

PELOS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PRONERA NO NOROESTE MINEIRO

Ana Lucia Ferreira Faria – UFV
Dileno Dustan Lucas de Souza – UFJF
dilenodustand@gmail.com
Miriam Cristina Schmidt Priebe – UFV
miriam.priebe@ufv.br

Financiamento – Projeto: 008/PROEJA/CAPES/SETEC e a CAPES/REUNI
Eixo 10: Educação de Jovens e Adultos (políticas públicas, organização do trabalho pedagógico, práticas educativas)

Resumo: Este artigo procura analisar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que visava a alfabetização e a escolarização em convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi desenvolvida no noroeste mineiro, por meio de quatro convênios com Instituições de Ensino (IES). Trazemos como problema central de estudo, a seguinte questão: De que forma foram desenvolvidas as experiências de EJA do campo no noroeste mineiro? A pesquisa foi realizada com base em documentos das IES proponentes dos projetos. Encontramos como resultados a expressiva participação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais. Notamos que várias dificuldades e limites iniciais permaneceram em todas as experiências, tais como: a baixa frequência dos educandos motivada pelo envolvimento com o trabalho, a falta de transporte, problemas de saúde e óbito, as condições de iluminação das salas de aula, a dificuldade para a realização do exame de vista, a falta de óculos, a descontinuidade das aulas e por último as condições climáticas. Foram constatados alguns desafios provocados por mudanças na legislação, outros relacionados às questões estruturais do PRONERA, pela burocratização das IES, outros causados pela omissão dos parceiros do Programa. Como possibilidade das ações desenvolvidas, com a EJA/PRONERA, percebemos que foi promovido o debate, a discussão da Educação do Campo no noroeste mineiro, dentro dos projetos de assentamentos e nas Prefeituras municipais. Como também; a perspectiva dos trabalhadores rurais do direito e da necessidade de prosseguirem os seus estudos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, PRONERA

Está terminando o tempo da inocência e começando o tempo da política. Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e depressa no chão dessa longa noite de humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição, seu caminho sem volta, sua presença maltrapilha, mas digna, na cena da História (MARTINS, 1989, p. 12-13).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ tem por finalidade analisar as experiências empreendidas no contexto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que objetivou a alfabetização e a escolarização no noroeste mineiro (MG). Estas experiências foram desenvolvidas em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1999-2001), sendo uma das pioneiras no estado de MG, a parceria com o Instituto *Tecsoma*² (2002-2003) primeira instituição privada a firmar convênio com o Programa no país e o convênio com a Universidade Federal de Viçosa (UFV) (2005-2006) tendo em vista a alfabetização e (2008-2010) a escolarização.

Com base na riqueza dos processos de materialização da Educação do Campo e do PRONERA, trazemos como problema central de estudo, a questão norteadora: De que forma foram desenvolvidas as experiências de EJA do campo no noroeste mineiro? Dentro dessa questão desdobram-se outras: Quais as contribuições para os trabalhadores rurais? Como ocorreu a participação do movimento sindical? Os desafios e limites postos inicialmente foram superados pelas demais experiências?

O PRONERA se materializa em 1998 por meio da luta dos movimentos sociais por educação com qualidade social. Cujo objetivo é promover o acesso dos trabalhadores rurais das áreas de reforma agrária à educação escolar, em todos os níveis da EJA. O Programa é executado por meio de parcerias firmadas a partir de Convênio ou Termo de Cooperação, entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e as Instituições de Ensino Superior (IES), que recebem apoio financeiro para desenvolver os cursos e certificar os educandos.

O Programa se pauta nos seguintes princípios orientadores: da inclusão, quando visa a ampliação das condições de acesso à educação como direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos, que vivem nas áreas de reforma agrária; da participação, quando busca envolver a comunidade beneficiada na elaboração, execução e acompanhamento dos projetos; da interatividade; onde se busca desenvolver ações mediante parcerias entre órgãos governamentais, IES, movimentos sociais, sindicais do campo e comunidades assentadas, com o intuito de estabelecer uma interação permanente; da multiplicação quando visa ampliar o número de alfabetizados, monitores e de agentes mobilizadores nas áreas de reforma agrária para promover a educação nos assentamentos e acampamentos.

¹ Esse artigo é parte das reflexões levantadas na dissertação: “A Educação de Jovens e Adultos do Campo: Um estudo nos Projetos de Assentamento de Natalândia – MG”.

² O Instituto *Tecsoma* atualmente é a Faculdade Tecsona.

O PRONERA tem por base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico voltados para as áreas de reforma agrária, possuindo como princípios teóricos metodológicos orientadores:

Princípio do Diálogo: é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento. **Princípio da Práxis:** é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora. **Princípio da Transdisciplinaridade:** é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL; PRONERA, 2004, p. 27, grifos do autor).

Para alcançar esses princípios considerados da educação popular, é necessário fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos que contemplem uma educação problematizadora, dialógica e participativa. A metodologia adotada deve estar voltada para a percepção da realidade dos assentamentos da reforma agrária, visando uma educação fundamentada nos saberes e necessidades do homem do campo.

A alfabetização e a escolarização são consideradas pelo PRONERA como prioritária, por atender à necessidade dos jovens e adultos assentados de dominarem a leitura e a escrita, além dos conhecimentos básicos de matemática e estudos das ciências da natureza.

Na realização deste estudo utilizamos como fundamento teórico-metodológico, os princípios da pesquisa qualitativa. Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica, na qual utilizamos das obras de pesquisadores conceituados: Arroyo (2009); Caldart (2009, 2010); Fernandes (2009) Munarim (2008) entre outros. E uma pesquisa documental com base nos relatórios enviados ao INCRA, parciais e finais das IES propositoras dos projetos.

Foerster, Schütz-Foerster e Duarte (2008) alertam que existe a produção concreta da Educação do Campo, contudo, há poucas reflexões sobre essas práticas. Por isso há a escassez de sistematização teórica a partir de pesquisas: “estamos produzindo educação do campo, mas temos mostrado ainda pouca capacidade de parar para desenvolver reflexões sobre nossas

práticas, sistematizando teorias através de pesquisas” (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE & DUARTE, 2008, p.12).

Contextualização histórica da educação do campo

No Brasil, a concretização por uma Educação do Campo é fruto de uma mobilidade social e histórica de lutas e reivindicações que acontecem desde a década de 1960, a partir da proposta de Paulo Freire de uma pedagogia libertadora, e ampliada pelo protagonismo dos movimentos sociais e sindicais, das pastorais, ONGs, entre outros. Nesse contexto os movimentos sociais e sindicais, iniciaram a luta contra a lógica excludente historicamente estabelecida no Brasil, de uma educação como direito de poucos.

De acordo com Caldart (2010) a Educação do Campo “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2010, p. 106), e representa uma crítica não apenas de denúncia, mas com vistas à construção de alternativas e de políticas.

A Educação do Campo 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: “*no*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2009, p. 149-150, grifos da autora).

A proposta da Educação do Campo possui o seu marco histórico, com o Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu em julho de 1997 em Brasília.

O MST é considerado o movimento social vital para o início do Movimento de Educação do Campo. Entretanto, como assinala Munarim (2008) outros sujeitos coletivos passam a constituir o Movimento, a saber:

O Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., [sic] a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local (MUNARIM, 2008, p. 5).

Portanto, observamos que ocorreu uma incorporação da Educação do Campo e valorização na agenda de lutas de vários movimentos sociais e sindicais. Uma característica importante desse Movimento está no fato de se constituir de organizações sociais sólidas, movidos em torno da questão do campo, e, principalmente, “que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, a Educação do Campo, ao par de se constituir um movimento em si, se constitui num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos” (MUNARIM, 2008, p. 5).

Durante a realização do I ENERA, surgiu a idéia da realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada na cidade de Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Seu principal objetivo era colaborar para recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país.

Nesta Confêrencia, se estabeleceu um processo de reflexão e mobilização em favor de uma educação voltada para os povos do campo e a expressão “educação rural” foi substituída por Educação do Campo. Essa mudança busca a superação do sentido tradicional da escola rural, que é um projeto externo ao campesinato.

Ocorreram dois processos políticos importantes: a promulgação da Lei 10.172/2001 referente ao PNE e a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. A criação do PNE foi para atender a uma determinada exigência da Constituição Federal de 1988, que em seu art. 214 previa o seu estabelecimento.

O PNE se manteve fechado às tentativas de influência e inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo, como explica Munarim (2008):

O PNE constitui-se numa anti-política pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente. Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, seja por que são metas insuficientes, seja por que é o antípoda da qualidade por eles requerida. (MUNARIM, 2008, p. 8-9).

Uma conquista para a Educação do Campo, que assegurou o direito à educação diferenciada aos povos do campo, foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas Diretrizes representam um importante marco para a Educação do Campo, por ser a primeira legislação específica que se constituiu para a Educação do Campo e também por contemplar e refletir um

conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais e sindicais.

A elaboração das Diretrizes foi um espaço efetivo de participação dos movimentos sociais e das organizações que compunham a articulação nacional, em defesa dos direitos dos povos do campo à educação³. Nessa perspectiva Munarim (2008), destaca o apoio, ainda, que tardio, da CONTAG, ao Movimento de Educação do Campo, por meio da Marcha das Margaridas⁴ e do Grito da Terra Brasil⁵, ambos realizados no ano de 2003, sendo eventos que apresentaram itens sobre a Educação do Campo. Em ambos aparecem em primeiro lugar a Implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo.

Entretanto, constatamos que a CONTAG, não somente apoiou o Movimento, no ano de 2003, pois participou e realizou um intenso processo de mobilização para elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁶.

Nesse contexto, durante o IV Fórum da CONTAG, evento que é considerado o I Fórum de Educação do Campo da Confederação, realizado em Recife, em novembro de 2000, cujo tema foi sobre a importância estratégica da Educação do Campo para o Desenvolvimento Rural Sustentável. O Fórum teve como resultado uma “agenda de trabalho visando acumular um debate sobre as bases de uma política específica de Educação do Campo, voltada para o desenvolvimento rural sustentável” (CONTAG, 2004, p. 87).

A CONTAG, juntamente com as Federações e entidades parceiras, organizaram seminários e oficinas para formulação de propostas além de participar, no final do ano de 2001, das Audiências Públicas do Conselho Nacional de Educação, contribuindo, assim, com o processo de discussão e elaboração das Diretrizes Operacionais:

Com a aprovação, desencadearam-se momentos estratégicos de sensibilização e um novo olhar do poder público com relação educação do campo, reconhecendo o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios, reafirmando assim a prioridade da Educação do Campo no Projeto de Desenvolvimento Sustentável para o país (LUNAS; ROCHA, 2005, p.18)

³ Na busca da efetivação de uma política que atendesse às especificidades dos sujeitos do campo, em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do campo”, entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional (JEZINE, 2011, p. 104).

⁴ A Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das trabalhadoras rurais para garantir e ampliar as conquistas das mulheres do campo e da floresta. É um processo amplo de mobilização no Brasil, promovido pelo Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais.

⁵ O Grito da Terra Brasil, apresenta proposta para a construção do desenvolvimento rural sustentável e solidário para o Brasil, que tem como base a realização de uma ampla e massiva reforma agrária e a valorização e fortalecimento da agricultura familiar.

⁶ Consultar: CONTAG (2001).

Nesse sentido, a CONTAG realizou uma oficina nacional de discussão sobre educação, na qual os parceiros propuseram a elaboração de um material formativo e de divulgação das Diretrizes aprovadas⁷. Vejamos os avanços apontados com as Diretrizes na perspectiva da Confederação:

Nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, a educação não se restringe ao espaço da escola, ela acontece também nos diferentes espaços em que os sujeitos vivem e trabalham, alimentando e fortalecendo o vínculo entre a cultura, a educação escolar e a educação não-escolar (formação política, formação profissional, etc) (CONTAG, 2004, p. 88).

As Diretrizes resultaram na constituição do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, instituído pela Portaria n. 1374/MEC, de 03 de junho de 2003, com o objetivo específico de implementá-las. Em 2004, foi instituída a Coordenação-Geral de Educação do Campo, no escopo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com a atribuição de articular as ações do MEC pertinentes à Educação do Campo. Esse grupo elaborou as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, que faz uma abordagem geral da situação econômica e social do meio rural brasileiro e aponta a realidade educacional na qual se inserem as pessoas do campo.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) alertam que a Educação do Campo requer uma educação específica e diferenciada, mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, contribuindo para a construção de referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

Uma conquista para a Educação do Campo foi a sua inclusão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação.

Outra conquista política importante foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo criado no evento promovido pela CONTAG ocorrido em Brasília nos dias 16 e 17 de agosto de 2010. O Fórum foi criado por meio de uma articulação dos movimentos sociais e sindicais, das universidades, além de representantes convidados dos organismos internacionais e dos Ministérios do Desenvolvimento Agrário e da Educação.

⁷ Foram elaborados os seguintes cadernos: Educação do Campo: Semeando Sonhos, Colhendo Direitos e um caderno sobre as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo.

Podemos perceber que ambos os movimentos, sociais e sindicais do campo têm assumido como bandeira de luta, a defesa de uma política pública nacional de Educação do Campo, em todos os níveis e modalidades, tem como parâmetro as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do campo e buscando a construção de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Panorama histórico da EJA/PRONERA no noroeste mineiro

Em 1998, foi organizada no Estado de Minas Gerais uma rede para discutir a “Educação Básica do Campo” iniciando as primeiras discussões sobre o PRONERA. Através da criação do Conselho Estadual do Programa e das articulações entre movimentos sociais, sindicais e universidades, surgiu a possibilidade da elaboração de um projeto para os trabalhadores das áreas de reforma agrária da região Noroeste de Minas Gerais. Dentro desse contexto, foi elaborado, em outubro de 1998, o projeto “Alfabetização: ferramenta para construção da cidadania”, (1999-2001) sendo entidades parceiras a UFMG, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), o CEDEFES e o INCRA.

Essas entidades utilizaram como referencial teórico o diagnóstico elaborado pelo Conselho de Reitores nos assentamentos do país e um levantamento preliminar das necessidades de alfabetização, realizado pela FETAEMG nos assentamentos. Neste levantamento percebem um conhecimento, ainda impressionista de que a EJA não era um tema muito presente nas discussões cotidianas, documentos e práticas do movimento sindical. Nesse contexto, na cidade de Paracatu foi organizado um seminário para discutir sobre a importância da Educação do Campo, ficou explícito que a educação deveria se constituir como ferramenta para viabilizar a permanência dos assentados na terra.

Em outubro de 1998, o projeto foi encaminhado ao PRONERA com a proposta de alfabetizar 800 educandos de 28 projetos de assentamentos (PAs), localizados em oito municípios⁸. As suas atividades foram iniciadas no ano de 1999. Entretanto apenas em fevereiro de 2000 algumas salas de aula iniciaram as atividades e outras ficaram impossibilitadas por falta de transporte escolar. Este projeto foi o segundo desenvolvido pelo Programa no Estado de Minas Gerais.

⁸ Natalândia, Lagoa Grande, Paracatu, Bonfinópolis de Minas, João Pinheiro, Presidente Olegário, Arinos e Brasilândia.

Dentre as dificuldades encontradas na execução do projeto destacamos: a baixa frequência dos educandos motivada pelo envolvimento com o trabalho, a falta de transporte, problemas de saúde e óbito, as condições de iluminação das salas de aula, a dificuldade para a realização do exame de vista, a falta de óculos, a descontinuidade das aulas e por último as condições climáticas.

Três fatores dificultaram para que o projeto tivesse um alcance mais abrangente: a distância entre Belo Horizonte e os assentamentos, dessa forma problemas que poderiam ser solucionados brevemente demoravam muito tempo, certa ausência de acompanhamento das atividades pelos estagiários da UFMG; impedimento legal pelo PRONERA de pagamento dos funcionários públicos federais.

No ano de 2002, o polo regional da FETAEMG Noroeste de Minas Gerais, convidou o Instituto *Tecsoma*, localizado na cidade de Paracatu, para conduzir o processo de alfabetização. Em 28 de outubro foi assinado o convênio para o projeto “Semeando Cidadania: Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos Rurais” (2002-2003). O Instituto *Tecsoma*, por ser a primeira IES privada do país a assumir um projeto em convênio com o PRONERA, encontrou algumas dificuldades de ordem burocrática, da qual destacamos:

Muitas questões legais, principalmente naquelas [sic] relacionadas ao direito trabalhista. Como assumir o compromisso com 40 monitores, 04 coordenadores sem que isso criasse vínculo empregatício com a instituição? Como descontar das bolsas recebidas por monitores e coordenadores locais o benefício do INSS, quando a maioria destes já eram segurados especiais? Diante de tais dificuldades, as aulas só começaram de fato e, em sua maioria, a partir de março de 2003. Entretanto, em dezembro de 2002, realizamos a primeira capacitação (TECSOMA, 2004, p. 4).

O projeto foi executado no ano de 2002 a 2003, por uma parceria entre o INCRA, o Instituto *Tecsoma*, a FETAEMG, e o Centro de Estudos para Desenvolvimento Sustentável do Cerrado. A meta era a alfabetização de 780 educandos de 27 PAs e um acampamento, localizados em nove municípios⁹, distribuídos em 39 turmas com 20 educandos em cada turma, assim como também a formação pedagógica de 39 educadores.

Com relação a metodologia proposta, percebemos a não aceitação inicial manifestada pelos educandos:

⁹ Natalândia, Bonfinópolis de Minas, Dom Bosco, Arinos, João Pinheiro, Brasilândia de Minas, Paracatu, Lagoa Grande e Presidente Olegário.

Percebemos também muita relutância dos alunos em aceitarem uma proposta pedagógica que fosse alternativa. Muitos, por já haverem freqüentado escola em algum outro momento de sua vida, desejavam resgatar aquela escola de sua memória, pois era dela que tinham experiência, memória e saudade (TECSOMA, 2004, p. 30).

Durante o seminário “Avaliando as práticas pedagógicas para educação de jovens e adultos dos assentamentos rurais”, os educandos manifestaram suas posições e a alegria de terem participado do projeto e também reivindicaram:

a) aumento da carga horária, pois 400 horas anuais, eles consideram pouco; b) concessão de verba para transporte, pois muitos desistiram das aulas porque têm que caminhar longas distâncias para chegarem à sala de aula; c) melhoria da infra-estrutura das salas, visto que muitas não têm nem paredes, apenas um telhado e cerca, o que dificulta a afixação de material visual; d) desejam a continuidade do projeto e reinício das aulas o mais rápido possível (TECSOMA, 2004, p. 07).

As parcerias foram consideradas o maior desafio na execução do projeto, que se empenhou em realizar contatos com prefeituras e instituições privadas, pois, muitos se negaram a participar: “entretanto, cabe salientar a forte e expressiva participação da FETAEMG e do movimento sindical que, em muito, contribuíram para que o projeto tivesse o alcance que teve” (TECSOMA, 2004, p. 29). A FETAEMG buscou realizar inúmeras intervenções, para garantir a continuidade do projeto, porém isso não foi possível.

A inserção da UFV nos projetos de EJA/PRONERA

A primeira experiência, intitulada “A Educação em Movimento: Interagir e Aprender em Busca da Cidadania” (2005-2006) uma parceria entre o INCRA, a FETAEMG e a UFV, através do Departamento de Educação (DPE) e do Núcleo de Educação de Adultos.

O projeto teve o objetivo de fortalecer a EJA nos PAs. Entre suas ações estava previsto: estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar ações educacionais que visavam o aprimoramento de metodologias voltadas para a especificidade do campo, bem como contribuir no processo de inclusão social do país.

A meta era a alfabetização de 1.976 adultos, distribuídos em 99 turmas, em 82 assentamentos, situados em 17 municípios¹⁰, conforme a demanda apresentada pela FETAEMG.

O projeto contou com o trabalho de uma coordenadora geral (professora do DPE) três coordenadores regionais (professores do DPE), um representante da FETAEMG, oito coordenadores locais, oito estagiários (estudantes de licenciatura da UFV) e 99 educadores (assentados da reforma agrária).

Com relação à participação do movimento sindical, podemos perceber, que a FETAEMG esteve envolvida, disponibilizando espaço para as reuniões e técnicos para o acompanhamento das atividades, intervindo, dessa maneira, para um melhor desenvolvimento do trabalho. Ressaltamos, neste ponto, que a participação da Federação era legitimada pelos Manuais de Operações do PRONERA.

Com o encerramento desse projeto, no ano de 2007, foi elaborado o projeto “Educação para a Cidadania: Escolarização de Jovens e Adultos Assentados ou Acampados da Reforma Agrária no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental” (2008-2010), um convênio entre o PRONERA, a FETAEMG, a UFV e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado (FADEMA), através da Escola Agrotécnica Federal de Machado¹¹. O projeto iniciou suas atividades com atraso, somente no ano de 2008.

Esse projeto apresentou como objetivo geral a elevação da escolaridade de jovens e adultos nos PAs, que ocorrerá por meio da capacitação e certificação dos assentados no primeiro segmento do ensino fundamental.

O projeto finalizou suas atividades no dia 25 de março de 2011 a meta inicial era a formação de 99 educadores leigos¹², para escolarizar no primeiro segmento do Ensino Fundamental, aproximadamente 1.693 jovens e adultos, distribuídos em 86 turmas de 77 assentamentos, situados em 16 municípios¹³.

A FETAEMG possuía um papel de extrema relevância para o projeto, não somente na identificação e mobilização das demandas de educandos para participarem do projeto, como também no acompanhamento do processo educacional. Vejamos algumas dessas atribuições:

¹⁰ Natalândia, Paracatu, Guarda Mor, Lagoa Grande, Presidente Olegário, Cabeceira Grande, Unaí, Riachinho, Brasilândia, Dom Bosco, Santa Fé de Minas, João Pinheiro, Arinos, Formoso, Bonfinópolis de Minas, Buritis e Urucuia.

¹¹ No ano de 2008, a EAFM foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), campus Machado.

¹² O termo refere ao fato, dos educadores não possuírem titulação ou escolarização adequada para a docência. Geralmente são escolhidas as pessoas com o maior nível de escolarização dos PAs.

¹³ Natalândia, Paracatu, Guarda Mor, Lagoa Grande, Presidente Olegário, Unaí, Riachinho, Brasilândia, Dom Bosco, Santa Fé de Minas, João Pinheiro, Arinos, Formoso, Bonfinópolis de Minas, Buritis e Urucuia.

[...] participar da elaboração e do acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais; buscar, em conjunto com as instituições públicas de ensino, governos estaduais e municipais e o INCRA, a infra-estrutura necessária ao funcionamento do Programa nas áreas de Reforma Agrária; acompanhar, em conjunto com os demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros; participar da seleção e capacitação dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária; discutir, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto (IFSULDEMINAS, 2007, não paginado).

Durante o desenvolvimento do projeto, sobrevieram algumas dificuldades advindas das mudanças na legislação, que trouxeram fragilidades ao mesmo, no seu início e ao final. Como exemplo, em março de 2008, o Ministério da Educação publicou um parecer, N.º 93/PGF/LCMG/2010, segundo o qual suspendeu o pagamento de bolsas para servidores públicos e auxílio para estudantes do PRONERA.

Como consequência, os funcionários públicos envolvidos no projeto não puderam mais receber ajuda de custo para o pagamento de despesas. Com o objetivo de reverter esse panorama foi aprovada no dia 28 de junho de 2012 a Medida Provisória nº 562/2012, que promoveu alterações em alguns programas educacionais, sendo autorizado, ao Poder Executivo conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do PRONERA.

Consideramos ainda mais graves as mudanças proporcionadas pelo Acórdão 2653/2008, de 01 de dezembro de 2010, do Tribunal de Contas da União, que proibiu a participação dos movimentos sociais e sindicais, de planejar, executar e acompanhar o PRONERA. Como já ressaltado este Programa apenas se materializou a partir das lutas dos movimentos sociais do campo por uma Educação do Campo, sendo, portanto, uma conquista dos mesmos.

Evidenciou-se com relação à legislação alguns avanços para a Educação do Campo, com a aprovação do Decreto Nº 7.352, que oficializou a integração do Programa na política de Educação do Campo, como uma política pública permanente. A sua aprovação não implica sua efetiva aplicação na realidade, no entanto, o avanço legal traz o reconhecimento do direito e mecanismos concretos para efetivá-lo. Pois, como afirma Ribeiro (2010) apesar do reconhecimento na legislação de que a educação é um direito dos trabalhadores rurais, ainda se mantém uma longa distância “entre os propósitos reais e os propósitos proclamados”.

O Manual de Operações do Programa de 2011, que teve o objetivo de adequá-lo face às mudanças ocorridas na legislação, legitima a participação dos movimentos sociais e sindicais, porém são colocadas também algumas restrições.

Considerações Finais

Podemos observar que desde a materialização do PRONERA muitos foram os esforços feitos para elevar o nível de alfabetização dos trabalhadores rurais do noroeste mineiro, sendo aproximadamente nove anos de desenvolvimento de projetos.

A análise dos documentos dos projetos evidenciou que os três projetos de alfabetização, foram desenvolvidos a partir do contato inicial da FETAEMG, com as IES, constatamos que a Federação participou e promoveu discussões da EJA do Campo no noroeste mineiro.

Outra constatação que pode ser observada refere-se às dificuldades enfrentadas na execução dos projetos que foram comum a todos, como exemplos: a falta de transporte que foi considerada a principal reivindicação dos trabalhadores rurais para facilitar a participação das aulas; os atrasos na realização dos exames oftalmológicos e na aquisição dos óculos; as precárias condições de infraestrutura física das salas de aula; os problemas de saúde dos educandos; o trabalho árduo do campo; a falta de parceria das Prefeituras municipais para auxiliar as salas de aula dos PAs e a oscilação nas frequências dos educandos nas aulas.

Entretanto, esses não são elementos somente presentes numa região específica, mas são encontrados de forma constante nos inúmeros projetos conveniados ao PRONERA, como demonstram os dados da pesquisa de avaliação externa do Programa (2004), os resultados das pesquisas de Durigon (2005); Rodrigues (2006); Junior (2006); Santos (2007); Vansuita (2007) e Pereira (2008).

É preciso que as denúncias das limitações e desafios que são apontados no campo teórico pelas pesquisas e na prática, em contato com as realidades apresentadas nos eventos e encontros da Educação do Campo, se traduzam em contribuições e formas de pressão e reivindicações efetivas que fortaleçam o movimento pela Educação Campo diante da sociedade e dos órgãos governamentais responsáveis.

Os projetos de alfabetização desenvolvidos pelas parcerias com a UFMG e o Instituto *Tecsoma*, mesmo possuindo salas de aula com pouca frequência, optaram por não as fechar e a garantir portando, aos trabalhadores rurais que desejavam estudar o direito constitucional a educação:

Como no projeto anterior, houve salas que terminaram com 3 ou 4 alunos, mas [sic] decidimos não fechar as portas a esse aluno porque acreditamos que não devemos sacrificar o sonho de alguns pela falta de perspectiva de outros. Nesse sentido, acreditamos que manter essa sala em funcionamento, mesmo com um número reduzido de alunos, seria um meio de expressar para os nossos alunos desistentes que o trabalho continuava, com ou sem a presença deles e que as portas continuavam abertas a eles sempre que desejassem. (TECSOMA, 2004, p. 19).

Percebemos que ambos os projetos conviveram com a evasão dos educandos devidos aos inúmeros desafios impostos. Além disso, torna-se mais difícil a alfabetização e a escolarização dos jovens e adultos trabalhadores rurais, quando as dificuldades intrínsecas a estes processos são agravadas por questões que não são de responsabilidades destes, e sim dos projetos e dos seus parceiros. O PRONERA precisa estar atendo a essas questões.

O grande desafio posto aos cursos de alfabetização e escolarização da EJA é conseguir assegurar que o número inicial de educandos seja mantido ao máximo possível até o final dos cursos. Pois, os elevados índices de evasão estão presentes na maioria das experiências com a EJA, tanto as desenvolvidas em áreas urbanas como nas rurais.

É urgente a criação de propostas que se materializam em ações concretas e transformadoras, para que sejam viabilizadas as condições de permanência dos trabalhadores das áreas de reforma agrária nas salas de aula, espaço de construção do conhecimento e de luta.

Como possibilidade das ações desenvolvidas, com a EJA/PRONERA, percebemos que foi promovido o debate e a discussão da Educação do Campo no noroeste mineiro, dentro dos PAs e nas Prefeituras municipais. Como também; a perspectiva dos trabalhadores rurais do direito e da necessidade de prosseguirem os seus estudos.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M.R.; DI PIERRO, M.C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004b. 82p.

ARROYO, M. G. CALDART, R. S; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, Miguel. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-18.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do Campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 147-158.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para Reflexão.** Brasília:MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CONTAG, **Carta encaminhada a Édla de Araújo Lira Soares Membro do Conselho Nacional de Educação** – CNE e Relatora do Parecer que aponta diretrizes operacionais para a Educação básica do campo, Brasília, 2001. Disponível em: < <http://www.contag.org.br/>>. Acesso em: 12/10/2011.

_____. **Revista referente ao 40º aniversário da CONTAG,** Brasília, 2004. 114p.

DURIGON, Valdemir Lúcio. **Concepção e prática de projetos educacionais em assentamentos rurais no Estado do Rio de Janeiro: o PRONERA no Zumbi dos Palmares em Campos dos Goytacazes: Seropédica-RJ.** Dissertação de mestrado. UFRRJ, 2005.

FERNANDES, B.M; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19-63.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE G. M; DUARTE, Schneider; M. L (Orgs.). **Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo.** Vitória: PPGE/ UFES, 2008.

IFSULDEMINAS. Projeto “**Educação para a cidadania: Escolarização de jovens e adultos assentados ou acampados da reforma agrária no primeiro segmento do Ensino Fundamental**”, 2007. Não paginado

JEZINE, Edineide. O PRONERA como política de acesso à educação superior e os movimentos sociais no contexto da globalização. In: **Movimentos educacionais e educação de adultos na Ibero-América: lutas e desafios.** ANTONIO, Teodoro; JEZINE, Edineide. (Org.). Brasília: Liber livros, 2011. p. 81-116.

JUNIOR, Mauro Roque de Souza. Educação na Reforma Agrária: **Uma proposta extensionista da UNEB para o PRONERA**. Dissertação de mestrado. UNEB, 2006.

LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes. **A luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais por educação. Educação Rural**. Órgão da Federação e dos Sindicatos dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Setembro, 2005. p. 17-18.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Hucitec, 1989. 147p.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: Uma trajetória em construção. 31 Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 12/10/2011.

PEREIRA, Fabíola Andrade. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Cidadania no Campo**: um olhar sobre o PRONERA no Norte do Tocantis. Dissertação de mestrado, UFPB, 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês trabalho e educação**: liberdade autonomia emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456p.

RODRIGUES, Lyvia Mauricio. **Desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no contexto do Pronera**. Dissertação de mestrado, UFSC, 2006.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Alfabetização no MST**: Experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense. 2ª ed. Campinas. Komedi, 2007. 176p.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed.rev.amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 439p.

TECSOMA. Projeto “**Semeando cidadania**: Educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais”. Relatório da contextualização histórica, sem data de registro. Não paginado.

_____. Projeto “**Semeando cidadania**: Educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais”. Relatório final, 2004. 32p.

UFMG. Projeto “**Alfabetização**: Ferramenta para construção da cidadania”. Relatório final, 2001. Não paginado.

UFV. Projeto “**Educação em movimento**: Interagir e apreender em busca da cidadania”. Relatório aprovado pelo INCRA, 2005. Não paginado.

_____. Projeto “**Educação em movimento**: Interagir e apreender em busca da cidadania”. Relatório parcial, 2007. Não paginado.

_____. Projeto “**Educação em movimento**: Interagir e apreender em busca da cidadania”.

Relatório final, 2008. Não paginado.

VANSUITA, Ana Paula. **Educação de Jovens e Adultos do Campo**: Um Estudo Sobre O Pronera em Santa Catarina. Dissertação de mestrado. UFSC, 2007.