da realidade amazônica. Aí se encontra justificado estudar questões históricas, econômicas, sociais, geopolíticas, culturais e relação urbano/rural na Amazônia, além de outras questões fundamentais àqueles que pretendem alfabetizar em uma região como a nossa. Além disso, é importante tratar de temas concernentes aos movimentos sociais, sindicais, ONGs, e organizações camponesas na Amazônia; trajetória da educação rural no Brasil; a concepção freireana de educação; e alfabetização e cidadania no meio rural, pois são assuntos fundamentais na construção de um processo de alfabetização que tem como horizonte a emancipação da população rural.

Por outro lado, é fundamental aos educadores e formadores se apropriarem de questões metodológicas indispensáveis ao fazer docente. Por isso se trabalha a construção do currículo via tema Gerador, bem como a metodologia do ensino de linguagem. Por ser um processo que se pretenda emancipatório é que ergue a necessidade de se trabalhar a avaliação emancipatória e o planejamento, ao invés de construído por poucas pessoas, contar com a participação de todos. Nas palavras de Hage (2004, p. 3).

[...] a listagem dos temas presentes nos três eixos que constituem o currículo do Alfa-cidadã deu-se com o objetivo de explicitar a amplitude de conhecimentos necessários à formação do educador/alfabetizador que desenvolverá o processo de alfabetização; e não com a intenção de que no processo de formação dos educadores/alfabetizadores tivéssemos que vencer os conteúdos programáticos, trabalhando de forma seqüencial, nos vários módulos, os conhecimentos definidos nos eixos. Muito pelo contrário, a intenção da equipe de formadores do projeto consistiu em planejar um conjunto de atividades pedagógicas que possibilitassem aos educadores/alfabetizadores acumular os conhecimentos definidos em cada um dos eixos de forma articulada, o que significou se apropriar do conjunto de questões que permeiam a realidade amazônica na atualidade, com ênfase nas especificidades relacionadas à Transamazônica, utilizando-se da proposta freireana de educação para favorecer a leitura de mundo e a leitura da palavra dos alfabetizadores, enriquecida pela produção de materiais e recursos didáticos que auxiliassem esses mesmos alfabetizadores a se tornarem competentes para atuar no processo de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

É importante destacar que esses cursos foram ministrados de forma presencial e com acompanhamento sistemático da equipe responsável pela formação do PACT. Os alfabetizadores passavam periodicamente por uma avaliação, na qual se verificavam os progressos e as lacunas a serem superadas. A avaliação se deu durante todo o processo de formação e eram feitas tendo como instrumentos a produção de textos, relatórios e atividades práticas durante a realização da formação.

Já a avaliação da atuação dos educadores/alfabetizadores junto a seus alfabetizados se deu pelos estudantes universitários em conjunto com o coordenador local levando-se em consideração os seguintes itens: a opinião dos alfabetizados com relação à ação do alfabetizador no processo de alfabetização, a observação realizada sobre a ação dos mesmos nas visitas de acompanhamento, incluindo o seu envolvimento e participação nos três módulos de formação, como também, através de um processo de auto-avaliação em que, os alfabetizadores explicitaram seus avanços, desafios e limitações no desempenho de suas atividades.

Todo esse processo de formação dos educadores possui como propósito fundamental a alfabetização, tal como expressada pelo educador Paulo Freire. É fundamental, destarte, que se tenha bem compreendido a concepção de alfabetização que se deseja desenvolver

No projeto, a alfabetização vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, ou manejo técnico de letras e palavras. Ela é um instrumento para a ampliação da capacidade de perceber e intervir no mundo, partindo do universo próximo do educando e estimulando-o a desvelar o ainda desconhecido. Seus objetivos dizem respeito à utilização adequada de diferentes linguagens de expressão e comunicação; e à manipulação de diversas ações individuais e grupais, que possibilitem a emancipação dos sujeitos que favoreçam a consciência coletiva (PACT. 3º Relatório Executivo, 2003, p. 20).

Dessa forma, não é qualquer processo de alfabetização que se quer desenvolver. Almeja-se algo muito mais amplo que isso, muito mais complexo, mas de fundamental importância para a luta empreendida pelos trabalhadores do campo.

Neste sentido, a alfabetização refere-se não apenas ao saber ler e escrever, mas principalmente ao saber usar a leitura e a escrita para transformar a si mesmo e o meio onde vive. A alfabetização é entendida, portanto, como um instrumento de libertação das classes populares, um ato essencialmente político, que proporciona a leitura crítica do mundo e a construção do sujeito histórico, através da apropriação do saber sistematizado., que, quando confrontado com o saber popular, gera a produção de um novo saber (PACT. 3º Relatório Executivo, p. 20).

É este novo saber que proporcionará uma nova práxis, uma nova atitude diante da realidade histórica. Neste sentido, a alfabetização passa a se converter em um instrumento poderoso na luta pela libertação.

Talvez para algumas pessoas a alfabetização não represente muito. Especialmente em uma sociedade como a nossa, cada vez mais tecnológica, informatizada, automatizada..., mas para aqueles que passam por todo tipo de privação, em especial aqueles que vivem e

trabalham no campo, ser alfabetizado ajuda a potencializar a luta pela modificação do quadro societal opressor. Desta forma, conforme análise de Hage (2004, p. 3), o processo de alfabetização dos jovens e adultos realizado pelo Alfa-Cidadã se efetivou...

[...] através de um diagnóstico inicial do nível de conhecimento dos alfabetizandos, o qual subsidiou a elaboração do currículo que foi viabilizado no processo de alfabetização dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais. Nos primeiros encontros com os alfabetizandos, os alfabetizadores com o apoio da equipe de formadores e com o assessoramento dos estudantes universitários que acompanham as turmas, realizaram diálogos coletivos e entrevistas individuais que oportunizaram o conhecimento da realidade dos mesmos, coletando seus problemas, suas expectativas, suas falas significativas e acima de tudo, diagnosticando o nível de conhecimento deles em relação à leitura e escrita. Esse processo foi complementado com uma pesquisa de campo sócio-antropológica que os alfabetizadores fizeram no assentamento onde os alfabetizandos residem para o conhecimento mais aprofundado da vida, das experiências, da história e do cotidiano dos mesmos.

Durante o processo de elaboração do planejamento curricular, momento efetivado conjuntamente com estudantes universitários, alfabetizadores, alfabetizandos e coordenadores locais, foram selecionados os conteúdos que seriam ministrados nos cursos.

Foi neste instante que os temas geradores foram estabelecidos, tal como apontam os aportes freirianos. Sendo assim esses foram definidos a partir das problemáticas apontadas pelos alfabetizandos. Esses temas, ao se inter-relacionarem, formaram a rede temática que se constituiu em elemento imprescindível para o desempenho das atividades de alfabetização.

Estabelecida a rede temática, os alfabetizadores, assessorados por estudantes universitários, equipe de formadores e pelos coordenadores locais, engendraram as questões geradoras e serem efetivados durante o processo de alfabetização. Os alfabetizadores, de acordo com Hage (2004, p. 3)

[...] partindo das "falas" dos alfabetizandos e das questões geradoras, realizaram a seleção dos conhecimentos científicos, cuja apropriação pelos educandos permitiram a ruptura com a visão de mundo anteriormente concebida, ou seja, a superação dos limites explicativos evidenciados em relação aos problemas por eles vivenciados, ampliando a compreensão crítica dos alfabetizandos (leitura de mundo) ao mesmo tempo em que oportunizou a aquisição dos processos de leitura e escrita por parte dos mesmos (leitura da palavra). Como resultado desse processo de seleção e organização dos conhecimentos tem-se constituída a "Teia do Conhecimento", que no conjunto constitui o currículo desenvolvido no processo de alfabetização.

Todo esse cuidado com o processo de alfabetização, que não se inicia e nem se encerra na sala de aula, se justifica por conta da intenção do PACT em pretender que o

educando, apropriando-se da leitura da palavra e da leitura do mundo, possa se municiar de ferramentas fundamentais na luta pela libertação e pela construção de uma cidadania autêntica.

Nessa proposta de alfabetização cidadã, a organização metodológica, a seqüência programática e a preparação das atividades, procuram estabelecer o diálogo entre os conhecimentos, garantindo o princípio da interdisciplinaridade no desenvolvimento das atividades educativas. Durante o desenvolvimento das atividades letivas os estudantes universitários realizaram visitas de assessoramento mensais às turmas de alfabetização com o objetivo de acompanhar o processo de alfabetização e procurando estimular os alfabetizadores em suas atividades docentes, sobretudo na construção do material didático a ser utilizado no processo de alfabetização por parte dos alfabetizandos (HAGE, 2004, p. 4).

Mas de que forma se dava o processo de avaliação da aprendizagem? É necessário destacar que para o PACT a avaliação deveria se constituir em mais um instrumento que favorecesse aprendizagem do que simplesmente sua mera verificação.

A aprendizagem, sendo um processo, requer, ao mesmo tempo, que a avaliação seja efetivada tendo como princípio esse entendimento: isto é, a avaliação também é um processo em que os educandos vão percebendo seus avanços e suas limitações. Desta forma, de acordo com Hage (2004, p. 4):

Ela apresenta um caráter diagnóstico e formativo ao buscar promover a reorientação do trabalho pedagógico sempre que se fizer necessário ao aperfeiçoamento do mesmo. Na avaliação do processo de alfabetização dos jovens e Adultos os alfabetizadores utilizaram um caderno de anotações onde registraram os fatos marcantes como também os avanços e as dificuldades individuais e coletivas evidenciadas pelos alfabetizandos durante o curso. Esse registro foi complementado com as informações resultantes de um processo de auto-avaliação dos alfabetizandos, em que eles expressaram seus avanços e dificuldades durante o processo. Essas anotações foram utilizadas para subsidiar os encontros periódicos de planejamento, acompanhamento e assessoramento realizados durante o curso. Ao mesmo tempo, os alfabetizadores arquivaram os trabalhos individuais e coletivos desenvolvidos pelos alfabetizandos, construindo os portfólios dos alfabetizandos, os quais demonstraram de forma sistemática e concreta o desenvolvimento de cada um deles com relação a apropriação da leitura e da escrita e dos cálculos ao final do processo.

Porém, há que se destacar que esta atuação do PACT possui limites expressos nos relatórios produzidos periodicamente pelo Programa. Sendo assim, por mais que se almeje alfabetizar para a libertação, tais ações enfrentam obstáculos que dificultam sua realização.

A avaliação das atividades educativas do projeto, realizada por formadores, estudantes universitários, alfabetizadores, coordenadores locais, representantes do movimento social e alfabetizandos, se dando de forma contínua, permitiu a visualização dos

avanços e dos limites da ação educativa efetivada pelo PACT. No entender de Hage (2004, p. 5), essa avaliação permitiu aos envolvidos perceber que

Um dos elementos de maior destaque na experiência educativa do Alfa-Cidadã, refere-se ao esforço por concretizar-se enquanto uma ação educativa resultante da construção coletiva de todos os formadores, estudantes universitários, alfabetizadores, coordenadores locais, representantes do movimento social e alfabetizados envolvidos no projeto. Situação muito complexa em face da abrangência de sujeitos mobilizados pelo projeto, mas que buscou concretizar-se através das decisões coletivas definidas em torno das atividades de formação, nas definições estratégicas, no planejamento e acompanhamento das ações educativas e na sistematização das experiências acumuladas.

É importante ressaltar que tem sido extremamente salutar a presença de um grupo bastante heterogêneo envolvido nesse processo. Cada um contribuindo com suas experiências, com seus saberes e viveres.

Estudantes universitários, formadores, alfabetizados, coordenadores locais debatem coletivamente as ações a serem efetivadas. O projeto conseguiu reunir profissionais de diferentes áreas de saber e de nível de ensino. Pedagogos, Licenciados em Letras e em Ciências Agrárias, Sociólogos, Administradores, Economistas, além de inúmeros Doutores, Mestres, Especialistas constroem coletivamente o PACT. Ao invés de se tornar um empecilho para o desenvolvimento das ações, essa diversidade acaba por enriquecer o que deve ser efetivado. É lógico que os momentos de tensão e de conflitos ocorrem, mas são necessários para o enriquecimento das atividades.

Deve-se destacar, também, que, fruto desta diversidade e dos debates em que tais sujeitos foram envolvidos, resultou o tema central, norteador do processo formativo: “Trabalho e Organização na Amazônia Rural”. Em torno dele todo processo formativo que envolveu alfabetizando e alfabetizadores fora estruturado. Para Hage (2004, p. 6).

Dessa forma, o projeto buscou concretizar-se enquanto uma ação educativa voltada para a realidade Amazônica, destacando as identidades e as culturas presentes na região, como também a necessidade de se educar as populações do campo considerando as peculiaridades sociais, biológicas, ambientais e produtivas da região, com destaque para o papel e a importância da agricultura familiar e dos movimentos sociais nesse contexto. Merece destaque também, toda a ação de formação/Escolarização dos alfabetizadores realizada durante o ano de 2003. Ao todo foram três Etapas de Formação dos Alfabetizadores, as quais reuniram o conjunto dos alfabetizadores, alunos universitários, coordenadores locais e a equipe de formadores, totalizando 300 horas de formação dos educadores para atuar competentemente no processo de alfabetização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Um dos pontos críticos que compromete as ações do PACT é concernente as elevadas taxas de evasão. Assim como em qualquer nível e modalidade de ensino, especialmente aos serviços educacionais ofertados pelo poder estatal, as taxas de evasão atingem um percentual expressivo de alfabetizandos.

O número de evadidos nas turmas do PACT corresponde, aproximadamente, a 23,66% de alfabetizandos. Uma taxa relativamente elevada se considerarmos os últimos censos educacionais divulgados pelo IBGE. Entre as principais razões apontadas pela equipe do PACT destacam-se:

O fato de determinados agricultores inscritos nas turmas não serem proprietários de lotes e exercerem atividades produtivas temporárias, sendo obrigados a migrar constantemente em função da oferta dessas atividades ocorrer em diferentes espaços da região [...]. As longas distâncias enfrentadas pelos agricultores entre seus lotes e local de funcionamento da escola, em algumas situações os faziam desistir das aulas. Essa situação se torna mais problemática no período das chuvas intensas, que dificultam ainda mais esse percurso. Se as alfabetizadas são mulheres, muitas vezes essas caminhadas são efetuadas com suas crianças em período de amamentação, ou mesmo no período da infância, o que dificulta ainda mais a participação e permanência em sala (PACT. 4º Relatório Executivo, 2003, p. 72).

Além disso, o PACT aponta outros fatores que colaboram para as taxas de evasão elevadas: 1) os agricultores, ao se considerarem alfabetizados, simplesmente, deixam de freqüentar as aulas; 2) o horário de funcionamento das turmas, que, em muitos assentamentos, funcionam a noite, pois em virtude das péssimas condições de iluminação acabam impactando de forma negativa; 3) problemas de saúde dos trabalhadores ou de seus familiares e 4) a falta de incentivo dos educadores ao saberem lidar com estas questões e mesmo a utilização inadequada de metodologia desenvolvida durante as aulas, o que acaba favorecendo o afastamento dos alfabetizandos das aulas.

Por outro lado, é bastante significativa a taxa de alfabetização alcançada pelas ações do PACT. Em 2003, por exemplo, foram mais de 1.115 jovens e adultos que, por meio da ação educativa do projeto, conseguiram se alfabetizar, o que pode ser verificado pelo número de certificados emitidos aos agricultores partícipes desta ação educativa. De acordo com o PACT:

Em vista disso, apresentamos como resultado final do projeto, uma taxa de alfabetização de 88,8%, se considerarmos a relação entre o total de alfabetizados (1.115 jovens e adultos) e o número total de alunos em sala em dezembro de 2003 (1.706 jovens e adultos). Por outro lado, se considerarmos o total de alfabetizados (1.115 jovens e adultos) com relação ao número de alunos existentes no início do

projeto em janeiro de 2003 (2.235 jovens e adultos) a taxa de alfabetização final do projeto em 2003 foi de 67,78% (PACT. 4º Relatório Executivo, 2003, p. 73).

A partir dessas informações pode-se perceber que o PACT vem cumprindo de forma satisfatória seu intento, muito embora essa ação educativa apresente limitações e obstáculos que dificultam uma atuação mais efetiva na região atendida pelo projeto.

Não se pode negar que é necessário um acompanhamento mais intenso nas turmas para que os problemas possam ser resolvidos de forma mais ágil. Todavia, as grandes distâncias dos assentamentos dificultam o deslocamento as mesmas e, assim, constituem obstáculo real para que seja realizado um acompanhamento mais eficaz e sistemático.

As precárias condições de infra-estrutura e de iluminação são empecilhos que necessitam ser superados, pois interferem diretamente na aprendizagem, bem como no trabalho dos educadores. Há turmas funcionando com número de carteiras insuficientes, sem quadro de giz, telhado precário. Vale lembrar que o projeto prevê parcerias com prefeituras dos municípios atendidos tendo em vista garantir determinados itens não contemplados no financiamento pelo INCRA. Por outro lado, nos municípios em que a parceria se efetivou, os problemas com a infra-estrutura foram amenizados.

Dessa forma, mesmo enfrentando esses obstáculos, pode-se afirmar que o PACT vem alcançando boa parte dos objetivos estabelecidos. Mas é necessário atentar para as condições que estorvam a ação educativa do projeto, sobretudo, porque o seu sucesso coincide com o dos alfabetizados afetados por meio desta ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há sujeitos humanos se construindo; sindicatos preocupados com esses sujeitos, que têm uma história insubstituível; que têm sido, junto com os movimentos sociais, os grandes sujeitos educadores dessas últimas décadas... Podemos respirar e dizer: há educabilidade, há possibilidades de humanização. Conseqüentemente, podemos pensar em projetos educativos enxertados nessa árvore que está viva, onde há seiva ainda. E, podemos, quem sabe, retomar nossos sonhos educativos por que ainda poderão brotar se vinculados às lutas pelo direito à educação e à inclusão social. (ARROYO, 2001, p.271).

O analfabetismo no Brasil é um processo histórico que foi sendo construído sob os olhares das elites que pouco se importavam com a exclusão sistemática que penalizava, predominantemente, a população mais pobre. As estatísticas revelam que a maioria da população que é vítima dessa atroz forma de exclusão social pertence aos segmentos sociais marginalizados pelas elites que encontravam, por meio desta privação, condições satisfatórias para manterem intactos seus privilégios.

Neste caso, o analfabetismo brasileiro¹¹ – e me parece o do mundo – guarda laços profundos com o processo de formação política, econômica, social e cultural aqui construído, o que configura uma realidade societária, onde para a maioria nunca fora fácil se instruir em escolas, mesmo que públicas. Tal condição ia tecendo um quadro de desigualdade social que cada vez mais se acentua em nosso país, pois saber ler e escrever, tanto ontem como hoje, é condição imprescindível para se construir uma sociedade verdadeiramente igualitária, cidadã e democrática.

No campo, esta forma de exclusão social, é ainda mais intensa e perversa. Se a população pobre do meio urbano sofre bastante com o analfabetismo, a do campo foi ainda mais atingida e, portanto, penalizada. Estes, sem serem alfabetizados, enfrentavam muitas dificuldades para realizarem a “leitura do mundo e da palavra”, como orientava Paulo Freire, e, assim, não munido de requisitos necessários para se construir uma um ser humano pleno, sujeito de sua vida e construtor de uma sociedade sem opressores e oprimidos, sem dominantes e dominados.

O PRONERA, a principal política pública voltada para a educação da população campesina, vem obtendo expressivos resultados, especialmente por meio de ações educativas tais com a de Projetos como o PACT, que atuam, exclusivamente, em áreas de

¹¹ Cabe, aqui, destacar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera em suas pesquisas como alfabetizadas os indivíduos que apenas declarem saber escrever um simples bilhete.

assentamento de reforma agrária. Sem a educação destes sujeitos, qualquer intenção em construir no campo um desenvolvimento rural sustentável naufragará.

Para a consecução destes objetivos é necessário preparar subjetivamente a população do campo e uma das primeiras ações é derrotar o analfabetismo. Alfabetizado, o assentado, terá mais condições para problematizar a realidade que o cerca e, assim, ter uma participação mais efetiva e transformadora em seu meio social.

O PACT, ao conseguir promover um número expressivo de alfabetizações e escolarização no campo de jovens e adultos em áreas de assentamento de reforma agrária da região da transamazônica, contribui para a melhoria da qualidade de vida e a possibilidade destes construírem, com mais autonomia, suas cidadanias

A discussão aqui realizada se desenvolveu no sentido de contribuir, teoricamente, para que as questões aqui tratadas pudessem ser melhores compreendidas, a partir da experiência educativa de um programa que, mesmo enfrentando dificuldades, vem contribuindo para a construção de um processo emancipatório no campo, tendo como protagonistas a própria população campesina.

Mesmo cientes de que a escola brasileira continua inacessível à grande parte da população rural, a experiência educativa do PACT colheu frutos importantes nos últimos anos. É óbvio que ainda falta muito para vislumbrarmos uma alteração deste quadro, marcada pela predominância de um modelo educacional e político que reproduz e fortalece as desigualdades políticas, sociais e econômicas, por outro lado, despontam perspectivas de que o futuro da educação no campo possa ser diferente e o almejado desenvolvimento rural sustentável uma realidade.

Não podemos perder de vista, também, as políticas que nortearam a educação rural no Brasil. Elas deram pouca importância para o homem do campo. A experiência educativa do PACT procurou contribuir para a construção de uma “educação do campo” ao invés de uma “educação no campo”, especialmente se considerarmos que, até hoje, tem prevalecido a lógica de que inexistente um sistema de ensino adequado às especificidades do modo de vida e de trabalho no campo.

Dessa forma, o PRONERA, por meio da experiência educativa do PACT, se constitui em importante mecanismo que contribui para uma nova realidade do meio rural, especificamente dos sujeitos assentados, principais beneficiados por esta política pública. Mas é óbvio que, em virtude da organização societal presidida por grupos sociais interessados exclusivamente na produção e acúmulo de capital, as ações que visam modificar o atual quadro educacional do campo, enfrenta obstáculos que limitam seu

potencial transformador, o que, todavia, não reduz sua importância, especialmente àqueles que foram penalizados durante muito tempo com o analfabetismo.

Esses obstáculos não reduzem, também, a importância em se erradicar, quantitativa e qualitativamente o analfabetismo no campo e nem a importância que a educação assume na vida das pessoas, pelo contrário, ratificam a necessidade de reivindicar uma educação que colabore para o processo de construção de uma cidadania plena. Cidadania que favorece ao indivíduo “ser mais” ao invés de “ser menos” e, deste modo, permitir o (re)nascido de uma “pedagogia da esperança” (FREIRE, 1992).

Esse “ser mais” possui como um dos pré-requisitos mais importantes a construção de uma educação básica do campo. Esta tem que estar obrigatoriamente voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico da população campesina.

Daí a necessidade de políticas públicas seriamente comprometidas com as necessidades mais prementes dos povos que habitam e trabalham no campo e uma dessas necessidades é a superação do analfabetismo. A erradicação desse mal no campo favorecerá a construção de sonhos, utopias de uma sociedade em que todos possam “ser mais”, sempre. Alertar para essa necessidade é uma das principais preocupações desta dissertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. **Do setor ao território: funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Brasília, IPEA, 2000. (Texto para Discussão, 702).

ADORNO, TH. **Teoria da semicultura**. In: Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ CEDES: Campinas: Papyrus, XVII, n. 56, dez. 1996: 388-411.

ALFA-CIDADÃ. **Projeto Alfa-Cidadã na Transamazônica**. Belém UFPA/ PROEX/ CED/ CSE, 2003.

ALFA-CIDADÃ. Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica (PACT). **1º Relatório Executivo**. UFPA/BELÉM, 2003. (mimeo)

ALFA-CIDADÃ. Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica (PACT). **3º Relatório Executivo**. UFPA/BELÉM, 2003. (mimeo)

ALFA-CIDADÃ. Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica (PACT). **4º Relatório Executivo**. UFPA/BELÉM, 2003. (mimeo)

ALMEIDA, J. **História da instrução pública no Brasil: 1500-1889**. São Paulo: Editora da PUC; Brasília: MEC/INEP, 2000.

ANDRADE, M. e DI PIERO, M. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. Mimeo.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, MEC/INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 93/94. **(DOU, 23 de dezembro de 1996 - Seção 1 - Página 27839)** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASILEIRO, Adelaide Laís et all . **Concepção Teórico- Metodológica da Alfabetização de Jovens e Adultos**. IN: SEMEC. II Fórum Municipal de Educação. Belém/ PA. 1999.

BUFFA, E. e NOSELLA, P. **A educação negada**. São Paulo: Cortez, 1994. *PROYECTO FAO – UNESCO – DGCS ITALIA – C I D E – REDUC*

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação Popular nos Movimentos Sociais do Campo: Potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. In MELO NETO José Francisco de & SCOCUGLIA, Afonso Celso (orgs.). **Educação Popular: Outros Caminhos**. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 1999.

CALDART, R. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. **A Escola do Campo em Movimento**. Porto Alegre. 2000.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo, KOLLING, Edgar J. (Orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Por uma Educação do Campo, 4).

COSTA, Beatriz. **Para analisar uma prática de educação popular**. Cadernos de Educação Popular, 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Questões face às políticas públicas recentes. In: Em aberto. Brasília, ano II, nº 56, p. 22-30, out./dez/, 1992.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERRARO, A. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A. e GIL, C. (orgs). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo-SP: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraquaçú), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim Tia não**. São Paulo: Olho d'água. 1994.

FERNANDES, B. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. e FERNANDES, B. (orgs). **Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo**, 1999 (Coleção por uma educação do campo, 2).

FERNANDES, Bernardo Mancano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo, KOLLING, Edgar J. (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 89-101. (Coleção por uma educação do campo, 4)

FURTADO, E. **Estudos sobre a educação para a população rural do Brasil**. Mimeo, s/d.

FURTADO, E.D. e BRANDÃO, Ma. de L. P. et al. **A Educação no Campo**: um desafio nos assentamentos rurais do Ceará. Projeto de pesquisa encaminhado ao CNPq, mimeo. Fortaleza, 1999.

GERMANO, José Willington. **História e pensamento educacional no Brasil**: 1974 - 1985. (crítica social e anti-capitalismo). Campinas, 1993

GHIRALDELLI Jr., P. **História da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

HADDAD, Sérgio(1992). **Tendências atuais na educação de jovens e adultos**. In: Em Aberto, n-º56. Brasília: INEP.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria C.(2000). In: **Revista Brasileira de Educação**, n -º 14.

HAGE, S. **Projeto educação Cidadã na Transamazônica**: saberes de experiência educativa que envolve jovens e adultos do campo. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004.

HOLANDA, F; NASCIMENTO, M. **Levantados do chão**. Disponível em <http://chico-buarque.lettras.terra.com.br/letras/45125/>. Acessado em 10/07/2006.

KOLLING, E. et. al. **Por uma educação do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, E. et. al. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 89-101. (Coleção por uma educação do campo, 4).

MOLINA, C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd** (23...: 1999: Caxambu). Anais Caxambu: ANPEd, 1999.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000

PRONERA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: manual de operações.

In: BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

RODRIGUES, Luiz Dias. Como se conceitua a Educação Popular. In MELO NETO, José Francisco de & SCOCUGLIA, Afonso Celso (orgs.) **Educação Popular: Outros Caminhos**. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 1999.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986

SHIROMA, E. et. al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2º edição. (O que você precisa saber sobre).

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e. **Políticas Públicas Educacionais e Assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996)** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2000

SILVA, J. **Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SPOSATI A. **Exclusão social e fracasso escolar**. Em aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

SOUZA, A. C. Prefácio à Questão política da educação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos**. Resenha Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (coleção Trajetória) 118 p.

VENTURA, Z. **Cidade partida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.