



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULLYANE FRAZÃO SANTANA

**O PRONERA NO ESTADO DO PIAUÍ: a implantação do Projeto de Educação de
Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária - Proejapi**

TERESINA

2020

JULLYANE FRAZÃO SANTANA

O PRONERA NO ESTADO DO PIAUÍ: a implantação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária - Proejapi

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz e coorientação da Prof.^a Dr.^a Marli Clementino Gonçalves.

TERESINA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

S232p

Santana, Jullyane Frazão.

O Pronera no Estado do Piauí : a implantação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária - Proejapi / Jullyane Frazão Santana. -- 2020.

183 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2020.

“Orientação: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.”

“Coorientação: Prof.^a Dr.^a Marli Clementino Gonçalves.”

1. Educação rural – Piauí. 2. Educação do campo. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Política Educacional. 5. Educação - Políticas públicas. 6. Pronera. I. Cruz, Rosana Evangelista da. II. Gonçalves, Marli Clementino. III. Título.

CDD 370. 917 340 981 22

Elaborada por Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB-3/1282

JULLYANE FRAZÃO SANTANA

O PRONERA NO ESTADO DO PIAUÍ: a implantação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária - Proejapi

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz e coorientação Prof.^a Dr.^a Marli Clementino Gonçalves.

Aprovado em: 27, 02, 2020

BANCA EXAMINADORA

Rosana E. da Cruz

Prof.^a Dra. Rosana Evangelista da Cruz (UFPI/PPGED)
Orientadora

Marli Clementino Gonçalves

Prof.^a Dra. Marli Clementino Gonçalves (UFPI/PPGED)
Coorientadora

Eliana de Sousa Alencar Marques

Prof.^a Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI/PPGED)
Examinador Interno

J. M. de Rezende Pinto

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto (FFCLRP/USP/PPGEDu)
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

A todos os trabalhadores, do campo e da cidade, que lutam pela superação do sistema capitalista!

AGRADECIMENTOS

A redação destes agradecimentos é sem dúvida a parte mais desafiadora desta dissertação, foram tantos aqueles que cruzaram o meu caminho, que me ajudaram em todo o processo de construção deste trabalho, que, por sua vez, é a materialização de minhas lutas e transformações diárias. Palavras não são suficientes para traduzir o meu sentimento de gratidão e afeto por todos os que conviveram comigo direta e indiretamente no decorrer do curso de mestrado.

Agradeço em especial, as minhas orientadoras Rosana Evangelista da Cruz e Marli Clementino Gonçalves pela escuta amiga e cuidadosa, pelos ricos momentos de convivência e por terem sabido conduzir tão bem o processo de construção deste trabalho. A nossa relação permitiu uma maior aproximação com as teorias que não ficam presas nas paredes da academia, pois a sua razão de existir é a transformação da materialidade concreta na qual estamos inseridos (as).

Ao meu pai Junior César de Souza Santana, minha mãe Alessandra Christiane Frazão Santana e meu irmão Júlio César de Souza Santana pelos incentivos diante de todas as dificuldades que atravessaram os nossos caminhos, pela compressão da importância desta etapa na minha vida e da necessidade de constantes ausências físicas. As minhas conquistas são nossas. E aos meus sobrinhos Darckson, Ana Júlia e Ágatha por serem inspiração de luta por uma sociedade melhor e por regarem os meus dias com seus sorrisos e peripécias.

Aos meus avós maternos Edna Maria da Silva Frazão e Ildomar Lopes Frazão pelo acolhimento, amor, incentivo e duras críticas. Nestes dois anos passamos por muita coisa e conseguimos nos ajustar na convivência, vocês foram, são e sempre serão o meu porto seguro, minha fonte de sabedoria e força. E aos meus avós paternos Zilda de Sousa Santana e Bernardo Demerval pelos incentivos.

Ao meu companheiro e amigo Renato Oliveira da Silva que compartilhou comigo todos os sentimentos vivenciados no processo, desde as angústias às alegrias. Pelos cuidados diários, pela parceria, por todas as vezes que acreditou em mim e me fez continuar. Em dois anos você conquistou um espaço enorme na minha vida, dividimos muitas coisas e crescemos muito juntos.

Aos meus tios Luciane, Bernardo Filho, Andrassom, Eunice, Paulo e Márcio Francisco. E aos meus primos e primas: Taynara, Fernanda, Bruno e Igor pelas palavras de encorajamento.

A minha amiga Maria Clara Costa, por ser essa menina tão especial, cuidadosa e uma super parceira de estudos e aventuras, por dividir as angústias e alegrias e por me fazer sorrir diante das maiores encrencas. Aos meus amigos (as) Escolástica, Pedro, Andressa, Luís, Lidiane, Simone, Lorena, Efigênia, Junior, Mariana, Samara, Marli, Neguinho, Valentina, Ana Nery, Daiane, Willy, Patrícia e Nayana por todos os sorrisos arrancados, escuta amiga e adoção, vocês cuidaram muito bem de mim e me fizeram sentir especial, parte de vossas famílias. Serei eternamente grata por tudo.

Aos amigos do Rosangela Reis.

A todos os meus amigos de Parnaíba: Rodrigo, Flávia, Fabrício, Mônica, Ingrid, Brenno, Thamires, Darlison, Neilsa, Natalia, Viny, Cris Melo, Láercio e entre outros.

A todos os seres humanos incríveis que trabalham na Universidade Federal do Piauí por todas as conversas compartilhadas e gaitadas gostosas.

Aos membros do NUPPEGE, do NUPECAMPO, do NESPEM, do FOPEC e do Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação por todos os ricos momentos de aprendizagem e convivência amiga. Aos amigos da 29º turma de mestrado do PPGED/UFPI.

A todos os professores que contribuíram com o meu professor de formação, em especial a professora Eliana Marques, Lucineide Barros, Elmo Lima e Luís Carlos Sales.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

E a todos e todas que sabem de sua importância tanto em minha vida quanto na construção deste trabalho.

O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos.

Leandro Konder

SANTANA, Jullyane Frazão. **O PRONERA NO ESTADO DO PIAUÍ**: a implantação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária - Proejapi. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

RESUMO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, institucionalizado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em 1998, nasceu da reivindicação dos movimentos sociais e sindicais do campo, que criticavam os modelos de educação urbanocêntricos impostos para o meio rural, incompatíveis com as demandas vivenciadas nas áreas de assentamento e acampamento. O Pronera é uma política pública resultante da correlação de forças entre o Estado e os movimentos sociais, em um contexto de acirramento das políticas neoliberais no país, estando presente, também, no Estado do Piauí. O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de implantação do Pronera no Piauí, entre os anos de 1999 e 2003, período em que foram celebrados três convênios entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a Fundação de Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão do Piauí, com a interveniência da Universidade Federal do Piauí, mediante Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí - Proejapi. O estudo consiste em pesquisa documental, de cunho qualitativo, com base nos documentos primários e secundários que instituem, normatizam e avaliam o Pronera em âmbito nacional e local, e em entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos das instituições e movimentos envolvidos com o processo de implantação do Programa no Piauí. No que concerne às discussões acerca da Educação do Campo e do Pronera, o trabalho dialogou com os estudos de Molina (2003), Caldart (2012), Marialva (2011), Medeiros (2010; 2014) e Gonçalves (2005; 2017); sobre Estado capitalista, políticas públicas, políticas educacionais e financiamento das mesmas, estudos de autores como Behring (2008), Boschetti (2010) e Calazans (1993) foram centrais para a investigação. A pesquisa permitiu concluir que o Pronera, como política pública, tem como característica central a interlocução entre Estado e movimentos sociais e sindicais do campo no processo de elaboração, implementação e avaliação do Programa. Contudo, embora os movimentos sociais e sindicais sejam centrais no momento da apresentação da demanda e de organização do trabalho nos assentamentos, no que se refere à gestão financeira, constatou-se, na operacionalização do Proejapi, a centralização nas entidades executoras, relativizando o papel dos referidos movimentos. No contexto analisado, observou-se que a precariedade estrutural dos assentamentos; o nível de formação dos monitores; os aspectos burocráticos de tramitação do processo; a descontinuidade na liberação das parcelas acordadas nos planos de trabalho e o atraso das atividades pedagógicas, foram elementos que interferiram na dinâmica de execução do Projeto. Os problemas enfrentados foram sendo superados pelo engajamento da equipe pedagógica e dos movimentos sociais e sindicais envolvidos na efetivação do Projeto, permitindo o alcance das metas do mesmo. O Pronera teve papel central na ampliação dos processos de escolarização dos povos do campo e na formação de pessoas engajadas nas lutas pela transformação da social.

Palavras-chave: Política Pública; Política Educacional; Educação do Campo; Pronera; Piauí.

SANTANA, Jullyane Frazão. **PRONERA IN THE STATE OF PIAUÍ**: the implementation of the Youth and Adult Education Project for Agrarian Reform Settlements - Proejapi. Dissertation (Master in Education) n° 183 f. Graduate Program in Education. Center for Educational Sciences. Federal University of Piauí, Teresina – PI, 2019.

ABSTRACT

The National Program for Education in Agrarian Reform - Pronera, institutionalized by the Extraordinary Ministry of Land Policy in 1998, was born from the demand of rural social and trade union movements, which criticized the urban-centric models of education imposed on the countryside, incompatible with the demands experienced in the settlement and camp areas. Pronera is a public policy resulting from the correlation of forces between the state and social movements, in a context of intensification of neoliberal policies in the country, being also present in the State of Piauí. The objective of this research is to understand the process of implementation of Pronera in Piauí, between 1999 and 2003, during which three agreements were signed between the National Institute of Colonization and Agrarian Reform and the Foundation for Development and Support for Research, Education and Extension of Piauí, with the intervention of the Federal University of Piauí, through the Youth and Adult Education Project of Piauí Land Reform Settlements - Proejapi. The study consists of documentary research, qualitative in nature, based on primary and secondary documents that establish, standardize and evaluate Pronera nationally and locally, as well as semi-structured interviews with different representative subjects of the entities involved with the process of implementation of the program. Program in Piauí. Regarding the discussions about the Education of the Field and Pronera, the work dialogued with the studies of Molina (2003), Caldart (2012), Santos (2010), Marialva (2011) Medeiros (2010; 2014) and Gonçalves (2005). Regarding the questions about the capitalist state, public policies, educational policies and their financing, studies by authors such as Salvador (2010), Behring (2007), Boschetti (2010) and Freitag (1979) were central to the research. The research concluded that Pronera, as a public policy, has as its central feature the dialogue between the State and social and trade union movements in the process of elaboration, implementation and evaluation of the Program. However, although the movement is central to the presentation of the demand and the organization of work in the settlements, in terms of financial management, it was found, in the operationalization of Proejapi, the centralization in the executing entities, relatively subsuming the role of the movements. In the analyzed context, the bureaucratization of administrative procedures and the contingency of resources were elements that interfered in the project execution dynamics. The problems faced were being overcome by the engagement of the pedagogical team and the social and union movements involved in the implementation of the Project.

Keywords: Public Policy; Educacional politics; Rural education; Pronera; Piauí.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa comemorativa dos dez anos do Pronera	66
Figura 2 - Princípios orientadores das propostas metodológicas do Pronera (2016) ..	68
Figura 3 - Capa do primeiro Manual de Operações do Pronera (1998).....	70
Figura 4 - Organização administrativa do Pronera (1998).....	71
Figura 5 - Organograma do Incra.....	76
Figura 6 - O processo Pedagógico do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária – EJA (1998)	90
Figura 7 - Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011).....	99
Figura 8 - Municípios de realização dos cursos do Pronera de Nível Superior (1998-2011).....	101
Figura 9 - Fluxograma de transferências voluntárias	111
Figura 10 - Municípios atendidos pelo Pronera no Piauí (1998 – 2011).....	126
Figura 11 - Galpão adaptado para o funcionamento da turma de EJA.....	132
Figura 12 - Sala de aula a luz de um lampião de Botijão a Gás	133
Figura 13 - Educandos (as) Pronera/Proejapi II – alfabetização no momento da aula.	135
Figura 14 - Educandas do Pronera/Proejapi II – alfabetização no momento da aula	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes	27
Quadro 2 - Organização administrativa do Pronera (2001).....	73
Quadro 3 - Principais funções da Coordenação-geral e da Divisão de Educação do Campo.....	76
Quadro 4 - Atribuições dos Parceiros.....	78
Quadro 5 - Projetos apoiados pelo Pronera (1998 – 2016)	83
Quadro 6 - Pressupostos teórico-metodológicos do “Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e adultos nas áreas de Reforma Agrária”	85
Quadro 7 - Função dos membros da equipe pedagógica na execução do Programa ..	86
Quadro 8 - Seleção dos recursos humanos	88
Quadro 9 - Carga horária, meta, e alunos por turma - Alfabetização, EJA - anos iniciais e finais do Ensino Fundamental por região.....	94
Quadro 10 - Valor custo-aluno / ano do FUNDEF, Recomeço e Pronera – 2001	112
Quadro 11 - Valor custo-aluno/ano da EJA - Pronera; Fundeb; Custo aluno-Qualidade Inicial (2015).....	118
Quadro 12 - Projetos aprovados entre 1998 – 2018:	124
Quadro 13 - Cursos de EJA – Alfabetização e Escolarização (1999-2003):.....	129
Quadro 14 - Cronograma de Execução	139
Quadro 15 - Relação das coordenações por municípios.....	140
Quadro 16 - Capacitações desenvolvidas no Projeto de Alfabetização	141
Quadro 17 - Período de vigência do convênio n° 20400/2001	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cursos demandados por modalidade (1998 – 2018):	123
Gráfico 2 - Local de funcionamento das salas de aula	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Orçamento do Pronera (1998-2002), em valores nominais	114
Tabela 2 - Número de municípios por tamanho da população residente no Piauí (2010)	120
Tabela 3 - Anos de estudo por situação censitária no Piauí (2003 e 2015)	121
Tabela 4 - Número de Escolas por Área e localidade - Piauí, 2013 a 2018	122
Tabela 5 - Orçamento global para a execução do Pronera/Proejapi – Alfabetização (em valores nominais – 2001)	145
Tabela 6 - Detalhamento das despesas com a Equipe pedagógica – Pronera/ Proejapi (em valores nominais – 2001)	146
Tabela 7 - Detalhamento das despesas com o Material Pedagógico (em valores nominais – 2001)	147
Tabela 8 - Liberação das parcelas	151

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica
APPM	Associação Piauiense de Municípios
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileiro Americana de Educação das Populações Rurais
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CRUB	Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CIMCRUTAC	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CPN	Comissão Pedagógica Nacional
DEFE	Departamento de Fundamentos da Educação
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas
DEA	Departamento de Educação Artística
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EP	Educação Popular
EFPT	Escola de Formação Paulo de Tarso
EFAs	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EC	Emenda Constitucional
ENERA	Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária
FETAG	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
FETRAF	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar
FUNDAPE	Fundação de Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão do Piauí
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FSE	Fundo Social de Emergência

FPE	Fundo de Participação dos Estados
FEF	Fundo de Estabilização Fiscal
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IIAA	Institute of Inter-American Affairs
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MA	Ministério da Agricultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento Educação de Base
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MST	Movimento de Trabalhadores Sem Terra
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra dos Municípios
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PRODAC	Diversificado de Ação Comunitária
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PROEJAPI	Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Reforma Agrária do Piauí
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROMUNICÍPIO	Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal
PSECD	Plano de Educação, Cultura e Desporto
PIPMOA	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola
SEDUC	Secretária de Educação do Estado do Piauí
SECAD	Coordenação Geral de Educação do Campo e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAR	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira Governo Federal
SOF	Secretaria de Orçamento Federal

SSR	Serviço Social Rural
SR	Superintendências Regionais
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UESB	Universidade Estadual Sudoeste da Bahia
UFPI	Universidade Federal do Piauí
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
TCU	Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO .	29
2.1 Notas históricas sobre a educação no meio rural: primeiras linhas para compreender o Movimento por uma Educação do Campo	30
2.2 A luta por uma Política Pública de Educação do Campo no contexto do neoliberalismo	43
2.3 O protagonismo dos Movimentos Sociais na luta por uma Política Pública de Educação do Campo	48
3. O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA	65
3.1 A oferta educacional do Pronera.....	82
3.1.1 EJA – Alfabetização e escolarização - anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	84
3.1.2 EJA Médio; Médio concomitante com Técnico Profissionalizante e Técnico profissionalizante no Pronera	95
3.1.3 A graduação e a Pós-Graduação no Pronera	95
3.2 O atendimento educacional do Pronera	98
3.3 O Pronera no contexto das políticas de Financiamento da Educação no Brasil .	102
4. O PRONERA NO ESTADO DO PIAUÍ.....	120
4.1 Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos de Reforma Agrária no Piauí (Proejapi) – 1999 a 2003.....	127
4.2 Oconvênio Incra/Fundape/UFPI: a operacionalização do curso de alfabetização (2001 a 2003).....	131
4.3 O Financiamento do Pronera/Proejapi – Alfabetização	144
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	160
DEPOIMENTOS	174
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	176

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade capitalista as relações sociais são determinadas pela lógica de acumulação do capital, tendo uma influência direta na elaboração e materialização do conjunto normativo que rege um determinado país. Em geral, as leis beneficiam a manutenção do sistema vigente, em detrimento da classe trabalhadora, e são dotadas de contradições no que se refere às garantias legais e ao que, de fato, é assegurado enquanto política pública.

As políticas públicas são um campo em disputa, caracterizadas como um vetor dos conflitos de classe, pois funcionam, ao mesmo tempo, como resultado e causa dos tensionamentos entre a classe dominante, que acumula o capital, e a classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho. Os primeiros movimentos populares de luta e reivindicação por condições materiais de sobrevivência, protagonizados pelo proletariado, organizado em classe, são paralelos ao advento do sistema capitalista e à ascensão da burguesia moderna na era das primeiras revoluções industriais.

A formulação e a execução de uma política pública envolvem processos contraditórios e complexos que se relacionam diretamente com um jogo de poder e de intencionalidades econômicas, norteados pela ideologia do bloco dominante, que se utiliza de instrumentos legais e burocráticos para o favorecimento do capital e contenção das massas. Em contraponto a este processo de soberania do capital, ocorre a luta dos movimentos populares, sindicais e demais organizações da sociedade civil, os quais pressionam o Estado pelo “reconhecimento dos interesses específicos dos trabalhadores na forma de leis” (MARX; ENGELS, 2008, p. 24).

A construção e institucionalização de políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil têm sua expressão fundacional no Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária – Pronera, decorrente da ação de sujeitos coletivos na elaboração de uma política pública, inscrita num “contexto complexo de pressão das classes sociais e nos limites estruturais da economia” (FALEIROS, 1986, p. 32). Esse Programa não se restringe a um projeto educacional, porque tem como horizonte a transformação social, estando vinculado às lutas do campo pela Reforma Agrária e pela emancipação e superação das relações de dominação e violência instituídas no meio rural brasileiro.

O Mapa do Analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2003) revela que há uma relação direta entre a distribuição de renda e o nível educacional, demonstrando que as condições socioeconômicas da população limitam o acesso à educação formal. Além disso, são “gritantes as diferenças entre o ensino que é propiciado às populações urbanas e o que é destinado às

populações rurais” (FURTADO, 2004, p. 89). Para Ferraro (2012), o interesse do Estado pela educação dos povos rurais tem uma estreita relação com o movimento de industrialização e urbanização do país, sendo o latifúndio um fator determinante para o analfabetismo no campo.

A partir dos anos de 1980, com a organização do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), a educação ofertada no meio rural ganhou novas perspectivas no âmbito da luta pela Reforma Agrária no Brasil, constituindo-se como uma das principais bandeiras deste segmento, pois o direito à terra pressupõe o direito a uma vida digna o que inclui o acesso à educação.

Nos anos de 1990, a negligência histórica do Estado para com a educação nacional ficou evidente, pois o número de analfabetos no país chegou a marca dos 48 milhões de brasileiros, com maior índice de concentração nos bolsões de pobreza urbano e no meio rural; neste momento, o descaso em relação ao atendimento da população foi intensificado pela ausência de garantias constitucionais que pautassem as especificidades dos povos do campo (COUTINHO, 2009).

O Pronera, institucionalizado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), por meio da Portaria nº10/98, nasceu da reivindicação dos movimentos populares e sindicais – que levaram para a cidade a problemática histórica que penalizava a população rural – em defesa da escolarização de jovens e adultos residentes em áreas de assentamento e/ou acampamento, tendo como objetivo elevar a qualidade de vida no meio rural, por meio de uma educação desvinculada dos modelos urbanocêntricos e com vistas à sustentabilidade.

A gestão do Programa é baseada em um modelo tripartite, com a participação dos movimentos sociais, das universidades e do governo federal. Os cursos do Pronera são ofertados nas seguintes modalidades e níveis: Educação de Jovens e adultos (EJA) – Alfabetização e escolarização, anos iniciais e finais; EJA Médio, Nível Médio concomitante com o técnico profissionalizante e o técnico profissionalizante; Nível Superior; Especialização; Pós-graduação *Stricto Sensu* e Residência Agrária (curso de especialização); e concessão de bolsas de capacitação e formação profissional em assistência técnica, pedagógica e social (INCRA, 2016).

Os cursos ofertados no âmbito do Pronera visam a formação de sujeitos críticos e reflexivos para atuar no meio rural brasileiro. Neste sentido, compreendendo que o público-alvo do Pronera é a “população jovem e adulta das famílias beneficiárias das Áreas de Reforma Agrária criadas ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF)” (INCRA, 2016), ou seja, trabalhadores rurais, destaca-se que, com exceção dos cursos de alfabetização e escolarização, anos iniciais e finais, os demais cursos supracitados funcionam

em regime de alternância, permitindo a conciliação entre as atividades desenvolvidas no campo e a permanência dos educandos nos processos de educação formal.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), entre os anos de 1998 a 2018, o Programa ofertou 499 cursos em parceria com 94 instituições de ensino, atendendo 186.734 beneficiários em todas as modalidades de ensino, desde a educação de jovens e adultos até programas de pós-graduação (BRASIL, 2018). Assim, é importante a construção de conhecimento sobre essa política, sob a perspectiva de avaliar sua efetividade para os povos do campo.

A motivação para realizar este estudo decorre de pesquisas que foram sendo delineadas ao longo da graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (2013 – 2017), tendo em vista o envolvimento em estudos que problematizavam as contradições entre a democratização do acesso à educação e a permanência dos educandos nas redes públicas de educação básica e superior do Estado. O contato com o Pronera ocorreu, inicialmente, em meados de 2017, através da leitura do relatório da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2015), que despertou inquietações e curiosidades acerca do Programa.

As práticas educativas que se desenvolvem no âmbito do Pronera pretendem proporcionar o acesso à educação para os povos do campo, com o objetivo de reverter os altos índices de analfabetismo, a distorção idade-série e a evasão escolar, resultantes de uma multiplicidade de fatores de ordem estrutural, com ênfase nas dificuldades enfrentadas pelos jovens que migram do campo para a cidade intuindo acessar melhores condições de vida e níveis mais altos de escolarização.

No Estado do Piauí, o processo de implantação do Pronera, desdobrou-se entre os anos de 1998 e 2003, no âmbito do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí – Proejapi. Neste período, foram assinados três convênios entre o Incra e a Fundação de Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão do Piauí (Fundape), resultantes da interlocução do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Piauí (Fetag) com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), sendo que, entre 1999 e 2002, foi executado um convênio de alfabetização de jovens e adultos e escolarização de monitores, e entre 2001 e 2003, outros dois convênios, um de alfabetização e um de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É válido pontuar que “Proejapi” foi um nome definido pela equipe do Pronera no Piauí, sendo este um dos únicos Estados a dar um nome específico para o projeto de alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos no contexto do Pronera.

Considerando tal especificidade, no decorrer desta dissertação será utilizada a nomenclatura Pronera/Proejapi para tratar do Projeto supracitado.

No tocante ao objeto deste estudo, destaca-se que, considerando a escassez de documentos que permitissem a efetivação da análise dos três convênios que compreendem a implantação do Pronera no Piauí, firmados entre 1999 - 2003, optou-se pela análise do Convênio Incra/Pronera/UFPI-Alfabetização, tendo em vista que o processo referente ao mesmo era o único que estava disponível na Superintendência do Incra, no Piauí. O convênio supracitado foi celebrado no dia 30 de novembro de 2001, entre o Incra, na condição de concedente, a Fundape, como conveniente, e a UFPI, como interveniente, com o objetivo de formar “50 turmas de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais, totalizando 1.000 alfabetizando, em projetos de assentamento do INCRA no Estado do Piauí” (INCRA, 2001). Para a elaboração e execução desta proposta, o curso contou com a participação do MST/PI e da Fetag/PI.

O Pronera/Proejapi – Alfabetização situa-se, historicamente, entre os últimos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o primeiro ano do de Luís Inácio Lula da Silva, estendendo-se até este último por conta das prorrogações de vigência do convênio, que, por sua vez, deveria ter sido concluído no ano de 2002. O convênio foi assinado e executado em um contexto no qual o Pronera, em nível nacional, não tinha uma rubrica orçamentária, tendo sido necessárias sucessivas mobilizações para garantir o financiamento de suas ações (MOLINA, 2003). Não obstante, destacam-se os contingenciamentos anuais e a descontinuidade nas liberações que deveriam fazer frente a execução das mesmas, ameaçando tanto abertura de novos convênios quanto a continuidade dos cursos (MARIALVA, 2011).

Partindo do entendimento de que os entraves no financiamento podem impactar quantitativa e qualitativamente no atendimento da demanda, bem como no desenvolvimento da proposta teórico-metodológica dos cursos, a investigação ora proposta busca compreender como se desdobrou a relação entre o Estado e os movimentos sociais na execução do Pronera/Proejapi – Alfabetização, mediante a análise dos condicionantes que compreenderam a oferta e o financiamento do mesmo.

Para tanto, este trabalho segue as seguintes questões norteadoras: Quais as características do Pronera como política pública de Educação do Campo no que se refere ao seu formato e financiamento? Considerando a trajetória do Pronera, quais foram os principais avanços e retrocessos vivenciados no Programa? Qual o papel desempenhado pelo Incra, movimentos sociais e entidades executoras no processo de operacionalização do Pronera?

Como se configurou o financiamento e o atendimento educacional do Pronera/Proejapi no Estado do Piauí, no período de 1999 a 2003?

A realização da pesquisa proposta tem relevância acadêmica no contexto das produções existentes sobre a temática. Em levantamento, com o recorte temporal de 1998 a 2018, no catálogo de teses e dissertações da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível superior – CAPES, com base no descritor “Pronera”, foram localizados 146 trabalhos (112 Dissertações e 34 Teses) defendidos de 2000 a 2018, cuja predominância temática foi a abordagem do Programa como política pública, a formação de professores para a educação do campo e a atuação dos movimentos camponeses na luta por direitos educacionais. Entre esses, um específico tratou do Pronera no Piauí: “Parceria e dissenso na Educação do Campo: marcos e desafios na luta do MST” (MEDEIROS, 2010), tese defendida na Universidade Vale dos Sinos, no ano de 2010, que analisou a parceria entre o MST e o governo do Estado do Piauí, utilizando-se das experiências acumuladas no contexto dos cursos de Magistério e Escolarização financiados pelo Pronera.

No Banco de Periódicos da Capes, foram identificados 21 trabalhos sobre o Pronera. Dentre estes trabalhos, destaca-se o de Medeiros (2014), que foi publicado pela Revista Reflexão e Ação, tendo como temática central a Educação do Campo e a política educacional brasileira, pontuando aproximações e distanciamento com a realidade piauiense.

A revisão da literatura acerca das produções sobre o Pronera no Estado do Piauí foi efetivada mediante um levantamento em todos os programas de pós-graduação da UFPI, por meio do Repositório Institucional da mesma. Neste levantamento, foram localizados três trabalhos que trazem como temática central o resgate histórico do processo de construção da política de Educação do Campo (SOUSA, 2015), o percurso formativo dos professores da Educação do Campo (COSTA, 2017) e a potencialidade das políticas educacionais que consideram o elemento raça para a educação escolar e social dos quilombolas da comunidade Sítio Velho (SILVA, 2018).

Nas três bases de dados sistematizadas não foram identificados trabalhos que abordem o financiamento do Pronera no Estado do Piauí, o que denota, dentre outros motivos, a importância do estudo aqui proposto, que pretende contemplar a questão no bojo do processo de execução do Pronera/Proejapi – Alfabetização (2001-2003).

O financiamento é uma condição basilar para a execução das políticas públicas, guardando uma estreita relação com a garantia dos direitos sociais. Neste sentido, para compreender o lugar de uma política dentro da esfera governamental, faz-se necessário um olhar para o seu financiamento. No que concerne à educação e ao Pronera, é fundamental o

desvelamento das contradições e dos engendramentos que permeiam o financiamento, permitindo um melhor entendimento dos limites e das possibilidades de sua execução no âmbito do Estado capitalista, fomentando a luta pela garantia do direito à educação.

O conjunto de estudos sobre o Pronera e sobre as políticas de Educação do Campo informam a existência de desmontes e criminalizações dos movimentos camponeses como sujeitos coletivos de direito (MOLINA, 2008; ARROYO, 2004). Assim, o trabalho é relevante por poder contribuir para o entendimento dos condicionantes políticos, econômicos e sociais que influenciam na construção e na execução das políticas públicas para a Educação do Campo. Além de ser relevante, também, por ampliar o escopo dos estudos sobre a temática, subsidiando a luta pela garantia dos direitos sociais, que é uma pauta permanente de reivindicação dos movimentos sociais na luta pela Reforma Agrária, pela Educação do Campo e pela transformação da sociedade.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de implantação do Pronera/Proejapi no Estado do Piauí, tendo os seguintes objetivos específicos: caracterizar o Pronera como Política Pública de Educação do Campo; compreender o papel desempenhado pelo Incra, movimentos sociais e entidades executoras no processo de operacionalização do Pronera no Piauí; problematizar a dinâmica de operacionalização do Pronera/Proejapi; analisar o financiamento e o atendimento educacional do Pronera/Proejapi no Piauí, no período de 2001 a 2003.

O alcance dos objetivos propostos implicou na revisão da literatura e na construção do marco teórico da pesquisa. No que concerne às discussões sobre a Educação do Campo e o Pronera, o trabalho dialoga com os estudos de Molina (2003), Caldart (2012), Ribeiro (2015), Marialva (2011), Medeiros (2010; 2014) e Gonçalves (2005). As questões sobre políticas públicas, políticas educacionais e financiamento estão ancoradas nos estudos de Behring (2008), Boschetti (2010) e Calazans (1993), os quais foram centrais para a investigação.

A presente pesquisa tem uma abordagem epistemológica crítica, consistindo em um esforço para analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em sua totalidade, considerando que o mesmo implica um conjunto de processos que sofrem uma relação de interdependência com as condições que o determinam, estando em constante processo de transformação. Neste sentido, entende-se a pesquisa científica enquanto um ato de compreensão das materialidades objetivas, que tem sentido quando compreendemos que a realidade "pode ser conhecida e modificada" uma vez que a dialética "reconhece que essa materialidade se movimenta e, se ela se movimenta, ela é histórica", constituindo-se de um emaranhado de contradições (FREITAS, 2007, p. 54-55).

Nessa perspectiva, assinala-se que a negação das condições básicas para uma vida digna é resultante de uma sociabilidade que, entre outros aspectos, tem no Estado uma esfera legitimadora de sua organização. Entretanto, compreende-se que no processo de desenvolvimento da lógica capitalista estão inscritas as contradições que colocam em xeque a manutenção do próprio sistema, dado, por exemplo, que as desigualdades sociais, decorrentes do processo de exploração e marginalização da classe trabalhadora, podem contribuir para o processo de organização da mesma. Tal como ocorre nos processos de organização dos povos rurais, quando, na luta por condições dignas de vida e trabalho no campo, pressionam o Estado para garantir a oferta educacional por meio de políticas públicas, que devem ser pensadas e executadas pelos sujeitos históricos.

Tendo como base a constituição histórica do objeto de estudo, compreende-se que o Pronera não nasceu da simples vontade política do Estado, mas da síntese de múltiplas determinações que contribuíram para levar para dentro do aparelho estatal as experiências educacionais que vinham sendo acumuladas pelos movimentos sociais do campo, representando, dentre outros aspectos, um salto qualitativo em relação às políticas e programas desenvolvidos até meados do século XX.

Neste sentido, partindo do entendimento de que o Pronera é resultante da correlação de forças entre os movimentos sociais e o Estado, aponta-se que a contradição se constitui enquanto uma categoria central para a análise da política investigada. Em decorrência desta afirmação, assinala-se que “os contrários são precisamente os aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se excluem mutuamente e ao mesmo tempo, se pressupõem um ao outro”, sendo que “a relação de indestrutível dependência destes aspectos constitui a unidade de contrários” (AFANASIEV, 1968, p. 107).

O presente trabalho buscou desvelar as principais contradições que perpassaram tanto a institucionalização da política quanto a sua operacionalização, objetivando problematizar os limites de sua materialidade dentro da lógica de dominação capitalista. Para tanto, tal qual Politzer, Besse e Caveing (1970, p. 43), aponta-se que é preciso “[...] avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, do ponto de vista das condições que o determinam e os explicam”, analisando seus condicionantes políticos, econômicos e sociais.

Os aspectos metodológicos do trabalho são fundamentados no método dialético, com ênfase em uma abordagem epistemológica crítica, considerando a dialética “como o método que permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2012, p. 38). Assim, o referencial teórico, os procedimentos metodológicos e técnico-instrumentais deste estudo estão de acordo com uma perspectiva crítica, no tocante a visão de

mundo da pesquisadora. A pesquisa é um campo de discussão que não se restringe aos métodos, tendo em vista que ela inclui “as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2011, p. 15).

Para compreender as múltiplas determinações que influenciaram no atendimento e no financiamento do Pronera, optou-se pela coleta e análise de documentos oficiais, pela revisão da literatura produzida sobre o tema e pela realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos imbricados na operacionalização desta política pública no Estado do Piauí.

O documento, segundo Gil (2010, p. 31), pode ser identificado como “qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento” desde em que as informações estejam registradas em suporte material. Nestes termos, Cellard (2008, p. 296) afirma que “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte, como é mais comum dizer atualmente”, independentemente do modo como foi registrado.

A pesquisa documental e a bibliográfica podem se confundir em diferentes momentos, contudo, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 157), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, ou seja, fontes que não receberam nenhum tratamento científico. Contudo, é válido ressaltar que, segundo Prodanov e Freitas (2013), todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico, portanto, utilizam-se do estudo bibliográfico, tomando como base documentos de ordem secundária. Além do mais, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 158), a aproximação com a literatura pertinente acerca da temática estudada, pode auxiliar “na planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações” que nortearão o estudo.

No que concerne às fontes que subsidiaram este estudo, considera-se que o mapeamento das mesmas foi uma etapa fundamental no percurso da pesquisa, como etapa preparatória, anterior à coleta e à análise documental. É válido registrar que, após o mapeamento das fontes que seriam utilizadas para fomentar o processo de investigação, sucederam-se alguns problemas que influenciaram nos rumos da pesquisa. Inicialmente, seriam analisados documentos que contemplassem a execução das parcerias celebradas entre os anos de 1999 a 2003, contudo, isso se tornou inviável em decorrência da escassez de material referente as mesmas. No início da pesquisa, foram realizadas algumas visitas à Superintendência do Incra no Piauí, com o objetivo de acessar os documentos sobre os convênios. No entanto, verificou-se que não só os documentos referentes a estes convênios, mas a outras ações do Pronera haviam se perdido no

tempo ou estavam incompletos e sem condições de serem analisados. Os servidores daquela Autarquia esclareceram que muitos documentos foram perdidos devido a mudanças de salas e infiltração em uma delas. Em visita a outros setores, tais como o de contabilidade, o processo referente ao curso de alfabetização, executado entre os anos de 2001 e 2003, foi localizado em arquivo digital, na página do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal – SIAFI.

Tendo em vista que os documentos públicos compreendem a documentação produzida por organismos públicos, ressalta-se que os documentos utilizados na presente pesquisa estão relacionados com esta classificação. Os documentos públicos podem ser arquivados ou não, a depender de quem os produz e/ou de onde estão abrigados, havendo ressalvas quanto a sua acessibilidade, dependendo das informações e dos critérios de uso estabelecidos pelo órgão responsável (CELLARD, 2008). Isto posto, pauta-se que os documentos públicos arquivados, utilizados para os fins deste trabalho, são de domínio do Incra sede – PI e envolvem os relatórios de gestão desta Autarquia e o processo do convênio INCRA/FUNDAPI/UFPI n° 20400/2001. No tocante aos documentos públicos não arquivados, destacam-se os manuais de operação do Pronera (1998, 2001, 2004, 2011 e 2016), disponíveis na internet.

Os documentos podem oferecer limitações no processo de compreensão do objeto, sendo necessário recorrer a outras técnicas de coleta de dados. Neste caso, optou-se pela entrevista que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 179), “tem como objetivo a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”, podendo fomentar os achados documentais e contribuir para a compreensão do fenômeno estudado, oportunizando a obtenção de dados mais precisos, relevantes e significativos que não foram incorporados aos documentos oficiais.

No presente trabalho, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada que, segundo Sampierre, Collado e Lucio (2006, p. 381), se baseia em “um guia de assuntos ou questões e o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados”, firmando-se enquanto um instrumento capaz de mediar a interação pessoal do investigador com os sujeitos entrevistados. A utilização deste método de coleta de dados pelo pesquisador visa a compreensão das “perspectivas e experiências dos entrevistados” (GIL, 2010, p. 319), sendo necessária a construção de um ambiente confiável que possibilite o desenvolvimento de um diálogo sem interrupções e constrangimentos, o que foi assegurado nesta pesquisa.

Assegurada a autorização dos entrevistados, optou-se pelo uso do gravador porque, em acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 183), sua utilização garante uma maior “fidelidade e

veracidade" no registro das informações. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas pela autora na plataforma do Word.

O Pronera/Proejapi contou com um número expressivo de participantes de diferentes organizações/instituições em sua execução, devido a características da política: funcionários do Incra, responsáveis, dentre outras atribuições, pela descentralização dos recursos e acompanhamento e fiscalização das etapas; membros da Fundape, encarregados pelo gerenciamento dos recursos e elaboração dos relatórios de execução financeira; e os professores da UFPI na situação de coordenadores do projeto, encarregados de acompanhar e avaliar as atividades de cunho pedagógico, bem como executar a aplicação dos recursos repassadas para a instituição e sua respectiva prestação de contas; movimento sociais (MST) e sindicais (Fetag), demandantes do Programa.

Desse conjunto, foram selecionadas sete pessoas para participar desta pesquisa, representando os diferentes segmentos envolvidos na operacionalização do Proejapi (Incra, universidade e movimentos sociais e sindicais do campo), conforme os critérios dispostos a seguir: ter participado do processo de implementação de, pelo menos, um dos convênios do Pronera/Proejapi, entre os anos de 1999 e 2003; e ter interesse de participar da pesquisa. A síntese dos entrevistados, apresenta-se a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Função desempenhada no Pronera/Proejapi (1999 – 2003)	Instituição/ Movimento	Breve caracterização
Coordenadora Local	MST	Militante do movimento, iniciou no Pronera em 2001 como Coordenadora Local e, em seguida, foi monitora no curso de Técnico em Agropecuária, no Piauí. Enquanto estudante, cursou o ensino superior em Ciências Agrárias na Universidade Federal da Paraíba, ofertado pelo Pronera. Atualmente, é diretora de uma escola no assentamento onde está residindo.
Monitora alfabetizadora em uma etapa e coordenadora local em outra	FETAG	Assentada da Reforma Agrária, começou no Pronera em 1999, sendo professora alfabetizadora e, por não ter escolarização para tal, participou do curso de formação de professores leigos em exercício (Proformação). No ano de 2001, a sua participação no Programa foi na condição de coordenadora local. Em 2017, foi estudante do curso de Pedagogia da Terra na Universidade Estadual do Piauí, ofertado pelo Pronera. Atualmente, é Secretária de Políticas Sociais na Fetag.
Coordenador do setor de educação do MST no Piauí	MST	Militante do movimento, participou diretamente do processo de articulação do Pronera no Estado do Piauí, tanto na etapa de elaboração quanto na execução do Pronera/Proejapi. É licenciado em Artes e Educação,

		curso que foi ofertado na Universidade Federal do Piauí, via Pronera. Atualmente, é gestor de uma escola localizada no assentamento onde reside.
Coordenador do Projeto	UFPI	A sua primeira experiência com cursos de alfabetização de Jovens e Adultos foi no Movimento de Educação de Base (MEB). No Pronera, foi professor coordenador do Pronera/Proejapi, no âmbito da universidade (1999- 2003), tendo participado, inicialmente, de um dos primeiros seminários nacionais sobre Educação do Campo, que ocorreu em Brasília. Depois que o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o governo do Estado, o mesmo passou a trabalhar em um setor responsável pela articulação das atividades relacionadas à Educação do Campo, no contexto da Secretária Estadual de Educação. Atualmente, é professor aposentado da UFPI.
Coordenadora pedagógica	UFPI	Foi convidada pelo professor Coordenador para participar do Pronera/Proejapi na condição de coordenadora pedagógica, tendo em vista a sua experiência na área da alfabetização. Atualmente, ainda atua como professora do quadro efetivo da UFPI no Centro de Ciências Educação.
Asseguradora do Pronera no Incra	INCRA	Foi responsável pela coordenação/supervisão das atividades do Pronera/Proejapi no âmbito do Incra.
Funcionária do Incra	INCRA	Na época do Pronera/Proejapi trabalhava no Incra no setor de Assistência, tendo acompanhado reuniões e discussões acerca do mesmo. Em 2006, passou a ser exercer a função de asseguradora do Pronera. Atualmente, participa de um Núcleo de Estudos e Pesquisa em Africanidades e Educação Quilombola da UFPI.

Fonte: elaborado pela autora.

Os documentos sobreditos e as entrevistas semiestruturadas foram submetidos à análise, que resultaram na presente dissertação, composta por cinco seções, sendo que a primeira contextualiza o tema do trabalho, apresentando os objetivos e a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. A segunda seção aborda os antecedentes históricos da luta por política pública de Educação do Campo e discorre sobre os principais marcos legais que orientam a sua oferta. A terceira seção se debruça sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, caracterizando sua estrutura, configuração, organizações envolvidas, critérios de oferta, atendimento e financiamento. A quarta seção discute o processo de implantação do Pronera no Piauí, a partir da análise do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária - Proejapi. Na quinta e última seção são apresentadas as considerações finais do trabalho.

2 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os saberes construídos pela sociedade ao longo do tempo são disseminados de inúmeras maneiras. Em vias formais, o processo de socialização dos indivíduos é atribuído às instituições escolares. No sistema capitalista, a escola é caracterizada como um ambiente conservador de reprodução da ideologia dominante, contudo, as classes populares, visando melhores condições de vida e transformação social, buscam acessá-la, transformando este espaço em demanda dos movimentos sociais (MEDEIROS, 2014).

A educação do campo como direito público, como um ato político, que parte das reivindicações dos movimentos sociais, principalmente, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), é pautada na busca pela transformação social e garantia da dignidade humana, surgindo na contramão do que seria a educação rural voltada para a profissionalização dos camponeses e o desenvolvimento do latifúndio. Tendo em vista a negação histórica do direito à educação aos moradores do campo, estudos como o de Fernandes (2006) apontam para a necessidade de políticas públicas para a educação do campo voltadas às especificidades dos povos que pertencem a este espaço de luta e resistência.

A negação do direito à educação, de modo geral, é um fenômeno que atinge tanto as zonas urbanas quanto rurais, sendo intensificada nestas pelo desinteresse no desenvolvimento social do meio rural brasileiro, visto que “a preservação das desigualdades sociais no campo é um elemento estratégico não apenas para deprimir o preço da força de trabalho, mas para maximizar o excedente extraído da agricultura” (SAMPAIO JR, 2013, p. 200) garantindo, assim, a manutenção das relações de produção que, por sua vez, são pautadas na exploração do trabalhador e no conformismo ideológico.

Articulado a esse processo, encontra-se a questão agrária que, no Brasil, é marcada, sobretudo, pela exploração do trabalho, concentração da terra e conflitos em torno da mesma. Nas palavras de Stédile e Górgen (1993, p. 15), “a luta pela terra existe desde o dia em que os portugueses colocaram os pés em nosso país. O domínio e a posse de áreas de terra fazem parte da formação de classes sociais e do poder econômico e político da nossa sociedade”. Deste modo, entende-se que a questão agrária e a educação conservam entre si uma relação estreita, revestida por tensões, enfrentamentos e intencionalidades.

Considerando os aspectos elencados é importante problematizar as relações sociais no meio rural e suas imbricações com a política educacional brasileira, relativas à garantia do direito à educação.

2.1 Notas históricas sobre a educação no meio rural: primeiras linhas para compreender o Movimento por uma Educação do Campo

O Brasil é um país de desigualdades socioeconômicas de caráter estruturante. Nas palavras de Frigotto (2011), os descompassos da sociedade brasileira têm suas raízes no seu próprio modelo de construção histórica, pautado na “imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e o desenvolvido, que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de inserção subalterna na divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO, 2011, p. 24). Isto posto, destaca-se que, no Brasil, o capitalismo dependente se expressa por uma subordinação direta aos ditames do capital internacional em detrimento dos interesses da classe trabalhadora e da garantia dos seus direitos sociais.

A educação, como consequência do processo de colonização do Brasil, baseado no modelo agroexportador e no trabalho escravo como aportes para o desenvolvimento do capitalismo, é um dos direitos que vem sendo negado para as classes trabalhadoras até os dias atuais (COUTINHO, 2009). Neste sentido, segundo afirma Gonçalves (2017, p. 55), “a educação escolar foi sendo oferecida ao longo dos séculos no país de forma dual e deficitária, pois a um pequeno grupo foi se ampliando a escolarização, sendo permitida à maioria apenas o acesso rudimentar a leitura e a escrita”. Esse modelo reforçava a exclusão dos mais pobres, e garantia às classes dominantes ou em ascensão o acesso a profissões de “caráter mais nobre”, tais como a medicina e o direito, por exemplo.

A negligência na oferta da educação para as classes populares era mais acentuada quando se tratava da oferta educacional para os povos rurais. Assim, conforme Azevedo (2007, p. 145), salienta-se que, ao longo da história, o governo se desresponsabilizou com a qualidade da educação que era ofertada para os camponeses, adequando a mesma “aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivado no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes”, condicionando a oferta da educação no meio rural à manutenção das relações de dominação tanto em âmbito político quanto econômico.

A exclusão histórica dos povos do campo está implicada em outros processos de exclusão, visto que, em detrimento da oferta de políticas estruturantes que buscassem elevar a qualidade de vida dos mesmos, foram ofertadas políticas pontuais e paliativas, tal como será discutido adiante. Nas palavras de Freitas (2011, p. 36), “os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para

se enquadrar no sistema produtivo moderno” e contribuir com o desenvolvimento econômico do país.

A educação para os povos rurais começou a ser discutida no âmbito governamental “nos anos de 1910, quando a intensificação dos processos produtivos fabris vai atrair muitas famílias de trabalhadores rurais para as áreas urbanas, desafiando o Estado brasileiro para a questão social e, mais propriamente, para o seu controle” (RIBEIRO, 2015, p. 83). A intensificação do processo migratório¹ é decorrente da precarização das condições de vida no campo, acrescida do processo de concentração de terra e de ausência de perspectivas por parte dos camponeses, sendo a indústria e a promessa de uma vida melhor na cidade atrativos para estes povos que viviam penalizados com o processo de “expulsão” do meio rural brasileiro.

O intenso processo migratório fomentava o crescimento do proletariado urbano, potencializando os problemas relacionados com o inchaço das cidades, gerando sucessivas manifestações em torno das lutas pela garantia de direitos sociais e contra o alto custo de vida nas cidades. Conforme Ribeiro (2015, p. 83), dentre as greves operárias que se desdobraram nas primeiras duas décadas do século XX, as principais foram as iniciadas em 1906 e 1917, visto que evidenciaram “o inchamento das cidades e o descompasso entre os empregos existentes nas áreas industriais, comerciais e de serviço, e a demanda”, apontando para a necessidade de soluções que retardassem os processos migratórios.

No período supracitado, as discussões em torno da educação como uma solução salvacionista para os problemas políticos, econômicos e sociais que engendravam o cenário brasileiro, tinham um caráter embrionário, tendo se corporificado no debate político a partir da década de 1930² (MAIA, 1982; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004; RIBEIRO, 2015).

Na concepção de Freitas (2011, p. 36),

¹ O processo migratório começou a ser intensificado com a promulgação da Lei das Terras, em 1850, a qual, “redefiniu as condições de existência do campesinato” (MARQUES, 2003, p. 2) quando transformou a terra em mercadoria acessível somente para os que poderiam pagar por ela. Deste modo, em busca de melhores condições de vida e sem perspectivas para permanecer no campo, os moradores deste espaço começaram a ser expulsos da sua terra de origem, do seu espaço de sociabilidade, pela ausência de condições materiais necessárias para a garantia de suas sobrevivências.

² Tomando como base os pressupostos relacionados diretamente com o tipo de educação que era ofertado para as populações mais pobres, salienta-se, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (200, p.17), que no primeiro governo Vargas, estavam postas as condições que permitiram o desvelar de uma educação voltada para a “criação de cidadãos” e para a “reprodução/ modernização das elites”, “acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da ‘questão social’: a educação rural, na lógica capitalista para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissionais de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas”.

A trajetória da Educação rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário na política educacional.

Tendo isso como base, apreende-se que o interesse pela educação dos camponeses não era uma prioridade do governo federal, nascendo vinculado com as intencionalidades do Estado de “barrar o êxodo rural e fixar o homem no campo, favorecendo a elevação da produtividade” (COUTINHO, 2009, p. 398), ao passo que buscava garantir a resolução dos problemas de ordem social, tais como os altos índices de desemprego que se acentuavam na cidade. Neste sentido, corrobora-se com Ribeiro (2013, p. 172) ao pontuar que dentre os anos de 1930/1940 as políticas de governo estavam aliadas a um movimento de “estímulo a permanência dos agricultores no campo”, denominado de ruralismo pedagógico.

De acordo com Bezerra Neto (2016, p. 15),

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Em consequência destes pressupostos e com o objetivo de materializar, na forma de políticas e programas, o que postulavam os pensadores do ruralismo pedagógico, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER), em 1937, “visando expandir o ensino e difundir a arte e o folclore nas zonas rurais” (RIBEIRO, 2015, p. 84). Nesse período, ressalta-se que a educação, mais especificamente, a alfabetização, vinculava-se “à pregação moral e cívica e aos princípios da disciplina” (RIBEIRO, 2015, p. 84), o que impulsionou a oferta tanto de cursos normais, voltados para a formação de professores para atuar no meio rural, quanto a realização de missões rurais revestidas de um cunho assistencialista (RIBEIRO, 2015).

No governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), concomitantemente aos ideais ruralistas, a concepção de educação rural, vinculada às ideias de fixação do homem no campo enquanto uma resposta aos intensos processos migratórios começa a sofrer mudanças de cunho político e ideológico, na medida em que a transição do modelo agroexportador para o urbano industrial vai se acentuando. Desse modo, partindo da compreensão de que as mudanças no âmbito da

economia e da política geram mudanças diretas no campo da educação, aponta-se que a transformação do modelo econômico, juntamente com a instauração do Estado Novo, em novembro de 1937, influenciou diretamente no delineamento das políticas educacionais.

Nesse sentido, autoras como Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 26), problematizam que, no Estado Novo, embora a educação não tenha sido amplamente discutida no corpo da nova Constituição Federal, foram demarcados

Os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessária à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma ‘harmoniosa’ da nação brasileira.

Isto posto, nota-se que, no Estado Novo, a educação assumiu um papel central no processo de desenvolvimento do país, constituindo-se enquanto um instrumento fundamental para a concretização do projeto nacional desenvolvimentista, ao passo que visava solucionar os problemas de ordem social e combater as subversões ideológicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Nessa perspectiva, sublinha-se que a política educacional do governo era imbuída de intencionalidades que perpassavam os interesses políticos e econômicos da classe dominante, aliada aos projetos da industrialização nascente.

No que diz respeito a oferta educacional para os povos do campo, Ribeiro (2013, p. 166-167) expressa que

A educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes.

Na esteira do exposto, Ribeiro (2013) acrescenta que a educação ofertada para os povos rurais tinha como objetivo adequar os modos de viver e trabalhar destes sujeitos ao sistema produtivo, mediante o repasse de conhecimentos científicos que os habilitassem “para enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovações à produção agrícola” (RIBEIRO, 2013, p. 167). Para garantir que a educação tirasse os camponeses da condição de atrasados e os capacitasse para o fomento do mercado agrícola, fazia-se necessário a implementação de políticas e programas que trabalhassem na lógica de alcance dos objetivos supracitados, o que, segundo Calazans (1993, p. 21), só veio se concretizar na década de 1940 com a criação de “programas de destaque, tanto sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura como do

Ministério da Educação e Saúde”. O fato de os programas serem desenvolvidos no âmbito destes ministérios, indica o caráter indissociável da educação ofertada para os povos rurais com o desenvolvimento do modelo agrícola.

Nesse seguimento, torna-se essencial a compreensão de que, a partir da década de 1940, as ações educacionais, voltadas para o atendimento dos povos rurais, contavam com um apoio direto do governo e das instituições estadunidenses (RIBEIRO, 2013; 2015), trazendo em seu bojo a concepção de que o desenvolvimento da agricultura dependia, dentre outros fatores, da oferta educacional para os camponeses (CALAZANS, 1993). Para tanto, na referida década, evidencia-se a criação do *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA)³ e da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)⁴, ambos coordenados pelo Ministério da Agricultura (MA) com o objetivo de fomentar o ensino de novas técnicas agrícolas, ao passo que gestavam “a dependência dos produtos, insumos e da maquinaria próprios do modelo agrícola norte-americano, difundido como o mais avançado” (RIBEIRO, 2015, p. 85). Tendo em vista o protagonismo da CBAR no financiamento de ações voltadas para a educação rural, destacam-se as seguintes iniciativas desenvolvidas por esta Comissão: implantação dos centros de treinamento para os trabalhadores rurais e dos clubes agrícolas para crianças e jovens; realização das Semanas ruralista e criação do projeto de aldeia rural (RIBEIRO, 2015; CALAZANS, 1993).

Na década de 1950, com o objetivo de fomentar a educação das classes populares, dando continuidade às políticas de caráter assistencialista que buscavam moldar os povos do campo aos padrões necessários para contribuir com o desenvolvimento do país e fortalecer os interesses norte-americanos, foram implementadas novas ações. Calazans (1993) informa que, no contexto da guerra fria e de acirramento do projeto nacional desenvolvimentista, o governo de Juscelino Kubitschek criou, dentre outros, a Campanha Nacional de Educação Rural

³ Criado em 1942, “no período em que ocorria a II Guerra Mundial e, no Brasil, Getúlio Vargas mantinha-se no poder. Esse instituto foi o que organizou o primeiro Programa de Assistência Técnica, propondo acordos com objetivo de aperfeiçoar as condições de saúde, educação e agricultura na América Latina e inaugurando, dessa forma, uma influência permanente dos Estados Unidos na área da educação oferecida às populações rurais” (RIBEIRO, 2015, p. 85).

⁴ Criada em 1945, “resultante de um acordo efetuado [...] entre os governos do Brasil, através do Ministério da Agricultura, e dos EUA” (RIBEIRO, 2015, p. 85).

(CNER)⁵, o Serviço Social Rural (SSR)⁶ e a Associação Brasileira de Assistência Técnica (ABCAR) que traziam em seu bojo as lógicas da extensão rural e da capacitação de recursos técnicos e financeiros para fomentar os serviços no âmbito da extensão.

As iniciativas de promoção educacional e de desenvolvimento do meio rural estavam imbricadas com os ideais de transformação dos modos de viver e trabalhar dos povos rurais. Desde o Estado Novo até meados da década de 1950, percebe-se que a lógica da educação para os povos rurais estava relacionada com o desenvolvimento da agricultura, tendo como foco principal o pequeno produtor brasileiro, objetivando transformá-lo em um consumidor dos produtos americanos na medida em que se utilizasse do modelo agrícola norte estadunidense (CALAZANS, 1993; RIBEIRO, 2013; 2015). Corroborando com este entendimento, Ribeiro (2015) pontua que os acordos entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos se justificavam pela função da educação enquanto redentora do homem do campo, um sujeito concebido como atrasado, que precisava ser educado e conduzido para as vias do desenvolvimento.

De acordo com Ribeiro (2013, p. 169),

O diagnóstico que justificava os programas para a educação rural apontava para questões próprias de uma produção de subsistência, portanto, considerada atrasada, predominando o econômico sobre o social e o cultural, na análise. Porém, as receitas para suprir as carências reservavam à educação uma missão redentora, um remédio para reabilitar o corpo social enfermo, conferindo-lhe um papel determinante na transformação social.

Nesse sentido, compreendendo que as ações voltadas para a educação dos povos rurais foram planejadas de forma descontextualizada, negligenciando os sentidos e os significados atribuídos tanto para o espaço quanto para os modos de produção da subsistência, importa problematizar o efeito destas para os povos que eram considerados “objeto” de suas ações. Nas palavras de Ribeiro (2013, p. 169), os objetivos dessa educação rural “tem produzido tantos malefícios às populações rurais quanto o imobilismo do Estado com referência à oferta de

⁵ 5 Nas palavras de Calazans (1993, p. 22), criada em 1952, “a CNER pretendia preparar ‘técnicos’ para atender às necessidades da educação de base”. Tomando como base a revista nacional da CNER, a autora supracitada destaca que eram objetivos da campanha: “a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida brasileira; b) preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base; c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e que visem o bem comum; d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais da população do campo; f) oferecer, enfim, orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas aos objetivos e finalidades do seu plano”.

⁶ Criada em 1955, o Serviço Social Rural, “mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos estados e de todo o território brasileiro, atingindo, portanto, os novos estados da Região Nordeste. Repetia alguns programas já desenvolvidos pela CNER, cuidando ainda mais de cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros” (CALAZANS, 1993, p. 22-23).

políticas sociais em resposta às demandas dos agricultores”. Isto posto, afirma-se que a lógica educacional transplantada para o meio rural não alcançou os objetivos propostos, surtindo um efeito quase que contrário, pois a grande maioria dos agricultores não se adaptou ao modelo agrícola imposto, manifestando um desinteresse em permanecer no campo e uma forte inclinação para migrar para as cidades (RIBEIRO, 2013, 2015).

Além do mais, é válido ressaltar que, por muitas vezes, as políticas ofertadas para os povos rurais não eram executadas no tempo ou nas condições programadas, visto que alguns programas e ações se esgotavam mesmo sem “terem sido avaliados, seja por falta de recursos registrados apenas no planejamento, seja pela conveniência política” (RIBEIRO, 2013, p. 167), demonstrando um processo de marginalização social deste estrato da população. No que diz respeito a essa questão dos recursos, Ribeiro (2013, p. 171) observa que o aumento dos mesmos estava relacionado com os interesses do capital, “ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização do agricultores, combinada com a implementação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo”.

Diante da ineficiência e ineficácia dos programas, políticas e ações voltadas para educação dos povos rurais, bem como do contexto econômico que se desenhava em meados da década de 1950, “começava-se a questionar o „impacto econômico “que a aquela extensão rural, decidida a tornar o pequeno produtor brasileiro em um farmer americano, provocava” (CALAZANS, 1993, p. 24), colocando em pauta a transferência do eixo de investimento para a modernização dos latifúndios.

Segundo Prado Júnior (2000, p. 29),

A modernização acelerada da agricultura e o elevado crescimento da indústria vieram acompanhados da continuidade da pobreza no campo e de um processo caótico de urbanização acelerada que generalizou o problema do subemprego – até os anos de 1960, um fenômeno basicamente rural – para a maioria das metrópoles.

A migração não é o resultado de um fator específico, mas de um conjunto de fatores e circunstâncias que resultam na busca por uma vida melhor na cidade. Em vista disso, problematiza-se que a modernização do campo e a profissionalização dos rurais eram desvencilhadas do processo de redistribuição das terras, da valorização dos modos de viver e trabalhar dos camponeses e da ausência de políticas que garantissem as condições, mesmo que mínimas, de subsistência, confirmando que “o desenvolvimento agrícola e as condições de vida do trabalhador rural não se acham direta e necessariamente relacionados” (PRADO JUNIOR, 2000, p. 29). Além do mais, somava-se a estes aspectos o fracasso das políticas ruralistas de

fixação do homem do campo, que, por sua vez, também contribuíram diretamente para o desencadeamento de um movimento massivo de redução da população rural e de inchaço do meio urbano.

No entanto, é válido pontuar que “apesar de todo o cerceamento e pressão dos múltiplos programas de Educação rural, assistência técnica, financiamento, entre outros, os camponeses não se deixam amarrar facilmente” (RIBEIRO, 2015, p. 92), enfrentando lutas diárias contra o capital, o Estado e os grandes proprietários de terras. O processo de mobilização das classes populares, tanto no âmbito do urbano quanto no do rural, marca o cenário político de meados da década de 1950.

No que tange ao contexto político, econômico e social da época, evidencia-se que

O país convivia com as contradições de uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimentos, da diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e do crescimento da inflação. Crescia a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas, estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes (UNE), militares subalternos organizam-se. Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reformas na estrutura econômica, na educação, reformas, enfim, na estrutura da sociedade brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 30).

Tais determinações reverberaram em outras instâncias da sociedade civil, dada a atuação dos movimentos sociais populares e suas concepções políticas e ideológicas relacionadas a um ideal de transformação da sociedade e superação das desigualdades de caráter estrutural. No campo da educação, tendo em vista os altos índices de analfabetismo que assolavam o país, tanto no meio urbano quanto no rural, as transformações estavam vinculadas com a metodologia, o conteúdo e a forma como as ações, voltadas para alfabetização de jovens e adultos, eram pensadas e executadas, dado que as mesmas não correspondiam às lógicas impostas pelo capital. Nessa vertente, o processo de alfabetização deveria se desdobrar a partir da realidade dos envolvidos, objetivando a construção de uma visão crítica acerca da mesma, instigando os alfabetizados a questionar sua condição de dominados, ao passo que se constituíam enquanto sujeitos históricos e conscientes do seu ser/fazer na sociedade.

Tal perspectiva, segundo Paludo (2008, p. 4), estava alinhada com a concepção de Educação Popular (EP) que

Nasce da e na América Latina e firma-se como teoria e práticas educativas alternativas as pedagogias e práticas tradicionais e liberais, vigentes em nossos países, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, exploração da força de trabalho e domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “pedagogia do oprimido”, vinculada ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social.

No Brasil, os movimentos de educação popular, voltados para o processo de alfabetização de jovens e adultos na perspectiva supracitada, tiveram materialidade a partir de meados da década de 1950 até 1964, findando com a institucionalização do golpe militar e a perseguição de membros dos movimentos sociais organizados. Nesse período, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 31), destacaram-se os seguintes movimentos e métodos educacionais de caráter popular: o Método de alfabetização Paulo Freire – originário de Pernambuco; o Programa “De pés no chão também se aprende a ler” – liderado por Moacyr Góes; o Movimento de Educação de Base (MEB) – vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e as ações desenvolvidas pelas forças progressistas da igreja católica, tal como o sistema de radiofusão educativa.

No entanto, é válido pontuar que, no Brasil, entre os anos de 1950 e 1960, estava em curso, “o processo de substituição das importações associado à industrialização nacional que requer mão de obra escolarizada”, sugerindo que, paralelo às ações dos movimentos sociais populares e como uma resposta aos mesmos, em âmbito tanto nacional quanto internacional, os setores dominantes davam continuidade às discussões em torno da educação como uma peça fundamental para o desenvolvimento do sistema capitalista e para o afastamento dos ideais comunistas que pairavam sobre a América Latina, impulsionados, dentre outros fatores, pela Guerra Fria e pela Revolução Cubana. Diante desse contexto, aponta-se que os princípios educacionais expressos nos programas e nas ações governamentais revelavam que a educação deveria estar a serviço do desenvolvimento do capital e da formação moral e cívica dos cidadãos. No Brasil, tais preceitos educacionais, delineados pela classe dominante, passaram a ganhar mais força a partir do golpe miliar de 1964.

No que diz respeito à educação rural, Calazans (1993, p. 32) afirma que entre as décadas de 1960 e 1970 houve uma “proliferação assustadora de programas para o meio rural”, voltados para a transformação da realidade posta naqueles espaços como um meio de superação do atraso. Tratava-se, nesse caso, de uma tentativa de alargamento dos padrões de consumo daquela população, visto que não bastava estar integrado no processo de produção agrícola ou industrial, era necessário aquecer a economia através da compra dos bens e materiais produzidos nacional e internacionalmente.

Corroborando com exposto, Ribeiro (2013, p. 174) afirma que

A indústria estadunidense de produtos agropecuários (máquinas, adubos, defensivos agrícolas) se interessa pela educação rural, no Brasil, como uma estratégia de formar um mercado consumidor, gerando a dependência desses produtos e desviando ou até

mesmo bloqueando interesses de pesquisa nessa área ou, ainda, acolhendo pesquisadores brasileiros em universidades estadunidenses. Esse interesse materializa-se na Criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações rurais – Cbar, em 1945 e mantém-se nos anos de 1960 e 1970, principalmente após o golpe militar de 1964.

A partir da década de 1960, tendo como escopo a lógica de formação para o mercado de trabalho, desenvolvimento da comunidade e a construção de um novo modo de vida no meio rural, foram desenvolvidos, dentre outros, os seguintes programas e ações: Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (Pipmoa); Programa Diversificado de Ação Comunitária (Prodac); Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar); Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac); Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (Cimcrutac) e o Projeto Rondon (CALAZANS, 1993). Na esteira de desenvolvimento destes programas, um outro ponto que figurou a década de 1960, no país, foi o contexto de acirramento das desigualdades socioeconômicas entre as regiões, sendo necessário o planejamento de programas e ações que contribuíssem para melhorar os índices de desenvolvimento da população, mediante a sua qualificação, como uma estratégia para fomentar o avanço do capitalismo.

Dentre as regiões mais pobres do Brasil, destacava-se a Região Nordeste, que desde o início da referida década era alvo de iniciativas governamentais que objetivavam fomentar o desenvolvimento da mesma. No que concerne as ações voltadas para esta região, destaca-se que, em 1960, houve a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), que só veio a atuar de forma mais incisiva a partir de 1964 (GONÇALVES, 2017). De acordo com Calazans (1993, p. 29), no primeiro plano de atuação da Sudene não estavam previstos recursos para o financiamento de ações no campo educacional, no entanto, no plano subsequente, “6% dos investimentos destinavam-se ao desenvolvimento de recursos humanos mediante treinamento vocacional agrícola e industrial, preparo de pessoal para os estados e os municípios e programas universitários e pré-universitários”, constituindo-se, portanto, enquanto uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento daquela região por meio da qualificação da força de trabalho. Para melhor alcançar as populações rurais do Nordeste, Calazans (1993, p. 30) destaca que o governo desenvolveu programas e projetos integrados especificamente para o alcance das mesmas, dos quais se destacaram: o Povoamento do Maranhão – 1961; Grupo de Estudos do Vale do Jaguaribe – 1961 e o Grupo de Imigração do São Francisco (1960).

No contexto da ditadura militar, mais detidamente na segunda metade da década de 1970, seguindo a lógica de desenvolvimento das regiões menos favorecidas social e

economicamente, destacaram-se programas, em âmbito nacional, como o Polonordeste, o Poloamazônia e o Polocentro, que traziam em seu cerne uma relação direta com a política de instituições financeiras de caráter internacional, tais quais o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), por exemplo (Calazans, 1993). Os supracitados programas estavam inseridos dentro do contexto de materialização das metas, objetivos e diretrizes que figuraram o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) que, por sua vez, guardava estreitas relações com o modus educacional voltado para o treinamento da mão de obra (CALAZANS, 1993).

O desenvolvimento do país estava associado com a superação da pobreza que, na década de 1970, havia tomado enormes proporções, como foi destacado por Gonçalves (2017, p. 48) no seguinte trecho:

Em meio a um cenário de problemas internacionais e nacionais, a pobreza e a falta de recursos tomaram proporções que não havia como ficarem despercebidas, pois prejudicavam ou emperravam o desenvolvimento em pelo menos duas formas: a migração produzia o ‘inchaço’ populacional nos grandes centros e a permanência no campo não desenvolvia atividades de produção agrícola como se almejava.

No que concerne às iniciativas do Ministério de Educação e Cultura, tem-se a publicação do II Plano Setorial de Educação (1975-1979) que “estabeleceu entre seus objetivos e diretrizes, criar condições para o desenvolvimento de programas de educação no meio rural que venham a repercutir na melhoria socioeconômica das populações dessas áreas” (CALAZANS, 1993, p. 33). A operacionalização das metas e objetivos dispostos no Plano demandava que o referido Ministério desenvolvesse ações que permitissem a sua viabilização. Isto posto, ressalta-se a criação do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Promunicípio).

Segundo Gonçalves (2017, p. 58), tal Projeto

Financiava ações para a oferta do ensino de primeiro grau nos municípios que atendiam, em sua maioria, à população rural, porque a educação urbana ficava sob a responsabilidade da secretaria estadual de educação e a atuação do programa tinha como ação igualmente importante a estruturação dos órgãos municipais de educação.

A proposta de municipalização da educação estava aliada com uma estratégia de descentralização das responsabilidades do Estado para com a oferta da educação, nesse caso, da educação dos povos rurais que, por sua vez, já vinha se efetivando mediante a oferta de ações pontuais e descontínuas. Corroborando com o exposto, Gonçalves (2017, p. 60) pontua que “a municipalização do ensino de primeiro grau, especialmente a rural, foi diretriz das políticas

educacionais do MEC”, reforçando a marginalização das políticas educacionais para o meio rural.

No III Plano de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), datado da década de 1980, a educação rural era apontada como estratégia prioritária para a superação da pobreza nas áreas rurais, assumindo, segundo Calazans (1993, p. 34), “um importante papel na política social”. A proposta educativa que orientaria as ações voltadas para a formação dos povos do campo ancorava-se nos pilares do trabalho produtivo, da vida comunitária e da cultura (CALAZANS, 1993). Para o III PSECD, a educação era a responsável pela criação das possibilidades de “desenvolvimento da agricultura moderna que estava em curso” (GONÇALVES, 2017, p. 65), independentemente da qualidade da educação ofertada, visto que, na concepção do governo, para os povos do campo bastava o mínimo de instrução. Para Gonçalves (2017, p. 65), “o plano governamental reconheceu que poderia ocorrer um rebaixamento na qualidade já questionável da educação escolar oferecida no meio rural e explicitou que é preferível essa possibilidade que a não oferta de educação escolar”, deixando claro que a prioridade não era uma formação integral destes sujeitos, mas o atendimento das exigências do capital e a contenção das questões sociais imediatas.

Em decorrência da publicação do III PSECD, em 1980, o Ministério da Educação e da Cultura criou o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio Rural (Pronasec), com a meta de “valorização do trabalho como conteúdo educacional e como processo a partir do qual se desenvolvem atividades educacionais” (CALAZANS, CASTRO; SILVA, 1984, p. 72), baseando-se nos pilares que sustentavam a proposta educativa expressa no plano nacional.

Uma outra ação que se desenvolveu na referida década foi o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural) que, segundo o artigo 1º do Decreto nº 85.287/80, foi criado “Para dar cumprimento aos compromissos constantes do Contrato MEC/BIRD nº 1867/BR/1980, celebrado em 18 de julho de 1980 entre o Governo da União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)” (BRASIL, 1980). Tal Programa tinha como objetivo a “expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais” (BRASIL, 1980).

Diante do exposto, sistematiza-se que, na década de 1980, estavam em curso os seguintes programas para o meio rural: Polonordeste, Promunicípio, Edurural e Pronasec. Este último, conforme apontado por Calazans (1993, p. 34), teve problemas em sua implementação, decorrentes da compatibilidade entre os programas supracitados. Tal problemática sugere que

o governo federal não tinha uma política articulada a oferta da educação rural. No entanto, é válido pontuar que estes programas tinham em comum o modelo de educação baseado na resolução das questões sociais que se apresentavam como um entrave para o desenvolvimento do país e a expansão do capitalismo, tendo em vista que, para garantir o desenvolvimento, era necessário que houvesse uma mudança nas relações sociais instituídas no meio rural, devendo está se apresentar de forma intrínseca aos pressupostos da modernização capitalista.

Considerando que a elaboração de políticas educacionais para os povos do campo só se efetiva caso o Estado tenha algum interesse no plano político ou econômico, concorda-se com Calazans (1993, p. 20) ao afirmar que o desenvolvimento do ensino rural “através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas agrárias no país”. Não obstante, salienta-se que a estreita relação com a formação para o trabalho explorado não estava alinhada com a oferta de uma educação voltada para a formação humana e social dos indivíduos, tal qual era proposto pelos movimentos populares de base, asfixiados pela ditadura militar.

Neste sentido, compreende-se que, na concepção governamental e tendo em vista os interesses do grande capital, a educação ofertada para os povos do meio rural continuaria tendo como base central de sustentação a profissionalização dos mesmos e a contenção dos conflitos no campo, conservando o que Santos (2010, p. 322) denomina como paradigma da educação rural:

Ainda bastante em voga entre os setores mais atrasados do Estado, cuja premissa parte da ideia de que a esses sujeitos basta um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, o que corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção, isolando-a de um processo mais amplo de condições de acesso ao conhecimento. Processo este incrementado por um código de comportamento ideal para a classe trabalhadora.

Em linhas gerais, compreende-se que a educação para os povos rurais era apenas um apêndice da política educacional, trazendo em seu cerne os interesses do desenvolvimento capitalista e excluindo do centro de elaboração e execução os reais sujeitos do processo, ou seja, os povos rurais. Nesse sentido, aponta-se que tais políticas primavam pela transformação dos modos de viver e trabalhar no campo, desconsiderando a cultura e os conhecimentos acumulados historicamente pelos camponeses, contribuindo para o fortalecimento do latifúndio e para a subordinação dos povos rurais aos ditames da modernização.

No âmbito mais geral, o processo de redemocratização do país, na década de 1980, exigia uma reforma na estrutura organizacional do Estado, decisiva para os rumos da política

social. Nesse sentido, destaca-se que naquele período o país vivia uma polarização política e ideológica, decorrente dos conflitos de interesse entre os blocos que disputavam o poder. Durante toda a década, o país vivenciou a luta de frações da classe trabalhadora por melhores condições de viver e trabalhar, dado o acirramento das desigualdades sociais e os desgastes econômicos resultantes da política fiscal adotada no período militar, sendo estas pressões fundamentais no processo de elaboração da carta constituinte de 1988. Segundo Behring (2008, p. 143), “o texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais, humanos e políticos”, contudo, “manteve fortes traços conservadores”. Portanto, o resultado da eleição de 1989 seria fundamental no processo de materialização das políticas, dado que definiria o modelo de desenvolvimento a ser seguido.

O desfecho do pleito eleitoral de 1989, [...], favoreceu, por uma diferença pequena de votos, a candidatura “à presidência que defendia explicitamente as reformas” orientadas para o mercado, que implicariam um forte enxugamento do Estado, como saída para a crise econômica social brasileira (BEHRING, 2008, p. 149).

Diante desse resultado, compreende-se que, no contexto de redemocratização do Brasil, na década de 1980, demandas e reivindicações significativas forjadas na luta dos movimentos sociais foram inscritas na Constituição Federal de 1988. Contudo, o fato de terem sido garantidas em lei não significava a sua execução, uma vez que o ideário neoliberal estava se consolidando no país.

Tomando como base a discussão até aqui apresentada, no próximo tópico serão delineados os aspectos que fomentaram a luta por uma política pública de Educação do Campo, no contexto de acirramento do neoliberalismo no Brasil.

2.2 A luta por uma Política Pública de Educação do Campo no contexto do neoliberalismo

As lutas populares estão inscritas na ossatura do próprio Estado (POULANTZAS, 2000), sendo ao mesmo tempo resultado e causa de tensionamentos na relação entre a burguesia e o proletariado. Para Poulantzas (2000, p. 42) “o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas”. Nesse sentido, destaca-se que a formulação e a execução de uma política social são processos contraditórios e complexos que se relacionam diretamente com um jogo de poder e intencionalidades econômicas, norteados pela ideologia do bloco dominante, que se utiliza de

instrumentos legais e burocráticos para o favorecimento do capital e contenção das massas. Em contraponto, ocorre a luta dos movimentos sociais pela conquista e garantia de direitos sociais.

O supracitado teórico coloca que o papel do Estado diante das classes dominadas e do bloco no poder

Não deriva de sua racionalidade intrínseca como entidade “exterior” às classes dominadas. Ele está igualmente inscrito na ossatura organizacional do Estado como condensação material de uma relação de forças entre as classes. O Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas (POULANTZAS, 2000, p. 42).

Neste contexto, conforme Poulantzas (2000, p. 41), “os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominantes”. Entretanto, este não o faz sem disputa, pois a classe dominada também exerce poder sobre o Estado. As políticas públicas não são resultado de fatores isolados ou da vontade de uma determinada classe, mas da condensação de um emaranhado de relações políticas, econômicas e sociais engendradas nas contradições do próprio Estado Capitalista. Por isso, entende-se que “são as relações de poder, de coerção e de ameaça, legal e politicamente sancionadas, bem como as oportunidades correspondentes da realização de interesses, que determinam o grau de justiça social que a política social tem condições de produzir” (OFFE, 1991 apud BOSCHETTI, 2009, p. 10). Nesse sentido, aponta-se para uma tensão entre os interesses da classe trabalhadora e os da classe dominante no que concerne à democratização dos direitos sociais e a manutenção da lógica do capital.

Os direitos sociais são materializados por meio da implantação de políticas sociais. Nas palavras de Hofling (2001, p. 31-32), as políticas sociais “são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado”. Tendo em vista o exposto, ressalta-se que as políticas sociais se desdobram no interior do Estado Capitalista, sendo determinadas pela lógica de reprodução e acumulação do capital.

Ao longo da história, o sistema capitalista passou por diferentes crises e transformações, sendo necessário o desenvolvimento de diferentes alternativas que possibilitassem a manutenção da sua lógica de dominação. Dentre as estratégias de manutenção do capitalismo e superação de suas crises, destaca-se o neoliberalismo, que nas palavras de Gentili (1996), pode ser caracterizado pela expressão de uma dupla dinâmica.

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reformas impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1996, p. 1).

É válido pontuar que, embora o advento do neoliberalismo tenha se corporificado na década de 70, a sua origem é vinculada a publicação do livro de Friedrich Hayek em 1944, intitulado *O caminho da servidão* (GENTILI, 1996; NEGRÃO, 1996; HOFLING, 2001). Tomando como base as discussões delineadas por Negrão (1996), aponta-se que o neoliberalismo pode ser dividido em duas vertentes, sendo uma pautada diretamente na ideologia original, constituindo-se enquanto uma vertente mais dura, e uma outra, mais matizada e flexível. Ambas se vinculam aos postulados de Hayek e Milton Friedman, contudo, a primeira caracteriza-se pela adesão mais direta aos pressupostos teóricos destes economistas, sendo pautada na defesa da plena subordinação ao mercado e negação de “todo e qualquer tipo de intervenção estatal na economia e na sociedade” (NEGRÃO, 1996, p. 1). Salienta-se que, segundo o autor supracitado, esta não foi implementada em nenhum país.

A segunda vertente do neoliberalismo toma como base a abertura comercial e financeira, a desregulamentação de mercados e a redução do tamanho e do papel do Estado, o que pressupõe “intervencções estatais ‘para promover reformas’ que se deem nesse sentido” (NEGRÃO, 1996, p. 1). Em termos comparativos, a principal diferença entre as duas vertentes está nos limites e nas possibilidades de intervenção do Estado no âmbito da economia e da sociedade. Diante desse aspecto, pontua-se que os pressupostos da vertente considerada como a mais flexível é que tem orientado as políticas de governo pelo mundo.

Nas palavras de Dartot e Laval (2016, p. 15), o neoliberalismo é um “Sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é, capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso”. Os princípios do neoliberalismo passam a ser defendidos pela classe trabalhadora na medida em que esta assume para si o ideal da classe dominante, por meio do processo de ideologização das massas, dado que os governantes adeptos a esses ideais “não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como única possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p. 2).

A introdução do neoliberalismo no Brasil desdobrou-se de forma lenta, destacando-se, dentre outros fatores, o fato de o mesmo ser considerado um país periférico. O ideário neoliberal

foi considerado no país como uma alternativa para a superação da crise que desestabilizou a ditadura militar (NEGRÃO, 1996). No tocante a tal crise, manifesta ainda na década de 70, destaca-se que a mesma era de ordem mundial, sendo considerada por Mézaros (2000, p. 1) uma crise de caráter estrutural, ou seja, uma crise do próprio sistema capitalista, afetando, “pela primeira vez na história – o conjunto da humanidade”.

Nessa lógica, é válido destacar que os defensores do neoliberalismo propagam que a crise econômica está vinculada ao caráter intervencionista do Estado, ou seja, quanto menos ele intervém em políticas sociais, mais ele se desenvolve no plano econômico. Contudo, o Estado só é mínimo para as classes trabalhadoras, dado que, para os detentores da hegemonia político-econômica, esse mesmo Estado torna-se máximo na medida em que fomenta o desenvolvimento do capital (PERONI, 2003).

Nestes termos, destaca-se que

Na correlação de forças internacionais, os países periféricos, de alguma forma, pagam a crise do capital, assim como, no interior desses países, quem paga a conta são as classes subalternas, pois as políticas de ajuste retiraram da classe trabalhadora as mínimas conquistas sociais (PERONI, 2003, p. 51).

Na esteira do que está sendo discutido, Negrão (1996, p. 7) pontua que

Se no Brasil o neoliberalismo vinha aos poucos ganhando espaço como alternativa política à crise, é no período Collor que efetivamente ele se torna a ideologia dominante entre os setores do capital, dos partidos políticos conservadores e do centro do espectro político, da grande imprensa brasileira e mesmo de setores significativos do pequeno e médio empresariado e, especialmente, daquela parcela do movimento organizado dos trabalhadores identificada com a Força Sindical. Teve início o processo de privatização das estatais, o Brasil abriu sua economia para o capital estrangeiro e o mercado passou a ser o grande agente organizador da Nação, enquanto os trabalhadores, como classe, começaram a sofrer um bombardeio incessante em seus direitos.

O processo de reestruturação do Estado ofereceu condições para que o pensamento neoliberal conseguisse se corporificar no país de forma mais intensa nos anos de 1990, sob a influência de acordos internacionais como o Consenso de Washington⁷, passando a nortear a elaboração e a gestão das políticas brasileiras. Nas palavras de Boschetti (2010, p. 68), desde

⁷ “O Consenso de Washington estabelece-se a partir de um seminário realizado naquela cidade, entre 14 e 16 janeiro de 1993, para discussão de um texto do economista John Williamson, e que reuniu executivos de governo, dos bancos multilaterais, empresários e acadêmicos de onze países. Ali foram discutidos os passos políticos necessários para a implementação de programas de estatização” (BEHRING, 2008, p. 148). Nas palavras de Negrão (1996, p. 5), “o Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que, apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado”.

aquela década “o Brasil vive um tensionamento permanente entre a restituição do Estado democrático, com ampliação dos direitos sociais e sua materialização em contexto mundial de crise e de reestruturação do capital em uma perspectiva neoliberal”. Em síntese, no Brasil, a correlação de forças entre as classes, na década de 1990, caracterizou-se por um processo de disputa entre a garantia de recursos para a execução de políticas sociais e o processo de financeirização do capital.

É válido pontuar que, por conta dos intensos processos de corrupção, o presidente Fernando Collor sofreu o impeachment, tendo sido substituído por seu vice Itamar Franco, que governou entre os anos de 1992 a 1995. Neste sentido, salienta-se que o processo iniciado no governo Collor se materializou de forma mais direta com a implementação das políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2003). Para uma melhor visualização da materialidade do projeto neoliberal no governo FHC, destacam-se as seguintes medidas, apontadas por Negrão (1996, p. 8):

- 1) Há estudos no Ministério do Trabalho para permitir a precarização legal da contratação de trabalhadores.
- 2) As reformas propostas por FHC, como as da Previdência, Administrativa e da área econômica intentam abrir espaço para o mercado, diminuindo o papel do Estado.
- 3) Sofremos de “executivismo”: nunca antes o Executivo legislou tanto, seja por meio das medidas provisórias ou de projetos enviados ao Congresso. Ao mesmo tempo, se procura evitar que a oposição modifique determinadas medidas, através do fim dos chamados destaques de votação em separado.
- 4) O programa de privatizações continua em marcha, ainda aceitando as moedas podres.
- 5) A taxa de juros, mantida excessivamente alta, ao lado da abertura ao capital financeiro internacional, e uma forma de atrair para cá o chamado capital volátil, em boa parte especulativo.
- 6) A falta de medidas protecionistas leva de roldão setores inteiros da economia brasileira, como calçados, têxteis e autopeças. E com eles, vão-se os empregos, enquanto os “consumidores” podem comprar tênis americanos da Nike fabricados na China, na Coreia, na Indonésia, na Tailândia, onde adolescentes e mulheres trabalham 15, 16 horas por dia em troca de um salário diário de US\$ 1,80 e o Wal-Mart, recém instalado no Brasil, vende camisas, pastas, mochilas e – o mais incrível – bolas de futebol fabricadas no Paquistão, onde o salário também beira os 30 dólares mensais.

No tocante à educação, sublinha-se que as reformas nesta área, na década de 1990, segundo Adriana D’Agostini (2012, 456), estavam “baseadas na ideia de alívio da pobreza, de inclusão social através do respeito à diversidade cultural e local efetivada por políticas focais e afirmativas” que corroboravam com os interesses do mercado e da aristocracia rural, visando à manutenção das relações de produção e o atendimento das demandas capitalistas.

Nas palavras de Adelaide Coutinho (2009, p.45) explicita que,

A necessidade de se elaborar políticas educacionais está em íntima relação com o atual estágio do capitalismo. Este demanda maior grau de escolaridade, flexibilidade, qualificação técnica para atender ao processo de acumulação, mas em contrapartida descentraliza, focaliza e privatiza a oferta de educação. O Brasil ao formular as políticas de educação nos anos 90 não visa atender só aos interesses nacionais, mas as diretrizes mundiais para a educação, anunciadas por suas agências (Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial do Comércio (OMC).

Em termos neoliberais, a não intervenção do Estado gira em torno do respeito às individualidades e diminuição das desigualdades sociais, dado o desenvolvimento de capacidades individuais que permitissem a adequação ao mercado de trabalho, com o mínimo de condições e o máximo de esforço. No entanto, no que diz respeito a desresponsabilização do Estado com a garantia dos direitos sociais, destaca-se que os movimentos sociais e sindicais têm protagonizado a luta por direitos historicamente negados para as classes populares, tais como o direito a educação.

Nesse sentido, o próximo tópico tem como objetivo discutir o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na luta pela garantia do direito à educação para os povos do campo.

2.3 O protagonismo dos Movimentos Sociais na luta por uma Política Pública de Educação do Campo

A Educação do Campo é um conceito em construção, que não foi planejado, mas que nasceu da potência educativa dos movimentos sociais e da luta pela escolarização dos povos rurais, mais especificamente dos residentes em áreas de assentamento ou acampamento. É válido pontuar que a gênese dessa luta não representa em si a totalidade do que veio a se constituir enquanto conceito de Educação do Campo, sendo, contudo, uma parte fundante e indissociável de sua história. Para um melhor entendimento desse ponto, tem-se que, nas palavras de Freitas (2011, p.41), “embora as expressões Educação do Campo e Educação na Reforma Agrária tenham surgido simultaneamente, elas seriam diferentes, mas complementar-se-iam”. A diferença central entre esses dois conceitos centra-se no lócus de desdobramento dos mesmos, sendo que a Educação na Reforma Agrária se vincula às ações que se desenvolvem em assentamentos e acampamentos, enquanto que a Educação do Campo volta-se para o atendimento da população rural como um todo.

A negação do direito à educação para os povos rurais relaciona-se com o fato de a educação, no meio rural, ter sido condicionada à oferta de programas pontuais e descontínuos

com baixos níveis de aproveitamento, bem como pela instituição de salas unidocentes. Para uma melhor visualização dos desdobramentos deste processo, destaca-se, nas palavras de Andrade e Di Pierro (2004, p.19) que,

45% das crianças de 4 a 6 anos e 10% de 7 a 14 não frequentavam escolas em 2000, seja pela inexistência de centros educativos próximos à moradia, pela falta de transporte escolar ou porque as miseráveis condições de vida de suas famílias lhe impunham trabalhar em casa ou na roça desde muito cedo. O analfabetismo absoluto era a condição à qual estavam submetidos três em cada 10 jovens ou adultos habitantes de zonas rurais, em uma população cuja escolaridade média não alcançava sequer quatro anos de estudos, tidos como patamar mínimo para uma alfabetização funcional. Essa situação de exclusão cultural extrema atingia também um quarto das crianças e adolescentes, e jovens de 15 a 24 anos, dentre os quais havia quase um milhão de analfabetos.

No que concerne mais notadamente as áreas de Reforma Agrária, Bergamasco (1997, p.38), utilizando-se de dados do I Censo de Reforma Agrária no Brasil⁸, realizado em 1996, explicita que,

As médias apresentadas para os assentamentos espalhados pelo Brasil apontam para 39,4% de analfabetos/alfabetização incompleta, e o mesmo percentual de titulares com o ensino primário incompleto. Nos Estados do Sul, o analfabetismo dos titulares é de quase 14% e, no Estado de São Paulo registraram-se 29,7% de titulares que não chegaram a completar o ensino primário. O que mais chama a atenção é o fato de que esta situação não vem sendo alterada: 97,6% do total de titulares dos lotes de assentamentos no Brasil estão fora de qualquer programa de estudos, o que indica a não existência de um programa minimamente consistente de educação de adultos nos assentamentos brasileiros.

O direito à educação é uma das questões centrais para o fortalecimento das áreas de Reforma Agrária, tanto no que diz respeito à viabilidade econômica quanto no que tange à formação crítica de seus beneficiários. Nas palavras de Fernandes (2006, p. 3), “a educação é uma política social que tem caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento”. Nesse viés, nos anos 90, as negligências históricas vivenciadas pelos povos rurais foram postas em evidência pelos movimentos sociais e sindicais do campo, na luta pela garantia de melhores condições de viver e trabalhar no campo, entendendo esse espaço como um meio de vida e reprodução de sua cultura e saberes.

Nesse sentido, retoma-se que, no período de redemocratização do país, os movimentos sociais e sindicais iniciaram o seu processo de rearticulação, entrando, nos anos de 1990, “no cenário educacional desenvolvendo práticas formativas cujas raízes se encontram nas propostas

⁸ “Vinte e nove universidades, envolvendo 1.800 estudantes em todos os Estados brasileiros, assumiram este encargo, cujo objetivo era o de atualizar os cadastros do Incra, identificar novas famílias e outras informações adicionais, como sexo, idade, escolaridade, estado civil etc. Além disso, delineou-se um levantamento socioeconômico por meio de dados amostrais” (BERGAMASCO, 1997, p. 38).

de educação geradas pelos movimentos sociais e educativos do período anterior” (FREITAS, 2011, p. 39). É válido ressaltar que, embora a partir da década de 1990 diferentes movimentos sociais e sindicais tenham protagonizado a construção de políticas públicas e marcos legais voltados para a Educação do Campo em sua gênese, destaca-se o protagonismo das experiências acumuladas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, que se desdobraram no contexto da luta por educação nas áreas de Reforma Agrária.

Nesse sentido, nas palavras de Antonio Munarim (2008, p. 59),

Antes de tudo, é bom afirmar que a luta pela Reforma Agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo.

O MST, fundado oficialmente em 1984⁹, é uma organização social que se mobiliza em torno da conquista da terra como um meio de sobrevivência. Nesse caso, destaca-se que a luta pela terra se constituiu enquanto o primeiro objetivo do MST, o segundo seria a execução de uma política de Reforma Agrária, e o terceiro a luta por uma sociedade mais justa (STÉDILE; GÓRGEN, 1993). É válido pontuar que o MST é resultante da imbricação de diversos fatores sociais, políticos e econômicos.

Em linhas gerais, no campo social, dentre outros aspectos, o surgimento do MST se deveu ao trabalho de formação dos camponeses pelos membros da Comissão Pastoral da Terra. No plano econômico, a organização destes trabalhadores foi impulsionada pela substituição da sua mão de obra por máquinas, dado que, “durante a década de 70, houve uma grande concentração de terra e a expansão da mecanização da lavoura, a utilização dos chamados insumos industriais” (STÉDILE; GÓRGEN, 1993, p.32). A escassez de trabalho reservou duas alternativas para os agricultores: a ocupação da fronteira agrícola na Amazônia, ou a migração para as metrópoles. Contudo, essas alternativas se tornaram inviáveis, dado que os problemas da colonização amazônica haviam se agravado e o desemprego na cidade ganhava grandes proporções com o acirramento da crise.

Somados a esses fatores, Stédile e Górgen (1993, p. 34) acrescentaram que

⁹ “O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná” (CALDART, 2012, p. 105).

O processo de abertura democrática e a derrota do regime militar, durante o governo Figueiredo, influenciou decisivamente na possibilidade dos camponeses sem-terra organizarem-se no sindicato e em movimentos, pois perderam o medo da repressão política. A ampliação das liberdades democráticas na sociedade permitiu que se ampliassem e proliferassem novas formas de organização social, antes proibidas e reprimidas.

A organização dos sem-terra permitiu uma melhor articulação em torno das lutas reivindicatórias, sendo que as negociações com os governantes, desde o início, eram entendidas enquanto uma estratégia do MST que envolvia diferentes pressões, “tais como ocupações de terra, acampamentos, ocupações de prédios públicos, bloqueio de rodovias, ocupações de praças públicas e etc.” (STÉDILE; GÓRGEN, 1993, p. 51). Destas estratégias, destaca-se que o MST tem, na ocupação da terra, uma das suas principais formas de luta. Desse modo, para os fins desta discussão, destaca-se o acampamento que, segundo Stédile e Górgen (1993, p. 61), “é uma verdadeira cidade de barracos de lona, com uma população variável entre quinhentas e oitocentas pessoas, homens, mulheres e crianças, organizado após uma ocupação de terra” objetivando pressionar o governo para o atendimento de demandas relacionadas com a política de reforma agrária.

Nessa perspectiva, ressalta-se que, para tais ocupações, iam famílias inteiras, dado que “o MST é um movimento das famílias sem-terra e participam das suas ações o pai, a mãe, as crianças, os jovens, os idosos, não havendo um processo de filiação ou associação formal” (CALDART, 2012, p. 118). Em vista disso, considerando o alto contingente populacional em idade escolar e/ou com pouca instrução, as mães e professoras do grupo passaram a se preocupar e a cuidar da educação das crianças, jovens e adultos. Em pouco tempo, e na esteira dos movimentos revolucionários que eclodiram na América Latina¹⁰, a luta pela escola nas áreas da Reforma Agrária tornou-se uma pauta de negociação política do Movimento.

No tocante ao nível de instrução dos militantes do Movimento, Stédile e Górgen (1993, p. 91) colocam que “o tempo de escolaridade entre os sem-terra e os camponeses é muito pequeno”, uma vez que “as condições de acesso à escola sempre foram precárias e o método de educação e os conteúdos aplicados eram, via de regra, para expulsar da escola o filho do camponês”. A participação nas ações, em muitas das vezes, exigia que os sem-terra tivessem o mínimo de instrução escolar, dado que estes negociavam com o governo e contribuía com o processo de organização das atividades do cotidiano e dos atos públicos, sendo fundamental o

¹⁰ “Uma das primeiras atividades de formação das lideranças sem-terra foi o estudo das lutas pela terra já realizadas no Brasil e também em outros países da América Latina” (CALDART, 2012, p. 57). A exemplo, no Brasil, destacam-se as Ligas Camponesas, a ULTAB, o MASTER e a CPT.

entendimento da luta como um todo amplo e complexo situado dentro de um movimento revolucionário, que tinha como estágio primeiro a luta pela sobrevivência.

Nas palavras de Caldart (2012, p. 229)

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica* para as escolas conquistadas, e *formar educadoras e educadores* capazes de trabalhar nessa perspectiva (Grifos da autora).

A luta pela Educação e a luta pela terra são vistas como pautas intrínsecas e complementares de um mesmo projeto societário que entende “a vida e o direito ao trabalho como anteriores ao direito à propriedade” (CALDART, 2012, p. 39). Isto posto, nota-se que as tensões sociais que se desdobram no meio rural são o fio condutor para a luta por uma Educação do Campo, tendo em vista que “a necessidade histórica da Reforma Agrária se confunde, assim, com a necessidade histórica da revolução brasileira” (SAMPAIO JR, 2013, p. 197). Para tanto, é preciso insistir em um projeto de educação afinado com valores sociais fundantes de um processo de transformação da sociedade, a qual está baseada nos princípios da exploração do trabalhador e da desigualdade social como alicerces do sistema capitalista. Nesse sentido, pontua-se que “no atual modelo de produção da vida há uma negação do conhecimento à classe trabalhadora, impedindo assim o avanço da luta de classes por falta dos elementos necessários para pensar e compreender a realidade atual” (D’AGOSTINI, 2012, p. 454).

Dentro desta perspectiva, Caldart (2012, p. 218-219) pontua que, inicialmente, quando a educação começou a ser assumida como uma pauta do movimento, o seu sentido vinculava-se ao fato de que “os sem-terra não conseguiriam avançar na sua luta se não se dedicassem a sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer cada vez mais, e uma realidade cada vez mais ampla”. Além do mais, salienta-se que o sentido que a escola e o acesso à educação têm para os sem-terra não se restringe aos signos construídos, historicamente, pela sociedade burguesa. A educação para este segmento da sociedade toma como norte o desenvolvimento sustentável do campo e a superação do modo de produção capitalista, compreendendo que a escola “é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana” (D’AGOSTINI, 2012, p. 458) indispensável para o processo de transformação da sociedade.

Em síntese, compreende-se que a luta pela escolarização dos sem-terra nasceu, na década de 1980, como uma demanda da realidade concreta que se apresentava já nas primeiras

ocupações, e que precisava ser superada. Isto posto, para exemplificar como as experiências acumuladas pelo MST contribuíram diretamente para a construção da Política de Educação do Campo, aponta-se que, segundo Molina (2003, p. 50), foi no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado com o objetivo de avaliar o trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo setor de educação do MST, estruturado em 1987, que “gestou-se o que viria a se tornar uma das primeiras políticas públicas de Educação na Reforma Agrária (Pronera)”.

Em 1997, o Movimento Social de Trabalhadores sem-terra, reuniu-se na Universidade de Brasília (UNB), juntamente com membros do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, Organização das Nações Unidas para a Educação - Unesco e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB para a realização do I ENERA. Neste encontro, foram discutidas questões relacionadas com as problemáticas vivenciadas no âmbito dos assentamentos e acampamentos, sendo estas de caráter social, político, econômico e educacional.

Nas palavras de Molina (2003, p. 51)

Foi durante a realização do I ENERA, que os educadores do Movimento dos Sem Terra realizaram uma reunião com os integrantes das universidades que participavam do Encontro, a fim de possibilitar a troca de experiências e uma maior integração entre as universidades que já trabalhavam com o tema da educação e da Reforma Agrária. Nesta reunião, o Movimento Sem Terra lançou o desafio às instituições de ensino superior presentes para que assumissem a tarefa de construir uma rede nacional entre as universidades visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos, uma das grandes dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores da Reforma agrária. Começou-se a montar a estrutura do que seria o Pronera, constituindo-se a Comissão Pedagógica, que discutiu e elaborou o conteúdo do manual com os objetivos do Pronera.

No I ENERA, iniciou-se um intenso processo de articulação com as universidades brasileiras para a elaboração de referenciais que permitissem a escolarização dos assentados. Segundo Félix (2015, p. 36), a discussão em torno da temática, culminou com “a elaboração de um documento proposta, apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)”. A proposta das universidades priorizava a alfabetização de Jovens e Adultos, tendo em vista o alto índice de analfabetismo em áreas de assentamentos, e a política de fundos para o financiamento da educação, que focalizava o investimento no ensino fundamental regular, excluindo a EJA.

No tocante a esta prioridade, Molina (2003, p. 53) pontua que

O Pronera foi formalizado como estratégia política para incluir jovens e adultos assentados excluídos das políticas públicas de educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que mais se ocupou em racionalizar gastos públicos

e reformou o ensino a partir de uma visão economicista. As principais diretrizes de sua reforma desconcentraram o financiamento e as competências de gestão relativas ao ensino básico em favor de estados e municípios e focaram-nas no ensino fundamental (crianças e adolescentes). Ao operacionalizar tais diretrizes sob contenção do gasto público, reduziu a prioridade a ser conferida à universalização e a melhoria da qualidade do ensino fundamental de crianças e adolescentes em quase exclusividade para a faixa etária de 7 a 14 anos. Jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, não estavam entre as prioridades da política educacional daquele governo.

A ação do governo FHC de priorizar o ensino fundamental encontrou lastro na política neoliberal adotada por aquele governo em que o foco estava na diminuição dos gastos públicos com educação, priorizando uma etapa da educação básica e deixando outras etapas e modalidades, como a EJA, em condições ínfimas de funcionamento, cabendo aos estados e municípios a realização de “manobras” para garantir a oferta, mesmo que mínima, das modalidades excluídas dos computos da política de fundos. É válido pontuar que essa ação do governo federal trouxe inegáveis consequências para a garantia do direito à educação, principalmente para as populações jovens e adultas, tendo em vista a desresponsabilização direta do Estado para com a sua oferta.

Neste seguimento, importa pontuar que

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos e cidadãos (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 7).

Diante desse contexto de negação do direito à educação para os povos do campo, materializado, dentre outros indicadores, por meio de estatísticas que demonstram o alto índice de analfabetismo e a distorção idade-série dos mesmos, os movimentos sociais e sindicais rurais levaram para a cidade as problemáticas que penalizavam a referida população. Em linhas gerais, os sujeitos históricos envolvidos diretamente com a luta criticavam a “desigualdade do acesso à escola, apontando ainda as dificuldades com relação aos conhecimentos teóricos e práticos, distanciados da realidade e dos interesses dessa população” (PAIVA, 2004, p. 104), dando início a luta por uma Política Pública de Educação do Campo, contra-hegemônica ao projeto capitalista e burguês de educar.

Segundo Molina e Freitas (2011, p. 19),

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de nação.

A mobilização dos movimentos sociais em torno da institucionalização do Pronera é um ponto fundante para garantia da sua regulamentação. Contudo, não se pode perder de vista a conjuntura social, política e econômica do país naquela época, dado que seus meandros tiveram influência direta no processo de implantação deste Programa no âmbito do Governo Federal. As denúncias do Movimento acerca das violências do campo, em voga por conta dos massacres de Corumbiara (1995) e El dourado dos Carajás (1996), juntamente com os baixíssimos índices de escolarização revelados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária (Bergamasco, 1997), concluído em 1996, contribuíram para que Fernando Henrique Cardoso fosse pressionado direta e indiretamente: pela população, que estava sensibilizada com a situação dos sem-terra; pelo interesse político na sua possível reeleição; pelos organismos internacionais que exigiam a elevação dos índices sociais para a concessão de empréstimos; e/ou por outros fatores inerentes ao jogo político-econômico. Em vista de tais tensionamentos, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o Ministro Raul Jungmann institucionalizou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Na esteira da construção desse novo capítulo na história da educação do Brasil, tem-se a realização da I Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998. Esse encontro foi idealizado pelos mesmos atores que articularam o I Enera (MST, CNBB, Unicef, Unesco e UNB). Desse modo, tendo como objetivo fomentar a discussão sobre a Educação do Campo nos estados, a Coordenação da Conferência “reuniu-se em Brasília com representantes de vinte unidades da Federação, para capacitá-los a desenvolver em seus Estados um processo de reflexão e análise das dificuldades nas experiências em Educação do Campo” (MOLINA, 2003, p. 63), culminando na realização, no primeiro semestre de 1998, de 23 encontros estaduais por uma Educação Básica do campo.

Segundo Freitas (2011, p. 39),

Durante a realização da Conferência, as entidades promotoras assumiram o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, criando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. A luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos do campo foi legitimada. A 1ª Conferência ampliou a mobilização nos Estados e propiciou o debate na sociedade.

No tocante à legislação, destaca-se a contribuição da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, tendo em vista que a garantia de direitos na esfera legislativa “exige que o Estado construa políticas públicas para a sua oferta” (MOLINA, 2008, p. 24). Nesse sentido, entende-se que tais “garantias” fomentaram a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo no que concerne a materialização dos seus direitos. Nessa direção, Freitas (2011, p. 40), destaca que

A Constituição Federal de 1998, ao assegurar o direito à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, gerou a possibilidade de reposicionar a educação do campo no panorama educacional. Seguindo a mesma tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) abriu espaço à inovação pedagógica no meio rural ao reconhecer a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais.

Na esteira das legislações¹¹ que protagonizaram as reformas educacionais encampadas na década de 1990, pontua-se a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011). O PNE é um documento que expressa os objetivos e prioridades da política educacional na década seguinte a sua publicação. Nas palavras de José Marcelino Pinto (2002, p. 117), no plano são definidas “as metas a serem atingidas pela educação no país na década que começa com a sua aprovação, bem como os meios para que estas se realizem”. Isto posto, destaca-se que o PNE (2001-2011) se demonstrou distante das discussões que vinham sendo acumulados no âmbito dos encontros e conferências acerca da Educação do Campo, conservando em sua redação o termo escola rural, tal como pode ser observado na seguinte diretriz:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001, s.p).

No tocante ao exposto, Munarim (2008, p. 64) pontua que

O PNE, conforme é de lei, foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influência e inclusão de proposta por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Grosso modo, 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

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, ou por que são metas insuficientes, ou por que é o antípoda da qualidade por eles requerida. Aliás, a despeito de o Movimento de Educação do Campo, naquele contar com o apoio explícito da UNESCO que, no plano internacional elabora proposições de políticas educacionais às nações que a compõem, o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que sempre embasaram as políticas educacionais brasileiras.

Na contramão do PNE (2001–2011) tem-se “a proposta das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB n° 26/2001 e sua instituição por meio da Resolução CNE/CEB n° 12/2002” (FREITAS, 2011, p. 40). As Diretrizes Operacionais se constituem enquanto uma conquista fundamental resultante da mobilização dos movimentos sociais no contexto de luta pela democratização da Educação do Campo, no “âmbito das políticas públicas” (FREITAS, 2011, p. 40). No que concerne à composição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, Azevedo (2007, p. 157), pontua que as mesmas

São compostas por dezesseis artigos e dispõem sobre as formas de organização e gestão dos sistemas de ensino – Estado e municípios – para as escolas do campo, nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal, respeitando a diversidade e a identidade dos camponeses. Versam, ainda, as disposições sobre os projetos pedagógicos das escolas do campo, o currículo, o calendário escolar, a formação dos professores em nível superior e o financiamento da Educação do Campo, estabelecendo os princípios norteadores dessa política.

A aprovação das Diretrizes foi uma conquista provocada: pela necessidade de regulamentação, dentre outros artigos, do Art. 28 da LDB, que trata sobre a oferta da educação básica para as escolas rurais; pela participação intensa da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e do Pronera nas audiências públicas para o debate do tema em questão; pela continuidade do trabalho coletivo que estava sendo desenvolvido no âmbito dos Estados, que haviam realizado as conferências estaduais preparatórias para a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e pelas experiências acumuladas entre 1997 a 2001, relacionadas com o conjunto de práticas pedagógicas desencadeadas no âmbito de projetos financiados pelo Pronera e/ou desenvolvidos em outros espaços coletivos de luta e organização (MOLINA, 2003; FREITAS, 2011).

As Diretrizes são um marco na luta por uma Educação do Campo, dado que as mesmas não só referendavam, mas ampliavam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além do mais, tomando como base o Parecer da relatora Elda de Araújo Lira Soares, aponta-se

que a aprovação desse documento contribuiu diretamente para a distinção entre os conceitos de Educação do Campo e educação rural. Nesse sentido, Molina (2004, p. 74-75) destaca que,

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas para eles. A articulação Nacional recua essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta neoconcepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses.

Tendo em vista o exposto, complementa-se que o entendimento do campo enquanto um espaço dotado de especificidades, pelo qual perpassam modos próprios de viver e trabalhar, contribuiu diretamente para o entendimento dos objetivos e sentidos da Educação do Campo, tal como pode ser observado na fala de Molina (2003, p. 77).

Esta visão do campo como um espaço que tem suas especificidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem a Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do Jeca Tatu, do campo como lugar do atraso. A Educação do Campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele.

A Educação do Campo tem como um de seus objetivos a postulação de um novo modelo de desenvolvimento para o meio rural, pautado na sustentabilidade, potencializando este espaço enquanto um lugar de vida e de cultura própria, ao passo que constrói uma nova visão de campo, dissociada da ideia de atraso. Para tanto, torna-se imprescindível a participação dos movimentos sociais e sindicais do campo no processo de planejamento, implantação e operacionalização das políticas públicas de Educação do Campo, sendo as suas participações fundamentais para garantir a essência da luta que constituiu esse novo modelo educacional, tendo em vista que “a materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais” (CALDART, 2009, p. 81).

Isto posto, no tocante à participação dos movimentos sociais e sindicais no processo de construção da Educação do Campo, Munarim (2008, p. 61) destaca as seguintes organizações:

O Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como “seu” Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide a Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.

Na esteira da luta por uma Educação do Campo, foi realizado, em 2002, o II Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo¹², para discutir tanto os avanços da Educação do Campo quanto as novas possibilidades. O evento teve como foco principal as atividades desenvolvidas no âmbito do Pronera e a discussão em torno do conteúdo das Diretrizes Operacionais para a Educação das Escolas do Campo, bem como a definição de estratégias que garantissem a implementação das mesmas. No tocante às discussões que permearam a organização do Seminário, Molina (2003, p. 73), afirma que

Nas reuniões da Articulação Nacional, chegamos à conclusão que o nosso trabalho e as atividades propostas não deveriam mais ser chamadas de “Educação Básica do Campo” porque nestes cinco anos o trabalho havia sido ampliado para a conquista de cursos superiores e de pós-graduação, e que portanto nosso desafio era lutar pela universalização da educação em todos os níveis para os povos do campo.

O direito à educação foi garantido no art. 205 da Constituição Federal de 1988. Contudo, existem contradições entre esta garantia legal e as condições nas quais a educação escolar é ofertada para as classes populares. Nesse sentido, a ampliação, nas modalidades educacionais ofertadas para os povos rurais, foi uma conquista dos movimentos sociais e sindicais no que concerne à democratização da Educação do Campo e o alargamento das possibilidades formativas, sendo um passo necessário para a garantia da continuidade do processo de escolarização dos mesmos.

No II Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo, segundo Molina (2003, p. 73),

Houve discussões das propostas de ação ao novo governo federal, que foram incorporadas no documento final intitulado “Educação do Campo – Declaração 2002”. Um representante do Governo Lula compareceu para receber as propostas da Articulação Nacional e perante educadores, lideranças de movimentos sociais e universidades representadas se posicionou sobre o compromisso do novo governo com a Educação do Campo. Uma demanda foi a urgente necessidade de um canal efetivo no governo, no Ministério da Educação, capaz de acolher propostas e trabalhar com os sujeitos sociais do campo na construção de políticas públicas de Educação do Campo.

¹² O Primeiro foi realizado em Cajamar em 1999 (MOLINA, 2003, p. 73).

Tendo em vista essa demanda,

Na fase de montagem do Governo Lula, em janeiro e fevereiro de 2003, ocorreram duas reuniões da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, na perspectiva de acompanhar o momento histórico. No dia 20 de fevereiro, o ministro da Educação concedeu audiência à Articulação Nacional, que cobrou uma Secretaria ou uma Coordenação de Educação do Campo no MEC e a implementação das propostas políticas acumuladas pela Articulação Nacional e entregues ao ministro junto com a coleção dos 4 cadernos da Articulação Nacional (MOLINA, 2003, p. 73).

Tais negociações contribuíram diretamente para a institucionalização do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo - GPT, mediante a publicação da Portaria nº 1.374/2003, no âmbito do Ministério da Educação – MEC, sob a Coordenação da Diretoria de Ensino Médio, vinculada à Secretaria de Educação Básica. Nesse sentido, tomando como base a referida Portaria, destaca-se que o GPT tem como objetivo

Articular as ações deste Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais Básicas nas Escolas do Campo a serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução – CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação daquelas (BRASIL, 2003).

Segundo Munarim (2008, p. 66)

A criação, no âmbito do Ministério da Educação, de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), com a participação de representantes do Governo e das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional”, se constitui em momento profícuo de elaboração de uma agenda para que o próprio MEC a execute. Ocorre aí uma inflexão na relação Estado- sociedade na temática da Educação do Campo. Isto é, a historicamente pesada e refratária estrutura do MEC à participação social se flexibiliza e se dispõe a cumprir um papel que é sua obrigação, conforme reivindicam os sujeitos da Educação do Campo e preveem as normas instituídas.

A instituição de um grupo permanente de trabalho no âmbito do MEC foi fundamental para o fortalecimento das discussões que permeavam o Movimento por uma Educação do Campo, tendo em vista que tal Ministério é responsável pelo planejamento e a implementação das políticas educacionais. Nessa lógica, aponta-se para o desenrolar de uma correlação de forças favorável para a ampliação dos debates acerca da Educação do Campo no referido Ministério, no que concerne à disputa de conteúdo e forma na elaboração das políticas e programas voltados para o meio rural.

Tendo em vista que uma das funções do GPT era a realização de seminários nacionais e estaduais, Santos (2012, p. 52-53) retoma que o referido grupo organizou, “em novembro de 2003, um Seminário para debater com movimentos sociais, universidade e representantes dos agentes público, notadamente Undime¹³ e Consed¹⁴, as referências para uma Política Pública de Educação do Campo”. Na esteira desse objetivo, o MEC publica, em 2004, o Caderno “Referência para uma Política Pública de Educação do Campo” (SANTOS, 2012, p. 53). Além do Grupo Permanente de Trabalho, destaca-se a criação, no âmbito do MEC, das seguintes instâncias: a Coordenação Geral de Educação do Campo e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Paralelo a estes eventos que se desdobravam no MEC, o Pronera se fortalecia no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/ Incra.

Um Fortalecimento verificado na evolução do próprio orçamento anual destinado ao programa; no número e na diversidade de cursos; na implantação de cursos de nível superior (antes limitado às ações de alfabetização e escolarização no nível da Educação Básica); no número de camponeses e camponesas participantes dos cursos, passando de cerca de 120 mil educandos no período entre 1998 e 2002, para cerca de 400 mil no período entre 2003 e 2008; assim como no número de universidades envolvidas. Multiplicaram-se, neste período de 2003 a 2008, pelo país afora, os cursos de Formação de Educadores – Cursos de Magistérios, Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, Licenciaturas em Geografia, História, Letras, Artes. Assim como se diversificaram as iniciativas dos movimentos sociais na proposição de cursos em novas áreas do conhecimento, como Direito, Agronomia, Medicina Veterinária, Gestão de Empresas Sociais, além dos cursos de nível médio técnico em Agroecologia, Saúde Comunitária, entre outros, na medida em que vão compreendendo melhor seu papel social nos territórios onde vivem, em relação ao modelo agrícola e em relação à consciência de terem se tornado sujeitos de direitos. Enfim, os cursos ganham sentido nesta dimensão e os movimentos sociais parceiros do Pronera bem souberam absorver este papel histórico a eles determinado e por aí procuraram avançar (SANTOS, 2012, p. 53-54).

Tendo em vista o exposto, destaca-se o protagonismo dos movimentos sociais no fortalecimento da Educação do Campo e na disputa pelo alargamento do Estado em favor dos povos rurais. Nesse sentido, destaca-se que as experiências acumuladas tanto pelas ações desenvolvidas no âmbito do MEC quanto nos cursos do Pronera “sinalizavam uma abertura formal para passos significativos em direção à construção de uma Política Pública de Educação do Campo” (SANTOS, 2012, p. 54). Diante desse contexto, e tendo como objetivo fomentar o processo de mobilização em torno da demanda por políticas públicas que viessem a materializar as condições para a garantia do direito à educação, realizou-se, de 02 a 06 de agosto de 2004,

¹³ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

¹⁴ Conselho Nacional de Secretários de Educação.

em Luziânia – GO, a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo – II CNEC, com o tema central: Por Uma Política Pública de Educação do Campo.

No que tange às discussões que se efetivaram na II CNEC, aponta-se que a formação de educadores e educadoras do campo foi o tema que mais se destacou, dado que o mesmo tem relação direta com a ampliação dos níveis de escolaridade no meio rural (SANTOS, 2012). Nesse sentido, na declaração final daquela Conferência, os participantes¹⁵ expressaram a sua exigência para com o Estado, nos seguintes termos:

3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: - a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; - formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; - incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; - Definição do perfil profissional do educador do campo; - Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; - Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo; - Garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção – reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (BRASIL, 2004, s.p).

Embora a reivindicação por uma formação específica para os professores e professoras do campo tenha sido pautada nas discussões realizadas na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), em 1998, chama-se a atenção para o fato de que a mesma “só veio a se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 237). Nesse sentido, nas palavras de Molina e Hage (2015, p. 135-136) tem-se que,

¹⁵ Assinaram a Declaração: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – Universidade de Brasília (UNB) - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) - Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) – Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) – MDA/INCRA/PRONERA – MEC – Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA’S) – Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (SEAP/PR) – Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) – Ministério do Meio Ambiente (MMA) – Ministério da Cultura (MinC) – Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) – Comissão Pastoral da Terra (CPT) – Conselho Indigenista Missionário (CIMI) – Movimento de Educação de Base (MEB) – Pastoral da Juventude Rural (PJR) – Cáritas - CERIS - Movimento de Organização Comunitária (MOC) – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) – Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) – Caatinga – Associação. Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) Sul e Norte (BRASIL, 2004).

A partir da intensa cobrança dos movimentos sociais que seguiam pressionando para o atendimento das pautas da II CNEC, é instituído um Grupo de Trabalho que fica responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, na proposição ao MEC, de um plano de formação de educadores campo. Os movimentos demandam e logram nesse período a conquista de um processo de elaboração bastante articulado com suas representações. Após os encontros específicos do Grupo de Trabalho, para imprimir forma ao primeiro desenho dessa política de formação, foram realizadas também com suas representações alguns encontros nos quais se submeteu ao debate a proposta elaborada, a fim de se chegar à versão a ser apresentada às instâncias do Ministério da Educação (MEC), responsáveis pela implementação do Programa, que aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo.

O intenso processo de mobilização dos movimentos sociais em torno de uma formação específica para os professores do campo foi fundamental para a conquista do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO (MOLINA, 2011). É válido pontuar que as Licenciaturas em Educação do Campo tiveram, nas experiências acumuladas pelo Pronera, no que concerne à oferta de educação superior para os povos do campo, um ponto central para a definição da sua estrutura organizacional.

No que diz respeito à luta pela garantia de uma política pública de Educação do Campo, destaca-se a publicação do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, como parte integrante da mesma.

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

A publicação deste Decreto constituiu um marco importante na luta pela Educação do Campo, tendo em vista que confere o status de política pública às ações desenvolvidas no âmbito da mesma e ao Pronera, devendo ter contribuído diretamente para o seu fortalecimento. É válido pontuar que, dentre outros condicionantes, o Decreto é resultante de um processo acumulado de lutas e tensionamentos que tem como protagonistas primeiros os movimentos sociais e sindicais do campo. A luta destes Movimentos por uma Educação do Campo considera que a “complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige a elaboração de políticas públicas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e à permanência à escola” (MOLINA, 2011, p. 116).

Tendo em vista o exposto, julga-se que a luta por políticas públicas e garantias constitucionais são essenciais para garantir o acesso das classes trabalhadoras a níveis cada vez

mais altos de escolarização. Contudo, chama-se a atenção para a importância do horizonte da Educação do Campo, dado que nem o acesso à escola e nem às políticas públicas tem um fim neles mesmos, sendo, contudo, fundamentais os meios para “fazer avançar a luta maior e acumular forças para transformações estruturais” (MOLINA, 2011, p. 120). Nesse sentido, pontua-se que o horizonte supracitado não pode ser perdido nas armadilhas do Estado que, ao passo que garante a institucionalização de leis ou de políticas públicas, nega as condições para a sua execução.

Tomando como base o exposto, o próximo tópico tem como objetivo discutir mais detidamente acerca do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), compreendendo que este representou um marco na oferta educacional de programas para o atendimento da população residente no meio rural, buscando delinear os aspectos que tem perpassado a sua materialização no âmbito do Estado.

3. O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo constituída na década de 1990, na contramão da implementação de políticas compensatórias baseadas em um modelo urbanocêntrico, constituindo “para os movimentos sociais, uma forma de territorialização das suas lutas para dentro dos espaços do Estado” (DIAS, 2015, p. 70). Deste modo, retomando algumas discussões delineadas anteriormente, compreende-se que esta territorialização deveu-se ao fato de o Pronera ter sido construído em um contexto de luta e resistência.

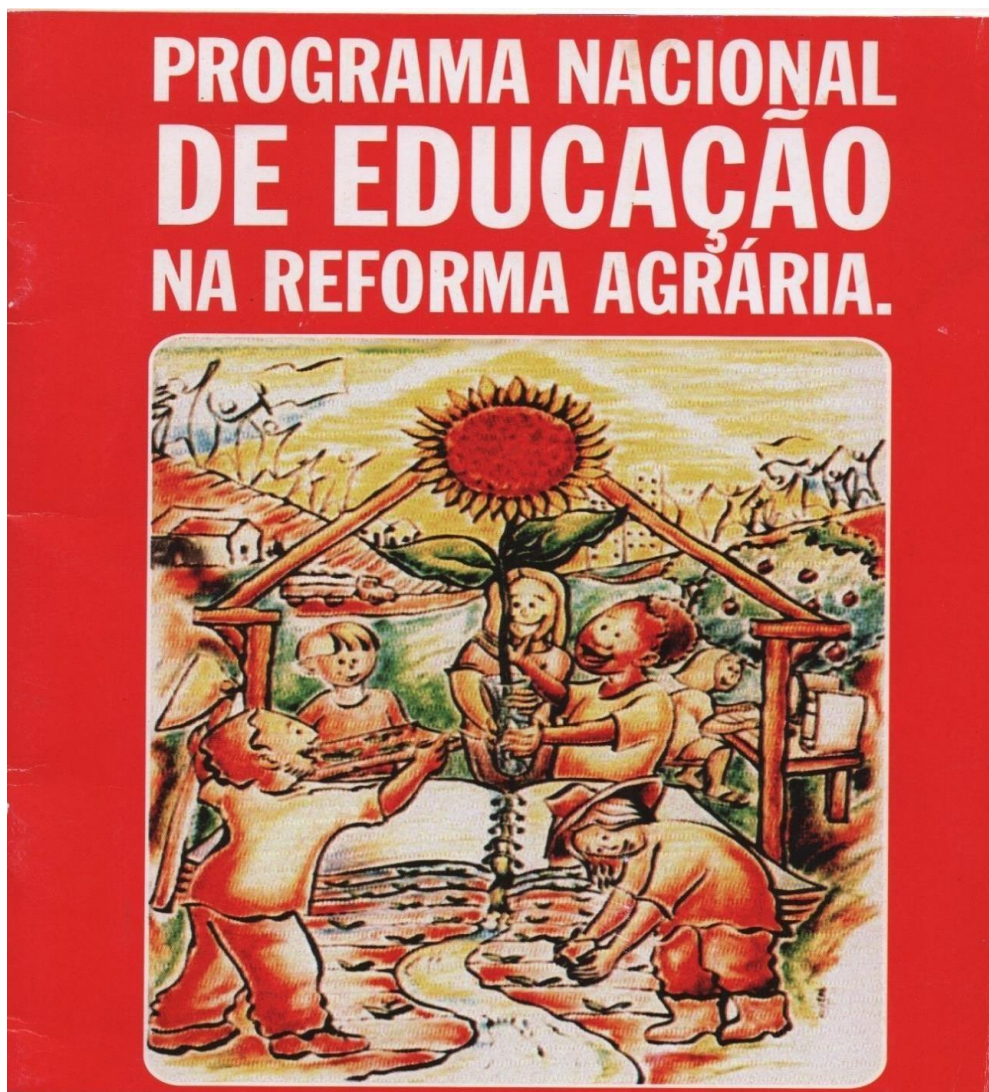
O Programa nasce vinculado à política de Reforma Agrária como uma estratégia de fortalecimento da mesma. Isto posto, importa pontuar que, em comparação com outros programas educacionais voltados para o meio rural, cuja a ligação com o Ministério da Agricultura guardava estreitas relações com a modernização do campo e o fortalecimento das técnicas agrícolas estadunidenses, o Pronera representa um avanço qualitativo no processo de valorização tanto dos povos rurais quanto da agricultura familiar. No Decreto nº10 que o instituiu em 1998, o mesmo foi caracterizado enquanto uma política de inclusão social que tinha como objetivo atender a demanda por educação nos assentamentos rurais. A proposta, apresentada no referido documento, vinculava o Programa à política de Reforma Agrária desenvolvida pelo Governo Federal, pontuando que o mesmo visava

[...] Atender à demanda educacional dos assentamentos rurais, dentro de um contexto de Reforma Agrária prioritário do Governo Federal, de assentar um trabalhador rural em um lote de terra, provendo-lhe as condições necessárias ao seu desenvolvimento econômico e sustentável (BRASIL, 1998).

Na linha do que havia sido definido, consta no primeiro Manual de Operações do Pronera (1998) o objetivo geral de “fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil” (INCRA, 1998, p. 10). Nestas palavras, vinculava-se a educação para os povos rurais a um determinado projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, o que favorecia a manutenção da lógica do Programa enquanto uma política de resistência e fortalecimento das áreas de Reforma Agrária.

Para uma melhor visualização do exposto, na Figura 1, apresenta-se a capa comemorativa dos dez anos do Pronera:

Figura 1 - Capa comemorativa dos dez anos do Pronera



Fonte: Arquivo de Teresa Cristina Coelho Matos (2008).

Na Figura 1, tem-se que o girassol, enquanto símbolo da Educação do Campo, representa a centralidade dos saberes do camponês no processo educacional, bem como a valorização de suas experiências e conhecimentos. Partindo-se desta perspectiva, tem-se que a construção de uma escola pelos próprios trabalhadores rurais, não só em termos de estrutura, mas de conteúdo e metodologia, pode ser identificada como a base do Pronera. Neste sentido, compreende-se que o Programa almeja a ampliação da escolarização dos povos rurais, trazendo em sua essência a busca pelo desenvolvimento sustentável das áreas de Reforma Agrária, com ênfase nos modos de viver e trabalhar dos assentados.

Em 2010, doze anos após a institucionalização do Pronera enquanto Programa de governo, o Poder Executivo, autorizado pela Lei n.º 11.947/2009, publica o Decreto N.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Pronera,

sendo este último parte integrante da referida política. O Decreto supracitado dispõe sobre as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa, constituindo-se, a partir da data de sua publicação, enquanto base normativa para a elaboração dos Manuais de Operações.

Segundo o art.12 do supracitado Decreto, são objetivos do Pronera:

- I– Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de crédito fundiário;
- II– PNRA, em todos os níveis de ensino;
- III– Melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- IV– proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

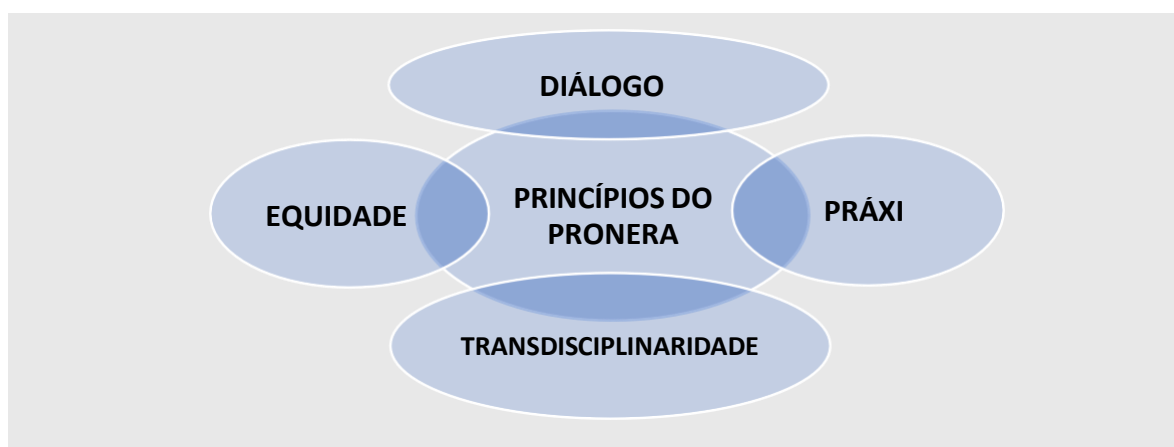
Tais objetivos fomentam a ideia expressa no Decreto que institucionalizou o Programa, em 1998, de que a educação é fundamental no processo de desenvolvimento das áreas de assentamento. Neste sentido, segundo o Manual de Operações do Pronera, publicado em 2016, os projetos apoiados pelo Programa devem estar orientados, inicialmente, pelos seguintes princípios político-pedagógicos: a democratização do acesso à educação, à inclusão, à participação, à interação, à multiplicação e à participação social. Dentre os princípios supracitados, destaca-se que a interação, a participação e a multiplicação estão presentes nos manuais de operação do Programa, enquanto fundamentos básicos do Pronera, desde 1998.

Nos termos de tal manual, o caráter interativo e multiplicador do Programa, relacionava-se com a ideia de continuidade, ampliação e dinamicidade dos processos educacionais. O princípio da participação constituía-se enquanto um elo entre a educação e o desenvolvimento dos assentamentos, na medida em que trazia em seu escopo as questões relacionadas com a priorização de atividades que contemplassem as “necessidades” do assentamento, “identificadas pelo conjunto da comunidade beneficiária do Projeto”, sendo indispensável a participação da mesma na elaboração, execução e avaliação da proposta (BRASIL, 1998, p. 12).

No contexto de participação da comunidade nos processos iniciais e finais de execução das propostas, Fernandes (2006, p. 3) afirma que, para garantir o desenvolvimento do território camponês, contrapondo-se à lógica mercadológica, é necessária uma “política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude, e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas, e não como beneficiários e/ou usuários”. Neste sentido, tendo em vista tanto a ideia de continuidade quanto a de participação, destaca-se que os princípios político-pedagógicos do Pronera podem ser entendidos como um dos marcos que diferencia o Programa de outras políticas ofertadas para o meio rural.

Na esteira dos princípios político-pedagógicos, destaca-se que os princípios e pressupostos teórico-metodológicos do Programa, segundo o seu mais recente Manual de Operações, “devem ter 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” (INCRA, 2016, p. 16). Para tanto, faz-se necessário que as práticas educativas estejam orientadas pelos princípios sistematizados na Figura 02:

Figura 2 - Princípios orientadores das propostas metodológicas do Pronera (2016)



Fonte: produzido pela autora, a partir das informações dispostas no Manual de Operações do Pronera (2016, p. 16).

Os princípios apresentados na Figura 02 se articulam na medida em que estabelecem uma relação direta entre o fazer e o porquê fazer, tendo em vista a estreita relação entre as formas de construção do conhecimento e suas finalidades. O diálogo e a transdisciplinaridade estão pautados na dinâmica de valorização dos conhecimentos do grupo e articulação dos diferentes conteúdos e saberes, o que deve contribuir para a construção de diferentes significados em torno do processo de ensino-aprendizagem e das questões estudadas. Na esteira destes dois princípios, tem-se o da práxis, fundamentado na lógica da reflexão aliada aos processos de transformação da realidade. E, por fim, o princípio da equidade, que sugere uma prática educativa orientada na redução das desigualdades e na inclusão social.

No que diz respeito aos cursos ofertados no contexto do Pronera, o Manual de Operações (2016, p. 30) dispõe que os mesmos devem ser “desenvolvidos conforme a metodologia da alternância, caracterizada por dois momentos: tempo de estudo, realizado nos centros de formação (Tempo Escola), e o tempo de estudo na comunidade (Tempo Comunidade)”. A alternância, regulamentada nos Arts. 23 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), é uma modalidade que possibilita o acesso à educação, mediante processos formativos viáveis às populações camponesas, instituídos em função dos tempos, espaços e saberes, na medida em que articula a realidade cultural, política, econômica e social das famílias camponesas.

De acordo com o Manual de Operações do Pronera (2016, p. 9)

Seus beneficiários são jovens e adultos que, a partir de sua inserção no programa, reconhecem-se como sujeitos de direitos capazes de construir suas identidades de povo camponês e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expulsa crescentemente os povos do campo do seu território. O PRONERA é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social.

Neste seguimento, assinala-se que a concepção educacional do Programa vincula-se com as questões problematizadas e forjadas no âmbito do movimento de Educação Popular, iniciado em meados da década de 1950, tendo sido definido, nas palavras de FREITAS (2011, p. 38), enquanto um “conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares”. Partindo deste entendimento, corrobora-se com a ideia de que o Pronera não se resume à escolarização com um fim nela mesma, constituindo-se enquanto uma política de Educação do Campo que busca garantir o direito à educação, como uma das pautas de luta da classe trabalhadora, com ênfase na formação crítica de seus sujeitos e no fortalecimento do campo, enquanto um espaço de vida e resistência.

No entanto, não se pode deixar de considerar que o Programa está inserido dentro de uma economia capitalista, desdobrando-se dentro dos limites e das possibilidades da mesma. Neste sentido, pontua-se que a materialização das propostas de acordo com os pressupostos dispostos acima, dependem, dentre outros fatores, da qualidade da oferta e da efetiva participação dos movimentos sociais e sindicais do campo, bem como de representantes das instituições de ensino e demais membros da sociedade civil interessados em fortalecer a luta da classe trabalhadora.

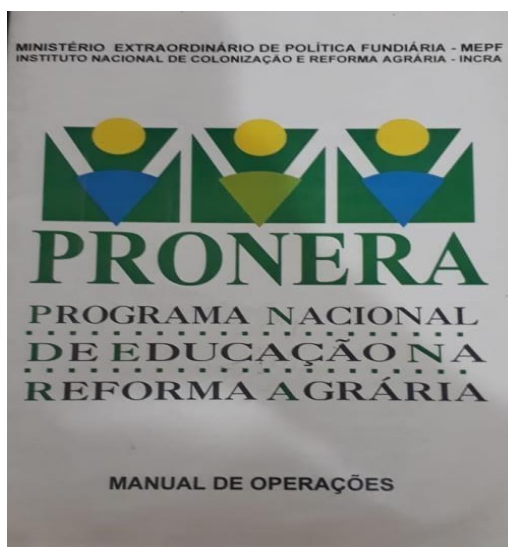
No contexto de criação do Pronera, os movimentos sociais e sindicais do campo incidiram diretamente no seu processo de gestação e implementação, tendo participado diretamente da construção dos seus marcos legais e normativos, como pode ser observado no processo de elaboração do primeiro Manual de Operações:

Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico- metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento

dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. Foram nestas reuniões que ocorreram no período de 28 de janeiro a 2 de fevereiro de 1998, que foi elaborado o primeiro Manual de Operações do Pronera, cuja vigência foi até agosto de 2001 (MOLINA, 2003, p. 55).

Os Manuais de Operações são documentos que trazem em sua composição uma apresentação da ossatura do Pronera, descrevendo o seu histórico, os princípios, os objetivos, as metodologias e as ações; a fundamentação legal que o normatiza; os resultados alcançados; o processo de operacionalização; as normas e os roteiros para a elaboração de projetos do Programa. Além da estrutura orientadora, o manual traz o roteiro orçamentário, o plano de trabalho e outros. Portanto, o Manual de operações é um documento orientador e normatizador para a construção das propostas de cursos financiáveis pelo Pronera.

Figura 3 - Capa do primeiro Manual de Operações do Pronera (1998)



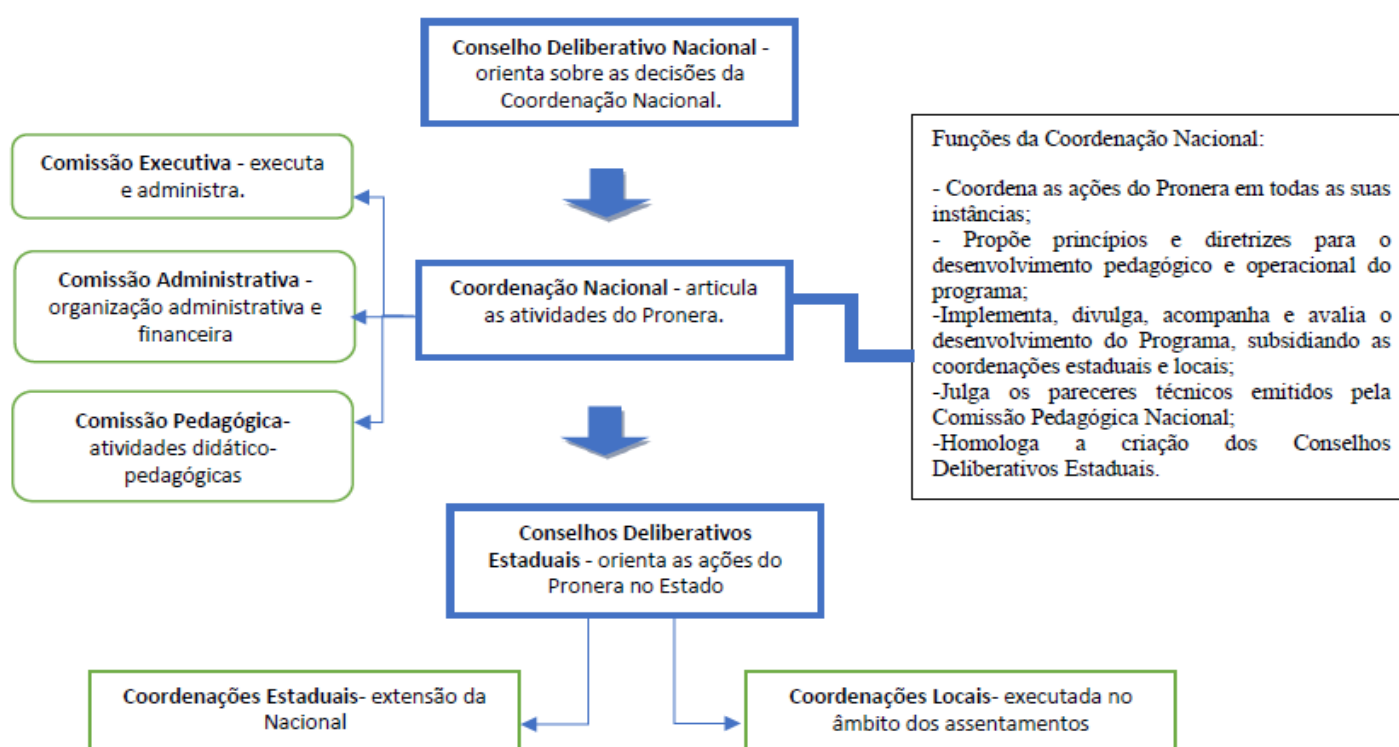
Fonte: Arquivo pessoal

A capa do primeiro Manual anuncia o formato do Programa em construção. A conjunção de diferentes sujeitos sociais, com distintas atribuições para a oferta de educação ao povo que vive no campo está presente no Manual. Desde a sua primeira edição, em 1998, o Manual foi reeditado cinco vezes, nos anos de 2001, 2004, 2011, 2014 e 2016, com o objetivo de contemplar as diretrizes para a elaboração de projetos em diferentes modalidades, a reformulação e a inclusão de normas jurídicas, elaboradas de acordo com as mudanças de governo e as reestruturações no desenho tanto do Incra quanto do Pronera.

A organização administrativa do Pronera deveria ser pautada em um modelo de gestão tripartite, compreendendo a participação dos membros dos movimentos sociais e sindicais do campo, das instituições de ensino superior e do governo federal em instâncias de caráter decisório e deliberativo. No entanto, importa salientar que, entre o período de 1998 a 2016, houve alterações significativas não só no desenho organizacional do Programa, mas na composição e no caráter das instâncias que compunham a sua ossatura administrativa.

Inicialmente, a gestão do Programa, sistematizada na Figura 04, apresentada a seguir, estruturava-se nas seguintes instâncias: Conselho Deliberativo Nacional e Conselhos Deliberativos Estaduais; Coordenação Nacional, Coordenações Estaduais e Coordenações Locais.

Figura 4 - Organização administrativa do Pronera (1998)



Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual de Operações do Pronera (1998)

Tomando como base as informações dispostas no Manual de Operações do Pronera (1998, p. 13), aponta-se que a Coordenação Nacional, composta por uma Comissão Executiva, uma Pedagógica e uma Administrativa, era “o órgão de direção executiva superior” do Programa, sendo responsável pela articulação de suas atividades. A Coordenação Nacional do Pronera tinha uma sede fixa em Brasília e era composta por membros permanentes, não

especificados no Manual de Operações de 1998. É válido pontuar que as atribuições e as competências de tal coordenação diferiam das ações desenvolvidas pelas comissões que a compunham.

A Comissão Executiva, responsável pela execução e administração do Programa, era composta pelo gerente administrativo do Pronera, o assessor de Planejamento da Coordenação Nacional, e um representante: do Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária, do Incra, do Crub, da Comissão Pedagógica Nacional, da Contag e do MST. No caso da Comissão Pedagógica, a mesma era composta por um representante da Comissão Executiva, cinco representantes de universidades, um representante do MST e um da Contag. Os membros da Comissão Administrativa, responsável por organizar administrativa e financeiramente o Pronera, não foram especificados no supracitado Manual (INCRA, 1998).

As decisões tomadas no âmbito da Coordenação Nacional eram orientadas pelo Conselho Deliberativo Nacional, que contava com a seguinte composição:

- 1 membro do Gabinete do Ministro Extraordinário da Política Fundiária – MEPF; - 1 membro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; - 1 membro do Ministério da Educação e Cultura – MEC; - 1 membro do Ministério do Trabalho – MTB; 4 membros do Conselho de Reitores das Universidade Brasileiras – CRUB; Membros da Coordenação Nacional do Pronera e gerente da Comissão Administrativa; - 1 membro do Movimento dos Sem Terra – MST; - 1 membro da Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais – ABONG; -1 membro da Coordenação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; -1 membro da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura – UNESCO; - 1 membro da União Nacional dos Estudantes – UNE; - 1 membro da Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB; - 1 membro do Fórum Nacional Contra a Violência no Campo – FNVC; - 1 membro do Fórum Nacional pela Reforma Agrária – FNRA; 1 membro da Comunidade Solidária (INCRA, 1998).

Tal como pode ser observado, o Conselho Deliberativo Nacional era composto por representantes de diferentes entidades, “possibilitando maiores parcerias e articulações em prol da Educação do Campo” (CRUZ, 2015, p. 130). Nos termos do Manual (1998), para a efetivação de uma gestão democrática e participativa nos estados, o Pronera contava com Colegiados Deliberativos Estaduais que se subdividiam em: Coordenações Estaduais e Locais. O Colegiado Estadual deveria representar uma importante instituição decisória e avaliativa no âmbito dos Estados, sendo imprescindível que seus membros estivessem envolvidos diretamente com a operacionalização da política, representando, portanto, a parcela que mais detinha o conhecimento sobre os cursos e a realidade na qual se desdobravam.

Tendo em vista as instâncias supracitadas, e considerando que as mesmas deveriam ser compostas por membros da universidade, dos movimentos sociais, do governo federal e dos

demais parceiros envolvidos com a luta por uma Educação do Campo, levanta-se a hipótese de que, naquela época, a estrutura administrativa do Pronera apresentava um caráter democrático e participativo. No ano de 2001, ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, as atividades do Pronera foram vinculadas ao Incra, e a estrutura administrativa do mesmo foi redesenhada, tendo sido necessária uma atualização do seu Manual de Operações (INCRA, 2001). Neste sentido, para uma melhor visualização de como passou a ser estruturada a gestão do Pronera, apresenta-se o Quadro 2:

Quadro 2 - Organização administrativa do Pronera (2001).

		Atribuições	Composição
Gestão Nacional	Direção Executiva	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração das propostas de programações operacionais. - A gestão pedagógica do Programa e sua articulação com o conjunto das políticas de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 representante do Incra; - 1 representante da Secretária de Agricultura familiar; - 1 representante do MEC.
	Colegiado Executivo	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar, aprovando ou não, a programação operacional e de gestão pedagógica proposta pela Direção executiva. - Planejamento, implementação, monitoramento e avaliação dos projetos custeados pelo Programa. - Supervisão geral das atividades gerenciais nas áreas financeira, técnica e de apoio administrativo. - Integração dos parceiros e das áreas administrativas e pedagógicas do Programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 representante dos Secretários estaduais de Educação; - 3 representantes da Direção Executiva; - 1 representante do CRUB; - 1 representante da Comissão Pedagógica; - 2 representantes dos movimentos sociais
	Comissão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar as atividades do Programa. - Definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação. - Localizar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 representante dos Secretários estaduais de Educação; - 2 representantes da Direção Executiva; - 1 representante das universidades; - 2 representantes dos movimentos sociais.

		<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar, orientar e monitorar, segundo as orientações pedagógicas, os Colegiados executivos estaduais. - Emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos, e apresentá-los ao colegiado executivo. - Mobilizar e articular os instrumentos do Programa junto ao MEC. 	
Gestão Estadual	Colegiado Executivo Estadual	Divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar o Programa; Mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às universidades e Instituições de Ensino Superior do estado; Avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu estado; Promover parcerias entre governo do estado, municípios, ONGs, Movimentos sociais, universidades e instituições de ensino superior.	Representantes: da Superintendência Regional do Inera; do Governo do Estado; dos Secretários Municipais de Educação; das Instituições de Ensino Superior; de ONGs ligadas educação rural; e dos movimentos sociais rurais.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual de Operações do Pronera (2001).

Tal como pode ser observado no Quadro 2, em 2001, a gestão nacional do Pronera passou a ser executada por uma Direção Executiva, “responsável pela administração e gestão dos recursos do Programa” (INCRA, 2001, p. 15), um Colegiado Executivo e uma Comissão Pedagógica. Em termos comparativos, destaca-se a extinção do Conselho Deliberativo Nacional e a conseqüente redução na participação de representantes de diversas esferas envolvidas com a luta por uma Educação do Campo, visto que os membros de tal Conselho não ganharam assento em outras categorias. Como por exemplo as atividades que, em 2001, eram desempenhadas pela Coordenação Nacional, em sua maioria, não foram identificadas como parte das atribuições das demais instâncias. As Coordenações Estaduais e as Coordenações locais que, em 1998, eram subordinadas aos Conselhos Deliberativos estaduais, foram unificadas e a gestão estadual do Pronera, passou a ser executada por uma única instância: o Colegiado Executivo Estadual.

No primeiro ano do governo Lula, em 2003, as ações do Pronera continuaram sendo orientadas pelo Manual de Operações de 2001, tendo sido publicada uma reedição em abril de 2004, com o objetivo de atender as diretrizes do atual governo. Nesta nova versão do Manual

de Operações, a estrutura administrativa do Pronera perdeu o Colegiado Executivo, que garantia a participação, dentre outros membros, de representantes dos secretários estaduais de educação, dos movimentos sociais e do Crub em atividades relacionadas com o processo de execução e administração do Programa. Mediante tal extinção, a gestão Nacional do Pronera passou a ser exercida por apenas duas instâncias: a Direção Executiva, que assumia as funções do colegiado supracitado, e a Comissão Pedagógica.

No que concerne à composição das instâncias, Cruz (2015, p. 131-132) afirma que

A Direção executiva ficou a cargo apenas de representantes do Incra, retirando a presença da Secretaria de Agricultura Familiar e do MEC, cuja participação possibilitaria articulações com a agricultura familiar e com as demais discussões sobre educação do país. [...]. A Comissão Pedagógica Nacional foi a que mais recebeu alterações, pois garantiu a representação de instituições de ensino das regiões do país (Norte, Nordeste, Sudeste/Sul e Centro-Oeste) e incluiu a presença do MEC e do Ministério do Trabalho. Por outro lado, retirou a participação dos Secretários Estaduais de Educação e da Secretaria da Agricultura Familiar.

Tomando como base o exposto, é possível delinear que no primeiro governo do PT (2003-2006), o processo de enxugamento da estrutura administrativa do Pronera, iniciado na primeira reformulação do Manual de Operações, em 2001, encontra lastro na extinção do Colegiado Executivo, na retirada de representantes da Secretaria de Agricultura Familiar da Comissão Pedagógica, e na centralização da gestão no Incra, mediante a retirada dos demais membros da Direção Executiva. A concentração de poder decisório no Incra, tal e qual a negação dos pressupostos relacionados com o modelo de gestão tripartite, pautado na parceria entre os movimentos sociais, o governo federal e as instituições de ensino superior, são consolidados em meados do segundo governo Lula, pelo artigo 16 do Decreto nº 7.352/2010, ao estabelecer que o Pronera deve ser gestado em nível nacional pelo Incra, conferindo ao mesmo as seguintes atribuições:

- I - Coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;
- II - Definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e
- III - Coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17 (BRASIL, 2016).

Atualmente, a gestão nacional do Pronera é exercida no âmbito do Incra pela Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e pela Divisão de Educação do Campo (DDE-1). Tais instâncias estão ligadas à Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de

Assentamento – DD, que, por sua vez, é subordinada à presidência do Instituto, como pode ser observado no seguinte organograma:

Figura 5 - Organograma do Incra



Fonte: Site do Incra (2019).

Para uma melhor visualização das funções tanto da Coordenação-geral quanto da Divisão de Educação do Campo, apresentam-se, no Quadro 3, as principais atribuições de cada uma:

Quadro 3 - Principais funções da Coordenação-geral e da Divisão de Educação do Campo

<p>Coordenação-geral de Educação do Campo e cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar, supervisionar e propor atos normativos, manuais e procedimentos técnicos para as atividades relacionadas à educação do campo e cidadania; • Definir a gestão política e pedagógica do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera; • Promover a articulação interministerial e dos poderes públicos para integração • do Pronera e das ações de cidadania; • Coordenar a Comissão Pedagógica Nacional;
<p>Divisão de Educação do Campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover acesso à educação formal em todos os níveis, de alfabetização, ensino básico, profissionalizante de nível médio e superior, para o público da reforma agrária; • Propor atos normativos, planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos referentes à educação na reforma agrária; • Articular a interação dos cursos executados no âmbito do Pronera, ou outro que vier a substituí-lo, com as ações do Programa de Assessoria Técnico Social e Ambiental – ATES; • Analisar e emitir parecer técnico sobre as propostas de convênio no âmbito do PRONERA;

	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisionar, monitorar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas nos Estados, juntamente com as Superintendências Regionais do Incra.
--	---

Fonte: elaborado pela autora com base no Manual de Operações (2016)

Na esteira do que está sendo discutido, aponta-se que, a partir da publicação do Decreto nº 7.352/2010, a Comissão Pedagógica Nacional que, até a reedição de 2004, assumia funções relacionadas diretamente com a gestão do Programa, sendo considerada parte integrante da Coordenação Nacional, passa a compreender as funções de “assessoria” e “consultoria” (INCRA, 2016, p. 22). Para fomentar o exposto, aponta-se, conforme o Decreto em questão, as funções da Comissão Pedagógica Nacional (CPN):

- I - Orientar e definir as ações político-pedagógicas;
- II - Emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e
- III - Acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Pronera (BRASIL, 2016).

As funções da CPN, na medida em que dependem das deliberações e/ou orientações da gestão nacional do Pronera, ficam restritas aos aspectos técnicos e operacionais da política. Ademais, o fato de tanto a composição quanto as atribuições da Comissão serem “disciplinadas pelo presidente do Incra” (BRASIL, 2016), reafirma que tal instância está subordinada aos ditames da autarquia. Deste modo, partindo do entendimento de que a CPN não é uma instância de caráter deliberativo, e que é a única, em contexto nacional, que admite a participação das instituições de ensino, dos movimentos sociais e sindicais, bem como de outros representantes do governo federal, compreende-se que, ao longo do tempo, houve um acirramento no processo de centralização da gestão administrativa do Pronera, descaracterizando o aspecto participativo e democrático que embasou, em partes, o seu desenho inicial.

Em vista do exposto, considera-se atual a análise de Andrade e Di Pierro (2004, p. 53) ao considerarem que o Pronera funcionava “centralizadamente na definição de critérios político-pedagógicos e financeiro-operacionais, porém descentralizado na operacionalização”. Em vista da consolidação do processo de centralização da gestão do Programa, pondera-se a existência de uma contradição no fato de que os representantes da sociedade civil foram perdendo espaço nas instâncias de caráter deliberativo, quando, pela lógica do discurso governamental, deveriam ter conquistado. Nas palavras de Andrade e Di Pierro (2004, p. 25), em 2003, “a vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT) propiciou um reposicionamento da Reforma Agrária na agenda governamental e abriu espaço a um novo estilo coordenação do Pronera, agora vinculada diretamente à presidência do Incra” [...]. Tal contradição não vem

desconsiderar os avanços que a oferta da Educação do Campo pode ter apresentado no contexto deste governo, não obstante, importa salientar os limites da participação social na esfera administrativa do Estado.

Para uma melhor problematização desta questão, destaca-se a seguinte consideração de Medeiros (2010, p. 216-217) ao analisar as parcerias no âmbito da Educação do Campo, utilizando-se de duas experiências educacionais do Pronera.

O MST consegue uma presença hegemônica em parte do processo, especialmente no que se refere às questões pedagógicas; contudo, nos aspectos financeiros e operacionais de funcionamento da máquina, em que se processam as decisões para a realização da política educacional, ele praticamente desaparece da parceria e passa a atuar no espaço externo, não formal, pela pressão e mobilização. Neste não é reconhecido como parceiro do Estado, mas, ao contrário como adversário e inimigo.

No segundo Manual de Operações do Pronera, a parceria era apontada como um princípio operacional, constituindo-se enquanto base de desenvolvimento das ações do mesmo (INCRA, 2001). Partindo desta perspectiva, compreende-se que a participação da sociedade civil se materializaria nos processos de operacionalização da política em termos de oferta e execução dos cursos. Conforme o Manual, em 2001, eram considerados parceiros do Pronera: as Superintendências Regionais (SR) do Incra, as Instituições de Ensino Superior, os Movimentos sociais e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Isto posto, para uma melhor visualização das funções que deveriam ser assumidas pelos parceiros no contexto de operacionalização do Programa, apresenta-se o Quadro 4:

Quadro 4 - Atribuições dos Parceiros

Parceiros	Atribuições
Instituições de Ensino Superior – IES	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e executar os projetos educacionais, ouvidos os parceiros; - Identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos; - Quantificar e qualificar a demanda educacional nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária; - Selecionar, capacitar e habilitar os monitores a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do Programa; - Acompanhar o desempenho dos alunos, propondo novas estratégias quando necessário; - Organizar o quadro docente responsável pelas disciplinas; - Aplicar os recursos de acordo com o previsto no Plano de Trabalho e no Projeto; - Estabelecer parcerias necessárias à execução do projeto.

Movimentos Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar jovens e adultos moradores dos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária para a identificação das demandas; - Identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos; - Participar do acompanhamento pedagógico dos Projetos; - Articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e o Incra, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula; - Acompanhar o trabalho dos monitores, assegurando frequência às aulas; - Acompanhar a aplicação de recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto.
Superintendências Regionais do Incra	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar, articular, implementar e acompanhar o Pronera no âmbito da Superintendência; - Identificar e organizar a demanda por educação de jovens e adultos nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária; - Identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos. - Articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e os Movimentos sociais, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula; - Destacar e capacitar técnicos para implantar o Pronera no âmbito da Superintendência; - Acompanhar a aplicação dos recursos de acordo com os Planos de Trabalho e dos Projetos; - Articular a participação das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Agricultura, Saúde, Meio-Ambiente e outras, para assegurar a implantação dos projetos e sua continuidade.
Secretárias	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar, articular e acompanhar o Pronera;
Municipais e Estaduais de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a implantação e execução do Projeto no âmbito Municipal e Estadual; - Criar estratégias para a continuidade da escolarização dos jovens e adultos beneficiados pelo Pronera

Fonte: elaborado pela autora com base no Manual de Operações (2016).

Tomando como base o Quadro 4, julga-se que as funções dos parceiros, coletiva e individualmente, aparentavam estar alinhadas com uma perspectiva de participação e gestão democrática dos processos. Por exemplo, na elaboração e execução da proposta educacional, os parceiros deveriam ser ouvidos, embora essas fossem atribuições diretas da instituição de ensino. Do mesmo modo, aponta-se que os movimentos sociais e as Superintendências Regionais, na condição de parceiros, deveriam ser responsáveis, conjuntamente, por funções tais quais a identificação da demanda e o acompanhamento do projeto.

No entanto, ressalta-se que as Superintendências Regionais não participavam da execução da proposta na mesma condição que os movimentos sociais e as instituições de ensino superior, e sim enquanto gestora dos recursos, assumindo funções de caráter centralizador.

Aspecto que se revelava em cláusulas integrantes do instrumento de celebração da parceria. Em razão deste, sublinha-se que, até o ano de 2008, as parceiras no contexto do Pronera só eram celebradas na modalidade de convênios.

Em termos do Manual de 2001, os convênios eram celebrados pelo Incra, através de suas Superintendências Regionais, órgãos descentralizados responsáveis pela execução e coordenação das atividades nos Estados. No termo de convênio, o Instituto, sendo a autarquia do governo federal responsável pela execução do Pronera, obrigava-se a assumir a função de órgão Concedente, ou seja, de financiador do objeto conveniado. Em vista desta condição, no processo de operacionalização da proposta pedagógica, o Incra assumia a centralidade na gestão e supervisão dos aspectos financeiros e operacionais.

Nesta direção, apresentam-se as seguintes cláusulas da Minuta de Convênio, anexa ao Manual de Operações do Pronera de 2001.

Cláusula segunda – das obrigações das Partes: Para consecução dos objetivos previstos neste instrumento, os partícipes se obrigam:

I – Concedente: a) Acompanhar e orientar os trabalhos conveniados, através de técnicos devidamente habilitados, verificando a exata aplicação dos recursos do convênio e avaliando os resultados, em conjunto com a Direção Executiva do Pronera; [...] (INCRA, 2001, p. 52).

Cláusula quinta – da prerrogativa do Incra: Compete ao Incra a autoridade normativa, controle e fiscalização da execução, bem como assumi-la ou transferir a responsabilidade sobre a mesma, no caso de paralisação ou de fato relevante que venha a ocorrer, de modo a evitar a descontinuidade do serviço (INCRA, 2001, p. 53).

Cláusula décima quinta – da supervisão: Cabe à Concedente, através da sua Coordenação Regional do Pronera, a qual está composta por profissionais devidamente habilitados, o acompanhamento, a supervisão e a fiscalização da execução dos serviços, observando o fiel cumprimento deste e da especificação do projeto. **Parágrafo único** – A Direção Executiva do Pronera fará parte da equipe de supervisão da Superintendência Regional do Incra no Estado, participando do acompanhamento do Projeto e fornecendo suporte pedagógico para análise do mesmo (INCRA, 2001, p. 55 - grifos do autor).

Do ponto de vista administrativo, compreende-se que a participação das instituições de ensino e dos movimentos sociais e sindicais deveria estar relacionada com a materialização da proposta em termos operacionais, enquanto que as Superintendências Regionais, na condição de órgãos do governo, assumiriam o papel de reguladoras, supervisionando e avaliando o projeto financeira e operacionalmente. Neste sentido, corrobora-se com Medeiros (2010, p. 216), ao afirmar que a parceria “se movimenta muito mais pela intervenção e compromisso de pessoas, que como dinâmica institucional do Estado”. Em vista disso, questiona-se que, em

2001, mesmo sendo considerada parceira do Pronera, as funções assumidas no convênio não indicavam que a SR tivesse uma participação direta na execução da proposta.

No Manual de Operações, publicado em 2016, a parceria, enquanto “uma condição essencial para a realização das ações do Pronera” (INCRA, 2016, p. 15), passou a integrar o princípio político-pedagógico da “participação social”. Nos termos deste, as ações do Programa devem estar orientadas em uma “gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos”. Nesta linha, foram considerados enquanto parceiros do Pronera:

As instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio;
As secretarias municipais e estaduais de educação;
Os movimentos sociais e sindicais representativos do público participante do Pronera (INCRA, 2016, p. 25).

Em termos de operacionalização das propostas, nota-se que as Superintendências Regionais do Incra não foram consideradas parceiras do Programa. Enquanto órgãos pertencentes à administração estatal, as SR aparecem na parte do Manual de Operações (2016) que trata sobre a organização e gestão do Pronera, assumindo as funções de “analisar, monitorar e avaliar as atividades pedagógicas” (INCRA, 2016, p. 23) nos Estados, juntamente com os membros da Divisão de Educação do Campo. É válido ressaltar que as SR não são consideradas parceiras do Pronera desde a publicação do Decreto nº 7.352/2010, bem como do Manual de Operações de 2011. A escolha do Manual de Operações, publicado em 2016, para os fins desta discussão, justifica-se pela sua atualidade.

Em linhas gerais, ao analisar como as instituições de ensino e os movimentos sociais e sindicais foram sendo retirados das instâncias de caráter deliberativo, ao passo que houve uma separação não só conceitual, mas textualmente, entre quem gesta e quem executa, corrobora-se com o entendimento de que a parceria, no âmbito do Pronera, “não chega a ser reconhecida como uma instância de gestão, decisão e exercício de poder político de governo” (MEDEIROS, 2010, p. 216), conservando-se nos aspectos operacionais.

Não obstante, considera-se que é no processo de oferta e execução dos cursos que os movimentos sociais e sindicais vão buscando romper com a lógica dominante. Neste sentido, Medeiros (2010, p. 221) conclui que “os movimentos sociais, com base em seus processos históricos e compromissos projetivos, formam e imprimem sentidos e objetivos às suas parcerias com o Estado, pois nem toda parceria implica cumplicidade e consenso”. No viés desta afirmação, considera-se que a educação das classes populares resulta da correlação de

forças entre os movimentos sociais e o Estado, sendo o acesso à mesma, em uma perspectiva crítica, uma das condições para o processo de transformação da sociedade e desalienação dos ditames do capital.

De acordo com Frigotto (2011, p. 40),

Para que haja a possibilidade efetiva de mudanças, o desafio dialético e da efetiva democracia é o de qualificar a quantidade, isto é, desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencentes a classes, mas com a consciência de classes que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes.

Neste sentido, o próximo tópico tem como objetivo discutir como vem se constituindo a oferta educacional de cursos pelo Pronera.

3.1 A oferta educacional do Pronera

Os cursos financiados pelo Pronera são precedidos de um levantamento da demanda em potencial e da elaboração tanto de uma proposta pedagógica quanto de um plano de trabalho, os quais devem ser encaminhados para a Superintendência Regional (SR) do Incra em forma de projeto. Ao recebê-lo, a equipe estadual do Pronera realiza uma análise de sua viabilidade geral, verificando o alinhamento com as diretrizes dispostas no Manual de Operações do Programa. Em caso de parecer favorável, o projeto é encaminhado para a análise da Comissão Pedagógica Nacional. Sendo aprovado, retorna para a Superintendência Regional do Incra para a celebração do instrumento de parceria.

No que concerne à celebração da parceria, conforme o parágrafo único do art. 14 do Decreto n.º 7.352/2010, para a execução de projetos no âmbito do Pronera, “o Incra celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas” (BRASIL, 2010). É válido ressaltar que a modalidade na qual a parceria é celebrada varia de acordo com a natureza da instituição proponente.

Inicialmente, o foco principal do Programa era a alfabetização de jovens e adultos, concomitante à escolarização dos monitores que assumiam o processo educativo nos assentamentos. No entanto, na medida em que os beneficiários do Programa, tanto alunos quanto professores, iam concluindo as etapas de ensino, fazia-se necessário a oferta de outros cursos que garantissem o acesso destes a níveis cada vez mais altos de escolarização. Em vista desta demanda, na medida em que o Manual de Operações do Pronera ia sendo reeditado,

incluíam-se novos níveis e modalidades de ensino. Isto posto, no Quadro 5, apresentam-se os níveis e as modalidades de ensino que foram sendo incluídos, entre os anos de 1998 a 2016, em cada uma das reedições do Manual de Operações do Pronera.

Quadro 5 - Projetos apoiados pelo Pronera (1998 – 2016)

Ano de publicação	Modalidade dos projetos
1998	- Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária.
2001	- Projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA; - Projeto de Formação continuada de professores de projetos de assentamento da Reforma Agrária; - Projeto de Formação Técnico-profissional de Jovens e Adultos de assentamentos de Reforma Agrária.
2004	- Projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA; - Projeto de Formação Continuada de Professores de áreas de Reforma Agrária; - Projeto de Formação Profissional de Nível Técnico para jovens e adultos de áreas de Reforma Agrária; - Projeto de formação profissional de nível superior para jovens e adultos de áreas de Reforma Agrária.
2011	- Projetos de EJA – Alfabetização e Escolarização anos iniciais e finais; - Projetos de EJA Médio, Nível Médio concomitante com o Técnico Profissionalizante, Técnico Profissionalizante; - Projetos de Nível Superior e Especialização; - Projetos de Residência Agrária – Curso de Especialização.
2014	- Projetos de EJA – alfabetização e escolarização, anos iniciais e finais; - EJA médio, nível médio concomitante com técnico profissionalizante, técnico profissionalizante; - Nível superior e especialização; - Projetos de residência agrária – curso de especialização;
2016	- EJA - Alfabetização e Escolarização anos iniciais e finais; - EJA Médio, Nível Médio concomitante com o Técnico Profissionalizante, Técnico Profissionalizante; - Nível Superior; - Pós-Graduação: Especialização; Residência Agrária: Curso de Especialização e concessão de bolsa de capacitação e formação profissional em assistência técnica, pedagógica e social; e - Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos manuais de operação do Pronera.

No tocante ao Quadro 5, destaca-se que houve um salto quantitativo nas modalidades educacionais ofertadas no âmbito do Pronera. Em termos comparativos, observa-se que, no Manual de 1998, o atendimento da demanda restringia-se à educação de jovens e adultos e à capacitação de monitores, enquanto que no de 2016, as possibilidades de elaboração de projetos

se estendem desde a EJA até a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Para uma melhor compreensão da dinâmica de operacionalização dos cursos ofertados pelo Pronera, busca-se, nos próximos subtópicos, apresentar um desenho de como se estruturam os cursos financiados pelo mesmo, havendo maior detalhamento da EJA, porque é a modalidade atendida no Projeto objeto da investigação da presente Dissertação.

3.1.1 EJA – Alfabetização e escolarização - anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Os primeiros cursos financiados pelo Pronera foram elaborados com base nas diretrizes do “Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária”, expressas no Manual de Operações de 1998. No projeto, deveriam ser desenvolvidas, concomitantemente, as seguintes ações: 1- Alfabetização de jovens e adultos; 2 – Ensino fundamental sob a modalidade supletiva e capacitação pedagógica dos monitores (as); e 3 – Formação de coordenadores locais (agentes dinamizadores) de processos comunitários. De acordo com o documento supracitado, tais frentes de atuação estavam relacionadas com o fortalecimento dos processos educacionais nas áreas de Reforma Agrária.

A oferta do ensino fundamental e a capacitação pedagógica deveriam “integralizar 1.200 horas presenciais mediante encontros, cursos e oficinas, e 600 horas a distância” (INCRA, 1998, p. 24). No que se refere à alfabetização, para o desenvolvimento das atividades no âmbito dos assentamentos, estava prevista uma carga horária total de 400 horas (INCRA, 1998). De acordo com a concepção educacional do Programa, as propostas pedagógicas deveriam estar pautadas na perspectiva da educação popular. Neste sentido, apresentam-se, no Quadro 6, os pressupostos teórico-metodológicos que deveriam orientar a construção e a execução dos Projetos ofertados no contexto do Pronera.

Quadro 6 - Pressupostos teórico-metodológicos do “Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e adultos nas áreas de Reforma Agrária”

Orientação metodológica	<p>- “Percepção da realidade dos assentamentos de Reforma agrária e da realidade agrária brasileira”;</p> <p>- “Concepção de uma educação recuperadora da cidadania do trabalhador e do trabalhador do campo”.</p>
Princípios metodológicos do Projeto	<p>- Princípio do eixo norteador: “o processo educativo se desenvolve a partir de várias áreas do conhecimento em eixos temáticos. Isso se concretiza na organização do saber, a partir de situações-problema, temas e palavras-chave fundamentadas na história e prática corrente da comunidade e dos indivíduos que a compõem”;</p> <p>- Princípio da integração: “as atividades de educação formal, monitoria (prática pedagógica) devem se integrar às necessidades identificadas nos assentamentos. Nesse sentido, a metodologia deverá fornecer a interrelação entre os estudos de suplência, a prática em sala de aula e as necessidades dos trabalhadores assentados. Os cursos de formação deverão capacitar os monitores para a atuação em salas de alfabetização de jovens, assim como propiciar sua escolarização, integrando os conteúdos de acordo com as necessidades das comunidades locais”.</p> <p>- Princípio da Interdisciplinaridade: “os conteúdos, tanto do processo de alfabetização de jovens e adultos quanto do processo de escolarização dos monitores, devem ser desenvolvidos a partir de relações entre as várias áreas de conhecimento, estabelecidas pelo eixo-norteador e pela relação dialógica entre os sujeitos atuantes no processo”;</p> <p>- Princípio da participação ativa do aluno: as atividades deveriam ser desenvolvidas “numa relação onde a dinâmica da aprendizagem/ensino fosse construída pelos sujeitos envolvidos no processo”.</p>
Instrumentos didático-pedagógicos básicos da educação popular	<p>- “Investigação de temas geradores; eixos temáticos ou palavras-chave”;</p> <p>- “Codificação/decodificação dos problemas levantados, contextualizando-os (visão crítica)”;</p> <p>- “Ação concreta visando a superação de situações limites”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual de Operações do Pronera (1998, p. 20-21).

Tomando como base as informações do Quadro 6, sublinha-se que a construção do conhecimento deve ser perpassada pelo diálogo e valorização dos saberes do educando, dada a sua centralidade enquanto sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Na vertente da educação popular, a construção do conhecimento está pautada em uma visão de homem enquanto sujeito histórico capaz de agir sobre e transformar o meio no qual está inserido; para

tanto, no contexto da prática educativa, devem ser estimuladas as formulações de possíveis ações que possam responder aos problemas identificados pelos sujeitos, ao passo que suas raízes devem ser questionadas. O desenvolvimento das práticas educativas deve partir de problemáticas ou experiências vivenciadas na comunidade, sem se resumir às mesmas, fazendo-se necessário o delinear de uma discussão crítica e reflexiva à luz de outros saberes e contextualizações que contribuam para o desvelar do real pelos educandos.

Na esteira destes pressupostos, a alfabetização deve ser entendida “como a aprendizagem dos trabalhadores e trabalhadoras em leitura, em construção e interpretação básica de textos” (MOLINA, 2003, p. 87), afastando-se da ideia de decodificação dos signos linguísticos sem a devida articulação semântica. O ato de alfabetizar com ênfase no letramento viabiliza as condições para que os alfabetizandos iniciem o processo de construção de suas autonomias no mundo da leitura, dando-lhes a possibilidade de ler e interpretar, não só os textos a partir de suas vivências e concepções, mas a realidade concreta na qual estão inseridos. No mais, Molina (2003) ressalta que a aproximação com os processos de construção do conhecimento seria fundamental para que os educandos, ao término do curso, dessem continuidade ao seu processo de escolarização, buscando a consolidação da referida autonomia e a aquisição de novos saberes.

No que concerne à execução das atividades voltadas para alfabetização, apresentam-se, no Quadro 7, as funções que os membros da equipe pedagógica deveriam assumir:

Quadro 7 - Função dos membros da equipe pedagógica na execução do Programa

Membro da equipe	Função
Coordenador/ professor universitário	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração da proposta pedagógica; - Representação do projeto junto às instituições e entidades parceiras; - Realização da seleção dos alunos universitários; - Elaboração dos relatórios de execução e avaliação do Projeto; - Aplicação dos recursos conforme Plano de trabalho e projeto; - Capacitação e supervisão dos alunos universitários, coordenadores locais e monitores.
Professores universitários (especialistas)	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponsáveis com o coordenador pela seleção de alunos universitários, coordenadores locais e monitores; - Acompanhamento dos Coordenadores locais e alunos universitários, capacitação em serviço; - Corresponsáveis pelo treinamento inicial dos alunos universitários, coordenadores locais e monitores.

Alunos universitários	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento do trabalho dos monitores, orientando e acompanhando as aulas, indo permanentemente aos assentamentos e locais de capacitação; - Desenvolvimento dos seguintes trabalhos com os monitores: estudos dos conteúdos dos eixos temáticos - realização de oficinas pedagógicas e orientação na elaboração de relatórios e planos de trabalho. - Acompanhamento do trabalho do coordenador; - Desenvolvimento dos seguintes trabalhos com os coordenadores locais: orientação na elaboração do plano e relatório mensal da coordenação - preparação do coordenador para supervisionar o trabalho dos monitores em sala de aula - estudo dos conteúdos eixos temáticos e coleta de subsídios; - Elaboração do relatório mensal de supervisão.
Coordenadores locais	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento do trabalho dos monitores, orientando e acompanhando as aulas; controle da frequência das aulas; - Planejamento e controle das atividades da coordenação local, suprindo as salas de aula das necessidades de material de apoio; - Contato permanente com a coordenação estadual do Projeto; - Elaboração de relatório mensal do desenvolvimento e avaliação das atividades da coordenação local.
Monitores	<ul style="list-style-type: none"> - Regência das classes de alfabetização e de escolarização; - Planejamento e avaliação do trabalho didático-pedagógico de sala de aula; - Produção de material didático complementar para o trabalho com os educandos; - Elaboração de relatório da prática pedagógica;

Fonte: elaborado pela a autora com base nas informações do livro “*Alfabetização e Escolarização de trabalhadores do campo: parceria universidade e movimento social*”; Projeto submetido à Coordenação Nacional do Pronera e anexo ao processo do convênio INCRA/FUNDAPE/UFPI.

Na esteira do apresentado no Quadro 7, aponta-se que, no decorrer do ano de execução do Projeto, eram realizadas atividades de capacitação e acompanhamento pedagógico. O acompanhamento das turmas de alfabetização era realizado, mais diretamente, pelos alunos universitários e coordenadores locais que, por sua vez, eram acompanhados pelos professores especialistas. As capacitações dos monitores, alunos universitários e coordenadores locais eram de responsabilidade dos professores da universidade.

O professor universitário, na condição de coordenador do Projeto, era responsável, juntamente com os movimentos sociais, pela elaboração da proposta pedagógica. Após o processo de celebração da parceria, o coordenador, o professor especialista, convidado pelo mesmo, e os movimentos sociais davam início ao processo de mobilização da demanda e seleção dos membros da equipe pedagógica. No que concerne aos critérios e formas de seleção, apresenta-se o Quadro 8:

Quadro 8 - Seleção dos recursos humanos

Membros da equipe	Seleção	
	Critérios	Forma
Alunos Universitários	Estar regularmente matriculados em cursos de graduação na área de educação (Pedagogia e outras licenciaturas) e afins, dispor de dedicação de 80 horas mensais ao projeto, disponibilidade para viagens, não estar vinculados a outros projetos e assumir o compromisso de cumprir com o plano de atividades previsto para sua participação no Projeto.	Seleção através de uma prova escrita (produção de texto) e entrevista, após o preenchimento de ficha cadastral.
Coordenadores Locais	Dispor de dedicação de 80 horas mensais ao Projeto, terem disponibilidade para o trabalho pedagógico e para participar de cursos de capacitação, residir no assentamento onde fica a sede da coordenação local e ser aceitos pelos monitores que integram a coordenação local.	Indicação dos movimentos sociais em comum acordo com os assentados, dentre os moradores do assentamento com maior envolvimento na comunidade e com capacidade de liderança.
Monitores	Assentado/a com maior escolarização na comunidade, preferencialmente, curso de magistério, disponibilidade para o trabalho pedagógico e para participar das atividades e cursos de capacitação pedagógica e submeter-se a uma avaliação escrita e oral pela universidade.	Indicação da comunidade, definido em assembleia ou reunião coletiva.

Fonte: Projeto submetido à Coordenação Nacional do Pronera e anexo ao processo do convênio INCRA/FUNDAPE/UFPI.

Tal como pode ser observado no Quadro 8, os alunos universitários estavam devidamente matriculados em cursos de nível superior, sendo a sua participação no Programa uma possibilidade de ampliação da formação na perspectiva do diálogo entre a teoria e a prática. Os monitores e os coordenadores locais, assim como os alfabetizandos, deveriam residir em áreas de assentamento, o que sugere, pelos índices de escolaridade destes espaços, a possibilidade do nível de escolarização de uma parcela considerável dos membros selecionados não ter correspondência com as atribuições que lhes seriam conferidas.

A hipótese delineada acima é corroborada pelo Manual de Operações do Pronera (1998, p. 6), ao reconhecer a necessidade de se “enfrentar com urgência não só o analfabetismo, mas o baixo nível de instrução e formação em que se encontra a imensa maioria dos assentados”. Isto posto, julga-se que a oferta do Ensino Fundamental na modalidade supletiva estava

relacionada com o nível de formação, principalmente dos monitores. Não obstante, a escolha do Projeto de investir na escolarização destes sujeitos, ao invés de contratar um professor habilitado para assumir as turmas de alfabetização, pode ser discutida sob a ótica de, pelo menos, duas perspectivas: a pedagógica e a financeira.

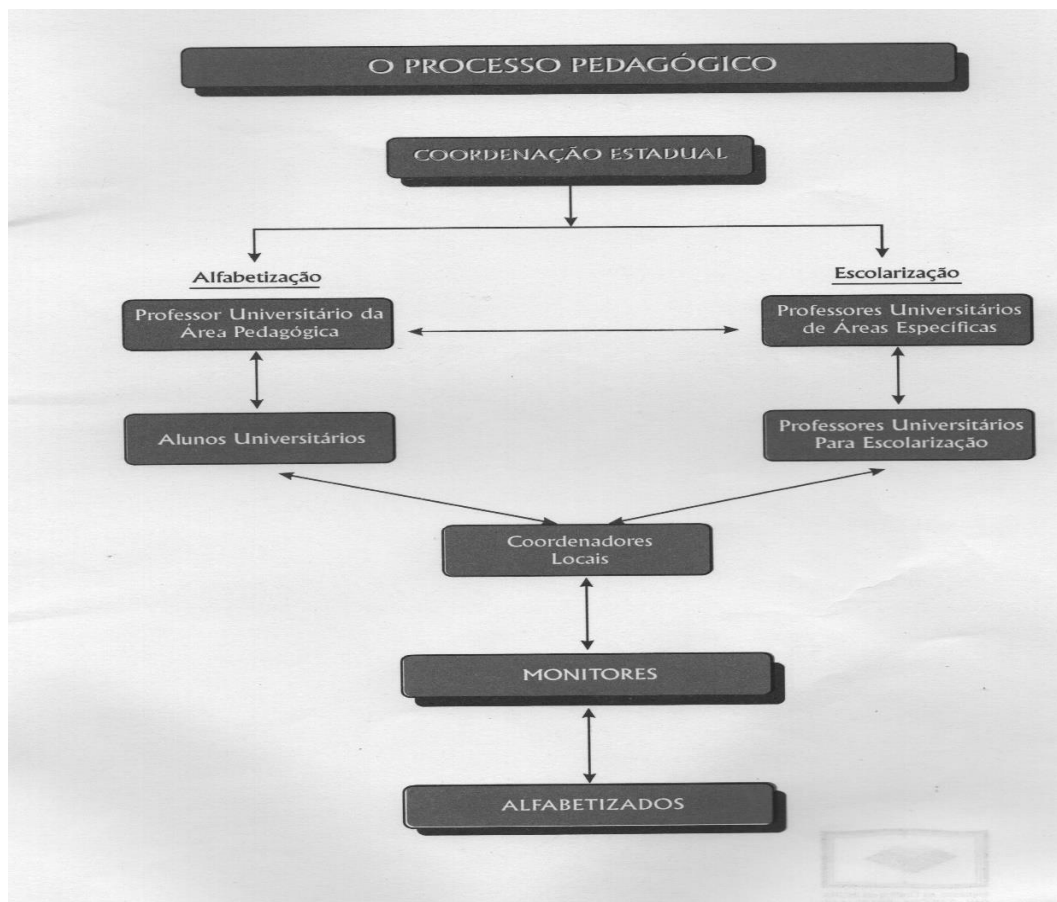
Na concepção do Programa, o processo formativo dos monitores tinha como objetivo “prepará-los(as) para atuar como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos de Reforma Agrária” (INCRA, 1998, p. 22), sendo o seu conhecimento acerca da realidade sociocultural de suas comunidades um aspecto que poderia contribuir para o desenvolvimento da proposta teórico-metodológica. No entanto, pondera-se que o nível de escolaridade dos mesmos poderia dificultar a execução das atividades pedagógicas e comprometer o processo de alfabetização, dadas, dentre outros fatores, as especificidades da mesma proposta.

Os níveis de escolaridade dos monitores, bem como o distanciamento entre a proposta do Programa e os métodos de ensino tradicional apontavam para a necessidade de uma maior articulação entre as atividades de escolarização, capacitação e acompanhamento pedagógico. Por esta ótica, a equipe pedagógica do Projeto seria definida com base na meta de atendimento do curso. De modo que, para cada 1.000 alfabetizandos, deveriam compor a equipe um professor universitário, na função de coordenador do Projeto, cinco alunos universitários, cinco coordenadores locais e cinquenta monitores-alfabetizadores. Para fins das atividades de escolarização e capacitação, a equipe deveria contar com professores especialistas. Nos termos do Manual de Operações, tal estrutura, denominada de “cadeia pedagógica”, permitiria o monitoramento e a execução da meta de acordo com as normativas e os pressupostos do Pronera (INCRA, 1998, p. 24 -25).

Na esteira da proposta metodológica do curso e com vistas a uma educação de qualidade, as turmas de alfabetização deveriam ser compostas por, no máximo, 20 alfabetizandos (INCRA, 1998). Conforme o Manual de Operações do Pronera (1998), para a viabilização do acompanhamento das mesmas, a equipe do Projeto deveria se organizar em coordenações compostas por um aluno universitário, um coordenador local e dez monitores-alfabetizadores. A base desta organização era a quantidade de turmas (10) e, conseqüentemente, de educandos (200), que poderiam compor uma coordenação.

Para um melhor entendimento da lógica de operacionalização do Projeto, apresenta-se, na Figura 06, a dinâmica do processo pedagógico do curso de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos.

Figura 6 - O processo Pedagógico do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária – EJA (1998)



Fonte: Manual de Operações de 1998.

Partindo da lógica de execução representada na Figura 06, é possível visualizar que, de um lado, estavam as atividades relacionadas mais diretamente com o curso de alfabetização, sob a responsabilidade do coordenador do projeto; e, do outro, tendo à frente os professores especialistas, as atividades voltadas para a escolarização e a capacitação em serviço. Neste contexto, o coordenador local deveria desempenhar um papel central na operacionalização do curso de alfabetização, ao passo que participaria ativamente dos processos de capacitação em serviço, escolarização e acompanhamento pedagógico.

De acordo com as suas atribuições, o coordenador local teria uma relação mais próxima com as turmas de alfabetização, sendo o responsável tanto pela manutenção dos materiais de apoio para o seu funcionamento quanto pelo levantamento das dificuldades enfrentadas pelo monitor no exercício da função docente. Em decorrência das demandas que emergiam dos acompanhamentos, era necessário que o mesmo buscasse articular alternativas para mediá-las,

devendo estar em contato permanente com a coordenação estadual (INCRA, 1998; MOLINA, 2003).

Nos relatórios de avaliação dos cursos do Pronera, analisados por Molina (2003), em sua tese de doutoramento, foi problematizado que o nível de escolaridade, a falta de experiência com trabalhos na área da educação e o acúmulo de funções, relacionadas tanto com as atividades do Programa quanto com as de militância, dificultaram a execução do acompanhamento pedagógico por parte dos coordenadores locais. Não obstante, nota-se que a realização das atividades também poderia ter sido prejudicada pelas configurações geográficas das regiões, incluindo: distância entre os assentamentos onde estavam localizadas as turmas e o município sede da coordenação estadual e as condições de acesso aos mesmos.

Os alunos universitários mantinham uma relação direta com os coordenadores locais, sendo responsáveis pelo seu acompanhamento e orientação, ao passo que articulavam as questões voltadas para a Supervisão das turmas de alfabetização. Na lógica do Manual, os alunos universitários deveriam realizar a capacitação em serviço dos 10 monitores pertencentes à sua coordenação (INCRA, 1998). Tanto a sua remuneração por hora quanto a carga horária de trabalho eram as mesmas do coordenador local.

Nos relatórios analisados por Molina (2003), foram ressaltadas as contribuições e a importância dos alunos universitários para o Programa, ao tempo em que se discutia as dificuldades de conciliação entre as atividades do projeto e as acadêmicas, decorrentes, dentre outros fatores, das constantes viagens realizadas para o acompanhamento das turmas de alfabetização. A autora supracitada (2003, p. 95) considera que a participação dos alunos universitários “oportunizou diversos benefícios ao programa e à academia”, dos quais se destacam a inserção nas atividades de luta por Reforma Agrária e garantia do direito à educação para os povos do campo, assim como o desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão relacionados com o meio rural brasileiro.

Os monitores eram responsáveis pelo processo de alfabetização dos jovens e adultos nos assentamentos, devendo ter disponibilidade para participar das atividades de escolarização e capacitação em serviço, as quais deveriam ser realizadas no município sede das instituições de ensino. Andrade e Di Pierro (2004, p. 44) apontam que, na perspectiva dos assentados, os mesmos demonstraram “um elevado grau de compromisso em relação aos alunos e à comunidade”. Para Molina (2003, p. 90), o monitor é o agente central do processo de alfabetização, visto que, além das atividades relacionadas com o trabalho pedagógico, desempenhava as de mobilização e motivação dos educandos, estimulando a permanência dos mesmos em sala de aula.

Os relatórios analisados por Molina (2003) apontaram que o nível de escolaridade dos monitores dificultava o trabalho com os educandos e a elaboração de aulas na perspectiva do projeto, sinalizando para a necessidade de ampliação qualitativa dos processos formativos e dos acompanhamentos pedagógicos. Não obstante, os mesmos avaliaram que, ao término das etapas de formação e de escolarização, os monitores haviam apresentado avanços consideráveis no que concerne ao trabalho com os educandos, apropriação da proposta e aquisição de conhecimentos.

A execução dos cursos de alfabetização nas áreas de assentamento demandava uma mobilização em torno da garantia tanto do espaço quanto da estrutura de funcionamento das salas de aula; para tanto, contava-se com a participação dos “movimentos sociais, prefeituras, igrejas, ONG’s, etc., dentro de uma proposta de agilização e baixo custo” (INCRA, 1998, p. 23). Partindo desta condição, é possível delinear que, na maioria dos assentamentos, as aulas poderiam ter se desdobrado em espaços improvisados e destituídos das condições infraestruturais necessárias para tal. Esta possibilidade é endossada por Andrade e Di Pierro (2004, p. 41), ao afirmarem que as aulas de alfabetização no interior dos assentamentos ocorreram “em condições marcadas pela precariedade das instalações físicas, apresentando inadequação ou ausência de mobiliário e equipamentos didático-pedagógicos”, o que pode ter comprometido a execução do processo e a permanência dos educandos.

Em 1998, o Programa previa a realização de despesas com infraestrutura, no entanto, os seus recursos só poderiam ser utilizados para a aquisição de uma parte do material voltado para a estruturação das coordenações locais, tais como: equipamentos; ajuda para aquisição de móveis ou utensílios; e material bibliográfico (INCRA, 1998). Além desta categoria de despesa, na elaboração das propostas de curso, os professores das instituições de ensino, juntamente com os membros dos movimentos sociais, deveriam apresentar um detalhamento dos custos do projeto nas seguintes categorias: Despesas com pessoal; Materiais Pedagógicos; Viagens para Treinamento; e Despesas administrativas.

No processo de reformulação do Manual de Operações, em 2001, o Pronera passou a prever a realização dos seguintes grupos de despesa para a oferta da Educação de Jovens e Adultos: Deslocamentos, hospedagens e alimentação; Equipe do Projeto; e Material Pedagógico. Nota-se que, neste documento, as despesas administrativas e de Infraestrutura, ambas relacionadas com a manutenção das coordenações locais, não são mais previstas pelo Programa. Além dos referidos grupos de despesa, o orçamento dos Projetos passa a contar com a previsão de contrapartida, ou seja, os interessados em firmar parcerias no âmbito do Pronera deveriam garantir uma participação no financiamento do mesmo, em conformidade com os seguintes

percentuais: 5% para as Regiões Norte e Nordeste; 7,5% para a Região Centro-Oeste; e 10% para as Regiões Sul e Sudeste (INCRA, 2001, p. 21). Os recursos da contrapartida deveriam ser comprovados mediante “serviços técnicos, pedagógicos e gráficos; equipamentos (retroprojetos, projetor, etc.); e deslocamentos” (INCRA, 2001, p. 53). Em nenhuma das rubricas orçamentárias foi identificada a possibilidade de investir na estrutura e infraestrutura das salas de alfabetização.

O Programa passou a prever a aquisição de material permanente para as turmas de EJA a partir do ano de 2004 (botijão de gás, mimeógrafo e quadro de giz), tendo incluído, em 2011, a possibilidade de aquisição dos seguintes equipamentos e materiais: quadro magnético, aparelho de multimídia, DVD, televisão, coleções e materiais bibliográficos. As aquisições previstas pelo Programa estão condicionadas à aprovação das leis orçamentais, devendo ser incorporadas ao patrimônio do Incra, “ficando disponíveis para as escolas ou salas de aula” (INCRA, 2016, p. 114). O fato de o Programa ter passado a prever a possibilidade de aquisição destes materiais pode ser considerado um avanço, quando comparado com o que se tinha anteriormente. No que concerne aos aspectos estruturais e infraestruturais, aponta-se que os mesmos não se constituíram enquanto um componente de despesa do Programa. No entanto, a partir do Manual de 2011, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação foram responsabilizadas pela garantia “da infraestrutura necessária ao funcionamento do programa nas áreas de Reforma Agrária” (INCRA, 2011, p. 11).

O desenho e as concepções do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária, expresso no Manual de 1998, constituiu-se enquanto base para o desenvolvimento de outros projetos do Pronera na Modalidade de EJA, tanto no contexto da alfabetização quanto no da escolarização – anos iniciais e finais. Em termos comparativos, tem-se que as mudanças entre os projetos de 1998 e os de 2016 estão relacionadas com alterações na nomenclatura dos integrantes da equipe pedagógica e com a ampliação da carga horária e do número de educandos por coordenação.

No Quadro 9, apresenta-se a carga horária, o número máximo e mínimo de educandos por proposta pedagógica e a respectiva quantidade por turma:

Quadro 9 - Carga horária, meta, e alunos por turma - Alfabetização, EJA - anos iniciais e finais do Ensino Fundamental por região

Modalidade	Alfabetização		Anos Iniciais	Anos finais
Regiões	Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul	Norte	Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste, Sul e Norte	Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste, Sul e Norte
Carga horária	- 400 horas presenciais durante um período de 12 meses para a alfabetização - 1800 horas de ensino presencial em 24 meses para a escolarização dos educadores e coordenadores locais.	- 15 meses para alfabetização - 30 meses para a escolarização dos educadores	- 1600 horas, sendo 800 horas/anos, num período de 24 meses. - 200 horas de capacitação para professores e coordenadores locais, a ser realizada em 24 meses*.	- 1600 horas, sendo 800 horas/anos, num período de 24 meses.
Meta por projeto/proposta	De 240 até 1200 educandos	De 240 até 1200 educandos	De 240 até 1200 educandos	De 120 até 600 educandos
Alunos por turma	20 educandos		20 educandos	40 educandos

Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual de Operações do Pronera, publicado em 2016.

*Na região Norte, o tempo estimado estende-se para 30 meses.

O processo de escolarização nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental toma como base a experiência de escolarização dos monitores vivenciada no contexto do curso de alfabetização do Projeto supracitado. Para atuar nestas etapas, o educador deve ter, no mínimo, o magistério em nível médio para assumir uma turma dos anos iniciais e licenciatura na disciplina e/ou áreas do conhecimento para lecionar nos anos finais.

Tal como pode ser observado no Quadro 9, a Região Norte apresenta particularidades na carga horária dos cursos, justificando-se pelo fato de que, no período chuvoso, o acesso a muitas comunidades rurais fica inviabilizado, e as aulas precisam ser interrompidas. Não obstante, as distâncias e as precárias condições de transporte, feitos em barcos e canoas, são fatores que dificultam a execução dos cursos, demandando um tempo maior para a realização do processo de acompanhamento pedagógico. Em vista destes fatores, em 2003, a partir dos relatos feitos em encontros de avaliação e acompanhamento dos projetos daquela região, o Inca

reconheceu “a necessidade de um tratamento diferenciado na distribuição da equipe pedagógica” (INCRA, 2016, p. 31) e na execução dos cursos em termos de carga horária.

3.1.2 EJA Médio; Médio concomitante com Técnico Profissionalizante e Técnico profissionalizante no Pronera

Os cursos de Nível Médio do Pronera são ofertados na modalidade de alternância, significando que 70% da carga horária compreendem as atividades do Tempo Escola, onde os educandos deverão se deslocar para o município sede da instituição de ensino; e os outros 30% deverão estar voltados para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em suas comunidades, correspondendo ao Tempo Comunidade. No tocante à carga horária, destaca-se que, “no caso do Curso Normal de nível médio, o desenvolvimento da proposta curricular respeitará a carga horária de 3.200 horas, conforme legislação em vigor, podendo ser desenvolvida entre 3 e 4 anos, conforme programas executados pelas instituições de ensino” (INCRA, 2016, p. 48).

As turmas deverão ser compostas por, no máximo, 60 educandos, podendo ser ofertada mais de uma turma, a depender da necessidade identificada pelos parceiros. O ingresso nos cursos profissionalizantes é antecedido por um processo de seleção, organizado e regulamentado pela Instituição de Ensino, devendo contemplar os “temas atinentes à questão agrária, fundiária e agrícola brasileira, bem como sobre a Educação do Campo, a realidade local e estratégias de desenvolvimento sustentável das regiões” (INCRA, 2016, p. 49).

A equipe pedagógica do curso deve ser composta por um coordenador geral e um pedagógico, professores orientadores, monitores e técnicos de apoio. A coordenação geral do curso será de responsabilidade de um Colegiado que, por sua vez, é composto pelos seguintes integrantes: Coordenador geral, Coordenador(es) pedagógico(s), representante dos educandos/as, do público beneficiário e do Incra. Na perspectiva do Programa, a coordenação colegiada tem como objetivo garantir a participação social no acompanhamento das atividades pedagógicas e na aplicação dos recursos públicos, devendo ser um espaço voltado para o debate em torno dos assuntos de interesse coletivo (INCRA, 2016).

3.1.3 A graduação e a Pós-Graduação no Pronera

Os cursos de Nível Superior objetivam “garantir a formação profissional para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar, em cada área de Reforma Agrária, recursos humanos

capacitados que contribuam para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável” (INCRA, 2016, p. 57). Assim como nos cursos de Nível Médio, estes deverão ser ofertados na modalidade de alternância, os candidatos participarão de um processo seletivo e as turmas deverão ser compostas por, no máximo 60, educandos. No que se refere ao processo seletivo para o ingresso em cursos de graduação, “não será permitida a participação de candidatos graduados em nível superior, com exceção daqueles que queiram participar de cursos de licenciatura” (INCRA, 2016, p. 58).

As Pós-graduações apoiadas pelo Pronera têm como objetivo qualificar os “profissionais para atuar nas áreas de Reforma Agrária, em prol do seu desenvolvimento sustentável” (INCRA, 2016, p. 67), mediante a oferta de cursos nas seguintes modalidades: Especialização *Lato Sensu*, Residência Agrária e Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado acadêmico ou profissional). Tendo em vista o objetivo geral dos cursos, podem participar do processo seletivo para o ingresso nos mesmos:

- Público beneficiário do PNRA com nível superior;
- Profissionais graduados pelo PRONERA;
- Egressos dos cursos superiores de qualquer área;
- Técnicos de ATES¹⁶ e ATER¹⁷;
- Servidores públicos efetivos do INCRA e em exercício no INCRA, de acordo com a Instrução Normativa vigente que dispõe sobre critérios e parâmetros para capacitação dos servidores do INCRA, somente para cursos de pós-graduação (INCRA, 2016, p. 67).

O Programa prevê duas possibilidades para a formação das turmas, sendo uma, com a participação, tão somente, dos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), e a outra, por categorias de participação, devendo ser respeitada a seguinte lógica:

- 70 % dos educandos/as da Turma: Público beneficiário do PNRA com nível superior e Profissionais graduados pelo PRONERA. Esta porcentagem é, obrigatoriamente, como mínima;
- 10 % dos educandos/as da Turma: Técnicos de ATES e ATER;
- 10 % dos educandos/as da Turma: Servidores públicos concursados lotados no INCRA;
- 10 % dos educandos/as da Turma: Egressos dos cursos superiores de qualquer área (INCRA, 2016, p. 68).

O acesso aos cursos do Pronera, de sujeitos que trabalham diretamente com as políticas e os programas voltados para as áreas de Reforma Agrária, pode ser entendido como uma

¹⁶ ATES – Assistência Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária.

¹⁷ ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural.

estratégia de fortalecimento da mesma. Tendo em vista que tal participação pode se constituir enquanto uma possibilidade de aproximação dos servidores do Incra com os processos pedagógicos que constituem o formato desta política, bem como dos aspectos identitários do povo do campo, contribuindo para a construção de novos olhares e entendimentos acerca da realidade com a qual os mesmos trabalham.

No que concerne às diretrizes dos cursos de pós-graduação do Pronera, destaca-se que os cursos de especialização *Lato Sensu* “devem atender ao disposto na resolução vigente do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação” (INCRA, 2016, p. 67). No entanto, a sua estruturação em termos de quantidade de alunos por turma, modalidade de oferta, processo seletivo, público participante e equipe pedagógica devem seguir as orientações do Manual de Operações do Pronera (2016).

As ações que se desdobram no contexto da Residência Agrária têm materialidade tanto na oferta de cursos de especialização quanto na concessão de bolsas voltadas para a capacitação e formação profissional de assistência técnica, pedagógica e social. Tendo em vista que a metodologia dos cursos de Residência Agrária e Pós-graduação *Stricto Sensu* é praticamente a mesma, salvo pequenas mudanças de redação, destaca-se que a proposta pedagógica dos mesmos deve

Fundamentar-se nos instrumentos e estratégias para a construção do conhecimento a partir de aspectos da realidade do campo brasileiro, bem como a estratégia inter ou transdisciplinar que facilitará o diálogo entre as áreas do conhecimento e o acúmulo teórico da Metodologia da Alternância (INCRA, 2016, p. 93).

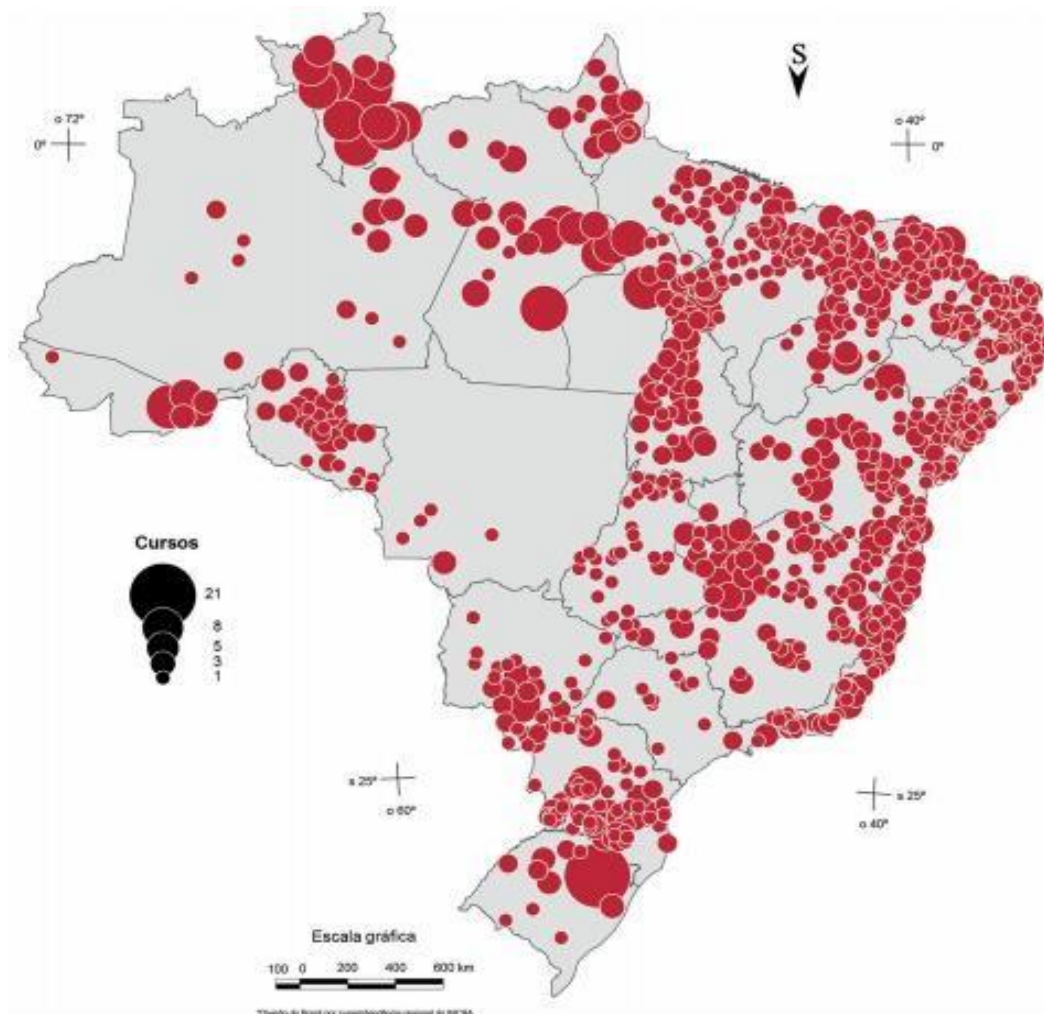
No tocante à carga horária, tem-se que os cursos de Residência Agrária e Pós-graduação *Stricto Sensu* devem ser executados em, no máximo, dois anos. O Tempo Escola da Residência Agrária será cursado em, no mínimo, 360 horas/aula, sendo que deste total, 200 horas devem ser voltadas para a realização de atividades no contexto escolar, e 160 horas para atividades de campo. O Tempo Comunidade tomará como base um plano de metas, e não uma carga horária previamente determinada. No caso da Pós-graduação *Stricto Sensu*, o total mínimo de horas cursadas, em um período de, no máximo, dois anos, deve ser 1.410 horas, das quais 960 devem ser destinadas à escrita da dissertação, 360 às disciplinas e 90 a outras atividades (INCRA, 2016).

3.2 O atendimento educacional do Pronera

A ampliação da oferta educacional pelo Pronera decorre das lutas dos movimentos sociais e, também, dos resultados que vêm sendo alcançados pelos envolvidos com a operacionalização do Programa, como a ampliação da escolarização dos povos rurais e o consequente aumento da demanda por novas modalidades de ensino. O fato de o Programa ter ampliado a sua oferta educacional com o objetivo de garantir o acesso dos seus educandos a níveis cada vez mais altos de escolarização, representou um avanço tanto no âmbito da Educação do Campo quanto na modalidade da educação de jovens e adultos, colocando em prática o que já vinha sendo discutido por estudiosos e militantes da área, visto que não basta garantir o acesso às primeiras letras, é necessário garantir as condições para a continuidade do processo de escolarização, ampliando as oportunidades e o acesso a conhecimentos cada vez mais diversos.

Tomando como base o Relatório Final da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (II PNRA), que traz informações acerca dos cursos concluídos, no âmbito do Pronera, entre janeiro de 1998 e dezembro de 2011, aponta-se que, em 14 anos, foram ofertados “320 cursos do Pronera, por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior”, beneficiando 164.894 educandos (BRASIL, 2015, p. 22). Para uma melhor visualização do alcance dos cursos do Pronera no território nacional, apresenta-se, a seguir, o mapa extraído do relatório da II PNERA, no qual os pontos em vermelho representam a presença de cursos do Pronera na região.

Figura 7 - Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011)



Fonte: II PNERA (2015, p. 25).

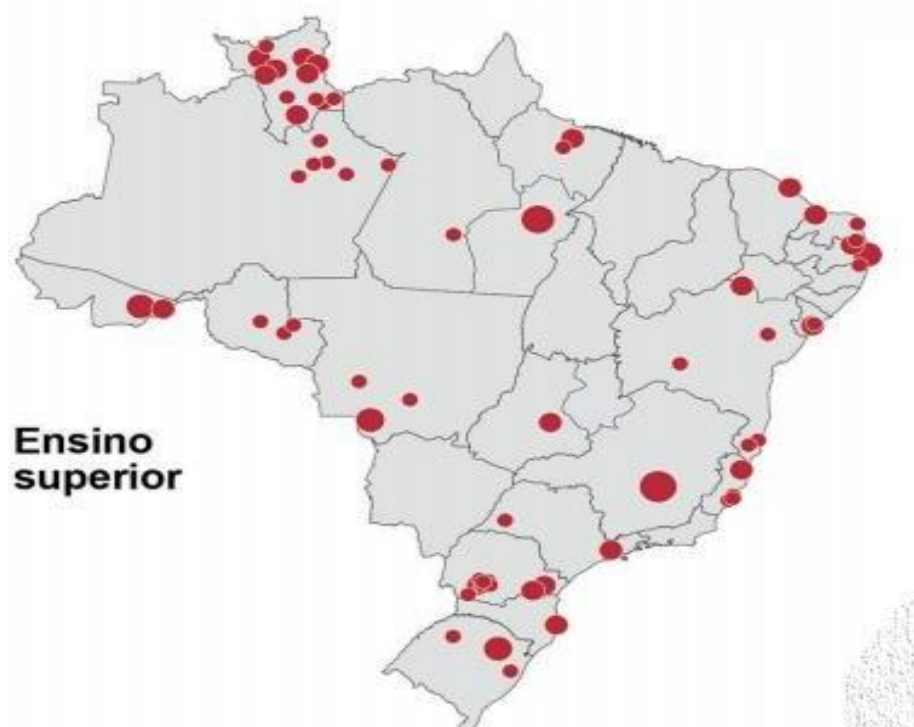
O mapa sugere que em algumas áreas, principalmente do Norte do país, a atuação do Pronera ainda precisa ser fortalecida, buscando garantir que os sujeitos acessem níveis cada vez mais altos de escolarização em suas comunidades de origem, sem que precisem migrar, mesmo que temporariamente, para outras regiões. No que concerne ao atendimento da demanda, aponta-se que, até o ano de 2009, segundo as orientações do Manual de Operações do Pronera, publicado em 2004, só podiam participar dos cursos financiados pelo Programa “jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo Incra ou por órgãos estaduais de Terras”, mediante o estabelecimento de uma parceria formal entre estes e o Instituto (INCRA, 2004, p. 17). No entanto, a partir da aprovação do Decreto n.º 7.352/2010, passaram a ser beneficiários do Pronera:

- I - População jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), de que trata o § 1º, do Art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II - Alunos de cursos de especialização promovidos pelo Incra;
- III - Professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- VI - Demais famílias cadastradas pelo Incra (BRASIL, 2010).

A ampliação do público alvo do Pronera representou um avanço no processo de democratização da educação para os povos do campo, possibilitando a inserção de outros sujeitos como beneficiários desta política. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em 20 anos, o Pronera ofertou 499 cursos em parceria com 94 instituições de ensino, atendendo 186.734 beneficiários em todas as modalidades educacionais previstas nacionalmente, desde a educação de jovens e adultos até programas de pós-graduação (BRASIL, 2018). Tendo em vista o exposto, é válido pontuar que, após a publicação do Decreto n.º 7.352/2010 e a reedição do Manual de Operações de 2011, mais de 179 cursos foram financiados pelo Pronera, fomentando a democratização do direito à educação para os povos do campo (BRASIL, 2018).

Os números supracitados apontam para uma ampliação da oferta educacional no âmbito do Pronera. No entanto, apesar das importantes conquistas, os envolvidos com a operacionalização dos cursos e com a luta pela continuidade desta política pública ainda têm muito trabalho pela frente, sendo necessário constantes tensionamentos pela ampliação da oferta de cursos superiores, com vistas no processo de democratização deste nível de ensino. Tal como foi apontando anteriormente, entre os anos de 1998 a 2011, foram ofertados 54 cursos de ensino superior, sendo que 42 se desdobraram no âmbito da graduação, e 12 no da pós-graduação, nas modalidades de especialização e residência agrária (BRASIL, 2016). Neste sentido, na Figura 8, demonstra-se, com base nos dados da II PNERA, o alcance destes cursos em território nacional.

Figura 8 - Municípios de realização dos cursos do Pronera de Nível Superior (1998-2011)



Fonte: II PNERA (2015, p. 26).

Tendo em vista o exposto no mapa, chama-se a atenção para o fato de que, em 13 anos, em alguns Estados, não foi ofertado nenhum curso de ensino superior pelo Pronera, sugerindo que muitos jovens e adultos ou tiveram que migrar para outras regiões para acessar esse nível de ensino, ou não tiveram acesso ao mesmo, dado que as condições materiais são fatores determinantes no processo de escolarização. Entre os anos de 1998 a 2011, ingressaram, no ensino superior, 3.323 jovens e adultos, sendo que 2.635 acessaram a graduação, 373 a especialização e 315 o curso de Residência Agrária, correspondendo a um total de, apenas, 2% das matrículas globais do Programa. Do total de jovens e adultos que acessaram o ensino superior, um percentual de 18,3% (603 educandos) não chegou a concluir esta etapa do ensino (INCRA, 2015).

Embora os avanços sejam inegáveis no que concerne à oferta desta modalidade, aponta-se que ainda é preciso um intenso processo de luta para romper com a lógica de exclusão que vem se instituindo ao longo do tempo, aliada a um processo de mistificação do ensino superior como um espaço da elite, acessível só para aqueles que têm condições mínimas de acessar e permanecer no mesmo. Historicamente, as classes trabalhadoras têm acesso apenas à escolarização considerada necessária para atender as necessidades imediatas do capital. Neste sentido, aponta-se que a classe trabalhadora precisa ter as condições necessárias para acessar e

permanecer no ensino superior com dignidade, o que remete à necessidade de financiamento que assegure a oferta, e políticas de assistência estudantil adequadas ao seu processo de democratização.

3.3 O Pronera no contexto das políticas de Financiamento da Educação no Brasil

O Pronera é uma política pública de Educação do Campo que tem como objetivo central o atendimento de jovens e adultos residentes nas áreas de Reforma Agrária, proporcionando o acesso a níveis cada vez mais altos de escolarização. Este Programa, embora se constitua enquanto uma política educacional, não foi instituído no âmbito do MEC, como problematizado anteriormente. Contudo, o seu financiamento apresenta estreitas relações com o financiamento das políticas que se desdobram no interior do Ministério supracitado, estando diretamente relacionado com as questões legais que regulamentam a oferta da educação no Brasil. Tendo isto como base, para uma melhor compreensão do financiamento do Pronera, torna-se importante apresentar, mesmo que brevemente, como se desdobra o financiamento da educação do Brasil.

A oferta de uma educação gratuita caracteriza-se enquanto uma “contrapartida da obrigatoriedade do cidadão frequentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois, do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para família, não se caracterizando como um direito do indivíduo” (OLIVEIRA, 2007, p. 16). Isto posto, aponta-se que o direito à educação deve ser materializado por meio da oferta de políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência dos cidadãos em níveis cada vez mais altos de escolaridade.

As políticas públicas, entre elas a política educacional, são financiadas pelo Estado mediante a arrecadação dos Tributos, ou seja, são financiadas pelos contribuintes, pessoas físicas e jurídicas, que repassam parte da sua renda para o poder público (EDNIR; BASSI, 2009). Nas palavras de Ednir e Bassi (2009, p. 17), os tributos “são valores que o governo cobra e que somos obrigados a pagar, pois deveriam financiar políticas públicas a nós destinadas”, sendo imprescindível a fiscalização por parte da sociedade civil, no que concerne à arrecadação e aplicação dos mesmos. A garantia do direito à educação tem uma relação direta com a forma de aplicação desses recursos.

As fontes dos recursos que financiam a educação, expressas no artigo 68 da LDB, são as seguintes: impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; transferências constitucionais e outras transferências; salário-educação e outras contribuições sociais; incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei (BRASIL, 1996).

A educação é um setor que, desde 1934, tem recursos vinculados, embora tenha ocorrido a suspensão da vinculação nas Constituições dos períodos ditatoriais. A Constituição de 1988 determina que a União deverá aplicar, anualmente, no mínimo, 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo, 25% das receitas provenientes de impostos e transferências em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (BRASIL, 1988). A vinculação dos recursos é fundamental para garantir o lugar da educação na esfera das definições orçamentárias, tendo em vista que obriga os entes federados a aplicarem nunca menos que o mínimo estabelecido constitucionalmente, independentemente das prioridades estabelecidas pelo governo (OLIVEIRA, 2007). No entanto, desde os anos de 1990 foram implementadas estratégias de minimização do compromisso governamental com a educação, como foi o caso do Fundo Social de Emergência (FSE), do Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), da Desvinculação das Receitas da União (DRU) e, atualmente, do teto dos gastos estabelecido pela Emenda Constitucional (EC) n° 95/2016.

O financiamento da educação, nos anos de 1990, sofreu mudanças significativas na sua organização, decorrente do art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que foi alterado pela EC n° 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e, posteriormente, pela EC n° 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (OLIVEIRA, 2007; PINTO, 2002).

No texto original, definia-se que,

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o Art.212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (BRASIL, 1988).

O artigo 60 do ADCT definiu as prioridades das políticas educacionais para um decênio: a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Nas palavras de Oliveira (2007, p. 108), “reconhecia-se a exclusão de parcela significativa da população de um dos direitos básicos da cidadania e a necessidade de fazer valer o direito à educação mínima para todos”. A população de Jovens e Adultos, historicamente negligenciada pelo Estado, poderia ser incluída com o atendimento educacional para a garantia dos seus direitos com esse dispositivo constitucional transitório.

Conforme Di Pierro (2000, p. 6),

Há longa data que as ações de educação básica de jovens e adultos vêm recebendo recursos ínfimos do orçamento da União. Na primeira metade da década de 80, os percentuais atribuídos pela esfera federal aos programas de ensino supletivo representavam menos de 0,5% do total dedicado à função educação e cultura [...]. Cabe assinalar que, nessa ocasião, o MOBRAL contava com fonte própria de recursos, advinda de incentivo fiscal.

A EJA não era uma prioridade nas contas da União, sendo financiada, basicamente, mediante a oferta de programas pontuais. Neste sentido, o fato de a Constituição reconhecer que o ensino fundamental era um direito de todos os cidadãos, independentemente da idade, assumindo a erradicação do analfabetismo enquanto uma das prioridades do governo, “gerou expectativas de que a educação de jovens e adultos deixasse de ocupar lugar secundário na hierarquia de prioridades das políticas educacionais e passasse a receber investimentos crescentes” (DIPIERRO, 2000, p. 1). No entanto, o Governo Fernando Henrique Cardoso, com a EC nº 14/1996, modificou o ADCT nos seguintes termos:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (BRASIL, 1996).

A União diminuiu sua responsabilidade em relação aos termos da redação anterior, mas aumentou a responsabilidade de Estados e Municípios de 50% para 60%, estabelecendo como prioridade das políticas educacionais a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental, bem como a valorização dos profissionais do magistério. Deste modo, a educação de jovens e adultos continuaria sendo negligenciada pelo Estado, por não ser definida como prioridade, assim com a educação infantil e o ensino médio. No tocante às responsabilidades e aos recursos de competência dos entes federados, destaca-se o seguinte parágrafo do artigo supracitado:

§1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre Estados e seus municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no Art.211 da Constituição Federal, é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério de natureza contábil (BRASIL, 1996).

O FUNDEF foi a política de fundos criada no Governo Fernando Henrique Cardoso que definiu como prioridade o ensino fundamental, por dez anos (1996-2006). No tocante ao seu formato, destaca-se que os vinte e sete fundos, de natureza contábil, eram formados no âmbito de cada um dos vinte e seis estados e do Distrito Federal, mediante a contribuição destes e dos

seus respectivos municípios. Isto posto, destaca-se que os recursos que compunham o FUNDEF compreendiam 15% da receita de cinco impostos e transferências de Estados e Municípios: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação do Municípios (FPM), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp), Desoneração de Exportação – Lei Kandir (OLIVEIRA, 2007; CRUZ, 2009).

Os recursos que compunham o Fundo de cada Estado deveriam ser redistribuídos entre o Estado e seus municípios, tomando como base o número de alunos matriculados regularmente no ensino fundamental nas redes estadual e municipal, conforme censo escolar do ano anterior. O FUNDEF previa a participação da União: “na complementação dos recursos dos fundos nos quais o valor, por aluno, não alcançar o mínimo definido nacionalmente, mínimo este definido pelo governo federal a cada ano” (CRUZ, 2009, p. 166).

Tendo em consideração o cenário político e econômico no qual o FUNDEF foi regulamentado, Cruz (2009, p. 164) afirma que

O contexto de criação do FUNDEF explicita um momento da política brasileira em que existe grande influência do capital internacional, por meio de suas agências, em especial o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial – este último influenciando, particularmente, as políticas educacionais. Os compromissos assumidos pelo país, como o de pagamento da dívida externa e de alcance das metas de *superávit* fiscal negociadas pelo governo com o FMI, desde 1995, exigem um claro redimensionamento das políticas públicas, com a focalização das políticas sociais em segmentos específicos da população, rompendo com o critério universalista consagrado na Constituição Federal de 1988.

Desta forma, é possível compreender os motivos que embasaram a negação do direito à educação para jovens e adultos que não haviam concluído ou acessado o ensino fundamental. Na esteira das orientações dos organismos internacionais, com o objetivo de fomentar a política neoliberal de enxugamento da máquina estatal, o governo FHC retirou a possibilidade de contabilização das matrículas de EJA para fins de recebimento dos recursos do FUNDEF. Nesta vertente, Pinto (2002, p. 117) afirma que, “com a não inclusão desses alunos no cálculo do fundo, o governo federal economizou alguns milhões de reais, e os Estados e os Municípios foram desestimulados a investir nesta modalidade de ensino”. Tendo em vista o exposto, apreende-se que a educação de jovens e adultos, no Brasil, continuava a ocupar um lugar marginal nas políticas educacionais.

A política adotada pelo governo contrariava os postulados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em seus artigos 37¹⁸ e 38¹⁹, reconfiguraram as discussões em torno da EJA enquanto uma “modalidade da educação básica” (MACHADO, 2009, p. 20). Somava-se a estes, o artigo 4º da supracitada Lei que, dentre outras providências, dispõe sobre o dever do Estado para com a oferta da educação de jovens e adultos, nos seguintes termos:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...];

III - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

IV - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]. (BRASIL, 1996).

Embora a LDB tenha definido as responsabilidades do Estado para com a EJA, o governo Fernando Henrique Cardoso, excluiu a mesma do FUNDEF, mediante veto na Lei nº 9.424/96, e criou o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Em uma análise dos documentos que apresentavam o PAS, Machado (2009, p. 21) pontua que a prioridade do mesmo “era levar alfabetização aos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo, situados nas Regiões Norte e Nordeste, para que chegassem pelo menos à média nacional”. Deste modo, o governo reafirmava que a EJA continuaria a ser financiada por meio de programas focalizados, baseados na lógica dos organismos internacionais.

O PAS passou a assumir outras responsabilidades, o que resultou na necessidade de avaliação permanente do mesmo, gerando uma série de incertezas e questionamentos acerca do desenho operacional e das concepções do Programa (MACHADO, 2009). Neste sentido, aponta-se que os questionamentos acerca da proposta do PAS, somados à exclusão das matrículas de jovens e adultos dos cálculos do FUNDEF, resultaram em intensos processos de mobilização “em torno da discussão do sentido da EJA como modalidade da educação básica (como previsto na LDB)” (MACHADO, 2009, p. 21). Em resposta às exclusões do FUNDEF, e pressionado pelas mobilizações da sociedade civil, “em 1999, o governo federal teve de fazer

¹⁸ Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) [...] (BRASIL, 1996).

¹⁹ Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular [...] (BRASIL, 1996).

socorro financeiro adicional para financiar os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todo o país [...]” (MONLEVADE, 2014, p. 17).

Não obstante, concorda-se com Di Pierro (2002, p. 15) ao afirmar que

A escassez dos recursos públicos atribuídos às políticas de educação de jovens e adultos representa um limite objetivo e, por vezes, um obstáculo intransponível ao atendimento das demandas educacionais dessa parcela da população, delineando um território de conflito e mobilização de atores em torno de uma dimensão ainda não realizada da democratização do Estado brasileiro.

A negligência histórica para com a oferta da Educação de Jovens e Adultos é materializada nos altos índices de analfabetismo do povo brasileiro no início dos anos 2000. Neste sentido, destaca-se, com base na sistematização de Cruz (2009, p. 193), com o apoio dos dados do IBGE, que

A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil, em 2000, foi de 13,6%, um indicador alarmante para um país que se diz democrático. A região que se destaca com a maior taxa é a região Nordeste, com 26,2% da população analfabeta, seguida pelo Norte do país, com 16,3%. As menores taxas ficam nas regiões Sul (7,7%) e Sudeste (8,1%), revelando a relação direta entre direito à educação e desenvolvimento econômico.

Os dados expressos demonstram a desigualdade entre as condições de acesso e permanência da população, em diferentes regiões do país, revelando que, embora este seja um direito de todos os cidadãos, o mesmo não se efetiva na prática, tendo em vista que o Estado não prioriza a universalização dos direitos sociais, tal como o direito à educação de jovens e adultos. Neste sentido, para uma melhor visualização do processo de desresponsabilização da União para com a oferta e a manutenção da educação de jovens e adultos, explicita-se que, entre os anos de 1994 e 1998, Di Pierro (2000, p. 6) assim verificou:

Os patamares de aplicação no ensino de jovens e adultos permanecem em níveis inferiores a 0,3% da despesa total com educação e cultura [...]. Analisando-se o comportamento ano a ano no quinquênio, observa-se um triplo movimento: os recursos federais gastos com educação de jovens e adultos declinam de 1994 para 1995; sofrem ligeira recuperação em 1996 e 1997, crescendo em números absolutos e relativos; voltam a declinar bruscamente em 1998, alcançando o percentual mais baixo de todo o período.

A autora complementa que, no período supracitado, estados e municípios, eram os principais financiadores de programas voltados para o atendimento da população jovem e adulta, “utilizando, para tanto, de recursos próprios e provenientes de transferências negociadas do governo federal, mediante a aprovação de projetos consonantes a sistemas de financiamento

e assinatura de convênio com o FNDE”²⁰ (DI PIERRO, 2000, p. 7). Isto posto, aponta-se que os impactos do FUNDEF na oferta da EJA, segundo Machado (2009, p. 22-23), podem ser observados nos seguintes movimentos:

Por um lado, o de ajustes feitos pelos gestores públicos para não perderem recursos, podendo-se tomar como exemplo claro desse caso, o Estado da Bahia, que passa a contar os alunos de EJA como em classes de aceleração, as quais poderiam ser computadas para o repasse dos recursos do Fundo; por outro, o de reivindicação, pois as dificuldades de manutenção de matrículas em EJA fizeram com que governadores das Regiões Norte e Nordeste cobrassem do governo federal uma solução, sendo que a resposta a essa demanda foi a criação do Programa Recomeço.

A criação do Recomeço²¹, no ano de 2001, foi uma resposta do governo federal para amenizar as críticas da exclusão das matrículas de EJA do cômputo do FUNDEF, sendo um marco para a reversão do percentual de gastos que vinham sendo investidos nesta modalidade. Segundo Di Pierro (2002, p. 4), “em 2001, quando teve início o Programa *Recomeço – Supletivo de Qualidade*, operou-se uma elevação significativa do gasto federal – da ordem de 578%”, caracterizando uma mudança considerável no financiamento da EJA. A criação do Recomeço inaugurou a transferência automática de recursos do FNDE para o financiamento da EJA (CRUZ, 2009). Contudo, é válido pontuar que, inicialmente, as transferências que se desdobravam no âmbito do Programa supracitado, tinham caráter discricionário, ou seja, pressupunham a assinatura de um termo de parceria.

Neste sentido, conforme Di Pierro (2002, p. 5), “após a assinatura de convênio com o governo federal e abertura de conta corrente específica para este fim, o Estado ou os Municípios beneficiários do Recomeço recebem as transferências federais em parcelas mensais”. Em termos comparativos, o Recomeço assemelhava-se com o FUNDEF, tanto no que concerne à modalidade da transferência (automática) quanto na metodologia do cálculo para a distribuição dos recursos.

O novo programa adota, como base de cálculo, o número de alunos atendidos no ensino fundamental público, de acordo com as matrículas nos cursos da modalidade „supletivo presencial com avaliação no processo“, apuradas no Censo Escolar realizado pelo INEP no ano anterior. Outro critério de atendimento que prevaleceu no período de implantação do Recomeço foi a localização dos municípios, com prioridade para aqueles situados em microrregiões com índice de Desenvolvimento

²⁰ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

²¹ “Componente do Projeto Alvorada (que articula melhoria da infraestrutura e dos serviços sociais básicos a programas destinados a minimizar a pobreza), o Recomeço provê apoio financeiro do governo federal a 14 estados do Norte e Nordeste do país, e a quase 400 municípios que registram baixos índices de desenvolvimento humano” (DI PIERRO, 2002, p. 5).

Humano (IDH) menor ou igual a 0,500 ou que, individualmente, estivessem nessa mesma região (CRUZ, 2009, p. 229).

O fato de o atendimento da demanda ser condicionado ao atendimento de critérios definidos nacionalmente indica que o Recomeço, seguindo a lógica de financiamento da educação inspirada nas orientações dos organismos internacionais, não se caracterizava enquanto uma política educacional de caráter universal, constituindo-se enquanto um Programa focalizado no atendimento das microrregiões com um baixo Índice de Desenvolvimento Humano. Neste viés, pontua-se que a elevação dos gastos com a educação de jovens e adultos no âmbito do Governo Federal,

Foi direcionada prioritariamente a dois programas focalizados nas regiões Norte e Nordeste do país, onde os índices de analfabetismo são mais elevados e a escolaridade média mais reduzida: *o Recomeço e o Alfabetização Solidária*. A assistência financeira da União estaria cumprindo dessa forma a função redistributiva de minorar as desigualdades regionais (DI PIERRO, 2002, p. 8).

Além dos programas supracitados, outras ações estavam sendo executadas no âmbito da EJA no país: a veiculação de programas de rádio-escola para jovens e adultos; fomento a projetos especiais para oferta de ensino fundamental a jovens e adultos; material didático-pedagógico para educação de jovens e adultos; formação continuada de professores de jovens e adultos; e o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronera) (DI PIERRO, 2002).

Dentre os Programas supracitados, destaca-se o Pronera, objeto de estudo desta dissertação, que já vinha sendo executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário desde o ano de 1998, mediante a assinatura de convênios que deveriam celebrar as parcerias entre o Incra, as Universidades e os movimentos sociais. Do mesmo modo que o FUNDEF, o Pronera tem seu nascedouro no contexto de acirramento do neoliberalismo no Brasil e de grande influência dos organismos internacionais no processo de elaboração das políticas educacionais. No tocante aos organismos internacionais, aponta-se que os mesmos são indutores de “políticas de contenção de gastos sociais, de focalização de políticas e de participação da sociedade no financiamento das políticas educacionais (por contribuições diretas ou trabalho voluntário)” (CRUZ, 2009, p. 164). Nesta perspectiva, compreende-se que o Pronera, no âmbito de sua criação, guarda estreitas relações com as políticas de caráter focalizado, dado que, dentre outros fatores, naquele período, o mesmo tinha como público alvo os beneficiários da Reforma Agrária, mais especificamente, os residentes em áreas de assentamento vinculadas ao Incra.

No que diz respeito à operacionalização do Pronera, aponta-se que o mesmo é uma “política dinâmica, que envolve uma diversidade de instituições e organizações, cujo objetivo é proporcionar melhores condições de vida no campo, tendo a educação como mola mestra” (BRASIL, 2015, p. 15-16). Nestes termos, compreende-se que a parceria é um dos pilares de sustentação desta política, sendo necessária para a materialização das ações que se desdobram no interior dos projetos de educação apoiados pelo Programa.

Nos Convênios desenvolvidos no âmbito o Pronera, o Incra sempre ocupou a condição de órgão concedente, tendo em vista que o mesmo é o responsável pela “transferência de recursos financeiros ou descentralização de créditos orçamentários destinados à transferência voluntária” (BRASIL, 2004, p. 10). A condição de concedente, geralmente, era assumida por alguma fundação de apoio, dada a impossibilidade de algumas instituições de ensino assumirem diretamente a gestão do recurso. Por conseguinte, as referidas instituições assumiam o papel de intervenientes no processo, dado o seu protagonismo na elaboração dos projetos, no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na formação e na certificação dos educandos. Embora a participação dos movimentos sociais e sindicais fosse imprescindível no processo de elaboração e submissão do projeto, tal como na operacionalização das atividades, a sua participação não constava no termo de convênio.

As instituições de ensino elaboravam o projeto juntamente com os movimentos sociais e sindicais. No entanto, os critérios estabelecidos para o conveniamento eram centrados nas normas estabelecidas pelo governo federal. Isto posto, concorda-se com Di Pierro (2000, p. 7), ao afirmar que a unilateralidade na definição dos critérios para o conveniamento “reforça a capacidade indutora da União sobre as políticas educacionais dos governos subnacionais, de modo que a desconcentração dos serviços é concomitante à concentração do poder decisório sobre a alocação dos recursos”. Este fator, em certa medida, pode atrapalhar a execução dos convênios, visto que os critérios são definidos nacionalmente, desconsiderando as especificidades do *locus* de desenvolvimento das ações.

No caso dos convênios, a descentralização dos recursos era efetivada mediante a modalidade de transferência voluntária²², dado que os recursos destinados para a execução do objeto conveniado não decorrem de determinação constitucional ou legal. Neste caso, é válido

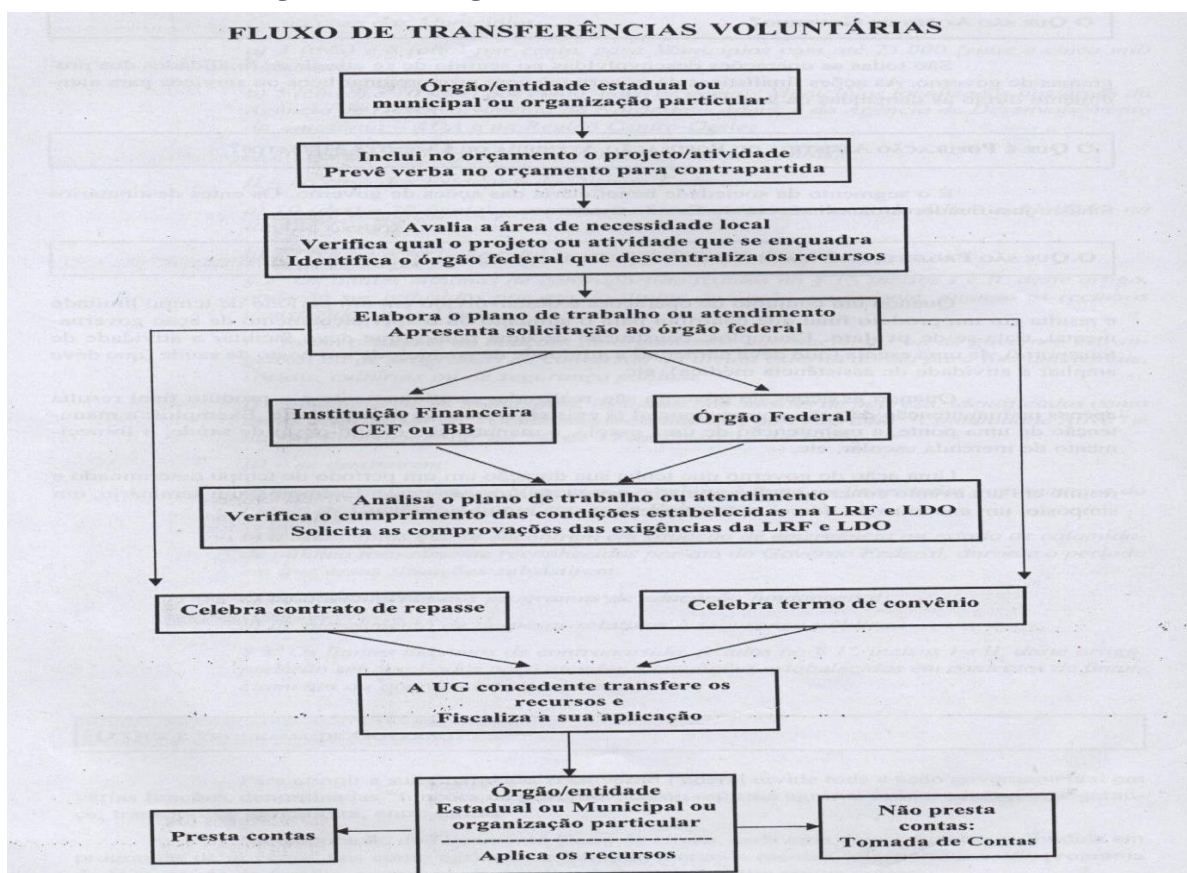
²² Conforme o art. 25 da Lei Complementar nº 101/2000, a transferência voluntária é “a entrega de recursos correntes ou de capital a outro ente da Federação, a título de cooperação, auxílio ou assistência financeira, que não decorra de determinação constitucional, legal ou os destinados ao Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2000). São instrumentos para a sua viabilização: convênios; contratos de repasse; termos de parceria.

ressaltar que a celebração do convênio era condicionada à apresentação e aprovação de um Plano de Trabalho.

Nos Planos de Trabalho eram detalhadas as responsabilidades do concedente, do concedente e do interveniente, bem como a identificação do objeto a ser executado, as metas quantitativas e qualitativas que devem ser atingidas, as fases de execução, os planos de aplicação dos recursos financeiros, o valor da contrapartida, o cronograma de desembolso e a previsão de execução do objeto. Antes da elaboração do Plano de Trabalho, é necessário que o órgão elaborador da proposta verifique a disponibilidade de recursos para garantir a contrapartida, ou seja, “a parcela de recursos próprios que o Estado/Município/Entidade concedente aplica na execução do objeto do convênio” (BRASIL, 2004, p. 11). Neste sentido, aponta-se que um dos pré-requisitos para a celebração da parceria entre o Incra e a instituição de ensino é a garantia da contrapartida por parte da mesma.

Para uma melhor visualização, segue o fluxo de transferências voluntárias, da proposição à prestação de contas.

Figura 9 - Fluxograma de transferências voluntárias



Fonte: Manual de convênios (BRASIL, 2004, p. 14).

Tomando como base a Figura 9, ressalta-se que as transferências voluntárias eram efetivadas mediante as seguintes etapas: verificação da existência de recursos disponíveis para contrapartida, por parte do órgão ou da entidade interessada no conveniamento; elaboração de um plano trabalho, submetido para órgão representativo do governo federal e analisado pelo mesmo; assinatura, entre as partes interessadas na celebração da parceria, de um termo de convênio ou contrato de repasse; repasse dos recursos pela unidade gestora para a convenente; fiscalização da aplicação e prestação de contas.

O cálculo do valor global necessário para a execução de um projeto, no âmbito do Pronera, deveria considerar as seguintes despesas: o número de alunos que seriam atendidos pelo Programa, a equipe do projeto, o material pedagógico, o deslocamento, a hospedagem e a alimentação. Tendo em vista que era a quantidade de alunos que definiria o montante a ser utilizado para a realização das despesas supracitadas, aponta-se que a base para o cálculo do valor global de um projeto era o valor/aluno definido, nacionalmente, pela equipe do Pronera. Neste sentido, é válido ressaltar que o Manual de Operações do Programa estipulava a quantidade máxima de alunos por sala de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, bem como a quantidade necessária de profissionais para garantir o acompanhamento pedagógico do processo de ensino- aprendizagem e o número de encontros para a capacitação da equipe (monitores, coordenadores locais e alunos universitários), concomitante com a avaliação das etapas.

Para fins desta discussão, no quadro 10, apresenta-se o valor/aluno do FUNDEF, do Recomeço e do Pronera:

Quadro 10 - Valor custo-aluno / ano do FUNDEF, Recomeço e Pronera – 2001

Programa	Valor/aluno/ano – 2001*		Em salários mínimos de 2001
Pronera	R\$ 400,00		2,22 salários
FUNDEF	Para alunos de 1 ^a a 4 ^a séries	R\$ 363,00	2,02 salários
	Para alunos de 5 ^a a 8 ^a séries	R\$ 349, 00	1,93 salários
Recomeço	R\$ 230, 00		1,27 salários

Fonte: Manual de operações do Pronera (2001); CRUZ (2009).

*O salário mínimo, em 2001, era R\$180,00

Dentre os programas e a política de fundos apresentados no Quadro 10, destaca-se que o Pronera tinha o maior valor/aluno/ano definido nacionalmente. Isto posto, pondera-se que tal aspecto pode estar relacionado com o fato de as atividades do Programa se desdobrarem entre as áreas de assentamento e as cidades onde estavam localizadas as sedes das instituições de ensino responsáveis pela execução das ações, o que implicava gastos com deslocamentos, hospedagens e alimentação dos envolvidos com a operacionalização dos cursos. Um ponto importante a ser problematizado relaciona-se com o fato de que os valores do FUNDEF e do Recomeço deveriam ser calculados e repassados anualmente com os devidos reajustes. Enquanto que, no caso do Pronera, os valores estabelecidos inicialmente para execução do projeto não seriam reajustados, caso o período de vigência do convênio fosse prorrogado. Por exemplo, se uma parceria fosse firmada em 2001, o valor global do convênio seria calculado com base no valor/aluno expresso no Manual de Operações vigente (R\$ 400,00), logo as despesas previstas tomariam como base os valores de referência daquele ano; contudo, caso o convênio fosse prorrogado até o ano de 2003, o projeto teria que ser executado sem considerar os reajustes tanto de preços quanto salariais²³.

Os recursos do Pronera eram repassados, pelo Incra, às instituições convenientes com base nas parcelas previstas no plano de trabalho, mediante a disponibilidade orçamentária (fonte tesouro) e a aprovação da prestação de contas das parcelas liberadas inicialmente. Neste sentido, compreende-se que a principal diferença entre o Recomeço e o Pronera estava na modalidade de transferência dos recursos às instituições ou órgãos responsáveis pela execução do Projeto, sendo que o repasse de um, era mediado pela transferência automática, e o do outro, pela voluntária. É válido ressaltar que a distinção destas modalidades interferia, diretamente, na execução orçamentária dos projetos de EJA, conforme é pontuado por Di Pierro (2002, p. 6),

A execução global do orçamento federal para a educação de jovens e adultos em 2001 foi, em média, de 85% dos valores autorizados pelo Congresso, mas variou muito de um programa a outro [...]. O Programa Alfabetização Solidária, cujos dirigentes insistem em tratar-se de uma iniciativa não governamental, foi beneficiário de 27% do gasto federal com educação de jovens e adultos, e teve o melhor desempenho financeiro, executando praticamente a totalidade do orçamento autorizado. O automatismo do mecanismo de transferência assegurou que o Programa Recomeço também tivesse, em 2001, um percentual elevado de execução dos recursos orçados, respondendo por quase 2/3 do gasto da União com o ensino de jovens e adultos. Esse padrão de execução orçamentária, entretanto, não se estendeu a todos os programas de educação de jovens e adultos do governo federal. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, por exemplo, sofreu mais um ano de forte represamento financeiro, executando apenas 37% dos recursos originalmente

²³ Em 2001, o Salário Mínimo era de R\$ 180,00 reais, e, em 2003, de R\$ 240 reais, portanto, os R\$ 400,00 representavam 2,2 e 1,6 salários, respectivamente, evidenciando uma perda real de recursos.

previstos no Orçamento da União, ao final do exercício de 2001, somente 3% da despesa federal com a educação de adultos deveu-se ao Pronera.

No âmbito do Pronera, o primeiro impasse para o financiamento veio da resistência da Secretaria de Orçamento Federal em aprovar a ação no Orçamento Geral da União, em 1998, sendo “necessárias sucessivas mobilizações dos movimentos sociais e articulações com os parlamentares para assegurar os recursos por meio de emendas parlamentares” (SANTOS, 2012, p.4 8). Entre os anos de 1998 a 2002, os contingenciamentos anuais ameaçavam a continuidade dos cursos e a celebração de novas parcerias (MARIALVA, 2011; ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Para uma melhor visualização do exposto, apresenta-se, na Tabela 1, o orçamento do Pronera entre os anos de 1998 a 2002:

Tabela 1 - Orçamento do Pronera (1998-2002), em valores nominais

Orçamento			
Ano	Previsto (R\$)	Executado (R\$)	%
1998	3.000.000,00	3.000.000,00	100,00
1999	21.500.000,00	8.377.236,47	38,96
2000	19.000.000,00	17.110.114,87	90,05
2001	24.114.712,00	9.030.240,00	37,45
2002	11.441.000,00	9.691.000,00	84,70
Total	79.055.712,00	47.208.591,34	59,71

Fonte: Andrade e Di Pierro (2004, p. 24).

Partindo da Tabela 1, observa-se que, somente no ano de 1998, o “valor previsto” foi executado em sua totalidade. No entanto, é válido pontuar que o recurso não foi uma liberação direta do governo federal para o Pronera, tendo sido remanejado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, após sucessivos tensionamentos (MOLINA, 2003). Nos anos de 1999 e 2001, os valores orçados para o Programa foram os maiores do período em análise, no entanto, em termos de execução, estes corresponderam aos menores percentuais. Os maiores percentuais de execução podem ser identificados nos anos de 2000 e 2002, contudo, chama-se a atenção para a oscilação do valor tanto executado quanto previsto, sendo que, no ano de 2002, ambos estão abaixo dos valores de 2000. Em linhas gerais, é possível delinear que o aumento no valor dos recursos previstos não correspondia a um aumento dos valores executados, sendo frequente as oscilações entre os mesmos.

Em 2001, enquanto o Pronera executou R\$ 9.030.240,00, o Recomeço executou R\$ 186.109.451,00 (DI PIERRO, 2002), praticamente 20 vezes a mais, demonstrando a marginalização da política de educação do campo. Importa salientar que o modelo de transferência dos recursos pode ter contribuído para a diferença entre os valores executados no âmbito do Pronera (transferência voluntária) e do Recomeço (transferência automática). Ademais, o lugar do Pronera na política do governo pode ser compreendido na perspectiva da distribuição dos recursos em termos orçamentários.

De acordo com Di Pierro (2000, p. 7),

A lei orçamentária de 2002 explicita a hierarquia de prioridades da política do governo nacional para a educação de jovens e adultos: em primeiro lugar, com 2/3 dos valores orçados, encontra-se o Programa Recomeço, que transfere e focaliza recursos no Nordeste e o Norte do país; em segundo lugar, com 1/5 do orçamento, está a campanha materializada no Programa Alfabetização Solidária, que também focaliza as regiões Norte e Nordeste, além das grandes metrópoles do Sudeste; em terceiro lugar, fica a cooperação com estados e municípios do Centro Sul do país, à qual reservaram-se 5% das dotações orçamentárias; com pouco mais de 2% do orçamento autorizado pelo Congresso, o PRONERA ocupa a quarta posição nessa escala, revelando o lugar marginal atribuído pela política do governo federal à educação do campo.

Partindo do entendimento de que, dentre os programas da EJA, aquele ofertado para os povos rurais era o que tinha a menor parcela no orçamento, ressalta-se que o Pronera sofreu uma dupla exclusão, visto que tanto a educação de jovens e adultos quanto a escola do campo não eram a prioridade do governo Fernando Henrique, sendo modalidades de ensino marginalizadas em relação à oferta de outras políticas educacionais. É válido ressaltar que uma mudança realmente significativa na lógica de financiamento destas modalidades só se efetivou no final do primeiro mandato do governo Lula, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mediante a aprovação da Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006.

O FUNDEB foi regulamentado pela Lei n° 11.494/2007 e, assim como a política de fundos anterior, caracteriza-se por ser um fundo estadual de natureza contábil, composto por um percentual de impostos vinculados constitucionalmente. Em relação ao FUNDEF, a nova política de financiamento da educação tem pontos positivos que contribuem diretamente para fomentar a oferta da educação básica como um todo, admitindo, inclusive, a EJA em sua matriz de financiamento e reconhecendo que existem especificidades entre a educação que é ofertada no meio urbano e no meio rural. No que concerne à sua composição, salienta-se que houve um aumento tanto do percentual dos impostos vinculados quanto da quantidade destes, sendo

composto por 20% dos mesmos impostos que compunham o FUNDEF (ICMS, FPM, FPE, IPI – Exp e Lei Kandir), o Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e Doação (ITCMD), o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotivos (IPVA) e o Imposto Territorial Rural (ITR) (OLIVEIRA, 2007).

No FUNDEB, os recursos federais têm participação mínima definida, comprometendo de forma mais incisiva a participação da União no financiamento do Fundo, com uma complementação de, no mínimo, 10% do que é arrecado pelos Estados e Municípios. Segundo descrevem Ednir e Bassi (2009, p. 110), o valor por aluno, no âmbito do FUNDEB, “é fixado somando-se os recursos depositados nos fundos estaduais mais a complementação financeira da União e dividindo o resultado pelo somatório das matrículas de educação básica recenseadas na rede pública de ensino”, representando um avanço no aumento do valor por aluno.

A Lei que regulamentou o FUNDEB definiu que os recursos recolhidos pelo mesmo beneficiariam “todas as etapas e modalidades da educação básica, de acordo com pesos diferentes em relação às séries iniciais do ensino fundamental urbano, que tem peso de referência 1,00” (EDNIR; BASSI, 2009, p. 111). Os valores de ponderação do FUNDEB contemplam a educação básica como um todo, apresentando variações entre o meio urbano e rural, ao passo que prevê um gasto diferenciado com as seguintes modalidades: educação indígena e quilombola, educação especial, educação de jovens e adultos, educação em tempo integral.

No que concerne à inclusão da EJA nesta matriz de financiamento da educação básica, destaca-se que a mesma continuou sendo marginalizada, tendo em vista que para esta modalidade estava previsto o menor valor de ponderação (0,7, posteriormente ampliando para 0,8). Além do mais, no que concerne à aplicação dos recursos do Fundo, Ednir e Bassi (2009, p. 113) pontuam que os governos estaduais e municipais poderiam aplicá-los “indistintamente nas etapas e modalidades da educação básica sob sua competência”, sendo que “a exceção é a educação de jovens e adultos, limitada a receber até 15% dos recursos do fundo”. Isto posto, evidencia-se que, embora a inclusão tenha representado um avanço na oferta desta modalidade, a mesma não se faz sem restrições, demonstrando que o financiamento da EJA continua subjugado, prejudicando jovens e adultos que buscam acessar a escola.

No tocante à Educação do Campo, destaca-se que o Fundeb não avançou muito no sentido de garantir um financiamento específico para a mesma, limitando-se a definir valores de ponderação diferentes para o meio urbano e o rural. É válido pontuar que as diferenças estipuladas pelo Fundo são ínfimas se comparadas com as reais necessidades da escola rural, desde questões referentes à infraestrutura até a remuneração do profissionais da educação que

atuam nestas regiões. Para exemplificar, destaca-se que, conforme os dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação²⁴, apresentados por Taporosky (2016, p. 5), no ano de 2015, o valor mínimo do Fundeb por aluno matriculado em escola da zona rural, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (parcial), era de R\$ 2.962,82, enquanto que, segundo os referenciais para a garantia de um ensino com qualidade, o valor do Custo aluno-Qualidade Inicial deveria ser de R\$ 6.105,98.

A diferença entre os valores deve-se à metodologia utilizada para o cálculo dos mesmos, sendo o valor mínimo do FUNDEB calculado com base na previsão das receitas e, do Custo aluno-Qualidade Inicial, nos insumos necessários para a garantia de uma educação de qualidade. Nas palavras de Pinto (2012, p. 374), atualmente, “o princípio que regula o financiamento da educação é o dos recursos disponíveis por aluno, tendo por base os percentuais mínimos vinculados”, desconsiderando que, para a garantia de uma educação de qualidade, o valor do custo aluno, deveria ser calculado, não com base no recurso possível, mas no necessário.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação iniciou, juntamente com a sociedade civil, discussões acerca da formulação de um Custo Aluno-Qualidade (CAQ), em 2002, após o veto presidencial à proposta expressa no Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), que, por sua vez, definia quais eram os insumos e as condições de funcionamento que deveriam configurar a oferta educacional do país em diferentes etapas e modalidades, apontando para aplicação em educação do percentual de 7% do PIB. No que concerne à formulação do conceito de custo aluno – qualidade inicial (CAQi), aponta-se que

A ideia central norteadora do processo foi: qual deve ser o recurso gasto por aluno para se ter um ensino de qualidade? Já a metodologia para a construção do CAQ envolveu uma ampla participação. Nesse sentido, foram organizadas oficinas de trabalho que contaram com a presença de profissionais da educação, de especialistas, de pais e alunos e de gestores educacionais. Nessas oficinas em coerência com a legislação, buscava-se definir os insumos que deveriam compor uma escola com padrões básicos de qualidade. Nesse sentido, firmou-se o consenso de que o que se discutiria seria um ponto de partida, um padrão mínimo de qualidade que deveria ser assegurado a todas as escolas do país, até porque os critérios de qualidade evoluem com o tempo. Daí surgiu o conceito de custo aluno – qualidade inicial (CAQi), entendido como um primeiro passo rumo à educação de pública de qualidade no Brasil (PINTO, 2012, p. 375)

²⁴ “A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais” (CAMPANHA, 2020).

Partindo do entendimento que as diferentes etapas e modalidades da educação básica apresentam especificidades que influenciam na dinâmica de operacionalização e financiamento das mesmas, sendo necessária a definição de insumos e condições de funcionamento que exigem uma variação no cálculo do valor-aluno/ano, para fins comparativos, apresenta-se, no Quadro 11, o valor-aluno/ano da modalidade de educação de jovens e adultos na lógica do Pronera, do Fundeb e do Custo aluno- qualidade inicial:

Quadro 11 - Valor custo-aluno/ano da EJA - Pronera; Fundeb; Custo aluno-Qualidade Inicial (2015)

Pronera		Fundeb	Custo aluno-Qualidade Inicial	
Etapa	Região			
	Norte	Demais		
Alfabetização e EJA – anos iniciais do E. F.	R\$ 3.000,00	R\$ 2.700,00	R\$ 2.061,09	R\$ 3.694,37

Fonte: Sistematizado pela autora com base na Portaria n° 563, de 25 de outubro de 2015; e nos Cálculos do CAQi e do CAQ (2015), *in* Taporosky (2016).

A partir do Quadro 11, observa-se que o Pronera prevê um aumento no valor do custo aluno/ano da Região Norte, dado que as especificidades da mesma têm implicações diretas para a operacionalização do Programa, demandando a contratação de um número maior de membros para a composição da equipe pedagógica (INCRA, 2016). Tomando como base o valor do Custo-aluno Qualidade Inicial, nota-se que os valores do Pronera e do FUNDEB não fazem frente ao mesmo. No caso do Pronera, retoma-se que o valor total para a oferta do curso é calculado a partir da quantidade de alunos e dos parâmetros definidos nacionalmente, sendo vedada a aplicação do recurso em qualquer outra finalidade que não esteja prevista no Manual de Operações (remuneração, material pedagógico, deslocamento, hospedagem e alimentação), desconsiderando que nos contextos de implementação dos cursos podem se apresentar fatores que venham a pesar na oferta de um ensino com qualidade.

Neste sentido, compreendendo que o Pronera é uma política de Educação do Campo voltada para Educação de Jovens e Adultos, modalidades marginalizadas no financiamento da política educacional, o próximo capítulo buscará discutir acerca do processo de implementação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária no Piauí –

Proejapi, executado entre os anos de 1999 – 2003, abrangendo o período no qual o Pronera não tinha uma rubrica orçamentária, e a EJA havia sido excluída da política de fundos.

4. O PRONERA NO ESTADO DO PIAUÍ

A compreensão de como se configurou o Pronera/Proejapi, no Estado do Piauí, no que se refere a sua dinâmica de operacional, atendimento e financiamento requer uma breve apresentação da realidade na qual a supracitada política de Educação do Campo se desenvolveu.

Tomando como base os dados da Superintendência de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí – CEPRO (2013), destaca-se que o Estado é composto por 224 municípios, com uma área total de 251.611,629 km², fazendo fronteira com o Maranhão (ao Oeste), Ceará e Pernambuco (ao Leste), Oceano Atlântico (ao norte) e com o Estado da Bahia e Tocantins (ao Sul).

Em 2010, o Piauí compreendia uma população de 3.118.360 habitantes. Deste total, aproximadamente 34% residia na zona rural do Estado e os 66% na zona urbana. No que diz respeito aos municípios piauienses, apresenta-se, na Tabela 2, a quantidade destes por contingente populacional.

Tabela 2 - Número de municípios por tamanho da população residente no Piauí (2010)

Classes de Tamanho da População (Habitantes)	Número de Municípios		População Residente	
	Quantidade	%	Total	%
Piauí	224		3.118.360	
Até 5.000	83	37,05	317.989	10,20
De 5.001 até 10.000	81	36,16	544.766	17,47
De 10.001 até 20.000	35	15,62	477.604	15,32
De 20.001 até 50.000	20	8,93	625.128	20,05
De 50.001 até 100.000	03	1,34	192.938	6,19
De 100.001 até 500.000	01	0,45	145.705	4,67
Mais de 500.000	01	0,45	814.230	26,11
Nordeste	1.794	-	53.081.950	-
Brasil	5.565	-	190.755.799	-

Fonte: Fundação CEPRO (2013).

As informações da Tabela 2 explicitam o contingente populacional dos municípios piauienses, demonstrando que 2,2% dos mesmos têm uma população superior a cinquenta mil e um habitantes, enquanto que 73% têm uma população de até dez mil habitantes, sendo, portanto, de pequeno porte. No tocante à educação, destacam-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra dos Municípios (PNAD), dos anos de 2003 e 2015, referentes aos anos de estudo da população urbana e rural, apresentados na Tabela 3:

Tabela 3 - Anos de estudo por situação censitária no Piauí (2003 e 2015)

Anos de estudo	2003		2015	
	RURAL (%)	URBANA (%)	RURAL (%)	URBANA (%)
Sem instrução ou -1	48,6	29,2	31,0	21,4
1 – 4 anos	36,0	27,2	32,4	22,0
5 – 9 anos	12,7	24,4	22,6	25,3
10 – 14 anos	2,3	16,3	12,3	24,0
15 anos ou mais	0,1	2,7	1,4	7,0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos microdados da Pnad (2003 e 2015).

No ano de 2003, a população da zona rural sem instrução ou com menos de um ano de instrução totalizava 48,6%, enquanto que a urbana representava 29,2%, com uma diferença de, aproximadamente, 20%. No ano de 2015, ocorreu uma redução considerável, ou seja, em 12 anos, esse indicador teve uma queda de 17,6% para a zona rural. Em relação a 2015, houve uma redução de 36,0% para 32,4%, na variável de um a quatro anos de estudo, indicando que, no período, houve uma ampliação do processo de escolarização dos povos rurais. No mesmo intervalo de tempo, as variáveis de 5 - 9 anos e de 10 - 14 anos de estudo aumentaram, aproximadamente, 10% em ambos os indicadores, no período analisado, informando o crescimento importante na escolaridade da população residente na zona rural. Relativo à população com 15 anos ou mais de estudo, ocorreu um crescimento de apenas 1,3%, demonstrando a necessidade de ampliação da oferta em todos os níveis e modalidades da educação.

Embora a diferença entre o urbano e o rural ainda seja grande, indicando a necessidade de ampliação da oferta educacional para os povos do campo, os dados da Pnad evidenciam um avanço no nível de escolaridade dos povos rurais no Piauí²⁵. Um dos pontos essenciais para garantir o acesso a níveis cada vez mais altos de escolaridade está relacionado com a proximidade da escola em relação ao local de moradia dos educandos, visto que a distância e

²⁵ Embora os dados sejam importantes para a compreensão do processo de escolarização dos povos rurais, importa problematizar que o aumento nos índices pode estar relacionado com a queda da população, visto os constantes processos de migratórios.

os desencontros com a realidade dos mesmos podem contribuir para fomentar a negação do direito à educação.

A Tabela 4 apresenta o número de escolas, nos últimos cinco anos (2013 – 2018), no Estado do Piauí, contemplando o conjunto das urbanas e das rurais especificado.

Tabela 4 - Número de Escolas por Área e localidade - Piauí, 2013 a 2018

Área da localidade por tipo de Área rural	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Urbana	2.377	2.382	2.356	2.394	2.365	2.388
Rural	3.321	2.937	2.697	2.553	2.341	2.079
Rural - ÁREA de assentamento	125	126	116	118	114	111
Rural - ÁREA remanescente de quilombos	54	76	62	62	57	66
Rural - Unidade de uso sustentável	8	15	3	7	7	6
Rural - Terra indígena	0	0	1	0	1	1
Total	5.885	5.536	5.235	5.134	4.885	4.651

Fonte: Laboratório de dados educacionais (<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>).

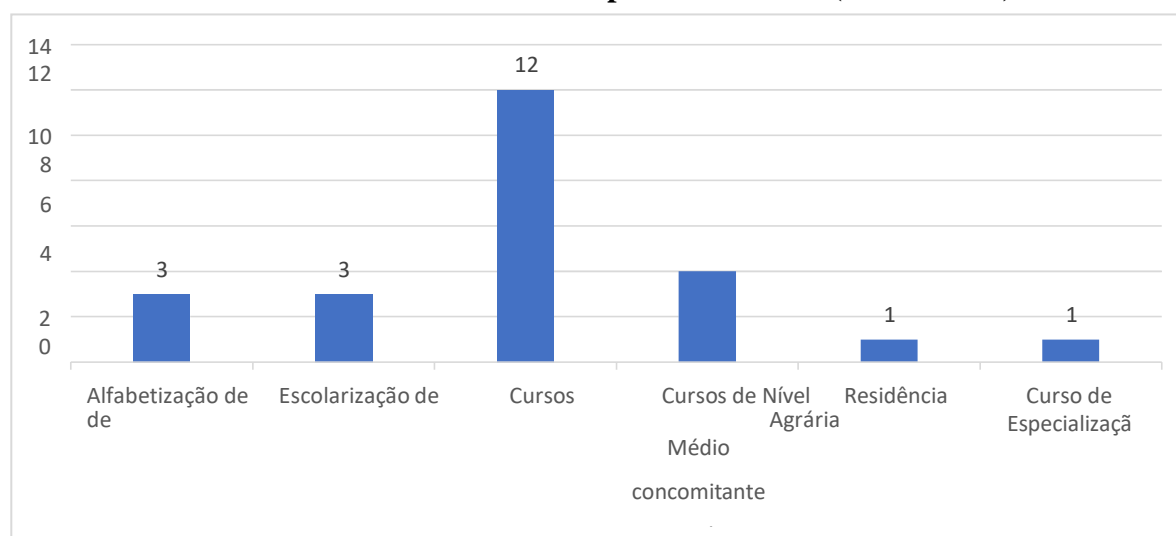
Tomando como base os dados apresentados na Tabela 4, destaca-se que 1.234 escolas piauienses foram fechadas nos últimos cinco anos, sendo que, destas, 1.142 estavam localizadas no meio rural, significando uma média de 228 escolas fechadas por ano. O fechamento das referidas escolas está associado a um intenso processo de nucleação do atendimento em centros escolares. A nucleação efetiva-se quando uma escola multisseriada ou com um pequeno número de matrículas, localizada em alguma comunidade rural, é fechada e seus alunos são remanejados para escolas maiores nas proximidades, mesmo que o poder público tenha que oferecer o transporte escolar.

Tanto o fechamento quanto a nucleação ferem o § 10º do artigo 4º da LDB, segundo o qual o direito à educação deverá ser efetivado pelo Estado, mediante a oferta de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996). Além do mais, o direito de acessar e concluir níveis cada vez mais altos de escolarização também é negado, tendo em vista que a distância entre a escola e a residência do educando é um dos fatores que contribui para a manutenção do sistema de exclusão. É válido ressaltar que tal fator é agravado quando o jovem ou o adulto estão inseridos no mercado de trabalho.

No tocante às escolas localizadas em assentamentos rurais, a Tabela 3 demonstra que, em cinco anos, foram fechadas, aproximadamente, 11% das escolas. Tendo em vista que, em 2017, o Piauí contava com um total de 499 assentamentos rurais, beneficiando 31.169 famílias (INTERPI, 2017), compreende-se que a quantidade de 114 escolas é desproporcional à quantidade de famílias assentadas no Estado. Neste sentido, destaca-se a importância da implementação de programas como o Pronera na garantia do direito à educação para os beneficiários da Reforma agrária.

No Piauí, as Instituições de ensino, juntamente com os Movimentos sociais e sindicais, engajados com a luta pelo direito à educação para os povos do campo, submeteram 24 propostas de cursos que foram aprovadas pela Coordenação Nacional do Pronera, em Brasília, entre os anos de 1998 a 2018. Assim, para uma melhor visualização da quantidade de cursos demandados por etapa e modalidade de ensino, no período supracitado, apresenta-se o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Cursos demandados por modalidade (1998 – 2018):



Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios de gestão do Incra/Sr24 (INCRA, 2000 – 2017)

O Gráfico 1 demonstra que uma quantidade considerável de cursos foi demandada no Estado do Piauí. Contudo, salienta-se que, do total de 24 cursos aprovados pela Coordenação Nacional do Programa, cinco, apenas, tiveram sua vigência iniciada, sendo que dois destes foram encerrados²⁶, outros dois ainda estão em andamento, e os demais foram concluídos. Para

²⁶ Os cursos foram encerrados, ou seja, não foram concluídos, devido à “permanência da decisão proferida pelo Tribunal de Contas da União (TCU), no Acórdão 2.653/08, que determinou ao INCRA a não celebração de novos convênios no âmbito do PRONERA, e das dificuldades no atendimento das exigências estabelecidas pela Norma de Execução/Incra/DD N°. 73 de 30 de maio de 2008, que suspendeu o pagamento de bolsas com recursos do Programa” (INCRA, 2010, p. 86).

um maior detalhamento dos cursos que tiveram as suas vigências iniciadas no Estado do Piauí, apresentam-se, no Quadro 12, informações referentes ao curso, ao proponente, à vigência e à situação de cada uma das propostas.

Quadro 12 - Projetos aprovados entre 1998 – 2018:

Curso	Proponente ¹	Vigência	Situação
Alfabetização de Jovens e Adultos e Escolarização de monitores	UFPI	1999 – 2001	Concluído
Alfabetização de Jovens e Adultos	UFPI	2001 – 2003	Concluído
Escolarização de Jovens e Adultos	UFPI	2001 – 2003	Concluído
Escolarização de Jovens e Adultos	SEDUC	2004 – 2006	Concluído
Curso de Magistério	SEDUC	2004 – 2007	Concluído
Escolarização de Jovens e Adultos	SEDUC	2004 – 2006	Concluído
Curso de Técnico em Agropecuária	SEDUC	2005 – 2010	Concluído
Curso de Artes	UFPI	2007 – 2013	Concluído
Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos	MEB	2013 – 2016	Concluído
Programa Residência Jovem Agrária	UFPI	2015 - 2016	Concluído
Licenciatura em Pedagogia (Comunidades de assentamento)	UESPI	2014 – 2019 ²	Concluído
Licenciatura em Geografia (Comunidades de assentamento)	UESPI	2014 - *	Em andamento
Bacharelado em Agronomia (Comunidades de assentamento)	UESPI	2014 - *	Em andamento

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios de gestão do Inbra (2000-2017).

¹ quem elaborou e submeteu a proposta de curso.

² Os estudantes estão aguardando a avaliação do curso pelo Conselho Estadual de Educação para receberem o certificado.

Inicialmente, as propostas de cursos se detinham nas modalidades de Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos, devido à concentração dos altos índices de analfabetismo nas áreas de assentamento. Assim, na medida em que uma etapa era concluída, fazia-se

necessário a apresentação de novos projetos para garantir a continuidade do processo de escolarização da demanda manifesta.

A Universidade Federal do Piauí – UFPI foi a primeira instituição a firmar uma parceria com o Incra para executar um curso pelo Pronera (1999), tendo sido responsável pela apresentação de 33,3% dos cursos expressos no Quadro 12, sendo três na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (1999 a 2003), um de nível superior (Artes – 2007/2013) e um no âmbito do programa residência agrária²⁷.

A Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC ofertou dois cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Escolarização (2004 a 2006) e quatro cursos de nível médio concomitante com o técnico profissionalizante: o magistério (2004-2007), o técnico em agropecuária (2005-2010), o técnico em agricultura familiar (2007 – 2010) e o técnico em saúde comunitária (2007 – 2010), compreendendo 25,0% do total de projetos demandados. É válido ressaltar que, dos seis cursos ofertados pela Seduc, dois não foram concluídos por conta de entraves na liberação dos recursos (o técnico em agricultura familiar e o técnico em saúde comunitária). Após a conclusão/encerramento dos cursos supracitados, a Seduc não firmou mais nenhum convênio para a execução do Pronera.

O Movimento Educação de Base (MEB) firmou um convênio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (alfabetização e escolarização/2013 a 2016). Inicialmente, este projeto encontrou algumas dificuldades que contribuiriam diretamente para uma evasão significativa dos alunos matriculados, tais como: o atraso na liberação da primeira parcela dos recursos e o alto índice de alunos com problemas de visão. Tais problemáticas levaram o MEB a reprogramar a conclusão da 1ª etapa, iniciada em 2014, após a liberação dos recursos e concessão de óculos a 300 alunos (INCRA, 2014), finalizando sua participação no Pronera em 2016.

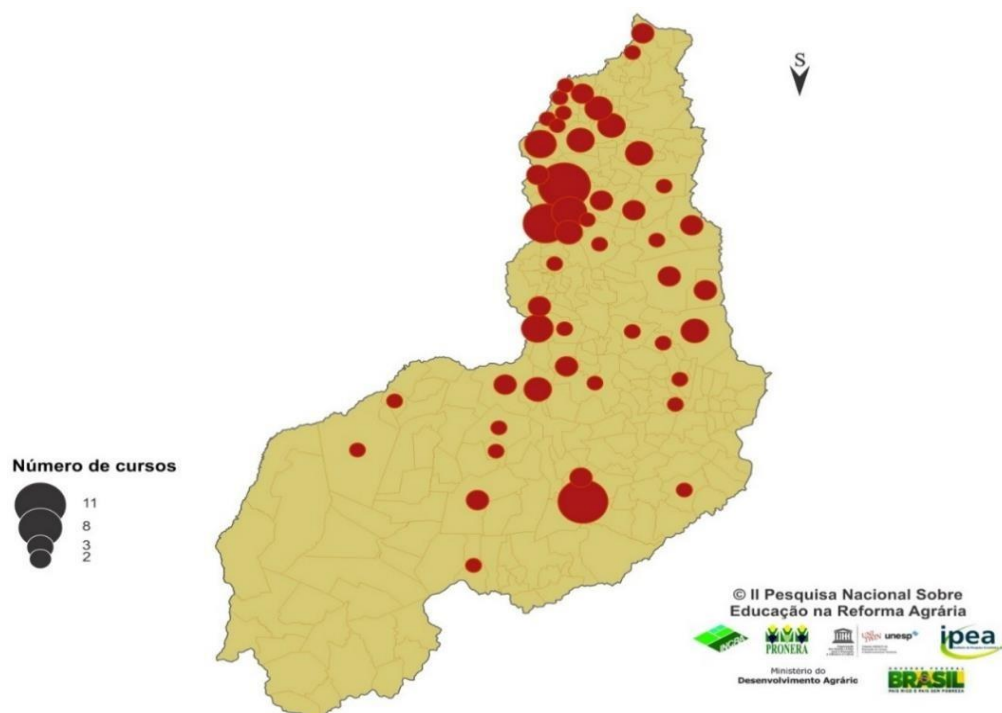
A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) foi a instituição que mais ofertou cursos de graduação no âmbito do Pronera (20%), sendo estes: o de Pedagogia da Terra, o de Geografia e o de Agronomia. Destaca-se que a UESPI firmou os seus primeiros convênios no âmbito do Pronera em 2014, ou seja, 15 anos após a implementação do Programa no Estado do Piauí.

No que concerne ao atendimento da demanda, tomando como base a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), que sistematizou os dados referentes ao

²⁷ O Residência Agrária é uma modalidade de pós-graduação *Lato Sensu* que tem como objetivo contribuir para a “formação de profissionais de ATES/ATER preparados para desencadear processos capazes de contribuir com a transformação das condições de vida e de produção dos assentamentos na perspectiva da sustentabilidade em termos técnico, ambiental, econômico, cultural e social” (INCRA, 2016, p. 78).

atendimento do Pronera tanto em nível nacional quanto estadual, entre os anos de 1998 a 2011, tem-se que 8.570 educandos se matricularam em cursos ofertados pelo Pronera no referido Estado (BRASIL, 2015). Neste sentido, para uma melhor visualização da abrangência dos cursos financiados pelo Pronera no território piauiense, apresenta-se a Figura 10.

Figura 10 - Municípios atendidos pelo Pronera no Piauí (1998 – 2011)



Fonte: II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA).

Tomando como base o disposto na Figura 10 e os dados da II PNERA, aponta-se que, entre os anos de 1998 a 2011, os cursos do Pronera foram ofertados em uma parcela considerável dos municípios Piauienses (21,8%). É válido pontuar que a II PNERA só sistematizou os dados referentes aos cursos que já haviam sido concluídos até o período de sua realização. Deste modo, no Estado do Piauí só foram contabilizados os dados de sete cursos ofertados, concomitantemente, 115 vezes em 49 municípios, quais sejam: Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Piauí – Proejapi (1999 – 2001); Proejapi/alfabetização (2001 – 2003); Proejapi/ Escolarização (2001 – 2003); Curso de Magistério Nível Médio (2004 – 2007); Curso Técnico em Agropecuária em Concomitância com o Ensino Médio (2005 – 2010); Escolarização (2004 – 2006) e Escolarização de Ensino Fundamental e 1º Segmento (2004 – 2006).

A implantação do Pronera, no Estado do Piauí, ocorreu entre o período de 1999 a 2003, no âmbito do Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos de Reforma Agrária no Piauí (Proejapi), desenvolvido em duas etapas: Proejapi I e II. Na primeira etapa de execução deste Projeto, realizada entre os anos de 1999 a 2001, ofertou-se o curso de alfabetização, tendo sido iniciada, paralelamente, a capacitação dos monitores por meio do Programa de Formação de Professores em exercício – Proformação²⁸. Na segunda etapa, objetivando dar continuidade à primeira, bem como fomentar o atendimento iniciado na mesma, foram ofertados os cursos de escolarização e alfabetização.

A elaboração e a execução do Proejapi (I e II) foi um resultado da parceria firmada entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/PI), a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares²⁹ (Fetag/PI), a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Fundação de Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão do Piauí (Fundape) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Tendo em vista o exposto, no próximo tópico, discutiremos sobre o processo de implantação e implementação do Pronera no Piauí, tomando como base a primeira experiência no Estado: o Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos de Reforma Agrária no Piauí (Proejapi).

4.1 Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos de Reforma Agrária no Piauí (Proejapi) – 1999 a 2003

No ano de institucionalização do Pronera, em 1998, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e a Coordenação Nacional do Programa, em articulação com membros do MST e da Fetag no Estado, acionaram professores da UFPI, objetivando a construção, por meio de parceria interinstitucional, de um projeto de alfabetização de jovens e adultos residentes em áreas de assentamento. No entanto, a primeira versão do Projeto, que trazia como meta a “implantação de 238 classes para a alfabetização de 4.640 jovens e adultos em 82 assentamentos” piauienses (GONÇALVES, 2005, p. 39), não foi aprovada pela

²⁸ Segundo Menezes (2001), o Proformação é um “Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído a partir de 1999, com o objetivo de acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica). Trata-se de um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação destes professores”.

²⁹ A Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Piauí é uma entidade sindical de 2º grau filiada à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura- CONTAG e a Central Única dos Trabalhadores- CUT. Surgiu no cenário do Estado do Piauí, no dia 19/12/1970 (FETAG, 2020).

Coordenação Nacional do Pronera, devido às restrições orçamentárias decorrentes da falta de comprometimento do Governo Federal em financiar o Programa. Neste período, houve uma desmobilização da universidade e dos movimentos sociais envolvidos com a construção de tal proposta.

Em junho de 1999, através da Superintendência Regional do Incra no Piauí (SR 24), a Coordenação Nacional do Pronera contactou a universidade e os movimentos sociais, sugerindo uma redução de 25% das metas apresentadas inicialmente. Contudo, em julho de 1999, em uma reunião ocorrida em São Luís, no Maranhão, “os movimentos sociais conseguiram convencer a Coordenação do Pronera da necessidade de ampliar o número de pessoas a serem atendidas” (GONÇALVES, 2005, p. 40). Deste modo, no dia 23 de setembro de 1999, o Incra, enquanto instituição concedente, a Fundape, na condição de convenente, e a UFPI, na qualidade de interveniente, celebraram entre si um convênio para a execução do curso de alfabetização e escolarização de monitores, com as seguintes metas: alfabetizar 2.280 jovens e adultos, e escolarizar 114 monitores, em 51 assentamentos, localizados em 19 municípios do Piauí (SOUSA SOBRINHO; MORAIS; PAIXÃO; 2017).

No tocante ao alcance das metas, tem-se que 2.000 jovens e adultos residentes em áreas de assentamento concluíram o curso de alfabetização, tendo sido iniciada a escolarização/habilitação dos 114 monitores, através do Proformação. Em fevereiro de 2001, ao término das atividades pedagógicas da primeira etapa do Projeto, realizou-se o I Seminário de Avaliação do Pronera/ Proejapi, tendo como participantes os membros dos movimentos sociais, da universidade, do Incra, os monitores, os alfabetizandos e os demais interessados na discussão dos rumos da Educação do Campo no Estado do Piauí. Neste mesmo ano, “o projeto recebeu o Prêmio de Compromisso Social Promovido pela Associação Piauiense de Municípios – APPM, reconhecendo a sua relevância e importância na alfabetização e escolarização de piauienses que geraram impacto positivo na sociedade” (SOUSA SOBRINHO; MORAIS; PAIXÃO, 2017, p. 15).

Diante do resultado desta etapa, aponta-se que a aquisição da leitura e da escrita, tanto alfabética quanto numérica, havia despertado nos educandos e nos envolvidos com a execução do projeto, diferentes significados, os quais coincidem com a necessidade de garantir a continuidade do processo de escolarização em nível de ensino fundamental aos jovens e adultos egressos do Pronera/Proejapi (I). Além do mais, somava-se a tal demanda, o fato de que o Projeto só havia contemplado 30% dos assentamentos piauienses. Em entrevista, o professor coordenador do Pronera/Proejapi no âmbito da universidade, pontuou que “*Quando o projeto começou, em 1999, praticamente 80% dos assentados eram semianalfabetos ou analfabetos*

absolutos”, não tendo sido atendidos na primeira experiência “porque o recurso não daria para aumentar mais as turmas” (COORDENADOR, 21 de junho de 2019, UFPI), fazendo-se necessária a oferta de um outro curso de alfabetização.

Na segunda etapa do Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos assentamentos da Reforma Agrária do Piauí (Proejapi II), submetido pela UFPI à Coordenação Nacional do Pronera, em 2001, foram apresentadas duas metas, uma de escolarização e a outra de alfabetização, com os seus respectivos planos de trabalho. Nos planos de trabalho foram detalhadas as responsabilidades do Incra (concedente), da Fundape (conveniente) e da UFPI (interveniente), bem como a identificação do objeto a ser executado, as metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser atingidas, as fases de execução, os planos de aplicação dos recursos financeiros, o cronograma de desembolso e a previsão de execução do objeto. Tendo em vista as especificidades de cada meta, no âmbito do Incra foram celebrados dois convênios, o CRT 20.300/2001 e o CRT 20.400/2001, respectivamente.

Isto posto, o Quadro 13 apresenta o panorama geral dos cursos que compuseram o processo de implantação do Pronera no Estado do Piauí.

Quadro 13 - Cursos de EJA – Alfabetização e Escolarização (1999-2003):

Curso	Vigência		Meta		% de conclusão	Taxa de evasão
	Início	Final	Planejado	Executado		
Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos assentamentos de Reforma Agrária do Piauí – PROEJAPI (I)	29/09/1999	29/08/2001	Alfabetizar 2.280 Jovens e Adultos	Alfabetização de 2000 Jovens e Adultos	87,7%	12,3%
Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos assentamentos de Reforma Agrária do Piauí – PROEJAPI (II) – Escolarização	06/12/2001	06/09/2003	Escolarizar 2.080 Jovens e Adultos – anos iniciais	Escolarização de 1.740 alunos – anos iniciais	83,6%	16,4%
Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos assentamentos de Reforma Agrária do Piauí – PROEJAPI (II) – Alfabetização	06/12/2001	06/09/2003	Alfabetizar 1.272 Jovens e Adultos	Alfabetização de 755 Jovens e Adultos	59,3%	40,7%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios de gestão do Incra (2000 – 2017) e no Livro “Alfabetização escolarização de trabalhadores do campo: parceria universidade e movimento social” (SOUSA SOBRINHO, MORAIS; PAIXÃO, 2017).

No que concerne ao período de execução dos cursos, o prazo de vigência dos convênios deveria ser de 14 meses, a contar da data de publicação no Diário Oficial da União, sendo 12 meses para a execução das atividades que englobavam o objeto do convênio e 02 meses para apresentação da prestação de contas final. Contudo, devido aos atrasos na liberação das parcelas, as atividades pedagógicas tiveram de ser reprogramadas e, conseqüentemente, o prazo de vigência dos convênios foi prorrogado (SOUSA SOBRINHO; MORAIS; PAIXÃO, 2017).

Tal como foi discutido anteriormente, retoma-se que a indisponibilidade de recursos financeiros e os atrasos na liberação das parcelas não eram uma especificidade do Pronera no Estado do Piauí, sendo resultante, dentre outros fatores, da marginalização do Programa no âmbito das contas da União. Segundo Andrade e Di Pierro (2004, p. 24), entre os anos de 1998 a 2002, “o governo federal investiu menos da metade dos recursos planejados”, comprometendo assim, o alcance das metas quantitativas.

Tomando como base as informações dispostas no Quadro 13, aponta-se que o percentual de conclusão dos cursos foi diminuindo, enquanto que a taxa de evasão foi aumentando. Em termos comparativos, chama-se a atenção para a diferença de 28,4% entre os percentuais de conclusão dos cursos de alfabetização da primeira e da segunda etapa, tendo em vista que, no primeiro momento, evadiram 280 alunos (12,3%), e, no segundo, 517, o equivalente a 40,7 % do total de alunos matriculados.

A evasão é caracterizada pelo abandono da escola por parte do aluno. Nestes termos, importa pontuar que este fenômeno não é resultante de um fator específico, mas de uma multiplicidade deles, podendo estar relacionado direta ou indiretamente com o contexto socioeconômico, político e educacional no qual o indivíduo está inserido. No âmbito do Pronera, autoras como Andrade e Di Pierro (2004, p. 31), apontam que a evasão escolar pode estar relacionada com os seguintes fatores: condições precárias de ensino; baixa escolaridade dos monitores; inadequação dos currículos, métodos e materiais escolares; problemas de visão; precariedade estrutural das salas de aula; demandas de mobilização política; interrupção das atividades por conta da não liberação dos recursos financeiros e a não conciliação das atividades escolares com o trabalho desenvolvido no assentamento, tanto o doméstico quanto o agrícola.

Tendo em vista os pontos que foram elencados acima, delinea-se que o direito à educação não se resume à oferta, mas a diversos fatores relacionados com as condições necessárias para garantir tanto a permanência do aluno em sala de aula quanto a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, na esteira do processo de implantação do Pronera no Piauí, o próximo tópico analisa a dinâmica de operacionalização do curso de

alfabetização, executado no âmbito da segunda etapa do Pronera/Proejapi (2001 a 2003), com ênfase no financiamento e nas condições de oferta do mesmo.

4.2 O convênio Incra/Fundape/UFPI: a operacionalização do curso de alfabetização (2001 a 2003)

Em meados do ano de 2001, objetivando ampliar o atendimento educacional no meio rural, o Incra e a Fundape, com a interveniência da UFPI, celebraram entre si um convênio para a execução de um curso de alfabetização de jovens e adultos residentes em assentamentos piauienses selecionados pela Fetag-PI e pelo MST- PI com base no índice de analfabetismo, no interesse da comunidade e na capacidade de mobilização dos seus moradores. Após a publicação do termo de convênio no Diário Oficial da União, no dia 06 de dezembro de 2001, os professores universitários envolvidos com a coordenação do Projeto, juntamente com os membros dos movimentos sociais, deram início ao processo de seleção dos integrantes da equipe pedagógica e mobilização da demanda.

No convênio estava previsto o atendimento a 1.000 alunos, residentes em 35 projetos de assentamentos, bem como a seleção de 50 monitores, 05 coordenadores locais e 05 alunos universitários. Contudo, tendo em vista o fenômeno da evasão escolar, recorrente tanto nas turmas do Pronera quanto de outros projetos voltados para a educação de jovens e adultos, os coordenadores do projeto ampliaram, de forma indireta, a meta de atendimento do curso para 1.200 educandos, fazendo-se necessário o aumento do número de pessoas implicadas na composição da equipe pedagógica. Nestes termos, seguindo a lógica de acompanhamento das turmas de alfabetização do Pronera, foram selecionados: 06 alunos universitários, 06 coordenadores locais e 60 monitores- alfabetizadores. A mobilização da demanda nos assentamentos de Reforma Agrária, no Estado do Piauí, e o cadastro dos educandos desdobraram-se após a seleção dos membros da equipe pedagógica. Ao término deste processo, haviam se matriculado no curso de alfabetização, 1.272 jovens e adultos de 40 projetos de assentamento, correspondendo a uma média de 21,5 educandos por turma, superando tanto o número de alunos estimado pelos coordenadores do Projeto quanto a quantidade de assentamentos beneficiários (INCRA, 2003). O fato de terem se matriculado no curso um número maior do que havia sido previsto, deveu-se ao fato de que, aproximadamente, 70% da demanda em potencial não havia sido atendida na primeira etapa do Pronera/Proejapi, somado ao intenso processo de mobilização em assentamentos, acampamentos e comunidades rurais.

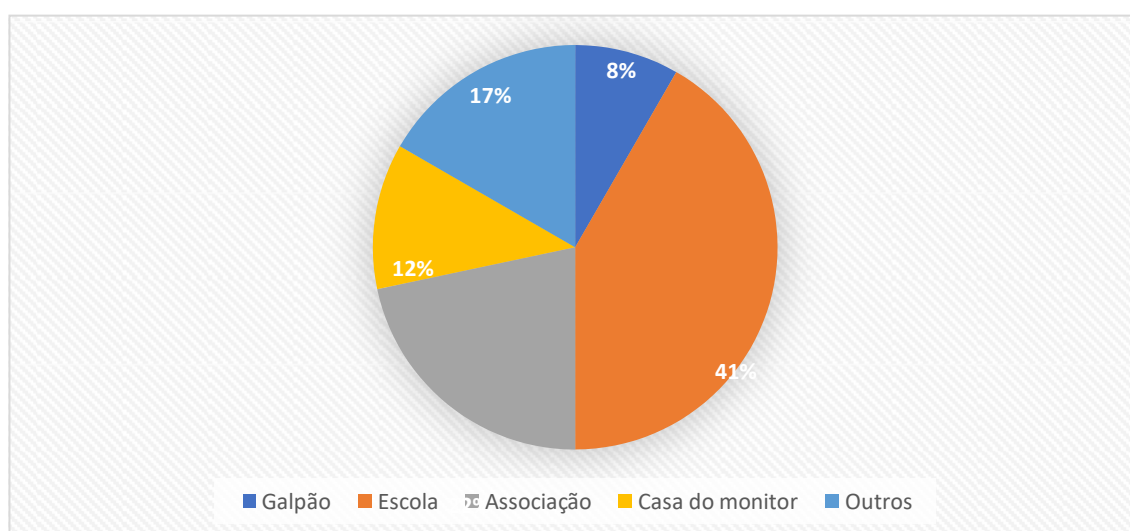
O total de alunos foi distribuído em 60 turmas de alfabetização localizadas nos projetos de assentamento, sendo 08 coordenadas pelo MST e 52 pela Fetag. Os locais de funcionamento de tais turmas variavam de acordo com as condições estruturais dos assentamentos, bem como com a capacidade de mobilização dos assentados, tendo sido os mais recorrentes: a casa do monitor, o galpão, a sede da associação, o colégio municipal ou outros.

Figura 11 - Galpão adaptado para o funcionamento da turma de EJA



Fonte: arquivo de Marli Clementino Gonçalves (2002).

Gráfico 2 - Local de funcionamento das salas de aula



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental.

Tomando como base as informações do Gráfico 2, tem-se que 59% das salas de aula funcionavam em locais improvisados na comunidade, e outros 41%, em prédios escolares. Tendo sido necessária a mobilização dos parceiros e dos coordenadores do projeto em torno da

garantia das condições materiais necessárias para o funcionamento das turmas. Neste sentido, segundo o relatório final de avaliação das ações do Pronera/Proejapi II – meta alfabetização,

Para conseguir equipar as salas, a coordenação do Projeto e Representantes dos Movimentos sociais (MST-PI e Fetag-PI) e Sindicatos dos Trabalhadores Rurais articularam-se com Prefeituras, Associação de assentados, Secretarias de Estado e outros, para obtenção de equipamentos como carteiras, lampiões, quadros, óleo para manutenção de motores geradores de energia, etc. Muitas destas solicitações tiveram êxito em seu atendimento. Em alguns casos, a própria comunidade local contribuiu para a melhoria da estrutura das salas de aula, e nas situações mais carentes o Projeto viabilizou a aquisição de botijão de gás e lampiões, quadros de giz, sob pena de as atividades não serem iniciadas (INCRA, 2003, p. 18).

No que concerne à infraestrutura dos espaços, destaca-se que, após o processo de mobilização, as turmas funcionaram nas seguintes condições: **tipo de iluminação** – luz elétrica (67,2%), lampião (26,2%), lamparina (3,2%) e outros (1,6%); **tipo de piso** – cimento (52,4%) e chão batido (45,9); **tipo de teto** – telha (63,9%), palha (34,4%) e **equipamentos escolares** – carteira (63,9%), Cadeira (18,3), banco (11,4%) e outros (4,9%).

Figura 12 - Sala de aula a luz de um lampião de Botijão a Gás



Fonte: arquivo de Marli Clementino Gonçalves (2002).

A figura 12 expressa uma situação que ocorria em, aproximadamente, 30% das turmas de alfabetização: ausência de energia elétrica, sendo necessária a utilização de um lampião de botijão a gás.

A maioria das comunidades não tinha energia elétrica, funcionava era com Lampião a gás, e também tinha essa dificuldade de comprar o lampião, o gás, as velinhas, tudo era dificuldade, às vezes acabava o gás e o professor não tinha como dar aula naquele dia (COORDENADORA LOCAL, 07 de junho de 2019, Centro de Treinamento da EMATER).

O fato de não ter eletricidade prejudicava o processo de ensino-aprendizagem e, até mesmo, o funcionamento das salas de aula, tendo em vista as dificuldades para aquisição dos materiais que possibilitavam manter o lampião em pleno funcionamento. Além do mais, dentre outros fatores, a ausência de luz elétrica fomentava o abandono das salas de aulas, principalmente, por parte daqueles jovens e adultos que tinham problemas de visão. É válido ressaltar que, nesta etapa, após identificarem que o problema de visão estava contribuindo de forma expressiva para as oscilações de frequência, os membros da universidade, juntamente com os demais parceiros, viabilizaram consultas oftalmológicas e a distribuição de óculos de grau para os cursistas (INCRA, 2003).

Não era fácil a estrutura dos assentamentos, algumas classes funcionavam com lampião, porque não tinha energia elétrica em alguns assentamentos e isso era uma dificuldade, pessoas idosas com problemas de visão, teve todo um esforço da coordenação junto ao SUS para liberação de recursos, e nisso também havia toda uma burocracia, o assentado tinha que fazer consulta, tem que dar entrada e tudo mais (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 05 de julho de 2019, UFPI).

Nas discussões que giram em torno da luta por uma educação de qualidade, as condições estruturais, tanto da escola quanto da sala de aula, são consideradas aspectos centrais para a materialização efetiva do direito à educação, sendo basilares para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. No entanto, corroborando com o entendimento de que o Programa foi iniciado “a partir do campo das ideias para depois buscar compreender a materialidade existente” (SOUSA, 2015, p. 91), apreende-se que as condições materiais para o funcionamento das turmas de alfabetização não estavam dadas, tendo sido necessário um processo de articulação com diferentes parceiros para tentar garantir pelo menos o mínimo necessário para o desenvolvimento das atividades.

Dentro do projeto não era previsto a questão de infraestrutura, a ideia era que aulas acontecessem nos acampamentos com estrutura própria do Estado, ou seja, tinha aquela visão da parceria. Se o município tivesse uma sala, a gente fazia uma parceria, ou então, aconteciam em uma cabana, nos barracões. Na maioria dos assentamentos não tinha energia, aí a gente conseguia adquirir uns lâmpadas para garantir que as aulas acontecessem normais (COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST NO PI, 07 de junho de 2019, Centro de treinamento da EMATER).

Isto posto, enfatiza-se que as condições para o funcionamento do Projeto só eram enfrentadas após o conveniamento e mediante a mobilização dos próprios movimentos sociais e envolvidos com a operacionalização da proposta. Neste sentido, concorda-se com Sousa (2015, p. 92), ao afirmar que os esforços que poderiam ter sido investidos nas questões

relacionadas com a qualidade do Projeto foram direcionados “para dar conta daquilo que era de responsabilidade do Estado”. Além do mais, problematiza-se que, pelo fato de o Projeto não prever um recurso para infraestrutura, deixa-se de garantir o fortalecimento em termos de condições materiais para o desenvolvimento de outros cursos ou projetos voltados para o público beneficiário da Reforma Agrária.

De um modo geral, as condições precárias de funcionamento nas salas de aula, tanto no que concerne ao local quanto à infraestrutura, foi um dos fatores que contribuiu para o abandono do curso por parte de um número significativo de alunos (INCRA, 2003, p. 26). Este fato evidencia a importância desse aspecto para os processos de garantia do direito à educação, os quais não se restringem à oferta, visto que, sem as condições concretas de acesso e permanência, a negação desse direito é reafirmada. Diante do exposto, importa salientar que “o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações necessárias de poder” (HOFLING, 2001, p. 35), sendo indispensáveis os constantes tensionamentos da classe trabalhadora, portanto, da ação dos movimentos sociais para garantir e ampliar seus direitos.

Na esteira das discussões acerca das condições de acesso e permanência, apresentam-se as figuras 13 e 14.

Figura 13 - Educandos (as) Pronera/Proejapi II – alfabetização no momento da aula.



Fonte: arquivo de Marli Clementino Gonçalves (2002).

Figura 14 - Educandas do Pronera/Proejapi II – alfabetização no momento da aula



Fonte: Arquivo de Marli Clementino Gonçalves (2002).

Nas aulas que foram registradas nas Figura 13 e 14, é possível perceber que algumas mães, educandas do Pronera/Proejapi, iam para as salas de aula acompanhadas de seus filhos, o que leva às seguintes problematizações: se o curso não fosse ofertado nos assentamentos ou em suas comunidades, essas mães teriam condições de acessar e permanecer no processo de escolarização? Quais as implicações da presença das crianças para o ensino-aprendizagem dos educandos?

Tendo em vista tais questionamentos, reafirma-se que o direito à educação está diretamente relacionado não só com as condições de acesso, mas, sobretudo, de permanência. Neste viés, levar os filhos para as salas de alfabetização se constituía, em muitos casos, uma condição para a permanência das mães no processo de escolarização. Por outro lado, no que concerne às implicações para o processo de ensino- aprendizagem, aponta-se que a presença das crianças se caracterizaria como um aspecto dificultador do mesmo. Isto posto, é válido ressaltar que a frequência das mães acompanhadas de seus filhos não é a condição ideal para a garantia de um ensino com qualidade, sendo necessário um espaço pedagógico que atendesse às crianças, enquanto os seus responsáveis participavam da aula.

No que concerne aos pressupostos teórico-metodológicos que perpassaram as atividades do Pronera/Proejapi II – meta alfabetização, aponta-se que aqueles tomavam como base as concepções da pedagogia libertadora, tendo como um dos eixos de referência a articulação entre

as atividades de educação formal, a realidade vivenciada nos assentamentos e os processos de emancipação política (INCRA, 2003).

[...] O Pronera tem esse diferencial, o debate político, que os sujeitos que passam por ele mesmo no processo de alfabetização e de escolarização você consegue ver isso grandioso, pessoas que não conseguiam ler um texto que saem dali lendo, eu acho que isso é uma grande vitória, a questão do aprendizado do mundo da leitura, mas também do aprendizado político, é um espaço diferenciado que permite não só o monitor falar, mas o educando se sentir parte do processo, então, eu considero isso um grande avanço (MONITORA; COORDENADORA LOCAL, 05 de julho de 2019, UFPI).

No que diz respeito à questão do debate político, aponta-se que as discussões em sala de aula deveriam considerar os conhecimentos e vivências dos trabalhadores, de modo que houvesse uma problematização, reflexão e ação concreta sobre a realidade dos assentamentos (INCRA, 2001). Para tanto, a proposta metodológica do projeto pautava-se na “organização do saber a partir de situações-problema, temas e palavras-chaves fundamentados na história e práticas do cotidiano da comunidade e dos indivíduos que a compõem” (INCRA, 2001), o que pressupunha o conhecimento do espaço, da realidade e das vivências dos educandos.

O Pronera tem uma importância muito grande, ele trabalha a educação voltada para a realidade dos assentamentos, para a realidade do campo, e não aquela educação que é dada na cidade e no assentamento da mesma forma (ASSEGURADORA, 04 de julho de 2019, sede do Incra no Piauí).

Historicamente, a educação ofertada, pelo Estado, no meio rural não considerava os saberes e a cultura dos camponeses, sendo trabalhada de forma desconexa da realidade vivenciada pelos mesmos, ao passo que reforçava a ideia da cidade como sendo sinônimo de desenvolvimento. Neste sentido, considerando que “nenhum método pedagógico será efetivo se não atingir o mundo de preocupação, de necessidade e os saberes e experiências que as crianças, jovens e adultos trazem do aprendizado na vida para o espaço escolar” (FRIGOTTO, 2011, p. 38), questiona-se em que medida o modelo educacional supracitado contribui para a construção dos processos de significação e transformação da realidade dos educandos. Isto posto, identificam-se, na proposta metodológica do Pronera, as possibilidades de significação da realidade e consequente transformação da mesma.

Eu acho que isso ajuda no processo de desenvolvimento do Estado, no sentido de que eles vão poder, a partir daí, desenvolver outras ações de desenvolvimento da própria comunidade, tanto que muitos deles têm projetos de desenvolvimento, não só por conta da educação, a educação dá condições para que eles possam fazer o controle e o acompanhamento dessas ações. A conquista da educação, nem que seja somente

essa mínima, alfabetização e ensino fundamental, permite que eles façam as suas próprias contas, que tenham autonomia para fazer projetos de desenvolvimento da comunidade, conseqüentemente, isso contribui para o desenvolvimento do Estado (COORDENADOR, 21 de junho de 2019, UFPI).

A partir do Pronera, que era um programa de educação, a gente fazia toda uma mobilização, trabalhando a necessidade da luta pela terra, de questões mais sociais, da luta por direitos, por saúde. Fizemos mobilização para garantir agente de saúde naquelas comunidades que não tinha, na época tinha uma monitora que depois se tornou agente de saúde. A gente conseguia fazer o levantamento dos problemas, não era só a questão da alfabetização em si, mas a gente também discutia as questões políticas locais e tentava buscar alternativas para resolver (COORDENADORA LOCAL, 07 de junho de 2019, Centro de Formação da EMATER).

Tendo em vista o exposto, destaca-se que, concomitantemente ao trabalho em sala de aula, através do Pronera/Proejapi, existiram ações de mobilização política que incidiram diretamente na realidade das comunidades beneficiárias, bem como na aquisição de conhecimentos fundamentais para a conquista de suas autonomias, possibilitando a elaboração e a execução de propostas que contribuía para o desenvolvimento socioeconômico dos assentamentos. Diante desta perspectiva, assinala-se que as discussões políticas acerca dos problemas da comunidade, bem como o traçar de estratégias para a sua resolução, são pontos que se aproximam da proposta metodológica do Programa. Além do mais, dentre os princípios orientadores da proposta de alfabetização do Projeto, destaca-se a “concepção de educação recuperadora da cidadania” (INCRA, 2001), visto que a aquisição dos conhecimentos linguísticos se relacionava às possibilidades de transformação do cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

A conquista da educação, nem que seja somente essa mínima, alfabetização e ensino fundamental, permite que eles façam as suas próprias contas, que tenham autonomia para fazer projetos de desenvolvimento da comunidade (COORDENADOR, 21 de junho de 2019, UFPI).

A operacionalização da meta de alfabetização contemplava três momentos distintos, indissociáveis e concomitantes: o processo de escolarização dos jovens e adultos; as capacitações em serviço e o acompanhamento pedagógico das salas de alfabetização. Neste sentido, aponta-se que a lógica de operacionalização do Projeto pressupunha um constante deslocamento entre a Capital do Estado (Teresina) e os projetos de assentamento, tal como pode ser observado no cronograma de execução do curso, expresso no Quadro 14.

Quadro 14 - Cronograma de Execução

Etapas do Projeto	Percurso	Período de execução - previsto
Divulgação do Projeto e seleção dos educandos	Teresina/Assentamento/Teresina	Dez./2001
Seleção de Coordenadores locais e Monitores	Teresina/Assentamento/Teresina	Jan/2002
Capacitação inicial dos Alunos universitários, Coordenadores locais e monitores	Assentamento/Teresina/Assentamento	Fev./2002
Capacitação específica dos Coordenadores locais	Assentamento/Teresina/Assentamento	Fev./2002
Início das aulas de alfabetização	Assentamento	Fev./2002
Supervisão das turmas pelos Alunos Universitários	Teresina/Assentamento/Teresina	Fev. – Dez/2002
Supervisão das classes pelos Coordenadores locais	Sede da Coordenação/Assentamento/Sede	Fev. – Dez/2002
Supervisão das classes pelo Professor Universitário	Teresina/Assentamento/Teresina	Fev. – Dez/2002
Encontros mensais de planejamento e avaliação	Assentamento/Teresina/Assentamento	Fev. – Dez/2002
Seminário de avaliação	Assentamento/Teresina/Assentamento	Dez./2002
Elaboração do relatório final	Teresina	Jan./2003

Fonte: Processo do convênio INCRA/FUNDAPE/UFPI;

Dentre as atividades do Quadro 14, destacam-se as capacitações em serviço dos membros da equipe pedagógica, mas especificamente dos monitores e dos coordenadores locais, bem como o acompanhamento pedagógico das turmas de alfabetização, que, dentre outros aspectos, objetivavam garantir o processo de escolarização dos educandos de acordo com a proposta metodológica do Projeto (INCRA, 2003).

O acompanhamento das atividades pedagógicas deveria possibilitar uma reorientação da prática que estava sendo desenvolvida pelo monitor, possibilitando ao mesmo “incorporar novas habilidades e novos conhecimentos teóricos”, mediante uma avaliação crítica do seu fazer em sala de aula (MOLINA, 2003, p. 94). Tomando como base o relatório de avaliação do Incra, os coordenadores locais faziam uma visita a cada uma das salas de aula que compunham a sua coordenação, com o objetivo de preencher o relatório com os resultados e as dificuldades do processo de escolarização. Em seguida, juntamente com o aluno universitário, eram traçadas estratégias para subsidiar a prática docente dos monitores.

O Coordenador tinha a função de acompanhar as turmas mensalmente, elaborar os relatórios, ver como estava o andamento das aulas e do processo de ensino aprendizagem, visitar os alunos quando eles estavam em falta, dar um suporte pedagógico para o professor, ajudar a fazer o planejamento, participar das atividades. [...] Mensalmente, os alunos pesquisadores desciam até as comunidades para fazer a capacitação com os monitores e realizar os acompanhamentos, não eram só os coordenadores que faziam isso (COORDENADORA LOCAL, 07 de junho de 2019, Centro de treinamento da EMATER).

Para um melhor acompanhamento das turmas, estas foram distribuídas em seis coordenações locais, tendo como um dos critérios a proximidade entre os assentamentos e as respectivas coordenações. Tomando como base o disposto no Manual de Operações (2001), cada coordenação, composta por um coordenador local e sob a responsabilidade de um aluno universitário, deveria acompanhar o trabalho de 10 monitores e o desenvolvimento de, em média, 200 educandos. Neste sentido, para uma melhor visualização da lógica de distribuição das turmas, apresenta-se o Quadro 15:

Quadro 15 - Relação das coordenações por municípios

Coordenação	Município integrante	Número de Assentamentos	Número de Turmas
01	Amarante e Angical	5	10
02	Nazaré do Piauí, Cajazeiras e Floriano	9	10
03	Altos e Teresina	8	10
04	Miguel Alves	5	09
05	José de Freitas, Batalha e Esperantina	11	11
06	Piripiri	8	10

Fonte: Relatório Final das atividades do Pronera/ Proejapi II anexo ao processo do convênio INCRA/FUNDAPE/UFPI.

Tal qual o processo de acompanhamento pedagógico, as capacitações em serviço constituíam-se enquanto espaços que, além de formativos, eram fundamentais para o processo de avaliação e mediação das dificuldades identificadas no exercício das funções desempenhadas tanto por monitores quanto por coordenadores locais.

O Pronera também foi muito importante pela questão da capacitação, você não chegava lá igual se contratava um professor qualquer, essas pessoas eram indicadas dentro daquele nível de conhecimento que elas já tinham naquela área, passavam por um processo de formação, de preparação e tinha todo um acompanhamento (COORDENADORA LOCAL, 07 de junho de 2019, Centro de Formação da EMATER).

Ao todo, entre os meses de abril (2002) e março (2003), foram realizados nove encontros formativos, sendo que, destes, um era o seminário de avaliação da segunda etapa do Pronera/Proejapi, perfazendo um total de duzentas e dez horas-aula, tal como pode ser observado no Quadro 16.

Quadro 16 - Capacitações desenvolvidas no Projeto de Alfabetização

Capacitação	Local	Mês	Tipo	Carga horária
01	Teresina	Abril/2002	Geral	50 h/aula
02	Teresina	Junho/2002	Geral	20 h/aula
03	Municípios da Coordenação	Julho/2002	Por coordenação	20 h/aula
04	Municípios da Coordenação	Agosto/2002	Por coordenação	20 h/aula
05	Municípios da Coordenação	Setembro/2002	Por coordenação	20 h/aula
06	Campo Maior	Novembro/2002	Geral	20 h/aula
07	Luís Correia	Dezembro/2002	Geral	20 h/aula
08	Campo Maior	Jan – fev./2003	Geral	20 h/aula
09	Teresina	Março/2003	Seminário de avaliação	20 h/aula

Fonte: Relatório final de avaliação das ações do Pronera/Proejapi anexo ao processo do convênio INCRA/FUNDAPE/UFPI.

A importância destas atividades, principalmente no que concerne à execução da proposta pedagógica, relacionava-se diretamente com o baixo nível de escolaridade dos monitores-alfabetizadores. Embora este fosse um dos principais critérios a ser considerado no processo de seleção dos mesmos, “nas áreas de assentamento não havia pessoas com uma formação adequada que dessem conta de assumir esta tarefa” (SOUSA SOBRINHO; MORAIS; PAIXÃO, 2017, p. 89). Deste modo, aponta-se que “os monitores-alfabetizadores selecionados pelo Projeto tinham nível de escolaridade que variava do Ensino Fundamental incompleto ao Nível Médio completo, tanto a nível de magistério como científico” (INCRA, 2003), sendo que, do total: 72% tinham o Fundamental completo; 9,3% o incompleto; 13,8% o Ensino Médio completo, dos quais 6,9%, apenas, tinham habilitação para trabalhar com o magistério; e outros 4,8% tinham o Ensino Médio incompleto (INCRA, 2003).

Os processos formativos se davam de forma simultânea, ou seja, a alfabetização de jovens e adultos se desdobrava concomitante ao processo de capacitação e elevação da escolaridade dos monitores. Isto posto, partindo-se da compreensão de que a formação do educador é um aspecto fundamental para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula,

questiona-se em quais condições de ensino-aprendizagem se desdobrou o processo de alfabetização dos educandos, e até que ponto os monitores-alfabetizadores conseguiram compreender e executar a proposta metodológica do Projeto.

Segundo o relatório final de avaliação das ações do Pronera/Proejapi II – meta alfabetização,

Sobre o trabalho com a proposta pedagógica e metodológica adotada pelo Proejapi, monitores, a princípio, tiveram dificuldades em compreender, contextualizar e aplicá-la em sala de aula junto aos educandos. Privilegiou-se o trabalho com textos, o qual norteou a ação e o planejamento dos monitores para desenvolver as atividades em sala. Nas capacitações iniciais e em serviço, trabalhou-se em cima de discussões sobre a nova proposta de trabalho, tentando assim desconstruir a concepção tradicionalista que trabalha desfocada da realidade dos educandos e não considera suas experiências de vida como um elemento que contribui ativamente para a construção do conhecimento. Neste sentido, era preciso criar mecanismos para que os próprios monitores internalizassem este processo pedagógico, então chamado pedagogia renovadora. Durante o encaminhamento do Projeto percebeu-se, principalmente nas supervisões pedagógicas, que a maioria dos monitores avançaram neste sentido, o que foi muito positivo (INCRA, 2003).

Inicialmente, os monitores-alfabetizadores tiveram dificuldades no trabalho com os educandos e na aplicação da proposta pedagógica, tendo sido a participação dos mesmos nas capacitações em serviço e a dedicação ao trabalho pontos centrais para a melhoria das suas práticas educativas. Nesta perspectiva, Sousa Sobrinho, Moraes e Paixão (2017, p. 123) afirmam que, no âmbito do Pronera/Proejapi, após as experiências de capacitação, houve “um grande progresso dos monitores tanto em relação aos níveis de leitura e escrita quanto em relação à própria compreensão da realidade”. Embora os dados apontem que houve um avanço dos monitores no que concerne ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, a baixa escolaridade dos mesmos precisa ser considerada no processo de avaliação dos resultados, tendo em vista as suas implicações no que concerne à qualidade do processo de alfabetização dos educandos.

No que concerne às condições subjetivas de desenvolvimento do trabalho do monitor nas turmas de alfabetização, as informações dispostas no relatório final de avaliação das ações do Pronera/Proejapi II – meta alfabetização, apontam que o processo de seleção dos monitores contribuiu para que os mesmos desenvolvessem uma noção de pertencimento, decorrente, dentre outros fatores, do processo de valorização e do desejo de ver aquela ação concretizada, compreendendo a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico das suas localidades (INCRA, 2003). Além do mais, o fato de serem assentados, tal qual os

educandos, é um aspecto que deve ser considerado positivo no processo de construção do conhecimento.

Ser morador do assentamento era um critério de aproximação dos educandos com os educadores (FUNCIONÁRIA DO INCRA, 04 de julho de 2019, UFPI).

O fato de o monitor ser alguém do próprio assentamento, eu acho que isso trazia um benefício muito grande, pela própria efetividade que existia entre eles (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 05 de julho de 2019, UFPI).

Tomando como base os depoimentos da Funcionária do Incra e da Coordenadora Pedagógica, assinala-se que o fato de o monitor ser alguém do próprio assentamento contribuía diretamente para o desenvolvimento da proposta pedagógica, visto que a alfabetização era “favorecida pelo fato de os jovens educadores em processo de formação compartilharem com os educandos a mesma linguagem, cultura e história de luta” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 28). Além do mais, destaca-se que tais aspectos têm como linha proximal as significações atribuídas tanto pelos monitores quanto pelos educandos ao processo de escolarização.

Neste sentido, aponta-se que tais significações podem estar relacionadas com a dedicação ao trabalho e o enfrentamento das dificuldades que se apresentavam no decorrer de execução da proposta. Em entrevista, o Coordenador do Projeto no âmbito da Universidade, pontuou o seguinte:

Sempre tinham problemas, sempre! Mas, eu acho que diante do ganho, do resultado social do projeto, eu acho que os problemas foram muito pequenos em relação a tudo isso, as dificuldades foram muito pequenas (COORDENADOR, 21 de junho de 2019, UFPI)

Quando o mesmo foi questionado acerca dos fatores que tinham contribuído para a minimização das problemáticas, destacou a “força dos assentados”. Para o Coordenador:

Havia muita vontade e muita determinação da parte deles! Por exemplo, os monitores eram semialfabetizados, né? Às vezes eles se superavam na dedicação ao trabalho. Ah, mas era porque eles recebiam uma bolsa? Não! Além disso, eu acho que eles tinham mesmo uma causa, era uma causa que eles compravam, a causa da educação, da luta por escolaridade; e isso era muito presente (COORDENADOR, 21 de junho de 2019, UFPI).

Tendo em vista as afirmações do Coordenador, é possível apreender que os significados atribuídos pelos assentados ao processo de escolarização foram fatores determinantes para a superação das dificuldades que iam se apresentando no decorrer do processo de operacionalização do projeto. No que concerne aos problemas, mediante a análise tanto do

processo completo, referente ao convênio da meta de alfabetização, quanto das entrevistas realizadas com os membros da equipe pedagógica, destacam-se os seguintes: as precariedades estruturais dos assentamentos; as burocracias dos trâmites processuais, não liberação das parcelas acordadas no plano de trabalho e o conseqüente atraso das atividades pedagógicas, tais como os processos de acompanhamento e as capacitações.

Isto posto, importa analisar como se configurou o financiamento do curso de alfabetização no Piauí, buscando verificar as suas implicações para a execução do convênio.

4.3 O Financiamento do Pronera/Proejapi – Alfabetização

A lógica de financiamento do Pronera estava inscrita nas normativas de descentralização dos recursos, no âmbito do governo federal, tal como foi discutido anteriormente. A execução do Pronera/Proejapi – alfabetização dependia, inicialmente, da assinatura de um termo de convênio. Para tanto, fazia-se necessária a aprovação tanto do projeto pedagógico quanto do Plano de trabalho, elaborados de acordo com as “diretrizes metodológicas e orçamentárias” dispostas no Manual de Operações do Pronera (INCRA, 2001, p. 29), pressupondo o cálculo dos valores que deveriam ser destinados para o financiamento do curso.

O cálculo do orçamento global destinado para o financiamento do Projeto como um todo, estava assentado na meta inicial de atendimento, sendo a base do mesmo o valor máximo financiável por aluno alfabetizando que, em 2001, correspondia a R\$ 400 reais (INCRA, 2001, p. 39). No projeto submetido à Coordenação Nacional do Pronera pelos membros da universidade e dos movimentos sociais, constava a meta de alfabetização de mil jovens e adultos beneficiários da Reforma Agrária. Portanto, evidencia-se que o valor global, para custear as despesas deste curso, foi calculado a partir da meta supracitada, e não do número total de alunos matriculados (1.272).

Isto posto, na Tabela 5, apresenta-se o orçamento global do Pronera/Proejapi – alfabetização.

Tabela 5 - Orçamento global para a execução do Pronera/Proejapi – Alfabetização (em valores nominais – 2001).

Discriminação	Valor para 12 meses	%
Despesas com pessoal	R\$ 181.704,00	45,5%
Despesas com material pedagógico	R\$ 60.000, 00	15,02%
Despesas com deslocamentos	R\$ 28.061,60	7,0%
Despesas com hospedagem e alimentação	R\$ 129.270,00	32,3%
Total	R\$ 399.035, 60*	100 %

Fonte: Projeto submetido à Coordenação Nacional do Pronera e anexo ao processo do convênio INCRA/FUNDAPE/UFPI.

*O Valor real corrigido, com base no IPCA (IBGE), tendo como referência o mês de novembro de 2019, seria de R\$ 1.173.669, 97.

Tomando como base o valor total do Projeto apresentado na Tabela 5, é possível destacar que o mesmo se aproximava dos R\$ 400.000,00, correspondente à meta de atendimento de 1.000 jovens e adultos. No entanto, considerando que o total de alunos atendidos pelo Pronera/Proejapi foi superior em 27,2% da meta estabelecida pelo convênio, aponta-se que o valor total do Projeto deveria ter girado em torno de R\$ 508.800,00. Tendo em vista que a diferença entre os valores corresponde a um total de R\$ 109.764,40, estima-se que o Projeto operou com menos 27,4% do valor que deveria ter sido destinado ao mesmo, com base nas regras do Manual de Operações do Pronera (2001).

Em decorrência da ampliação da meta de atendimento, o número de membros da equipe pedagógica, que estava previsto no Projeto, foi alterado, bem como a quantidade de material pedagógico a ser disponibilizada e o número de assentamentos que deveriam ser acompanhados. No entanto, como já explicitado, o valor global do Projeto não sofreu alterações. Tendo em vista o número de jovens e adultos matriculados no curso (1.272), bem como o valor global, expresso na Tabela 5, estima-se que o valor/aluno do Pronera/Proejapi – alfabetização girou em torno de R\$ 313, 00, o correspondente a menos 21,7% do que era previsto nacionalmente (R\$ 400,00). Nestes termos, apreende-se que o curso de alfabetização ampliou o atendimento da demanda sem ter onerado o financiador do Projeto, ou seja, o governo federal, sob o risco de sucateamento da proposta.

Tomando como base as informações dispostas na Tabela 5, afirma-se que 45% dos recursos eram destinados para o pagamento do pessoal envolvido com a operacionalização da proposta. Neste sentido, para uma melhor visualização dos valores e quantidades que haviam sido previstos no Projeto, apresenta-se a Tabela 6.

Tabela 6 - Detalhamento das despesas com a Equipe pedagógica – Pronera/ Proejapi (em valores nominais – 2001)

Equipe para o Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos								
Discriminação	Nº de Pessoas no Projeto	Rem. por hora	Nº de horas por mês	Total mensal	Encargos sociais	Total do Projeto	Salário mensal (R\$)	Salário mensal (R\$) – atualizado (11/2019)
Alfabetizandos	1000	-	-	-	-	-	-	-
Monitores	50	4,50	40	9.000,00	2.070,00	132.840,00	180,00 ¹	529,44
Alunos universitários	05	3,00	80	1.200,00	276,00	17.112,00	240,00 ²	705,92
Coordenadores Locais	05	3,00	80	1.200,00	276,00	17.112,00	240,00 ³	705,92
Coordenador		10,50	80	840,00	193,20	13.440,00	840,00 ⁴	2.470,73
Equipe para o processo de Capacitação e Escolarização de monitores e coordenadores locais								
Professores especialistas	-	10,50	30	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Projeto submetido à Coordenação Nacional do Pronera e anexo ao processo do convênio INCRA/FUNDAPE/UFPI.

*os parâmetros dos campos em cor cinza foram definidos nacionalmente pelo Pronera (INCRA, 2001, p. 44).

¹ equivalente a 1 salário mínimo em 2001.

² equivalente a 1,33 salários mínimos em 2001.

³ equivalente a 1,33 salários mínimos em 2001.

⁴ equivalente a 4,6 salários mínimos em 2001.

Tomando como base a Tabela 6, afirma-se que, no Projeto, estavam previstos 50 monitores, 05 coordenadores locais e 05 alunos universitários. Com a ampliação da meta de atendimento, foram selecionados a mais do que havia sido previsto: 10 monitores, um Coordenador Local e um aluno universitário, correspondendo a um aumento de R\$ 2.280,00 mensais no montante a ser direcionado para o custeio das despesas com pessoal. Considerando que o Projeto tinha vigência de 12 meses, aponta-se que só com a equipe pedagógica, deveria ter sido investido, em média, R\$ 27.360,00 a mais do que estava previsto, elevando o valor total geral das despesas com pessoal para o equivalente a 209.064,00, correspondendo a 67,6% do total dos recursos previstos para o custeio do Projeto como um todo. Isto posto, e sendo este um recurso que não poderia ter sido operado com base nos valores que estavam definidos no Projeto, pressupõem-se que os recursos que deveriam ter sido investidos em outras ações foram

remanejados para o cumprimento desta despesa, gerando uma conseqüente precarização na execução das demais atividades.

No que concerne as despesas com a equipe pedagógica, em conformidade com a “proposta de agilização e baixo custo” (INCRA, 1998, p. 23) reservada para a execução do Programa, o fato de os monitores residirem na comunidade impactava diretamente na redução dos custos de viabilização do Projeto, dado que não seria preciso investir em transporte, alimentação e hospedagem dos mesmos. É válido ressaltar que, a participação no curso de escolarização não era contabilizada para fins salariais.

Na esteira desta discussão, uma outra despesa que não poderia ter sido remanejada ou reajustada em termos de adequação à disponibilidade de recursos, era a referente à aquisição de material pedagógico. Para efeitos discursivos, apresenta-se, na Tabela 7, os valores que haviam sido definidos no projeto submetido à Coordenação Nacional do Pronera, bem como o que deveria ter sido executado, mediante a ampliação da demanda, com base nas orientações do Manual de Operações do Programa (2001).

Tabela 7 - Detalhamento das despesas com o Material Pedagógico (em valores nominais – 2001)

Material Pedagógico para EJA			
Discriminação	Valor unitário	Valor total do projeto – para 1.000 alunos	Valor total do projeto – para 1.272 alunos
Kit Alfabetizando (por aluno)	25,00	25.000,00	31.800,00
Kit Monitor (por monitor)	30,00	1.500,00	1.800,00
Kit Escola (por turma e aluno ou monitor)	70,00	3.500,00	4.200,00
Material impresso (por aluno e Monitor)	30,00	30.000,00	38.160,00
TOTAL GERAL		R\$ 60.000, 00	R\$ 75.960,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Projeto submetido à Coordenação Nacional do Pronera e anexo ao processo do convênio INCRA/FUNDAPE/UFPI.

*Os parâmetros dos campos em cor cinza foram definidos nacionalmente pelo Pronera (INCRA, 2001, p. 44).

Tomando como base as informações dispostas na Tabela 7, tem-se que o valor total da despesa referente à aquisição de material pedagógico deveria ter sido ampliado em cerca R\$ 15.960,00, ou seja, em 26,6% do que havia sido previsto inicialmente. Retomando as informações da Tabela 5, tem-se que as despesas com material pedagógico correspondiam a

15,02% do orçamento geral. No entanto, com a ampliação dos valores, tal despesa deveria passar a compreender um percentual de 19,03% do total de recursos globais da proposta.

Não obstante, para a viabilização da participação dos membros da equipe pedagógica nas atividades formativas, bem como para a realização das supervisões e acompanhamentos nas salas de alfabetização, a inserção de mais cinco projetos de assentamento demandaria um maior investimento de recursos no custeio das despesas com viagens, hospedagens e alimentação. No que concerne a tais despesas, pondera-se que os cálculos realizados para estimar a ampliação dos gastos com as despesas de pessoal e material pedagógico não podem ser aplicados às mesmas, tendo em vista o desconhecimento das variáveis utilizadas para tal fim. No entanto, partindo-se do entendimento de que, a partir da ampliação da meta, a soma das despesas com pessoal e material pedagógico corresponderia a 86,9% do valor total do Projeto, aponta-se que, apenas, 13,1% seriam destinados para a realização das despesas com deslocamento, hospedagem e alimentação.

Deste modo, compreendendo, com base nas informações da Tabela 5, que a soma das despesas com deslocamento, hospedagem e alimentação, englobava um total de 39,03% dos valores orçados, chama-se a atenção para a possível precarização das condições nas quais as atividades que envolvessem tal recurso seriam desenvolvidas. Neste sentido, quando questionado sobre a suficiência dos recursos para a execução da proposta, o Coordenador do Projeto, no âmbito da Universidade, afirmou que:

Eu não diria que os recursos foram totalmente suficientes, eles deram para executar o processo, quer dizer, nós não deixamos de executar a proposta pedagógica por falta de recurso. [...], mas, evidente que se fosse muito mais recurso nós poderíamos ter ampliado muito mais o trabalho, ter produzido e disponibilizado muito mais material didático, feito mais acompanhamento pedagógico, porque para você fazer uma visita em um interior mais distante, era necessário ter recurso (COORDENADOR, 21 de junho de 2019, UFPI).

Tendo em vista a fala do coordenador, destaca-se que o atendimento dos educandos, bem como as condições de trabalho dos monitores e demais membros da equipe pedagógica, poderiam ter sido executados de forma mais qualitativa. Além do mais, importa ponderar até que ponto a ampliação no atendimento da demanda, sem as condições concretas de realização da proposta, viabilizava a garantia das condições de permanência dos educandos nas salas de alfabetização, bem como a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

No que concerne à ampliação da meta em detrimento dos aspectos referentes à qualidade de desenvolvimento da proposta, destaca-se as questões voltadas para o fomento da luta e garantia do direito à educação a um número cada vez maior de assentados.

Eu acho que a primeira coisa foi garantir o direito à educação para quem estava fora, para quem esse direito tinha sido negado, eu acho que essa foi uma grande contribuição. Segundo, reduzir os índices de analfabetismo, isso foi muito importante também, reduzir o número de pessoas não alfabetizadas nos assentamentos, engajar essas pessoas na comunidade, de forma que eles pudessem participar de outras lutas, não só da luta pela terra, mas da luta pela saúde, pela moradia digna, por educação para a comunidade como um todo, buscando garantir o ensino fundamental e o médio (COORDENADOR, 21 de junho de 2019, UFPI).

A fala do Coordenador do Projeto tem suas raízes nos princípios teórico- metodológicos que orientam os cursos do Pronera, voltados para a inclusão social dos sujeitos do campo via processos educacionais, com o objetivo de “torná-los construtores de suas identidades, para que finquem raízes e reconheçam o campo como seu lugar de vida e trabalho (MARIALVA, 2011, p. 61). Para tanto, como pontuado pelo Coordenador, faz-se necessária a inserção destes sujeitos em outros processos de luta que garantam as condições de os mesmos permanecerem em suas comunidades.

Além das questões relacionadas com a suficiência dos recursos, destaca-se que a execução das atividades pedagógicas, dependia diretamente da liberação e do repasse dos mesmos. No âmbito do Incra, a liberação dos recursos e o seu respectivo repasse, para a Fundape, era precedido de uma dinâmica de solicitação de pagamento, feita pelo

(a) assegurador (a) do Pronera ao ordenador de despesas do Incra, e a sua respectiva autorização. É válido pontuar que tal liberação dependia, dentre outros fatores, da disponibilidade orçamentária daquela Autarquia. No contexto da Fundação, o repasse de recursos para a Universidade dependia, também, de uma solicitação de pagamento, feita pelo coordenador geral do Projeto, com base em um modelo disponibilizado pela própria Fundape.

Tanto o valor das parcelas quanto as datas de liberação estavam previstos no plano de trabalho, elaborado de acordo com o cronograma de execução das atividades do curso. No entanto, mediante a análise documental, observou-se que, além das parcelas não terem sido repassadas nas datas pactuadas, houve situações em que o recurso previsto não foi liberado em sua totalidade.

Os problemas referentes à liberação das parcelas nos prazos pactuados no plano de trabalho trouxeram prejuízos para o processo de alfabetização, tanto no que concerne ao desenvolvimento de uma ação qualitativa quanto à execução do objeto de conveniamento no prazo estabelecido inicialmente. Em vista destas questões, no decorrer do processo de operacionalização do convênio em análise, foram publicados quatro termos aditivos ao mesmo. Sendo que o primeiro foi decorrente da necessidade de cobertura orçamentária para a liberação da quarta parcela, e os outros três da necessidade de prorrogação da vigência do convênio.

Neste sentido, para uma melhor visualização das questões referentes ao período de vigência do convênio de alfabetização, apresenta-se o Quadro 17.

Quadro 17 - Período de vigência do convênio n° 20400/2001

-	Início da Vigência	Fim da Vigência		Tempo de prorrogação
		Execução	Prestação de contas final	
Plano de trabalho	06/12/2001	06/12/2002	06/02/2003	+ 03 meses
2° termo aditivo	06/12/2001	06/03/2003	06/05/2003	02 meses
3° termo aditivo	06/12/2001	06/05/2003	06/07/2003	+ 06 meses
4° termo aditivo	06/12/2001	06/09/2003	06/11/2003	-

Fonte: elaborado pela autora.

A prorrogação da vigência de um convênio é consequência do não cumprimento dos prazos estabelecidos no plano de trabalho, dado que a não liberação dos recursos compromete a execução do objeto.

Tendo em vista que a não liberação dos recursos interferia sobremaneira nos processos de acompanhando das salas de alfabetização pelo fato de que a equipe pedagógica passava muito tempo sem viajar, prejudicando o andamento das ações, destaca-se que, no caso do Pronera/Proejapi – alfabetização, pedidos de prorrogação estavam relacionados com os problemas no desenvolvimento das atividades pedagógicas e formativas.

Os alunos da universidade não podiam viajar porque não tinha dinheiro para comprar a passagem, a gente não podia viajar para fazer os encontros. A gente fazia os encontros de capacitação, pegava o pessoal da região sul e reunia em Floriano, mas sem o recurso não dava pra fazer, o atraso do recurso implicava na compra das passagens, hospedagem, alimentação. Os da região norte, levava para Campo Maior. E às vezes, porque a gente tinha encontro mensal e bimestral, o recurso não dava, e a gente tinha que pedir complementação. Havia um empenho da equipe daqui de Teresina. A prorrogação era muito mais nesse sentido, de garantir que todas as ações fossem executadas. [...] Havia a necessidade de realização dos encontros formativos e tinha de pagar o centro de treinamento, café da manhã, almoço, janta e dormida, essas coisas todas (COORDENADOR, 21 de junho de 2019, UFPI).

No que concerne às informações dispostas no Quadro 17, aponta-se que o tempo solicitado no segundo e no terceiro termo aditivos não foram suficientes para a conclusão do curso. Tendo em vista que com o atraso dos recursos as atividades pedagógicas foram prejudicadas e os alunos não conseguiram desenvolver as competências previstas na proposta

metodológica, foi necessária uma prorrogação de, no mínimo, seis meses. O pedido de prorrogação foi justificado pela supervisora do convênio, utilizando-se do seguinte argumento: “a segunda parcela teve atraso de 03 meses, a terceira parcela, atraso superior a 05 meses, e a quarta parcela, atraso de 05 meses da data pactuada, totalizando um atraso acumulado de, aproximadamente, 12 meses” (INCRA, 2003, fls. 314).

A liberação de uma parcela para a execução de um determinado objeto é antecedida de tramites burocráticos e processuais que podem prejudicar o alcance das metas. Neste sentido, chama-se a atenção para o engessamento imposto pela legislação que regulamenta os princípios da administração pública, com ênfase nas diretrizes que normatizam a operacionalização de um convênio, visto que, em nome do princípio da legalidade, pequenos erros podem trazer sérios prejuízos, tanto no âmbito da continuidade quanto no da qualidade das ações desenvolvidas.

Tendo em vista tal problemática, apresenta-se, na Tabela 8, os prazos e os valores previstos tanto no plano de trabalho quanto nos termos de convênio, bem como os executados no decorrer do processo de operacionalização do Projeto.

Tabela 8 - Liberação das parcelas

Parcela correspondente	Previsto		Executado	
	Mês / Ano	Valor (R\$)	Mês/ Ano	Valor (R\$)
1ª parcela	Dezembro – 2001	10.000,00	Dezembro – 2001	10.000,00
2ª parcela	Fevereiro – 2002	190.000,00	Março – 2002 Maio – 2002	73.000,00 117.000,00
3ª parcela	Abril – 2002	50.000,00	Setembro – 2002	50.000,00
4ª parcela	Junho – 2002	109.350,00	Novembro - 2002	109.350,00
Total	-	359.350,00	-	359.350,00

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do processo do convênio INCRA/FUNDAPE/UFPI.

No tocante à primeira parcela, dois pontos precisam ser discutidos: o atraso no repasse da Fundação para a Universidade, e a suficiência do recurso para a efetivação das ações previstas no Plano de Trabalho. Deste modo, têm-se que após a liberação do recurso pelo Incra, no dia 18 de dezembro de 2001, a UFPI solicitou para a Fundape recursos para o pagamento de

despesas referentes à aquisição de material didático, deslocamento, alimentação e hospedagem, para a realização dos encontros nos assentamentos, com o objetivo de divulgar o Projeto e mobilizar os assentados, no período de 21 a 31 de dezembro de 2001. No entanto, os cheques só foram repassados para a referida instituição de ensino no dia 15 de janeiro de 2002, e, conforme a prestação de contas, as viagens só foram realizadas entre os dias 04 e 25 de fevereiro daquele mesmo ano.

Tendo em vista que o início das aulas estava previsto para o mês de fevereiro, o recurso da primeira parcela seria utilizado para a execução das seguintes atividades: divulgação do projeto e mobilização dos assentados para matrícula; recrutamento e seleção de coordenadores locais e monitores; e aquisição do material didático. No entanto, devido aos entraves no processo de liberação e repasse dos recursos, tais atividades não foram executadas na data programada. Além do mais, no tocante à suficiência deste recurso, a supervisora do convênio expressou no relatório de acompanhamento do convênio Pronera/Proejapi – alfabetização, que

Foi feita em dezembro de 2001 uma liberação mínima de R\$ 10.000,00 (dez mil reais), o que não atendeu aos custos previstos com mobilização, deslocamento, alojamento e alimentação para a capacitação inicial nem à aquisição do material didático necessário ao início das aulas previstos para fevereiro/02, contando-se com a liberação da segunda parcela [...]. As aulas iniciaram em maio/02, ainda num clima de insegurança em relação à continuidade das ações, pois, as liberações continuavam sem previsões [...] (INCRA, 2002, fls. 268 e 269).

O depoimento da supervisora do convênio permite uma visualização das implicações do atraso na liberação das parcelas, bem como da insuficiência dos recursos para a execução da proposta. O fato de o início das aulas ter atrasado uma média de três meses, entre o que havia sido programado e o realizado, culminou em um processo de desmobilização dos educandos.

Os recursos sempre atrasavam, então o andamento das etapas sempre atrasava também. [...]. Quando esse recurso estava ali, disponível, e que tinha a capacitação para discutir o início das aulas, aquelas pessoas já estavam desestimuladas e a gente tinha que fazer de novo o trabalho de mobilização de conversar. Então, foi um período difícil, o atraso acabava desestimulando, você estava ali em um ritmo e parava, às vezes parava porque os professores não tinham como manter, e não era nem pela questão da bolsa, mas por falta de material, de gás, por falta do básico e os alunos iam se desestimulando, por conta disso tinha que ser feito todo o processo de mobilização novamente (COORDENADORA LOCAL, 07 de junho de 2019, Centro de Formação da EMATER).

No que diz respeito à segunda parcela, destaca-se que, no ano de 2001, havia sido empenhado um total de R\$ 250.000,00 (duzentos e cinquenta mil reais), contudo, só foram liberados R\$ 10.000,00 (dez mil reais) para a execução do convênio, ficando inscrito em restos

a pagar³⁰ o valor de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais), que deveria fazer frente ao pagamento de tal parcela. Contudo, “em função da indisponibilidade de recursos na Fonte 0100, o Tesouro Nacional não liberou os recursos necessários para a cobertura da parcela integral” (INCRA, 2002, fls.136). Em vista disso, a segunda parcela, que deveria ter sido paga até o dia 28 de fevereiro de 2002, no valor de 190.000,00 (cento e noventa mil), foi repassada para a convenente por meio de duas liberações. Sendo que a primeira foi paga no mês de março, no valor de R\$ 73.000,00 (setenta e três mil reais), e a segunda no mês de maio, no valor de R\$117.000,00 (cento e dezessete mil).

A terceira parcela estava prevista para o mês de abril, o que não ocorreu, tendo sido liberada, apenas, no mês de setembro. No que diz respeito à liberação da quarta parcela, evidencia-se que, no termo de convênio, não havia previsão orçamentária para a realização de quaisquer outras despesas relativas ao pagamento desta, sendo necessária a publicação de um termo aditivo. Segundo o cronograma de desembolso, a quarta parcela, no valor de R\$ 109.350,00 (cento e nove mil trezentos e cinquenta reais), deveria ter sido liberada em junho de 2002. Contudo, o primeiro empenho, no valor de R\$ 49.153,00 (quarenta e nove mil cento e cinquenta e três reais), para a cobertura orçamentária da mesma, só foi autorizado no dia 30 de julho daquele mesmo ano. O segundo empenho, no valor de R\$ 60.197,00 (sessenta mil cento e noventa e sete reais), foi autorizado no dia 27 de agosto de 2002.

Tendo em vista o exposto, chama-se a atenção para a seguinte fala:

Os problemas mais recorrentes eram o pagamento das parcelas acordadas nos convênios nos prazos estabelecidos nos planos de trabalho, essa era uma das questões. Isso dificultava a execução, porque tinha toda uma burocracia que exigia termos aditivos, que tinha uma demora porque tinha que publicar, e esse tempo de espera para os estudantes era muito ruim porque desestimulava de alguma forma, não é? [...] Uma das grandes dificuldades na execução dos programas sociais dentro do programa de reforma agrária é exatamente essa parte de liberação dos recursos que, muitas vezes, não cumpre com os prazos definidos nos planos de trabalho (FUNCIONÁRIA DO INCRA, 04 de julho de 2019, UFPI).

Corroborando como este entendimento, destaca-se que os atrasos na liberação das parcelas foram apontados como sendo um dos principais entraves para a execução da proposta.

Houve muitos entraves na operacionalização, porque é o seguinte, todo mundo tinha uma bolsa (o monitor, o coordenador, os alunos universitários) e o projeto tinham alguns tipos de recurso para viabilizar, por exemplo: a gente traz os alfabetizadores

³⁰ Segundo a Lei nº 4.320/1964, “Consideram-se Restos a Pagar as despesas empenhadas, mas não pagas até o dia 31 de dezembro”.

para cá para Teresina, tem que ter uma infraestrutura de hotel para hospedá-los. Um dos grandes entraves do Programa era o problema financeiro, falta de continuidade, de repente você não tinha mais verba. Um dos encontros que a gente fez no Instituto de Educação, a gente teve que arranjar aqui na universidade colchonetes para colocar todo mundo no Instituto de Educação. Tinham monitores e coordenadores que traziam crianças, estavam amamentando, então os alunos ou professores universitários levavam para sua casa, não dava para ficar lá no Instituto. Então, um dos principais entraves era essa descontinuidade em relação à liberação dos recursos. Esse não era um problema da Universidade, mas do próprio Ministério do Desenvolvimento Agrário, isso foi no governo do Fernando Henrique Cardoso, havia muitas dificuldades (COORDENADOR, 21 de junho de 2019, UFPI).

O fato de haver atraso na liberação dos recursos compromete todo um programa definido de execução daquele projeto educativo, né? Então, uma das grandes dificuldades, é exatamente a liberação de recursos nos prazos definidos nos planos de trabalho. Não só nos prazos, mas também em montante de recurso, porque, como eu te falei, tem esses contingenciamentos que o governo federal estabelece a partir das necessidades postas nos orçamentos da União, e esses cortes terminam comprometendo a execução na forma como ela foi planejada (FUNCIONÁRIA DO INCRA, 04 de julho de 2019, UFPI).

O atraso na liberação das parcelas compromete não só o cronograma de execução, mas a qualidade das atividades. Para ilustrar as dificuldades relacionadas com tal processo, o Coordenador do Projeto traz para a contenda o exemplo de um dos encontros de formação, que só ocorreu mediante a mobilização dos envolvidos com a operacionalização do Projeto. Isto posto, tem-se que, para além das precarizações referentes à suficiência dos recursos, o processo de liberação dos mesmos dificultava ainda mais a execução da proposta e colocava em xeque as condições de sua realização de modo qualitativo.

dos movimentos sociais, sempre teve uma atuação de buscar a garantia da execução do Programa, dos direitos já estabelecidos a partir da conquista que eles tiveram de ter um programa voltado para a educação na Reforma Agrária (FUNCIONÁRIA DO INCRA, 04 de julho de 2019, UFPI).

Diante deste depoimento, aponta-se que tais esforços podem estar relacionados com os significados construídos em torno das possibilidades formativas dispensadas pelo Pronera.

Só sabe o que isso significa quem nasceu lá na roça, sem ter tido a oportunidade de no tempo certo estudar. No tempo certo que eu digo, é fazer aquele estudo regular com todas as condições, como muita gente tem oportunidade (MONITORA; COORDENADORA LOCAL; 05 de julho de 2019, UFPI).

Em vista dos diversos fatores de ordem estrutural que perpassam a vida dos povos rurais, como os enfrentamentos diários e a luta por sobrevivência, compreende-se que o significado atribuído à educação ofertada pelo Pronera estava relacionado com os processos de negação do direito à educação para os povos do campo. Neste sentido, problematiza-se que o fato de os

assentados não terem acessado ou concluído outros processos educacionais, bem como o não perspectivar de outras possibilidades de acesso, pode ter contribuído para a construção de diferentes significados relacionados com a possibilidade de os mesmos iniciarem o seu processo de escolarização.

O pobre, o camponês, ele é muito esquecido institucionalmente. E o Pronera vem com esse propósito de trazer essa pessoa para que ela tenha acesso [...]. Foi uma conquista que ainda hoje envereda pelo Brasil inteiro, levando educação, escolarização e qualificação para aquelas pessoas que não teriam acesso de outra forma (COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST NO PI, 07 de junho de 2019, Centro de treinamento da EMATER).

[...] O Pronera/ Proejapi ainda tem um diferencial, ele foi a locais que a ação do Estado não chegaria nunca, que a mão do Estado não estava presente mesmo, porque se você pensar nos lugares mais distante desse Estado, nos lugares que eu nunca imaginei, e você pensar que lá naquele assentamento, em uma cidade tão distante, estava funcionando uma turma de alfabetização ou de escolarização com assentados estudando, essa é uma grande conquista (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 05 de julho de 2019, UFPI).

Com a chegada desse Projeto, surgiu de tudo um pouco: compromissos, responsabilidade, preocupação, força de vontade e, acima de tudo, o interesse de monitores, mas também dos educandos. Pessoas que viram nos olhos a oportunidade de realizar o seu desejo ou sonho de alguns anos atrás: escrever e ler ou, em muitos pensamentos, aprender pelo menos a escrever seu nome. Entre essas pessoas existiam motivos para não terem realizado os seus desejos em tempo de criança ou jovem: a distância de sua casa a uma escola, a condição financeira dos pais, necessidade de trabalhar com os pais na lavoura para sobreviver, etc. (DEPOIMENTO DE UM MONITOR DO PROEJAPI in SOBRINHO; MORAES; PAIXÃO, 2017, p. 123).

Tais relatos corroboram a ideia de que o compromisso com a execução da proposta estava relacionado com as significações do acesso a um direito historicamente negado. Neste sentido, aponta-se que os membros da equipe pedagógica, mais especificamente os ligados à realidade dos assentamentos, em contraposição à negação das condições concretas de realização da proposta, empreendiam esforços e recursos próprios para garantir a continuidade do curso, dada as significações atribuídas à mesma.

[...] Hoje nós temos resultados, temos sementes que hoje são professores, que são qualificados, que são especialistas e estão ganhando seu salário! E isso é uma riqueza, ou seja, não foi prejuízo, a fome e a sede que a gente passou, já esquecemos! (COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST NO PI, 07 de junho de 2019, Centro de treinamento da EMATER).

O depoimento sintetiza a importância que o Pronera/Proejapi teve para democratização do acesso à Educação do Campo no Piauí.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que originou esta dissertação teve por objetivo compreender o processo de implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no Estado do Piauí, através do Projeto de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí (Proejapi), partindo do entendimento de que o Pronera/Proejapi é uma construção teórica e prática dos movimentos sociais do campo no Brasil, em diálogo com o poder público, através de vários mecanismos de luta.

A pesquisa teve por objetivos específicos, caracterizar o Pronera como política pública de Educação do Campo; compreender o papel desempenhado pelo Incra, movimentos sociais e entidades executoras no processo de operacionalização do Pronera no Piauí; problematizar a dinâmica de operacionalização do Pronera/Proejapi e analisar o financiamento e o atendimento educacional do Pronera/Proejapi, no período de 2001 a 2003.

O estudo, de natureza crítica e de cunho qualitativo, consistiu em revisão da literatura sobre o tema, análise documental e entrevistas com diferentes sujeitos que participaram do processo de elaboração, execução e avaliação do referido Projeto no Estado do Piauí. Os resultados foram apresentados em seções. A primeira contextualizou o tema do trabalho, apresentando os objetivos e a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Na segunda seção foram abordados os antecedentes históricos da luta por política pública de Educação do Campo, discorrendo sobre os principais marcos legais que orientam a sua oferta. A terceira seção foi dedicada à análise do Pronera, caracterizando sua estrutura, configuração, organizações envolvidas, critérios de oferta, atendimento e financiamento. A quarta seção contemplou o processo de implantação do Pronera no Piauí, a partir da análise do Proejapi. A quinta, consiste nestas considerações finais.

O Pronera é resultado de um processo histórico de negação do direito à educação para os povos do campo, expresso nos índices de analfabetismo, de evasão escolar, de distorção idade série, conforme dados educacionais brasileiros. Esse Programa também foi uma resposta à demanda da classe trabalhadora do campo em seus aspectos político-educacional. O estudo possibilitou o entendimento de que o Programa tem suas bases constitutivas no processo histórico de concentração fundiária e precarização das condições materiais de viver e trabalhar no campo, tendo sido pautado e construído pelos movimentos sociais e sindicais com base em suas concepções e experiências educacionais.

Portanto, o Pronera, como política pública de Educação do Campo, assume características diferenciadas de outras políticas voltadas à população que vive no campo, no

que se refere ao seu processo de construção, que envolveu a participação efetiva dos movimentos sociais e sindicais no processo de definição do seu formato, o qual contemplou a presença de representantes desses movimentos nas esferas deliberativas do Programa. Ademais, o fato de Pronera ter sido desenvolvido em parceria com as universidades qualificou seu processo de implementação, assim como potencializou os estudos sobre a realidade educacional da população camponesa, elementos importantes para melhor compreensão e intervenção na mesma, no sentido de ampliação e efetivação dos direitos educacionais.

No que tange ao financiamento do Pronera, constatou-se que o seu formato se assemelha a outros programas e políticas que financiam a Educação do Campo, baseada na definição de um valor por aluno, em que pese a diferença central de não haver o repasse automático, como no FUNDEB e no Recomeço/Fazendo Escola, elemento que dificultou a execução do Programa, decorrente de sucessivos contingenciamentos orçamentários, que revelaram o descompromisso do Estado com a efetivação do direito educacional da população de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.

No contexto de sua institucionalização, em 1998, os membros da sociedade civil não só participaram ativamente dos processos de construção e discussão dos marcos normativos, como tinham assento nas instâncias de caráter deliberativo, conferindo um aspecto participativo e democrático à gestão do Programa. No entanto, a análise comparativa das reedições dos manuais de operacionalização evidenciou um processo de descentralização das responsabilidades e centralização da gestão no quadro de servidores do Incra, em detrimento da participação dos membros da sociedade civil.

Destaca-se como avanço na trajetória do Pronera a constituição da Coordenação Geral de Educação do Campo, no âmbito do Incra; o aumento de dotação orçamentária, com consequente diversificação e ampliação da oferta entre os anos de 2003 e 2008, e melhor estruturação do Programa mediante o financiamento de materiais diversificados para apoiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No contexto histórico de negligência do Estado para com a educação no meio rural, o Pronera representou uma mudança de caráter qualitativo no que concerne à construção e à concepção dos aspectos político-pedagógicos, teórico-metodológicos e operacionais. Em termos quantitativos, na esteira do acúmulo de suas experiências e dos constantes tensionamentos dos movimentos sociais e sindicais do Campo, houve uma ampliação na oferta de cursos apoiados pelo Pronera e um processo de territorialização da Educação do Campo na esfera do Estado, contribuindo para o alargamento das possibilidades formativas dos povos do campo. No entanto, na análise das questões relacionadas ao financiamento do Programa,

inserido em um modelo organizacional em que os interesses da classe dominante se fazem hegemônicos, observou-se que a oferta educacional para os povos rurais continuou sendo negligenciada pelo Estado.

No que diz respeito ao papel desempenhado pelas entidades envolvidas e à relação entre o Incra, os movimentos sociais e as entidades executoras, constatou-se que os aspectos relacionados com a gestão do Programa se desdobravam em duas frentes, sendo uma de caráter administrativo e a outra operacional. Nesse sentido, o Incra, enquanto órgão representativo do governo federal, assumia as funções relacionadas com a descentralização dos recursos e a supervisão do convênio, já os demais membros da sociedade civil assumiam a aplicação dos recursos e execução das atividades pedagógicas. Ademais, no conveniamento, tinha-se a figura da Fundação de Apoio na condição de responsável pelo gerenciamento dos recursos, devendo-se fazer o repasse para os professores da universidade, além de prestar contas da sua aplicação para o Incra.

A partir das discussões acerca do processo constitutivo do Pronera enquanto política pública de Educação do Campo e das questões relacionadas ao seu formato e financiamento, buscou-se apreender como se desdobrou a relação entre o Estado e os movimentos sociais e sindicais rurais na execução do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí – Proejapi.

No Estado do Piauí, nos três convênios firmados no âmbito do Pronera, entre os anos de 1999 a 2003, o Incra desempenhou o papel de órgão concedente, a Fundape de conveniente e a UFPI de interveniente, sendo o MST e a Fetag parceiros diretos no processo de operacionalização das ações. Inicialmente, na análise documental, observou-se que o prazo de vigência dos convênios havia sido prorrogado em decorrência da indisponibilidade de recursos financeiros e/ou atrasos na liberação dos mesmos, acarretando implicações na execução das atividades pedagógicas.

Para uma melhor visualização de como se configurou o atendimento educacional e o financiamento deste Projeto, analisou-se a dinâmica de operacionalização do curso de alfabetização, executado entre os anos de 2001 a 2003. Na análise, constatou-se que, na medida em que o Estado negava as condições para a materialização do curso, os movimentos sociais e sindicais, juntamente com os membros da Universidade, buscavam garantir a execução do mesmo de acordo com os pressupostos da educação popular, mediante estratégias de ação e constantes tensionamentos. Nesse sentido, salienta-se que as condições materiais para a execução do mesmo não estavam dadas, sendo necessário um intenso processo de mobilização para a sua garantia.

Nos depoimentos dos entrevistados foi possível apreender o significado que era atribuído à execução do Projeto, dado o processo histórico de negação do direito à educação para os povos rurais, expresso aqui não em números, mas na trajetória dos entrevistados. Assim, destaca-se que as dificuldades enfrentadas na operacionalização do curso foram sendo superadas pelo compromisso dos movimentos sociais envolvidos. Em linhas gerais, compreendeu-se que a relação entre o Estado e os movimentos sociais e sindicais se desdobrou em um campo de contradições, tais quais a garantia do direito à educação e as condições necessárias à permanência dos educandos e à qualidade do processo de ensino aprendizagem. Não obstante, tais contradições, mediante a ampliação do acesso à educação, fomentaram novos contextos de luta e de escolarização, contribuindo para o processo de acumulação quantitativa e a consequente transformação qualitativa da trajetória educacional dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 400 p.

ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M.C.; DE JESUS, S.M.S.A. (Org.).

A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação do Programa nacional de Educação na Reforma Agrária. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, v. 1, 2004. p. 37-57.

AZEVEDO, M. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In Cabral Neto, A. et al (Org.). (2007). **Pontos e Contrapontos da política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais** (pp. 145-173). Brasília, DF: Liber Livro.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007. 213 p.

BEHRING. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 304 p.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. **Estudos avançados**, v. 11, n. 31, p. 37-49. 1997.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. 1ed. Brasília: CFESS, 2009, v. 1, p. 575-592.

BOSCHETTI, Ivanete. Os Custos da Crise para a Política Social. In: Ivanete Boschetti; Elaine Rossetti Behring; Silvana Mara de Moraes dos Santos; Regina Célia Tamasso Miotto. (Org.). **Capitalismo em Crise**. Política Social e Direitos. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2010, v. 1, p. 64-85.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 28 dez 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com

alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/1992 a 56/2007 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Altera dispositivos da Constituição Federal. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm.

Acesso em: 28 dez 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -

PRONERA. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 85.287**, de 23 de outubro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Brasília-DF. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 dez 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 28 dez 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 28 dez 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**, 2003. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2003_v24_br.pdf.

Acesso em: 13 fev. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**, 2003. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Portaria nº 10**, de 16 de abril de 1998, institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003**. Institui O Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Portaria nº 563, de 23 de outubro de 2015**. Atualiza o valor do custo aluno por ano utilizado pelo Pronera. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27036629_PORTARIA_N_563_DE_23_DE_OUTUBRO_DE_2015.aspx. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Pronera completa 20 anos de atuação educacional no campo**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/pronera-completa-20-anos-de-atuacao-educacional-no-campo>. Acesso: 09 set. 2018.

BRASIL. **Lei Complementar nº.101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 28 dez 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.html. Acesso: 08 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 24 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 28 dez 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964**. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14320.htm. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

BRASIL. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **A História da luta pela terra**. Disponível em <http://www.mst.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo. Cadernos de Subsídios. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015.

BRASIL. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Acórdão n. 2653/2008, Brasília, 2008.

BRASIL. Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sócios do Piauí (CEPRO).

Situação Socioeconômica do Piauí, 2013. Disponível em:

http://www.cepro.pi.gov.br/download/201310/CEPRO13_aab5263f9a.pdf. Acesso em 17 set 2019.

BRASIL. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Por uma política pública de educação do campo. Luziânia, Goiás, 2004. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/13870356-Ii-conferencia-nacional-por-uma-educacao-do-campo-luziania-go-2-a-6-de-agosto-de-2004.html>. Acesso em: 28 dez 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Organograma do Incra**. 2019. Disponível em:

http://www.incra.gov.br/sites/default/files/organograma_incra_sede_0.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Convênios**. Brasília, 2004.

BRASIL. Laboratório de dados educacionais. **Número de Escolas por Área da localidade por tipo de área rural - Piauí, 2013 a 2018**. Disponível em:

<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: 14 set 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**.

– Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 dez 2019.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Edição progresso, 1987. 392 p.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre.

Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, p. 15-51, 1993.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luiz Felipe Meira de; SILVA, Hélio R.S. O Pronasec e as ações sócio-educativas no meio rural: uma análise. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.8, n. 3, p. 71-92, 1984. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60739/58976>. Acesso em 15 de dez 2019.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 439 p.

CANUTO, Luiz Cláudio. **MEC diz que redução de investimentos no campo se deve a cortes no orçamento**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/radioagencia/559045-mec-diz-que-reducao-de-investimentos-no-campo-se-deve-a-cortes-no-orcamento.html>. Acesso: 09 set. 2018.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. Maceió: Coletivo veredas, 2017. 173 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 295-316, 2008.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 456 p.

COSTA, Patrícia. **Corte no orçamento de 2018 deixa reforma agrária por um fio**. Disponível em: <http://contrafbrasil.org.br/noticias/corte-no-orcamento-de-2018-deixa-reforma-agraria-por-um-fio-dd6c>. Acesso: 28 ago.2018.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. As políticas educacionais do estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e a mulher do campo: um percurso histórico. **EccoS Revista Científica**, v, 11, n. 2, p. 393-412, 2009.

COSTA, Maria Lemos da. **Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica**. 2017. 262 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

CRUZ, Luzia Maria Cavalcante. O Pronera e a Gestão participativa no contexto do curso de jornalismo. In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, S. S. (Org.). **PRONERA: Experiências de Gestão de uma Política Pública**. São Paulo: Compacta Gráfica e Editora, 2015. p. 127-140.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque**. 2009. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

D'AGOSTINI, Adriana. Educação do Campo: contradições e perspectivas. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p.453-458, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. 416 p.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985. 120 p.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa (USP)**, São Paulo, p. 321-338, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. **São Paulo**, p. 1-30, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos**. Trabalho apresentado à Sessão Especial “Financiamento da educação: análises e perspectivas” na 25ª Reunião Anual da ANPED (Caxambu, MG: 30 de setembro 2002), p. 1-10, 2002.

DIAS, Fabrício Souza. A Reforma Agrária na Amazônia brasileira entre as noções de fronteira e território. In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, S. S. (Org.). **PRONERA: Experiências de Gestão de uma Política Pública**. São Paulo: Compacta Gráfica e Editora, 2015. p. 67-80.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. 176 p.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social?** Coleção primeiros passos, n. 168, 1986. 85 p.

FÉLIX, Nelson Marques. Pronera, entre a lei e o direito: um estudo do acórdão 2653/2008 – TCU. In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, S. S. (Org.). **PRONERA: Experiências de Gestão de uma Política Pública**. São Paulo: Compacta Gráfica e Editora, 2015. p. 175-192.

FÉLIX, Nelson Marques. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): história, estrutura, funcionamento e características. In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, S. S. (Org.). **PRONERA: Experiências de Gestão de uma Política Pública**. São Paulo: Compacta Gráfica e Editora, 2015. p. 35- 45.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 943-967, 2012.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. Coleção educação universitária. 3 ed.rev. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 142 p.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. **Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. In: II Seminário Nacional “o MST e a Pesquisa”. **Cadernos do ITERRA**. Veranópolis. Ano VII – Nº 14 – dezembro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2. ed. 2011. p. 19-46.

FURTADO, Celso; **Formação econômica do Brasil**. 33. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. 238 p.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a população rural no Brasil. In: FAO/UNESCO/DGCS-Itália/CIDE-REDUC. (Org.). **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México Paraguay y Perú**. Santiago: FAO, 2004, v. 1, p. 45-93.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-111 (Coleção Questões da Nossa Época).

GAMBOA, Silvio Sanchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 2, p. 59-81.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GONÇALVES, Marli Clementino. **O Pronera e a construção de políticas públicas de Educação do Campo no Piauí**. 2005. 75 f. Monografia (Especialização em Educação do Campo). Universidade Federal de Brasília: UnB, 2005.

GONÇALVES, Marli Clementino. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989)**. Teresina: EDUFPI, 2017. 256 p.

HOFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES [online]**, vol.21, n.55, p.30-41, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 12 nov. 2019.

INTERPI. Instituto de Terras de Piauí. **Assentamentos Estaduais de Reforma agrária no Piauí**, 2017. Disponível em: <http://www.interpi.pi.gov.br/noticia.php?id=391>. Acesso em: 13 fev. 2020.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 1998.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 2001.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 2004.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 2011.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 2014.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 2016.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2000**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2001.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2001**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2002.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2002**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2003.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2003**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2004.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2004**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2005.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2005**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2006.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2006**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2007.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2007**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2008.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2008**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2009.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2009**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2010.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2010**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2011.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2011**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2012.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2012**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2013.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2014.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2015.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2016.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2017.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2017**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2018.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Prestação de contas ordinárias anual: **Relatório de gestão do exercício de 2018**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina, 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Processo do convênio n° 20.4000/20 - INCRA/FUNDAPE/UFPI, 2001 a 2003**. Superintendência Regional do Piauí. Teresina. Disponível em: [https:// Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO](https://Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO). Acesso em: 03 abr. 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Termo de Convênio. *In: Processo do convênio n° 20.4000/20 - INCRA/FUNDAPE/UFPI, 2001 a 2003*. Superintendência Regional do Piauí. Teresina. Disponível em: [https:// Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO](https://Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO). Acesso em: 03 abr. 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Piauí – PROEJAPI – alfabetização – II Etapa submetido à Coordenação Nacional do Pronera. 2001. *In: Processo do convênio n° 20.4000/20 - INCRA/FUNDAPE/UFPI, 2001 a 2003*. Superintendência Regional do Piauí. Teresina. Disponível em: [https:// Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO](https://Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO). Acesso em: 03 abr. 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Convênio para a execução do Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Piauí – PROEJAPI – II Etapa. 2001. *In: Processo do convênio n° 20.4000/20 - INCRA/FUNDAPE/UFPI, 2001 a 2003*. Superintendência Regional do Piauí. Teresina. Disponível em: [https:// Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO](https://Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO). Acesso em: 03 abr. 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Plano de trabalho do Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Piauí – PROEJAPI – II Etapa. 2001. *In: Processo do convênio n° 20.4000/20 - INCRA/FUNDAPE/UFPI, 2001 a 2003*. Superintendência Regional do Piauí. Teresina. Disponível em: [https:// Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO](https://Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO). Acesso em: 03 abr. 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Relatório de acompanhamento do convênio n° 20.4000/20 - INCRA/FUNDAPE/UFPI. 2002. *In: Processo do convênio n° 20.4000/20 - INCRA/FUNDAPE/UFPI, 2001 a 2003*. Superintendência Regional do Piauí. Teresina. Disponível em: [https:// Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO](https://Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO). Acesso em: 03 abr. 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Relatório final das atividades do Pronera/Proejapi II. 2003. *In: Processo do convênio n° 20.4000/20 - INCRA/FUNDAPE/UFPI, 2001 a 2003*. Superintendência Regional do Piauí. Teresina. Disponível em: [https:// Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO](https://Convenios%20Pronera%20INCRA-PI/FUNDAPI/SEI_54380.000766_2001_85%20COMPLETO). Acesso em: 03 abr. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000. 290 p.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, 2009.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em aberto**, v. 1, n. 9, p. 26-33, 1982.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª Edição-São Paulo: Atlas. 2010. 320 p.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **PRONERA**: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária. 2011. 180 f. Dissertação de Mestrado - Universidade estadual de Campinas, 2011.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Campesinato e luta pela terra no Brasil. In: BERTONCELLO, Rodolfo; CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Procesos Territoriales en Argentina y Brasil**. 1.ed. Buenos Aires: Instituto de Geografia, Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2003, p. 183-199.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão popular, 2008. 68 p.

MEDEIROS, Lucineide Barros. Educação do Campo e política educacional brasileira: aproximações e distanciamentos na realidade local. **Reflexão e ação**, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2014.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na educação do campo**: marcas e desafios na luta do MST. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos de São Leopoldo. Brasil, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>. Acesso em: 13 de set. 2019.

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005. 78 p.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**. São Paulo, n. 4, 2000, p. 07-15.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 108 p.

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.) **Por uma educação do campo: Campo—Políticas Públicas—Educação**. Brasília: INCRA, 2008. p. 19-31.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 146 f. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Santos Meire. Contribuições do Pronera à educação do campo no Brasil: reflexões a partir da tríade: campo-política pública- educação. In: SANTOS, C. A dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Memória e história do Pronera**. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-67.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S.A de. (Org.) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação do Programa nacional de Educação na Reforma Agrária**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, v. 1, 2004. p. 61-88.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n.37, p. 121-146, 2015.

MONLEVADE, João Antonio. Construção da complexidade da educação pública no Brasil. In: PINTO, José Marcelino; SOUZA, Silvana Aparecida; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Pra onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, p. 11-20, 2014.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n.1, p. 57-72, 2008.

NEGRÃO, João José Oliveira de. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.1, p. 1-11, 1996.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. 192 p.

- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007, p.83-123.
- PAIVA, Rachel Helena Marques de. **Análise da execução orçamentária e financeira do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. 2013. 109 f. TCC (graduação em Ciências Contábeis) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Fortaleza, 2013.
- PALUDO, Conceição. Educação popular e movimentos sociais. In: ALMEIDA, Benedita; ANTÔNIO, Clésio A.; ZANELLA, José L. (Org.). **Educação do campo**: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008. p. 39-53.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. Xamã, 2003. 203 p.
- PILETTI, Nelson. **História do Brasil**: com questões de vestibular em cada capítulo. São Paulo: Ática, 1999. 431 p.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 108-135, 2002.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Fundos públicos. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 372-381.
- POLITZER, G.; BESSE, G.; CAVEING, M. **Princípios fundamentais de filosofia** (João Cunha Andrade, Trad.). 1. ed. São Paulo: Hemus, 1970. 391p.
- POULANTZAS, Nico. **O Estado, o poder e o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 307 p.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. 188 p.
- PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013. 277 p.
- RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios.

Brasília: Ministério da Educação, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. 48 p.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 455 p.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 79- 100, 2015.

RODRIGUES, Sonia da Silva (Org), **PRONERA**: Experiências de Gestão de uma Política Pública. São Paulo: 2015. 206 p.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painéis”?** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: Unesco, 2000. 346 p.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 430 p.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. *In*: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectiva da reforma agrária na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 189-240.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. 583 p.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Brasília: Liber Livro, 2012. 109 p.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O PRONERA e as Políticas Públicas de Educação do Campo – uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. *In*: SANTOS, C. A dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Memória e história do Pronera**. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 319-334.

SANTOS, Pedro Pereira dos. A Educação Como Processo de Elevação Intelectual e Moral dos Subalternos: uma reflexão a partir do pensamento de Antônio Gramsci. *In*: SILVA, Fernanda Antônia Barbosa da Mota; NASCIMENTO, Edna Magalhães do **Filósofos e perspectivas educacionais**: dos clássicos aos contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018. p. 75-88.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1, n. 1, 2009. p. 1-14.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda.

Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 144 p.

SILVA, Maura. **Governo Temer promove o desmonte da educação do campo.** Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/09/19/governo-temer-promove-o-desmonte-da-educacao-no-campo.html>. Acesso: 10 set. 2018.

SILVA, Ariosto Moura da. **Educação social e escolar, além da luta pela terra: O Quilombo do Sítio Velho, Piauí.** 2018. 276 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

SOUSA SOBRINHO, A. F.; MORAIS, L. R. A. S. de.; PAIXÃO, M. S. S. L. **Alfabetização escolarização de trabalhadores do campo: parceria universidade e movimento social.** Teresina: EDUFPI, 2017. 200 p.

SOUSA, Valdomir Marques de. **Da educação instituída no Movimento Sem Terra à política de Educação do Campo: uma reflexão a partir das experiências no assentamento Lisboa no município de São João do Piauí.** 2009. 233 f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

SOUSA, Leila da Silva. **O Pronera na relação Incra e UESB: evidências e contradições sobre o programa.** 2015. 110 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2015.

STEDILE, João Pedro; GÓRGEN, Frei Sérgio. **A luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Scritta, 1993. 115 p.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer. O valor anual mínimo por aluno do FUNDEB, o CAQi e a reserva do possível. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação,** Porto Alegre, v. 6, n. 6, p. 1-16, 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II.** 1. ed. Brasília - DF: MDA/MEC, v. 1, p. 127-135, 2010.

DEPOIMENTOS

ASSEGURADORA DO PRONERA NO INCRA. Entrevista concedida a Jullyane Frazão Santana. Teresina. 2019.

COORDENADOR DO PROJETO. Entrevista concedida a Jullyane Frazão Santana. Teresina. 2019.

COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST NO PIAUÍ. Entrevista concedida a Jullyane Frazão Santana. Teresina. 2019.

COORDENADORA LOCAL. Entrevista concedida a Jullyane Frazão Santana. Teresina. 2019.

COORDENADORA PEDAGÓGICA. Entrevista concedida a Jullyane Frazão Santana. Teresina. 2019.

FUNCIONÁRIA DO INCRA. Entrevista concedida a Jullyane Frazão Santana. Teresina. 2019.

MONITORA ALFABETIZADORA/ COORDENADORA LOCAL. Entrevista concedida a Jullyane Frazão Santana. Teresina. 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Sexo: F () () M

Tempo de envolvimento com o Programa _____

Cursos nos quais esteve envolvido _____

Função que desempenhava _____

Questões norteadoras:

1. Como foi o processo de Implementação do Pronera no Estado do Piauí?
2. Houveram entraves na operacionalização do Programa?
3. Caso tenha havido entraves, quais foram as estratégias de ação utilizadas para garantir a continuidade dos cursos?
4. Como se deu o processo de operacionalização do Pronera na sua relação com os movimentos sociais, entidades executoras e o INCRA?
5. Quais são os critérios e como ocorre a dinâmica de distribuição dos recursos do Pronera para as entidades executoras?
6. Na sua opinião, essa distribuição dos recursos interferiu no processo pedagógico ou nas atividades educativas do Programa?
7. Os recursos foram suficientes e distribuídos equitativamente na execução do Programa? Como?
8. Na sua opinião, qual a contribuição do Pronera, entre os anos de 1998 a 2003, para o atendimento educacional dos povos do campo no Estado do Piauí?
9. Gostaria de ressaltar mais um aspecto na sua participação no Programa?